



Interamerican Journal of Psychology

ISSN: 0034-9690

rip@ufrgs.br

Sociedad Interamericana de Psicología

Organismo Internacional

Cordeiro Freitas, Lucas; Pereira Del Prette, Zilda Aparecida
Validade de Construto do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais para Crianças Brasileiras com
Deficiência Intelectual
Interamerican Journal of Psychology, vol. 44, núm. 2, 2010, pp. 312-320
Sociedad Interamericana de Psicología
Austin, Organismo Internacional

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28420641012>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Validade de Construto do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais para Crianças Brasileiras com Deficiência Intelectual

Lucas Cordeiro Freitas¹

Zilda Aparecida Pereira Del Prette

Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil

Resumo

Este estudo verificou a validade de construto do Sistema de Avaliação das Habilidades Sociais (SSRS-BR) para crianças com deficiência intelectual, com base nas relações entre os construtos habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica. Participaram 84 crianças com deficiência intelectual e seus professores, que responderam ao SSRS-BR. Foram encontradas correlações positivas e significativas entre as escalas globais e todas as subescalas dos instrumentos de autoavaliação e avaliação por professores. Além disso, foram encontradas correlações negativas e significativas entre as escalas de habilidades sociais e problemas de comportamento e positivas entre as escalas de competência acadêmica e habilidades sociais. Os resultados corroboram as relações encontradas na literatura entre os três construtos considerados e atesta a viabilidade de aplicação do SSRS-BR a crianças com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Habilidades sociais; Deficiência intelectual; Problemas de comportamento; Avaliação; Validação de escalas.

Construct Validity of the Social Skills Rating System for Brazilian Children with Mental Disabilities

Abstract

This paper examined the construct validity of the Social Skills Rating System-Brazilian version (SSRS-BR) for children with mental disabilities, based on the relationships between social skills, behavior problems and academic competence. Participants were 84 children with mental disabilities and their teachers, who responded the SSRS-BR. Positive correlations were found between the global scales and all subscales for the instruments of self-assessment and assessment by teachers. Furthermore, negative and significant correlations were found between social skills and behavior problems scales and positive correlations between academic competence and social skills scales. The results supported the relationships found in the literature between the three constructs and the possibility to apply the SSRS-BR for children with mental disabilities.

Keywords: Social skills; Mental disabilities; Behavior problems; Assessment; Validation of scales.

Os comportamentos emitidos por um indivíduo em situações sociais podem tanto contribuir para uma melhor adaptação ao seu ambiente, como dificultar desempenhos adaptativos e funcionais. Nesse sentido, Del Prette e Del Prette (A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette, 2001; Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, 2005a) definem o desempenho social como a emissão de um comportamento ou sequência de comportamentos em uma situação social qualquer, incluindo tanto os que favorecem como os que interferem na qualidade das relações do indivíduo com as demais pessoas.

Dentre os desempenhos que facilitam o relacionamento interpessoal estão as habilidades sociais, descritas por Z. A. P. Del Prette e A. Del Prette (2005a) como

o conjunto de comportamentos sociais do repertório de um indivíduo que contribuem para o estabelecimento de relacionamentos interpessoais saudáveis e produtivos. As habilidades sociais são aprendidas e o seu desempenho varia em função do estágio de desenvolvimento do indivíduo e de fatores ambientais (Bandeira, Rocha, Freitas, Z. A. P. Del Prette, & A. Del Prette, 2006; Caballo, 2002; Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, 1999, 2005a; Gresham, 2009).

A literatura tem demonstrado que déficits no repertório de habilidades sociais estão associados a diversos problemas psicossociais tais como depressão, ansiedade, estresse, isolamento social, agressividade, comportamentos opostos e antissociais, hiperatividade e baixa autoestima (Bandeira, Quaglia, Bachetti, Ferreira, & Souza, 2005; Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, 2005a; Marton, Wiener, Rogers, Moore, & Tannock, 2009; Segrin & Flora, 2000). Em se tratando especificamente da população de crianças, um repertório

¹ Endereço para correspondência: Universidade Federal de São Carlos, Centro de Ciências Humanas, Departamento de Psicologia, Via Washington Luiz, km 235, São Carlos, SP, Brasil, CEP 13565905. E-mail: lucscf@yahoo.com.br

elaborado de habilidades sociais na infância vem sendo considerado também um fator de proteção contra a ocorrência de problemas de comportamento internalizantes e externalizantes (Bandeira, Rocha, Magalhães, Z. A. P. Del Prette, & A. Del Prette, 2006; Baraldi & Silveiras, 2003; Gresham, MacMillan, Bocian, Ward, & Forness, 1998; Sorlie, Hagen, & Ogden, 2008) e dificuldades de aprendizagem (Bandeira, Rocha, Pires, Z. A. P. Del Prette, & A. Del Prette, 2006; Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, & Zimbardo, 2000; Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, 2003; Fumo, 2009; Malecki & Elliott, 2002).

