

**TEMAS EM EDUCAÇÃO
ESPECIAL**
avanços recentes

Enicéia Gonçalves Mendes
Maria Amélia Almeida e
Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams
organizadoras

Capa e projeto gráfico: Gustavo D. Mello

Revisão: Michele Freire

Editoração gráfica: Nilton C. Nardelli e Priscila Kaiser.

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar

E24e

Temas em educação especial: avanços recentes /
Organizado por Ericéia Gonçalves Mendes, Maria Amélia
Almeida e Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams -- São
Carlos : EdUFSCar, 2004.
330 p.

ISBN: 85-7600-025-3

1. Educação especial. 2. Atividade lúdica. 3. Autismo. 4.
Inclusão de deficientes. 5. Professores – formação. I. Título.

CDD: 371.9 (20ª)

CDU: 371.9

Entre as inúmeras áreas de investigação e aplicação dos conhecimentos e dos recursos do campo das Habilidades Sociais e da Competência Social está a Educação e, em particular, a Educação Especial. Efetivamente, as habilidades sociais têm sido consideradas fundamentais no elenco das condutas adaptativas (Grossman, 1983) que garantem qualidade de vida às pessoas portadoras de deficiências físicas, mentais e sensoriais, caracterizando-se como necessidade educativa a ser incluída nos programas formais ou informais de Educação Especial. A importância das habilidades sociais para o desenvolvimento subsequente e para o ajustamento psicossocial (na família, na escola, no trabalho e no lazer) encontra respaldo, ainda, em uma ampla literatura que mostra, de um lado, os desdobramentos negativos dos déficits interpessoais na infância e, de outro, que caracterizam um repertório elaborado de habilidades sociais como fator de proteção e resiliência diante das adversidades (Del Prette *et al.*, s.d.).

Em outros trabalhos (Del Prette & Del Prette, 1999; 2001; 2002; Del Prette & Del Prette, 2003a;b), apresentamos extensa bibliografia sobre comprometimentos em habilidades sociais e relações interpessoais associados a diferentes transtornos psicológicos, incluindo aqueles que tipicamente atendem a critérios de elegibilidade para o ensino especial, como as deficiências mental e sensorial e as condutas

típicas (problemas emocionais e de comportamento). Ao lado destes, incluem-se as dificuldades de aprendizagem que ocorrem no ensino regular e que podem sinalizar risco de transição da criança para o ensino especial, entendendo as duas modalidades de ensino como componentes orgânicos do sistema educacional e não como subsistemas independentes. Embora a produção de conhecimento sobre a competência social e as habilidades sociais do indivíduo especial seja bastante extensa na literatura internacional, em nosso meio ainda são escassos e localizados os esforços de pesquisa e intervenção sobre essa temática. Em grande parte, essa situação pode ser relacionada à carência de instrumentos e procedimentos de avaliação do repertório de habilidades sociais.

Um maior investimento na avaliação de habilidades sociais e competência social no ensino especial é fundamental para o desenvolvimento de pesquisas no campo da Educação Especial, podendo defender alguns encaminhamentos relevantes para esses estudos:

a) caracterizar e comparar o repertório social de grupos específicos de indivíduos (segundo suas deficiências) em relação a amostras normativas com e sem deficiências, devidamente estratificadas em termos sócio-demográficos, como forma de estabelecer parâmetros esperados para esses grupos;

b) estabelecer uma base inicial de dados para um diagnóstico funcional subsequente das habilidades adaptativas preservadas e dos déficits identificados;

c) identificar déficits e recursos de desempenho social (análises intra e intergrupos) que apontem para objetivos de ensino socialmente relevantes;

d) investigar fatores associados a diferenças no repertório social entre indivíduos especiais de um mesmo grupo diagnóstico ou de diferentes grupos diagnósticos;

e) obter medidas confiáveis, pré-pós intervenção, sobre o repertório social dos indivíduos especiais em estudos sobre a efetividade de programas de ensino especial nessa área.