As relações entre habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico vêm sendo estudadas no contexto brasileiro e em outros países com amostras de crianças com desenvolvimento típico (Bandeira, Rocha, Magalhães, et al., 2006; Bandeira, Rocha, Pires, et al., 2006; Elliott & Gresham, 2008) bem como com crianças com deficiência intelectual ou outras necessidades educacionais especiais (Gresham & MacMillan, 1997; Matson, Sevin, & Box, 1995; Merrell, 1999; Merrell & Gimpel, 1998; Rosin-Pinola, Z. A. P. Del Prette, & A. Del Prette, 2007).

No caso específico da deficiência intelectual, sua própria definição, segundo a *American Association on Mental Retardation* (AAMR) considera que os déficits no funcionamento intelectual estão associados a déficits em habilidades sociais, conceituais e práticas (Luckasson et al., 2002). Além disso, alguns estudos internacionais, realizados desde a década de 90, têm confirmado que em geral existem déficits de habilidades sociais e excessos de problemas de comportamento em crianças com essa deficiência. Bramlett, Smith e Edmonds (1994), por exemplo, comparando a avaliação de pais e professores sobre o repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica de 60 crianças de três grupos diferentes (deficiência intelectual, dificuldade de aprendizagem e crianças sem necessidades especiais), verificaram que os estudantes com deficiência intelectual apresentaram escores significativamente mais baixos de habilidades sociais e de competência acadêmica e mais altos de problemas de comportamento quando comparados a estudantes que não apresentavam deficiências. Entretanto, não foram encontradas diferenças significativas em nenhum desses três repertórios, quando as crianças com deficiência intelectual foram comparadas àquelas que apresentaram dificuldades de aprendizagem.

Em um estudo semelhante, realizado por Merrell, Merz, Johnson e Ring (1992), os professores avaliaram, por meio de uma escala de medida, a competência social de 566 estudantes de ensino fundamental de quatro grupos que recebiam serviços remediativos ou de educação especial (dificuldade de aprendizagem, deficiência intelectual, problemas de comportamento e

baixa competência acadêmica) e de um grupo de crianças de escolas regulares que não recebiam atendimentos em educação especial. Nessa pesquisa, também foi verificado que as crianças com deficiência intelectual apresentaram escores mais baixos de competência social do que as crianças de escolas regulares que não apresentavam deficiências, apesar de não terem sido constatadas diferenças significativas entre as crianças com deficiência intelectual e aquelas que apresentavam dificuldades de aprendizagem ou baixa competência acadêmica.

Seguindo essa mesma linha de pesquisas, Gresham, MacMillan e Bocian (1996), estudaram a avaliação do professor sobre habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica em 152 crianças divididas em grupos com deficiência intelectual, dificuldades de aprendizagem e baixa competência acadêmica. Como era de se esperar, os resultados mostraram que as crianças com deficiência intelectual apresentaram competência acadêmica significativamente mais baixa que os outros dois grupos. Com relação às habilidades sociais e aos problemas de comportamento, nenhuma diferença significativa foi encontrada entre eles.

Alguns estudos brasileiros mais recentes têm corroborado os resultados de pesquisas de outros países com relação ao repertório social de crianças com deficiência intelectual. No estudo de Kleijn (2001), duas professoras de Educação Especial avaliaram, por meio de questionários, o repertório de habilidades sociais e a competência social de 18 crianças com deficiência intelectual. Foram encontrados déficits em habilidades de assertividade de enfrentamento junto a colegas e de civilidade e expressão de sentimentos positivos. Em contrapartida, foram constatados recursos comportamentais nas habilidades de autocontrole da agressividade, controle da própria distração, outras habilidades de assertividade (recusar pedidos, pedir mudança de comportamento) e comportamentos prossociais. Esse estudo aponta ainda que, apesar de haver algumas condições favoráveis à promoção de habilidades sociais desses alunos dentro da sala de aula, existiam desempenhos restritivos das professoras associados à baixa exploração de seus recursos na instalação de novos comportamentos sociais.

A análise da interação social entre alunos com deficiência intelectual incluídos na escola regular e seu grupo de pares foi o foco de um outro estudo nacional, realizado por Batista e Emuno (2004). Por meio da aplicação de testes sociométricos em 80 alunos e observações de interação entre três crianças com deficiência intelectual e seus companheiros em situação de recreio, foi observado que os alunos com deficiência são menos aceitos e mais rejeitados do que seus colegas. Ainda segundo os resultados do estudo, as crianças com defi-

ciência passaram a maior parte do tempo de recreio sozinhas e demonstraram maior dificuldade em estabelecer contatos sociais com seus pares, o que sugere a existência de déficits de habilidades sociais no repertório dessas crianças.

Rosin-Pinola (2006), estudando o repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica de 120 crianças de escolas regulares, divididas em grupos de deficiência intelectual, baixo rendimento acadêmico e alto rendimento acadêmico, encontrou resultados que corroboram os estudos internacionais. Por meio da avaliação do professor, foi verificado que os grupos com deficiência intelectual e baixo rendimento acadêmico diferenciaram-se significativamente do grupo de alto rendimento acadêmico nos escores globais de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica e na maioria das subescalas do instrumento utilizado. Os resultados desse estudo apontam a necessidade de um maior investimento na promoção de habilidades sociais de crianças com deficiência intelectual incluídas no ensino regular, a fim de que as mesmas possam atender, com maior proficiência, as demandas próprias do ambiente escolar e do desenvolvimento geral.

Buscando verificar as semelhanças e diferenças de habilidades sociais em crianças com Síndrome de Down e com desenvolvimento típico em escolas regulares, Pereira (2007) avaliou o repertório social de 20 crianças, por meio de autoavaliação e de avaliação pelo professor, utilizando um instrumento de medida multimídia. De um modo geral, foram observadas semelhanças entre os dois grupos no indicador de frequência de reações passivas (fuga/esquiva de situações) e no indicador de dificuldade em emitir as reações habilidosas. Por outro lado, foi encontrado que as crianças com desenvolvimento típico obtiveram maiores escores de frequência e adequação de reações habilidosas do que as crianças com Síndrome de Down. Em concordância com esses dados, as crianças com Síndrome de Down obtiveram maiores escores de frequência e atribuição equivocada de adequação às reações ativas (agressividade, negativismo, ironia) do que as crianças com desenvolvimento típico.

De acordo com Caballo (2002) e conforme os estudos anteriormente citados, as medidas de autorrelato obtidas por meio de questionários, inventários e escalas constituem a estratégia de avaliação mais utilizada na área do Treinamento de Habilidades Sociais (THS). Ainda segundo o autor, esse tipo de medida permite avaliar uma grande quantidade de sujeitos em um breve espaço de tempo e obter informações sobre um amplo conjunto de comportamentos, muitos deles difíceis de serem acessados por meio de observação direta, tais como sentimentos e pensamentos. Mesmo reconhecendo os limites das medidas indiretas, Z. A. P. Del Prette e A. Del Prette (1999) citam também suas vantagens em termos

de uma avaliação padronizada, com redução dos vieses associados ao aplicador, e de serem úteis para estabelecer objetivos e avaliar resultados de intervenções.

Alguns instrumentos de avaliação de habilidades sociais de crianças têm sido construídos com base em indicadores tanto de comportamentos socialmente habilidosos, quanto de problemas de comportamento e/ou comportamentos adaptativos correlatos, como o desempenho acadêmico (Achenbach, 1991; Bandeira, Z. A. P. Del Prette, A. Del Prette, & Magalhães, 2009; Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, 2005b; Elliott & Gresham, 2008; Freitas & Z. A. P. Del Prette, in press; Gresham & Elliott, 1990; Merrell, 2003). Além disso, a autoavaliação da própria criança sobre o seu repertório social pode ser integrada à avaliação de seus pais, professores ou pares, configurando uma abordagem de avaliação multimodal (Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, 2006).

Dentre os instrumentos de avaliação de habilidades sociais para crianças disponíveis no contexto brasileiro, destacam-se o Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças ([IMHSC], Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, 2005b) e o Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR), versão da escala americana *Social Skills Rating System* ([SSRS], Gresham & Elliott, 1990), que vem sendo submetida a estudos psicométricos nacionais (Bandeira et al., 2009; Freitas & Z. A. P. Del Prette, in press). No Brasil, estão sendo desenvolvidos estudos para validação e normatização do SSRS-BR para crianças com deficiência intelectual, tendo em vista a importância da avaliação de habilidades sociais para a identificação e intervenção junto a essa população, conforme enfatizado na própria definição dessa deficiência (Luckasson et al., 2002).

O SSRS-BR é composto por três escalas de avaliação (para pais, estudantes e professores), que avaliam três construtos diferentes: habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica (Gresham & Elliott, 1990). Esse instrumento foi adaptado e validado em diferentes países e tem apresentado propriedades psicométricas satisfatórias em vários estudos internacionais, de acordo com a revisão de Freitas (2008). Uma das evidências de validade utilizadas tanto no estudo de validação original, quanto em alguns estudos subsequentes, foi a verificação da sua validade de construto por meio da comparação entre os diferentes construtos medidos pelo instrumento (Gresham & Elliott, 1990; Ogden, 2003; Shashim, 2001). As correlações negativas entre habilidades sociais e problemas de comportamento e as correlações positivas entre competência acadêmica e habilidades sociais têm recebido grande sustentação empírica (Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, 2005a; Gresham, 2009; Gresham & Elliott, 1990), legitimando a constatação dessas relações como um indicador de validade de construto do instrumento. De acordo com Urbina (2007), as

correlações entre testes e subtestes que medem construtos relacionados teórica e empiricamente podem representar uma evidência de validade de construto dos instrumentos psicológicos. Em outras palavras, correlações consistentes e altas entre duas medidas podem sugerir que os construtos avaliados por elas são semelhantes ou estão relacionados.

O presente trabalho se insere em um conjunto mais amplo de estudos de validação do SSRS-BR para diferentes amostras brasileiras (Bandeira et al., 2009; Freitas & Z. A. P. Del Prette, in press) e dá continuidade à verificação das qualidades psicométricas do instrumento. O objetivo específico deste estudo foi verificar as propriedades psicométricas de validade de construto do SSRS-BR para crianças com deficiência intelectual, com base nas relações entre os construtos habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica.