Neste capítulo, focaliza-se mais especificamente o repertório social de crianças, apresentando-se, inicialmente, o referencial conceitual que remete às múltiplas dimensões da competência social. Na segunda parte, apresenta-se uma breve descrição dos principais métodos utilizados para a avaliação da competência social e das habilidades. Ao final, resume-se algumas diretrizes gerais para o uso dos dados de avaliação da competência social no planejamento de intervenções e na verificação de sua efetividade com algumas conclusões gerais específicas para a área do Ensino Especial.

1 – Base conceitual para avaliar o repertório social

Qualquer avaliação sistemática do repertório de habilidades sociais e da competência social baseia-se em definições precisas das categorias que orientam a construção de instrumentos, fornecendo-lhes identidade teórica e validade de constructo. Embora intuitivamente compreensíveis, os conceitos de competência social e habilidades sociais, considerados básicos nessa área, são bastante complexos, o que se reflete na quantidade e na diversidade de definições encontradas na literatura (por exemplo, a revisão de Caballo, 1993), em muitos casos tomando os dois termos por sinônimos.

Seguindo um grupo de pesquisadores do campo do Treinamento de Habilidades Sociais, que associam habilidades sociais e competência social, respectivamente, às dimensões descritiva e avaliativa do desempenho social (Argyle, 1994; Gresham, 1998; Hops, 1983; Matson *et al.*, 1995; McFall, 1982; Merrell, 1999; Trower, 1995), entende-se que (Del Prette & Del Prette, 2001): a) o desempenho social refere-se à emissão de um comportamento ou seqüência de comportamentos em uma situação social qualquer; b) as habilidades sociais referem-se às diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar com as demandas das situações interpessoais, constituindo componentes básicos de um desempenho social bem-sucedido.; c) a competência social remete aos efeitos do desempenho e qualifica a proficiência desse desempenho, implicando a capacidade do indivíduo de organizar pensamentos, sentimentos e ações em função de seus objetivos e valores, articulando-os às demandas imediatas e mediatas do ambiente.

Considerando a competência social como o efetivo uso do repertório de habilidades sociais nas interações com outras pessoas, três tipos gerais de resultados têm sido enfatizados na literatura como critérios para avaliá-la (Linehan, 1984):

alcançar os objetivos imediatos, manter ou melhorar a qualidade dos relacionamentos e melhorar a auto-estima. No caso de crianças e adolescentes, Gresham & Elliot (1987) destacam três tipos de resultados a serem tomados por critérios de competência social: a) aceitação pelos colegas; b) julgamento positivo por outros socialmente significantes; c) outros comportamentos adaptativos correlatos. Pode-se entender que os critérios considerados pelos dois pesquisadores são parcialmente sobrepostos e complementares, ambos destacando conseqüências para o funcionamento psicológico do próprio indivíduo e para a qualidade de suas relações com os demais.

As habilidades que integram um desempenho socialmente competente são bastante diversificadas e, por sua vez, se compõem de comportamentos que podem ser combinados de diversas maneiras. Uma habilidade simples, como “agradecer”, pode envolver os comportamentos de verbalizar “obrigado” com um tom de voz amável, sorrir, olhar para o interlocutor e apresentar gestos e posturas coerentes e de apoio a tais verbalizações. Essa habilidade, como qualquer outra, é definida por sua função em um episódio interativo e envolve, portanto, componentes comportamentais verbais, não-verbais e paralingüísticos que precisam ser articulados para produzir um desempenho efetivo. Por outro lado, essa habilidade pode fazer parte de outras mais complexas, por exemplo, “manter conversação”, que se compõe de várias outras, requerendo discriminações finas para organizá-las entre si e em relação às demandas do ambiente. Em ambos os casos, o recorte para identificar diferentes habilidades, sejam elas mais simples (“moleculares”) ou mais complexas (“molares”), é razoavelmente arbitrário, dependendo do nível de análise relevante para os objetivos de intervenção clínica ou de pesquisa.

As classes funcionais de habilidades sociais podem ser razoavelmente equivalentes para diferentes culturas, com algumas possivelmente universais, como cumprimentar, manter e encerrar conversação, fazer e recusar pedidos, etc. Os tipos e a organização de componentes de cada habilidade, bem como a topografia, que pode ser crucial para a funcionalidade, variam amplamente dependendo da cultura, do contexto e dos interlocutores. Essa variabilidade confere o que tem sido denominado de especificidade situacional das habilidades sociais (Argyle *et al.*, 1981; Caballo, 1993; Eisler *et al.*, 1975; Trower, 1980), com várias implicações para a avaliação e a intervenção nessa área.