Método

Inicialmente, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (Parecer CEP nº 309/2006) e seguiu suas devidas recomendações.

Participantes

Foram selecionadas para o estudo 84 crianças diagnosticadas com deficiência intelectual leve, moderada ou inespecificada, estudantes de uma escola especial de uma cidade de médio porte do interior de São Paulo. Do total de participantes, 56 (66,7%) eram meninos e 28 (33,3%) eram meninas, com idades entre oito e 14 anos (Média=11,64; $DP=1,47$). Quanto ao nível socioeconômico dos participantes, segundo pontuação obtida no Questionário Critério Brasil, 38 (50,7%) pertenciam ao nível socioeconômico D; 30 (40%) eram do nível C; 5 (6,7%) pertenciam ao nível B2; 1 (1,3%) era do nível B1 e 1 pertencia ao nível E (1,3%).

Os estudantes foram selecionados para a pesquisa a partir dos resultados obtidos em uma avaliação multidisciplinar padrão, realizada pela própria instituição, que atestava o seu diagnóstico de deficiência intelectual. Essa avaliação foi baseada em anamnese com os pais das crianças, avaliação fonoaudiológica, pedagógica, psicológica e, eventualmente, de acordo com a necessidade, avaliações por neurologista e terapeuta ocupacional. O diagnóstico de deficiência intelectual, assim como a especificação de seu grau de severidade, foram realizados de acordo com os critérios do DSM-IV (American Psychiatric Association, 2002), com auxílio das informações obtidas na avaliação das crianças.

Dez professores dos alunos selecionados participaram da pesquisa, como informantes do seu repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e

competência acadêmica. A idade média dos professores foi de 43,33 anos ($DP=12,66$), sendo a totalidade do sexo feminino. Foram selecionados os professores que lecionavam para a turma de cada aluno participante.

Instrumentos de Avaliação

Inventário SSRS-BR. Para a avaliação do repertório social e acadêmico das crianças foi utilizada a versão brasileira do Sistema de Avaliação das Habilidades Sociais (SSRS-BR – *Social Skills Rating System*) (Bandeira et al., 2009.). O SSRS-BR se encontra validado para o Brasil para crianças com desenvolvimento típico e apresenta propriedades psicométricas adequadas de validade de construto, consistência interna e estabilidade temporal (Bandeira et al., 2009). O instrumento possui ainda bons indicadores de validade de critério, conforme o estudo de Freitas e Z. A. P. Del Prette (in press).

Este inventário avalia as habilidades sociais, os problemas de comportamento e a competência acadêmica de crianças do ensino fundamental, por meio de três questionários, dirigidos aos pais, aos próprios estudantes e aos professores. Na presente pesquisa, foram utilizados somente os questionários dos estudantes e dos professores, uma vez que avaliam as habilidades sociais mais diretamente relacionadas ao contexto escolar

Formulário para Estudantes. Este formulário é composto somente pela *Escala de Habilidades Sociais*, com 35 itens avaliados em termos de frequência e distribuídos em seis fatores: responsabilidade, empatia, assertividade, autocontrole, evitação de problemas e expressão de sentimento positivo. As alternativas de respostas estão dispostas em uma escala tipo Likert, que varia de 0 a 2 (0= nunca, 1= algumas vezes e 2= muito frequente).

Formulário para Professores. O formulário para professores possui três escalas que avaliam as habilidades sociais, os problemas de comportamento e a competência acadêmica dos estudantes, descritas a seguir.

Escala de Habilidades Sociais. Esta escala contém 30 itens avaliados em termos da frequência e da importância das habilidades sociais das crianças: para a frequência, as alternativas de resposta estão dispostas em uma escala que varia de 0 a 2 (0= nunca, 1= algumas vezes e 2= muito frequente) e para a importância, em escala de 0 a 2 (0= não importante, 1= importante e 2= muito importante). A análise fatorial desta escala para professores indicou a presença de cinco fatores para a escala de habilidades sociais: responsabilidade/cooperação, asserção, autocontrole, autodefesa e cooperação com pares (Bandeira et al., 2009).

Escala de Problemas de Comportamento. Esta escala é composta por 18 itens que avaliam a frequência de problemas de comportamento, cujas alternativas de resposta estão dispostas em uma escala que varia de 0 a

2 (0= nunca, 1= algumas vezes e 2= muito frequente). A análise fatorial do questionário para professores indicou a presença de dois fatores para esta escala: problemas externalizantes e problemas internalizantes (Bandeira et al., 2009).

Escala de Competência Acadêmica. Esta escala possui nove itens que avaliam a competência acadêmica dos estudantes por meio de cinco alternativas de respostas, que visam classificar os alunos com relação à sua turma, da seguinte maneira: 1= 10% piores, 2= 20% piores, 3= 40% médios, 4= 20% bons e 5= 10% ótimos. A análise fatorial do questionário para professores indicou a presença de apenas um fator para a escala de competência acadêmica (Bandeira et al., 2009).