Relacionado à especificidade situacional, a cultura define os padrões esperados e valorizados em função de características sócio-demográficas como idade, sexo, papéis ocupacionais, etc. Ao longo do desenvolvimento as crianças se tomam cada vez mais socialmente competentes, à medida que assimilam as normas, os valores e as expectativas de seu ambiente e aprendem padrões de comportamento social gradualmente mais complexos, tanto na topografia quanto na quantidade de componentes e na discriminação mais acurada das demandas interativas de seu ambiente.

O repertório de habilidades sociais específicas a serem focalizadas no processo de avaliação da competência social baseia-se, geralmente, em duas fontes: a) listas propostas por alguns autores, contemplando as diferentes demandas que podem ocorrer no cotidiano das interações das crianças; e b) classes de habilidades, empiricamente associadas a medidas mais amplas de competência social, com base em estudos de larga escala. No segundo caso, a caracterização dos recursos e dos déficits do repertório de habilidades sociais de uma criança baseia-se na diferença entre as habilidades

identificadas em seu repertório e as esperadas para sua faixa etária, gênero e condição funcional, de acordo com as normas desenvolvimentistas produzidas por esses estudos.

Exemplificando o primeiro caso, pode-se citar a listagem proposta por McGinnis *et al.* (1984), composta de 60 habilidades organizadas em cinco classes: a) sobrevivência em sala de aula (ouvir, pedir ajuda, agradecer, terminar tarefas, seguir instruções, contribuir nas discussões, perguntar e ignorar distrações); b) fazer amizade (apresentar-se, iniciar e terminar conversação, juntar-se a um grupo, pedir favor, oferecer ajuda, cumprimentar e aceitar cumprimentos); c) lidar com sentimentos (reconhecer e expressar os próprios sentimentos, expressar compreensão dos sentimentos dos outros, expressar interesse pelos outros, lidar com a própria raiva e a raiva dos outros e lidar com o medo); d) alternativas à agressão (mostrar autocontrole, pedir permissão, lidar com críticas, aceitar conseqüências, negociar); e e) lidar com stress (lidar com aborrecimentos, fazer e responder a queixas, mostrar “espírito esportivo”, lidar com vergonha e falhas, dizer e aceitar o “não”).

Como exemplo de classes de habilidades empiricamente derivadas de estudos em larga escala, pode-se citar os estudos de Gresham & Elliott (1987), que identificaram de 30 a 38 habilidades (dependendo de quem era o respondente, se pais, professores ou a própria criança) organizadas também em cinco classes: a) cooperação (ajudar os outros, compartilhar materiais, seguir regras e instruções); b) asserção (pedir informações, apresentar-se, reagir a ações injustas de outros e convidar para atividade); c) responsabilidade (pedir ajuda a adultos, pedir permissão para usar coisas de outros, relatar incidentes à pessoa certa); d) empatia (mostrar interesse e respeito aos sentimentos e pontos de vista de outros); e e) autocontrole (responder apropriadamente a críticas ou brincadeiras, lidar com situações de conflito ou pressão).

Em ambos os casos anteriores, pode-se identificar um grupo de habilidades sociais que vem sendo identificado como relevante para a aprendizagem, na medida em que se tem caracterizado como preditor do desempenho escolar (Agostin & Bain, 1997; Foulks & Morrow, 1989; Malecki & Elliott, 2002; McClelland *et al.*, 2000). Os déficits nessas habilidades geralmente estão associados às dificuldades de aprendizagem. De fato, como colocam Severson & Walker (2002), os dois maiores ajustamentos requeridos das crianças em idade escolar são os de responder às expectativas dos colegas, aprendendo a fazer amizades e se dar bem com eles e ajustar-se às expectativas e às demandas do professor. Se a criança falha em qualquer um dos dois, isso pode gerar fracasso escolar, rejeição pelos colegas, e/ou outros padrões de comportamentos problemáticos. No Brasil, um estudo focalizando a dificuldade na emissão de 21 habilidades tipicamente requeridas no contexto escolar, Del Prette & Del Prette (2002) identificaram quatro classes de habilidades: a) empatia e civilidade (habilidades de expressão de sentimentos positivos de solidariedade e companheirismo ou de polidez social, por exemplo, fazer e agradecer elogio, oferecer ajuda e pedir desculpas); b) assertividade de enfrentamento (habilidades de afirmação e defesa de direitos e de auto-estima, com risco potencial de reação indesejável por parte do interlocutor, por exemplo, solicitar mudança de comportamento do outro, defender-se de acusações injustas e resistir à pressão do grupo); c) autocontrole (habilidades de controle emocional diante de frustração ou de reação negativa ou indesejável de colegas, por exemplo, recusar pedido de colega, demonstrar espírito esportivo e aceitar gozações); d) participação (habilidades de envolver-se e comprometer-se com o contexto social mesmo quando as demandas do ambiente não lhes são especificamente dirigidas, por exemplo, responder à pergunta da professora, mediar conflitos entre colegas e juntar-se a um grupo em brincadeiras).

Dada a diversidade de classes de habilidades focalizadas nos diferentes estudos e por diferentes autores, Caldarella & Merrell (1997) realizaram uma meta-análise de 21 pesquisas envolvendo 22 mil crianças e identificaram as cinco classes de habilidades mais comumente usadas para avaliar a competência social de crianças: a) de relações com companheiros (habilidades que demonstram positividade com colegas como: cumprimentar, elogiar, oferecer ajuda ou assistência, convidar para jogo ou interação, etc.); b) de autocontrole (habilidades que demonstram ajustamento emocional como controlar humor, seguir regras, respeitar limites, negociar, lidar com críticas, tolerar frustrações etc.); c) acadêmicas (habilidade de trabalhar de forma independente e produtiva na sala de aula: envolver-se na tarefa, realizá-la de forma independente, seguir instruções, etc.); d) de ajustamento¹ (habilidades cooperativas tais como: seguir regras e comportar-se de acordo com o esperado, usar apropriadamente o tempo livre, compartilhar coisas e atender pedidos); e e) de asserção (habilidades expressivas como: iniciar conversação, aceitar elogios, fazer convites, etc.). Nos últimos anos, os resultados desse estudo têm influenciado tanto a construção de instrumentos como o planejamento de objetivos socialmente relevantes para a intervenção.

II – Indicadores de competência social e habilidades sociais

Conforme detalhado em outros trabalhos (Del Prette & Del Prette, s.d.), a avaliação da competência social requer combinar indicadores da múltiplas dimensões abertas e encobertas do desempenho social, sendo os mais comuns: a frequência ou a intensidade na emissão dos componentes de desempenhos socialmente competentes (habilidades específicas e suas características de forma); a funcionalidade do desempenho em termos de sua adequação às demandas

do ambiente e das conseqüências obtidas; a dificuldade ou ansiedade para desempenhar habilidades específicas; a compreensão das normas sociais quanto aos desempenhos esperados; outros indicadores de comportamentos adaptativos (status sócio-métrico, ajustamento, desempenho acadêmico, etc.); e a importância atribuída pelos significantes para desempenhos ou habilidades específicas

Os indicadores podem ser combinados, produzindo informações adicionais importantes para a avaliação. Assim, por exemplo, a combinação dos indicadores de freqüência e importância pode produzir informações sobre a natureza dos déficits de habilidades sociais, como assinalado por Gresham & Elliott (1990): a) a ausência total de uma habilidade importante constitui um déficit de aquisição; b) a presença apenas ocasional de uma habilidade indispensável caracterizaria um déficit de desempenho; c) a freqüente presença de uma habilidade importante, porém emitida sem a proficiência requerida para produzir os resultados esperados, configura um déficit de fluência.