Critério-Brasil. Este questionário é utilizado no Brasil para avaliar o nível sócioeconômico dos participantes, com base em nove itens que avaliam o número de bens de consumo duráveis da família, um item que avalia o grau de instrução do chefe da família e um item que avalia o número de empregadas mensalistas na casa. O Critério-Brasil divide a população brasileira em cinco classes de poder aquisitivo, três delas divididas em duas subclasses. O percentual da população em cada classe, avaliado até o ano de 2007, se distribuiu da seguinte maneira: A1 (0,9%), A2 (4,1%), B1 (8,9%), B2 (15,7%), C1 (20,7%), C2 (21,8%), D (25,4%) e E (2,7%).

Procedimento

Coleta de Dados. Após o contato inicial com a instituição participante, foram enviadas cartas aos pais ou responsáveis dos estudantes para esclarecer os objetivos e procedimentos da pesquisa, obter a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o preenchimento do Critério-Brasil. Depois de recebidas as autorizações dos pais, a aplicação dos questionários às crianças e às professoras ocorreu paralelamente.

A aplicação do SSRS-BR nas crianças foi realizada, individualmente, em salas disponibilizadas pela coordenação da escola. A forma de aplicação do instrumento seguiu o mesmo padrão da validação do instrumento para crianças sem deficiência (Bandeira et al., 2009), porém com algumas pequenas modificações. Nas sessões de aplicação, o pesquisador estabeleceu breve *rapport* com as crianças, fez a leitura das questões do instrumento, solicitou as respostas e as anotou. Diferentemente da aplicação realizada no estudo inicial de validação, o aplicador utilizou folhas com as alternativas de respostas, escritas em números e letras com grandes caracteres, para facilitar a resposta das crianças. Além disso, o aplicador lia as questões em tom de voz mais pausado e repetia a leitura da questão caso a criança apresentasse uma grande latência de resposta ou levantasse dúvidas. Em alguns casos, a criança simplesmente apontava a alternativa escolhida na folha de

resposta e em outros, a criança verbalizava a opção escolhida.

As professoras responderam um questionário para cada aluno de sua classe que participou da pesquisa e os mesmos foram devolvidos ao pesquisador em um intervalo médio de 20 dias. Para isso, foram realizadas breves reuniões com cada uma delas, para fornecer as instruções de preenchimento dos questionários e esclarecer as suas dúvidas. Após esse contato, as professoras preenchiam os questionários em horários livres na própria escola ou em casa, conforme sua disponibilidade.

Análise dos Dados. Os dados coletados foram digitados em um banco de dados no programa SPSS-PC (*Statistical Program for Social Sciences*), versão 10.0, para a realização de análises estatísticas. As evidências de validade de construto do SSRS-BR foram verificadas por meio das correlações de Pearson entre as subescalas e as escalas globais e das correlações entre os diferentes construtos medidos pelo instrumento: habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica. Foi adotado como nível de significância um valor de $p < 0,05$.

Resultados

A validade de construto das escalas para estudantes e professoras foi aferida por meio das correlações entre as subescalas de habilidades sociais e entre as subescalas de problemas de comportamento, bem como das correlações entre os diferentes construtos medidos pelos instrumentos (habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica). O procedimento para a verificação da validade de construto das escalas, no presente estudo, foi semelhante a um dos adotados no estudo do instrumento original, realizado por Gresham e Elliott (1990). Conforme os autores, esse procedimento pode ser utilizado para se verificar a validade de construto e/ou a consistência interna do instrumento.

Escala para Estudantes

Pode ser observado, na Tabela 1, que houve correlações positivas e significativas entre a escala global e todas as subescalas do instrumento (r entre 0,61 e 0,81; $p < 0,01$). Além disso, todas as correlações entre as subescalas foram também positivas e estatisticamente significativas (r entre 0,29 e 0,57; $p < 0,01$), com exceção da correlação entre a subescala de Autocontrole e de Expressão de Sentimento Positivo ($r = 0,20$; $p = 0,07$).

Escala para Professores

A Tabela 2 apresenta as intercorrelações entre as escalas globais e as subescalas de cada um dos construtos (habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica), segundo a avaliação dos professores.

Tabela 1

Intercorrelações entre a Escala Global e as Subescalas de Habilidades Sociais, Obtidas por Meio da Avaliação dos Estudantes

<i>Escala Global e Subescalas</i>	Habilidades Sociais						
	Escala Global	Responsabilidade	Empatia	Assertividade	Autocontrole	Evitação de Problemas	Expressão de sentimento positivo
Escala Global	1,00	,81*	,63*	,72*	,61*	,67*	,75*
Responsabilidade	-	1,00	,39*	,45*	,44*	,53*	,51*
Empatia	-	-	1,00	,49*	,29*	,41*	,42*
Assertividade	-	-	-	1,00	,41*	,49*	,57*
Autocontrole	-	-	-	-	1,00	,46*	,20
Evitação de Problemas	-	-	-	-	-	1,00	,53*
Expressão de sentimento positivo	-	-	-	-	-	-	1,00

Nota. * $p < 0,01$.