Esses diferentes tipos de déficits podem ocorrer por várias razões (Del Prette & Del Prette, 1999), como restrições de experiências associadas à pobreza, a relações familiares empobrecidas, à inteligência rebaixada, a práticas que premiam dependência e restringem iniciativas, entre outras. Os déficits de aprendizagem de habilidades sociais se caracterizam pela falta de conhecimento sobre quais são os comportamentos esperados em determinada situação e sobre como desempenhar uma determinada habilidade, mesmo quando as condições são favoráveis. Os déficits de desempenho decorrem principalmente de problemas de controle de estímulos como, a falta de sinalização ou oportunidades do ambiente, contingências insuficientes de reforçamento e punição e, ainda, dificuldade de discriminação e processamento dos estímulos sociais

e das normas presentes para o desempenho social. Os déficits de fluência refletem a falta de oportunidade para ensaio ou prática da habilidade, a exposição insuficiente a modelos apropriados ou, ainda, a inconsistência de reforço a desempenhos socialmente competentes. Tanto os déficits de desempenho como de fluência podem, ainda, ser mediados por fatores cognitivos (crenças e percepções) e afetivos (ansiedade e medo) que interferem na emissão ou no aperfeiçoamento de habilidades existentes no repertório.

Em quaisquer desses casos, quando fatores restritivos ou limitantes estão presentes, em vez de comportamentos socialmente adequados, a criança pode emitir outros comportamentos, do tipo internalizante ou externalizante que, ao produzir conseqüências positivas para a criança ou evitar as negativas, tornam-se mais prováveis e passam a interferir na aquisição e/ou no aperfeiçoamento de reações socialmente habilidosas, criando um círculo vicioso difícil de romper sem intervenções especificamente planejadas para isso. Os problemas externalizantes geralmente caracterizam déficits de autocontrole (impulsividade), enquanto os do tipo internalizante produzem inibição de resposta, em ambos os casos impedindo ou prejudicando a qualidade de desempenhos socialmente competentes.

Adicionalmente, entendendo-se a competência social como capacidade de articular componentes cognitivos, afetivos e comportamentais em um desempenho social bem-sucedido, sua avaliação envolve, necessariamente, a identificação de pensamentos, atribuições e objetivos sociais bem como de indicadores fisiológicos de ansiedade, incômodo e medos (Del Prette & Del Prette, 2001; Haárgie *et al.*, 1994; Ladd, & Mize 1983; Trower, 1995). Finalmente, considerando a questão da validade social desses indicadores, a avaliação deveria contemplar aspectos do

funcionamento psicossocial da criança, como medidas sócio-métricas e outros comportamentos adaptativos (nesse caso, a competência acadêmica tem sido um indicador importante).

Em resumo, considerando os conceitos de habilidades sociais e competência social, a análise do desempenho social da criança requer a identificação de classes e subclasses de habilidades sociais presentes em seu repertório (indicadores de freqüência, intensidade, duração, etc.) e a descrição de sua topografia (componentes verbais, não-verbais e paralingüísticos). As habilidades assim definidas podem, então, ser examinadas em sua funcionalidade, ou seja, em termos das condições antecedentes ou estímulos discriminativos que caracterizam as demandas dos diferentes contextos e em termos das conseqüências associadas ao desempenho socialmente competente ou à omissão desses desempenhos, aqui incluindo fatores pessoais (cognitivo-afetivos) e também os resultados sociais em termos da qualidade da relação com os outros. Tomados juntos, esse conjunto de indicadores permitem compor um quadro compreensivo da competência social da criança, bem como de seus recursos e déficits.

III – Métodos para avaliar habilidades sociais e competência social

A avaliação funcional da competência social pode ser baseada em dados descritivos ou experimentais. Os dados descritivos podem provir de métodos indiretos (obtidos por meio de entrevistas, escalas de avaliação, observação em situação análoga e registro de produtos permanentes) ou diretos (por meio da observação direta em situação natural, auto-registros e registros fisiológicos). Em contexto de intervenção, a avaliação visa, primariamente, a dois objetivos: prover informação relevante para planejar intervenções pertinentes e avaliar os efeitos da intervenção. No primeiro caso, as informações

coletadas são relevantes à medida que permitem: a) caracterizar os recursos e os tipos de déficits presentes no repertório social da criança, bem como os comportamentos interferentes; b) efetuar uma avaliação funcional das variáveis potencialmente determinantes desses comportamentos. No segundo caso, a avaliação visa a verificar a eficiência (consecução dos objetivos específicos) e a eficácia (validade social) da intervenção, o que inclui a generalização de seus efeitos (para diferentes interlocutores, ambientes e outros comportamentos adaptativos).

Dada a multidimensionalidade de componentes e a especificidade situacional das habilidades sociais, a avaliação desse repertório requer um delineamento multimodal que envolve avaliação por diferentes métodos, em diferentes ambientes e com diferentes informantes (pais, professores e companheiros). Esse tipo de avaliação é crucial para acessar a variedade de situações enfrentadas pela criança e os critérios adotados pelos diferentes agentes sociais para considerar um comportamento como socialmente competente ou não (Achenbach *et al.*, 1987). As eventuais divergências entre informantes podem retratar diferenças na acuracidade da avaliação mas também no acesso a comportamentos específicos e às próprias contradições do contexto cultural. Por exemplo, as pesquisas sobre correlação entre avaliações de pais e professores (Gresham & Elliott, 1987) em geral têm mostrado correlação apenas razoável, e alguns autores (citados por Meredith, 2001) mostram pais como melhores preditores dos comportamentos de isolamento da criança do que professores e estes, como melhores preditores de comportamentos agressivos e desobedientes da criança do que os pais.

Os principais métodos para avaliação da competência social de crianças: a) as escalas de comportamento; b) as entrevistas para avaliação funcional; c) as técnicas de observação direta; c)

as medidas sócio-métricas. Alguns autores destacam as medidas de auto-avaliação (por meio de escalas, entrevistas ou auto-observação) como uma classe à parte das anteriores. Entende-se, porém, que a classificação por tipo de método (mais do que pelo tipo de respondente), deve contemplar a auto-avaliação em cada um dos três primeiros.

Merrell (2001) coloca a observação direta e as escalas de avaliação do comportamento como primeira escolha, situando as entrevistas e as técnicas de avaliação por pares (sócio-métricas) como segunda. Gresham (2000) recomenda as escalas de avaliação de comportamento, as entrevistas dirigidas para avaliação funcional e a observação naturalística, nessa ordem, classificando os diferentes tipos de medida em termos de sua validade social.

Os dados sócio-métricos e de avaliação por pais ou professores seriam os de maior validade social, porque refletem a funcionalidade do repertório social da criança em sua relação com companheiros e com adultos significativos de seu ambiente. No entanto, nem sempre são medidas sensíveis aos efeitos do tratamento a curto prazo, uma vez que um *quantum* de alteração no desempenho social da criança parece ser necessário para que as mudanças de desempenho sejam percebidas por esses avaliadores. Já os dados de observação naturalística são os mais sensíveis aos efeitos imediatos da intervenção e sua validade social se apóia nas evidências empíricas de correlação com resultados sociais importantes para a criança. Os menos válidos socialmente seriam os dados obtidos em situações análogas de desempenho de papéis e as medidas de cognição social e de resolução de problemas, que não apresentam evidências tão consistentes de impacto na vida social da criança (Gresham, 2001).

As entrevistas para avaliação funcional fornecem um tipo de dado qualitativo que permite estabelecer relações entre os diferentes indicadores e acessar questões importantes relacionadas à especificidade situacional das habilidades sociais. O auto-relato e o auto-registro são pouco utilizados, especialmente em razão do estágio ainda incipiente de desenvolvimento psicométrico dos instrumentos e da dificuldade de as crianças, especialmente as mais novas, discriminarem e descreverem o próprio comportamento. No entanto, entende-se que uma avaliação multinformante deveria incluir o auto-relato, já que alguns dos indicadores cruciais para o planejamento e a avaliação de uma intervenção somente são acessíveis diretamente com a criança (Del Prette *et al.*, s.d.), defendendo-se a necessidade de maior investimento no aperfeiçoamento desses instrumentos. É o caso, por exemplo, da dificuldade de emissão de determinados comportamentos, sentimentos ou pensamentos a respeito do valor e da adequação das diferentes habilidades e a da compreensão das normas e as regras sociais ou até mesmo rejeição e desafio destas pela criança.