Tabela 2

Intercorrelações entre as Escalas Globais e as Subescalas de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica Obtidas por Meio da Avaliação dos Professores

<i>Escala Global e Subescalas</i>	Habilidades Sociais				Problemas de Comportamento			Competência Acadêmica	
	Escala Global HS	Responsabilidade/Cooperação	Assertão	Autocontrole	Autodefesa	Cooperação com pares	Escala Global PC	Problemas externalizantes	Problemas internalizantes
Escala Global HS	1,00	,87*	,78*	,83*	,53*	,78*	-,48*	-,41*	-,43*
Responsabilidade/Cooperação	-	1,00	,44*	,73*	,18	,63*	-,67*	-,63*	-,45*
Assertão	-	-	1,00	,48*	,76*	,78*	-,01	,07	-,25*
Autocontrole	-	-	-	1,00	,31*	,44*	-,65*	-,64*	-,33*
Autodefesa	-	-	-	-	1,00	,50*	,19	,22*	-,07
Cooperação com Pares	-	-	-	-	-	1,00	-,18	-,13	-,22*
Escala Global PC	-	-	-	-	-	-	1,00	,97*	,53*
Problemas Externalizantes	-	-	-	-	-	-	-	1,00	,31*
Problemas Internalizantes	-	-	-	-	-	-	-	-	1,00
Escala Global CA	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Nota. * $p < 0,05$.

No caso de habilidades sociais, pode-se observar que houve correlações positivas e significativas entre a escala global e todas as subescalas de habilidades sociais do instrumento (r entre 0,53 e 0,87; $p < 0,05$). Além disso, todas as correlações das subescalas entre si foram também positivas e estatisticamente significativas (r entre 0,31 e 0,78; $p < 0,05$), com exceção da correlação entre a subescala de Autodefesa e de Responsabilidade/Cooperação ($r = 0,18$; $p = 0,11$).

Quanto à escala de problemas de comportamento, notam-se correlações positivas e significativas entre a escala global e as duas subescalas dessa dimensão ($r = 0,53$ e $0,97$; $p < 0,05$). Além disso, as subescalas de problemas internalizantes e externalizantes também apresentaram correlação positiva e significativa entre si ($r = 0,31$; $p < 0,05$).

Foram analisadas também as correlações entre as escalas globais de habilidades sociais, problemas de com-

portamento e competência acadêmica e de suas respectivas subescalas entre si. Quanto às escalas globais, foram encontradas correlações negativas e significativas entre as escalas de habilidades sociais e problemas de comportamento ($r = -0,48$; $p < 0,05$) e de competência acadêmica e problemas de comportamento ($r = -0,39$; $p < 0,05$). Por outro lado, a escala global de habilidades sociais se correlacionou significativamente à escala de competência acadêmica ($r = 0,39$; $p < 0,05$).

Foram encontradas algumas correlações significativas entre as subescalas de habilidades sociais e de problemas de comportamento. A subescala de Responsabilidade/Cooperação apresentou correlação negativa e significativa com as subescalas de Problemas Externalizantes ($r = -0,63$; $p < 0,05$) e Internalizantes ($r = -0,45$; $p < 0,05$); a subescala de Asserção apresentou correlação negativa apenas com a subescala de Problemas Internalizantes ($r = -0,25$; $p < 0,05$); a subescala de Autocontrole apresentou correlação negativa com as subescalas de Problemas Externalizantes ($r = -0,64$; $p < 0,05$) e Internalizantes ($r = -0,33$; $p < 0,05$); a subescala de Autodefesa apresentou correlação positiva e significativa com a subescala de Problemas Externalizantes ($r = 0,22$; $p < 0,05$); e a subescala de Cooperação com Pares apresentou correlação negativa apenas com a subescala de Problemas Internalizantes ($r = -0,22$; $p < 0,05$).

Deve-se destacar ainda que apenas as subescalas de Responsabilidade/Cooperação e Autocontrole apresentaram correlações negativas significativas com a escala global de Problemas de Comportamento ($r = -0,67$ e $-0,65$; $p < 0,05$) e positivas com a escala global de Competência Acadêmica ($r = 0,51$ e $0,25$; $p < 0,05$). Além disso, os escores de Problemas de Comportamento Internalizantes e Externalizantes apresentaram correlação negativa significativa com a escala global de Competência Acadêmica ($r = -0,45$ e $-0,32$; $p < 0,05$).

Discussão

De acordo com Gresham e Elliott (1990), as correlações positivas entre as subescalas de um mesmo instrumento podem ser consideradas um indicador de sua consistência interna ou de sua validade de construto. No mesmo sentido, correlações consistentes entre o construto medido por um instrumento e outros construtos semelhantes podem oferecer evidência adicional de sua validade.