Qualquer processo de avaliação da competência social requer, portanto, o uso complementar de diferentes métodos, de modo a se acessar a multidimensionalidade desse constructo. A questão da auto-avaliação por crianças é ainda pouco explorada no campo da avaliação de habilidades sociais. Embora reconhecendo-se os limites da auto-avaliação em geral e da auto-avaliação da criança, principalmente quando apresenta comprometimento cognitivo (deficiência mental por exemplo), defende-se um maior investimento na elaboração e no aperfeiçoamento de instrumentos e sua importância no processo de avaliação prévio e final de efeitos de intervenções (Del Prette *et al.*, s.d.), com base em alguns argumentos. Primeiro, considerando a própria definição de competência social

como articulação entre componentes comportamentais, cognitivos e afetivos, os dois últimos dependem criticamente da auto-avaliação. Segundo, a auto-avaliação constitui um indicador sensível de mudanças socialmente válidas também do ponto de vista da própria criança, inclusive em termos da reatividade ao tratamento e aceitação dos procedimentos (Elliott *et al.*, 2002). As possíveis discrepâncias entre avaliações da criança e dos adultos podem constituir indicação das falhas de ajustamento inicial desta às normas de seu ambiente social e também de déficit de uma habilidade crítica para o aperfeiçoamento do desempenho social, que é a automonitoria (Del Prette & Del Prette, 2001a).

Embora nem sempre seja possível, ou necessária, a utilização de todos esses métodos, é importante que o profissional esteja ciente dos pontos fortes e das limitações de cada um deles (validade, confiabilidade, padrões de referência normativa e questões práticas), considerando todos esses aspectos quando da interpretação e da articulação das informações obtidas com cada um deles. Em Del Prette *et al.* (s.d.) apresenta-se uma análise de cada um desses instrumentos e procedimentos com anexos que exemplificam e disponibilizam materiais de avaliação para o pesquisador e o profissional da área.

IV – Usando a avaliação para planejar a intervenção

A obtenção de indicadores do repertório de habilidades sociais da criança e da funcionalidade do repertório em termos de conseqüências imediatas, do status sócio-métrico e da qualidade das relações interpessoais da criança com seus pares e com adultos, juntamente com a identificação dos comportamentos adaptativos correlatos e dos problemas interferentes, constituem os elementos básicos com base nos quais o profissional pode definir objetivos e procedimentos pertinentes

e socialmente relevantes para uma intervenção nessa área. Tais objetivos usualmente recaem em uma ou mais das seguintes classes: promover aquisição de novos comportamentos, melhorar o desempenho e a fluência dos recursos disponíveis no repertório da criança, reduzir ou remover comportamentos interferentes e facilitar a generalização ou manutenção.

Como a avaliação da competência social é multimodal, parte importante desse processo é o relato final que organiza e articula o conjunto das informações. O eixo norteador desse relato deve ser o levantamento de hipóteses sobre as possíveis relações funcionais entre as variáveis importantes identificadas. O leitor pode encontrar em Gresham (2001) um modelo desse tipo de relato orientador da intervenção.

Com base na identificação e na classificação dos tipos de déficits do repertório social da criança e das hipóteses pertinentes sobre seus determinantes, é possível selecionar as técnicas e as estratégias mais apropriadas e específicas para a intervenção, dependendo dos diferentes tipos de déficits (de aquisição, de desempenho ou de fluência, como especificado por Gresham, 1998, 2000) e dos fatores afetivos (ansiedade, por exemplo), cognitivos (falta de conhecimento sobre o desempenho socialmente adequado para as situações, avaliação indevidamente negativa ou positiva quanto ao próprio repertório, crenças e atribuições irracionais, etc.) e comportamentos interferentes associados a esses déficits (para uma análise das técnicas, ver, a Del Prette, 1999b, 2001a; Gresham, 1998, 2002). Nos últimos anos, os autores vêm desenvolvendo uma metodologia vivencial que permite estruturar condições significativas e socialmente válidas de intervenção, articulando o comportamento aberto e os componentes afetivos e cognitivos do desempenho social que podem, então, ser

imediatamente contingenciados. A metodologia vivencial foi inicialmente explorada para o treinamento de habilidades sociais de adolescentes e adultos (Del Prette & Del Prette, 2001) e, mais recentemente, vem sendo objeto de um manual teórico-prático para programas com crianças (Del Prette & Del Prette, s.d.).

Ainda em relação à intervenção na avaliação final e mesmo nas intermediárias, é importante combinar medidas mais sensíveis de eficiência da intervenção, na consecução dos objetivos (especialmente dados de observação naturalística), com medidas da eficácia, ou seja, da validade social (avaliação de adultos e companheiros do ambiente da criança e outros indicadores de ajustamento e comportamentos adaptativos), que permitam aferir o impacto social e a generalização dos efeitos da intervenção, que deve ser programada juntamente com os demais aspectos no planejamento inicial da intervenção.

Dada a especificidade situacional das habilidades sociais, esse planejamento implica, já no processo inicial de avaliação, tomar medidas do desempenho social em vários contextos e com vários interlocutores e, no planejamento da generalização, incluir estratégias ou condições que contemplem essa diversidade. Por exemplo, é interessante lembrar que os professores são considerados excelentes avaliadores das necessidades de treinamento de habilidades sociais (Gresham & Elliott, 1990) e sua avaliação pode, então, ser tomada por indicador confiável não apenas da validação social dos efeitos do tratamento mas, também, das necessidades e dos efeitos do investimento em generalização.

Embora o processo de avaliação da competência social de crianças, com vistas à intervenção, deva ser contínuo, pode-se destacar suas três fases principais: a) antes da intervenção, como forma de definir o problema e seus fatores relacionados para

encaminhar objetivos de intervenção socialmente válidos e estratégias potencialmente efetivas; b) durante, como parte do monitoramento das estratégias adotadas na consecução dos objetivos; e c) após, para verificar a eficiência e a eficácia do procedimento como um todo.

A avaliação dos programas de treinamento de habilidades sociais não podem negligenciar, também, a questão da *validade social* (Gresham, 1986; Lane *et al.*, 2001) a ser aferida em ao menos três componentes: a) significado social dos objetivos da intervenção do ponto de vista da percepção dos clientes (valores culturais); b) importância social ou impacto possível desses objetivos na vida das crianças (medidas de ajustamento/aceitação/status sócio-métrico e outros comportamentos adaptativos); c) aceitabilidade social dos métodos e das técnicas utilizados (validação do processo de intervenção).

V – Considerações finais

O conhecimento e os recursos no campo do treinamento de habilidades sociais têm se expandido notavelmente nos últimos anos. Especificamente em termos de avaliação, as facilidades advindas do desenvolvimento tecnológico contribuem significativamente para o desenvolvimento de instrumentos e para análises cada vez mais refinadas do repertório social, o que significa, igualmente, uma ampliação da compreensão sobre relações entre características desse repertório e os diversos tipos de transtornos psicológicos (Del Prette & Del Prette, 2002b).

Em nosso meio, no entanto, a aplicação desses recursos no campo da Educação Especial, e em particular na avaliação e na promoção de habilidades sociais dessa clientela, ainda podem ser considerados bastante incipientes. Uma questão que pode ser levantada, com base no conteúdo do

presente trabalho, refere-se à necessidade de instrumentos e procedimentos de avaliação, bem como dos programas e estratégias de promoção, diferenciados para a clientela de educação especial.

Entende-se que a resposta a essa questão é tanto lógica como empírica. As habilidades sociais constituem necessidades educativas para qualquer criança na medida em que os déficits, em relação aos parâmetros de "normalidade", ou seja, no repertório minimamente desejável em dado contexto social cultural, dificultam ou impedem seu funcionamento adaptativo em termos de independência pessoal, responsabilidade social e qualidade das relações (Grossman, 1983). Assim, essa diferenciação deveria ser uma decorrência natural da cumulatividade de estudos empíricos e do desenvolvimento tecnológico sobre instrumentos e procedimentos para avaliação e promoção de habilidades sociais de crianças em geral