A literatura do THS tem mostrado que o conceito de habilidades sociais tem sido relacionado negativamente ao de problemas de comportamento (Bandeira, Rocha, Magalhães, et al., 2006; Baraldi & Silveiras, 2003; Elliott & Gresham, 2008; Gresham, 2009; Sorlie et al., 2008) e positivamente ao de competência acadêmica (Bandeira, Rocha, Pires, et al., 2006; Caprara et al., 2000; Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, 2003; Fumo, 2009). Des-

sa forma, espera-se que um instrumento que se propõe a medir simultaneamente habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica, apresente correlações positivas entre os construtos semelhantes e negativas entre os construtos diferentes.

Os resultados relativos à *autoavaliação* atestaram a hipótese de que as subescalas desse instrumento estão altamente relacionadas ao construto global de habilidades sociais. Soma-se a isso, o fato de que quase todas as subescalas, com exceção de um par avaliado, correlacionaram positivamente entre si. Esses resultados estão de acordo com o estudo do instrumento original, com a diferença de que, naquele estudo, todas as subescalas de habilidades sociais se correlacionaram entre si (Gresham & Elliott, 1990). A correlação entre a subescala de Autocontrole e de Expressão de Sentimento Positivo não se mostrou significativa na amostra estudada, evidenciando que esses dois conjuntos de habilidades não estão relacionados, segundo a autoavaliação das crianças.

Com relação ao instrumento de *avaliação por professores*, os resultados se assemelharam bastante àqueles obtidos para a escala de autoavaliação, demonstrando que as subescalas do instrumento de avaliação por professores estão altamente relacionadas ao construto global de habilidades sociais. Quase todas as subescalas, com exceção de apenas uma combinação, correlacionaram positivamente entre si. Os resultados da escala de habilidades sociais para professores estão de acordo com o estudo do instrumento original, com a diferença de que, naquele estudo, todas as subescalas de habilidades sociais se correlacionaram entre si (Gresham & Elliott, 1990). A correlação entre as subescalas de Auto-defesa e de Responsabilidade/Cooperação não foi significativa possivelmente porque essas duas classes de habilidades sociais representam comportamentos diferenciados e, segundo a avaliação dos professores, uma das classes pode estar mais presente no repertório das crianças do que a outra.

Quanto à escala de problemas de comportamento, notou-se que as subescalas de problemas internalizantes e externalizantes apresentaram correlação positiva e significativa entre si e também com a escala global de problemas de comportamento, atestando a consistência dessa dimensão do instrumento e corroborando os dados obtidos com a escala original (Gresham & Elliott, 1990).

No presente estudo, foram encontradas ainda correlações negativas e significativas entre as escalas globais de habilidades sociais e problemas de comportamento e entre as escalas globais de competência acadêmica e problemas de comportamento, de acordo com a avaliação dos professores. Por outro lado, a escala global de habilidades sociais se correlacionou de forma positiva e significativa à escala de competência acadêmica. Pode-se destacar também que, na avaliação dos professores, foram encontradas correlações negativas e significati-

vas entre a maioria das subescalas de habilidades sociais e problemas de comportamento.

Os resultados gerais referentes às correlações entre os construtos na avaliação dos professores estão de acordo com os obtidos no instrumento original (Gresham & Elliott, 1990) e também corroboram as relações encontradas na literatura brasileira e de outros países entre habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica, em diferentes amostras de crianças (Bandeira, Rocha, Magalhães, et al., 2006; Bandeira, Rocha, Pires, et al., 2006; Baraldi & Silveiras, 2003; Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, 2003, 2005a; Gresham, 2009; Rosin-Pinola et al., 2007).

Conclusão

No geral, pode-se dizer que a versão brasileira das escalas de autoavaliação e de avaliação por professores do SSRS-BR apresentou evidências adicionais de validade de construto, na avaliação do repertório de crianças com deficiência intelectual, por meio das correlações entre habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica (Urbina, 2007). Em conjunto com o estudo de Freitas e Z. A. P. Del Prette (in press), a presente pesquisa atestou a viabilidade de aplicação do SSRS-BR junto à população de crianças com deficiência intelectual.

Sugere-se que estudos futuros sejam realizados a fim de ampliar a investigação das propriedades psicométricas do instrumento no Brasil, tanto para crianças com desenvolvimento típico quanto para crianças com deficiências ou outras características clínicas.

Referências

- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist 14-18 and 1991 profile*. Burlington, VT: University of Vermont.
- American Psychiatric Association. (2002). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington, DC: Author.
- Bandeira, M., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Magalhães, T. (2009). Validação das Escalas de Habilidades Sociais, Comportamentos Problemáticos e Competência Acadêmica (SSRS-BR) no ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(2), 271-282.
- Bandeira, M., Quaglia, M. A. C., Bachetti, L. S., Ferreira, T. L., & Souza, G. G. (2005). Comportamento assertivo e sua relação com ansiedade, locus de controle e auto-estima em estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*, 22(2), 111-121.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Freitas, L. C., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Habilidades sociais e variáveis sociodemográficas em estudantes do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 541-549.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Magalhães, T., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: Características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, 11(2), 199-208.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Pires, L. G., Prette, Z. A. P., & Prette, A. (2006). Competência acadêmica de crianças do ensino fundamental: Características sociodemográficas e relação com habilidades sociais. *Interação*, 10(1), 53-62.
- Baraldi, D. M., & Silveiras, E. F. M. (2003). Treino de habilidades sociais em grupo com crianças agressivas, associado à orientação dos pais: Análise empírica de uma proposta de atendimento. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Eds.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 235-258). Campinas, SP: Alínea.
- Batista, M. W., & Emuno, S. R. F. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: Análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, 9(1), 101-111.
- Bramlett, R. K., Smith, B. L., & Edmonds J. (1994). A comparison of nonreferred, learning-disabled, and mildly mentally retarded students utilizing the Social Skills Rating System. *Psychology in the Schools*, 31(1), 13-19.
- Caballo, V. E. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (5. ed.). Madrid, España: Siglo Veintiuno.
- Caprara, V. G., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302-306.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2003). Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: Teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Eds.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 167- 206). Campinas, SP: Alínea.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005a). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005b). *Sistema multimídia de habilidades sociais de crianças (SMHSC- Del Prette): Manual*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Avaliação multimodal de habilidades sociais em crianças: Procedimentos, instrumentos e indicadores. In M. Bandeira, Z. A. P. Del Prette, & A. Del Prette (Eds.), *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp. 47-68). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (2008). *Social skills intervention guide*. Bloomington, IN: Pearson Assessments.
- Freitas, L. C. (2008). *Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais para crianças com deficiência mental: Validação e padrões normativos*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, SP.
- Freitas, L. C., & Del Prette, Z. A. P. (in press). Validade de critério do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR). *Psicologia: Reflexão e Crítica*.
- Fumo, V. M. S. (2009). *Habilidades sociais acadêmicas de crianças com alto e baixo desempenho acadêmico na interação com o professor*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, SP.
- Gresham, F. M. (2009). Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. In Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Eds.), *Psicologia das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações* (pp. 17-66). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System: Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gresham, F. M., & Macmillan, D. (1997). Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities. *Review of Educational Research*, 67, 377-415.
- Gresham, F. M., Macmillan, D. L., & Bocian, K. M. (1996). Learning disabilities, low achievement and mild mental retardation: More alike than different? *Journal of Learning Disabilities*, 29(6), 579-581.

- Gresham, F. M., MacMillan, D. L., Bocian, K. M., Ward, S. L., & Forness, S. R. (1998). Comorbidity of Hyperactivity-impulsivity-inattention and conduct problems: Risk factors in social, affective and academic domains. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(5), 393-406.
- Kleijn, M. V. L. B. (2001). *Avaliação das condições escolares para o desenvolvimento de habilidades sociais em alunos com retardo mental*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, SP.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H. H., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A., et al. (2002). *Mental Retardation: Definition, classification, and systems of support*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Malecki, C. K., & Elliott, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17(1), 1-23.
- Marton, I., Wiener, J., Rogers, M., Moore, C., & Tannock, R. (2009). Empathy and social perspective taking in children with Attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 107-118.
- Matson, J. L., Sevin, J. A., & Box, M. L. (1995). Social skills in children. In W. O'Donohue & L. Krasner (Eds.), *Handbook of psychological skills training: Clinical techniques and applications* (pp. 36-53). New York: Allyn & Bacon.
- Merrell, K. W. (1999). *Behavioral social and emotional assessment of children*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum.
- Merrell, K. W. (2003). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales* (2nd ed.). Austin, TX: PRO-ED.
- Merrell, K. W., & Gimpel, G. A. (1998). *Social Skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. London: Lawrence Earlbaum.
- Merrell, K. W., Merz, J. M., Johnson, E. R., & Ring, E. N. (1992). Social competence of students with mild handicaps and low achievement: A comparative study. *School Psychology Review*, 21(1), 125-137.
- Ogden, T. (2003). The validity of teacher ratings of adolescents' social skills. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(1), 63-76.
- Pereira, M. S. (2007). *Semelhanças e diferenças de habilidades sociais entre crianças com Síndrome de Down incluídas e crianças com desenvolvimento típico*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, SP.
- Rosin-Pinola, A. R. (2006). *Avaliação de professores sobre o repertório social e acadêmico de alunos com deficiência mental incluídos no ensino regular*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, SP.
- Rosin-Pinola, A. R., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2007). Habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos com deficiência mental, alto e baixo desempenho acadêmico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(2), 239-256.
- Segrin, C., & Flora, J. (2000). Poor social skills are a vulnerability factor in the development of psychosocial problems. *Human Communication Research*, 26(3), 489-514.
- Shashim, S. (2001). Reliability of the social skills rating system in a group of iranian children. *Psychological Reports*, 89(3), 566-570.
- Sorlie, M. A., Hagen, K. A., & Ogden, T. (2008). Social competence and antisocial behavior: Continuity and distinctiveness across early adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 18(1), 121-144.
- Urbina, S. (2007). *Fundamentos da testagem psicológica*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Received 30/09/2009

Accepted 25/11/2009

Lucas Cordeiro Freitas: Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil.

Zilda Aparecida Pereira Del Prette. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil.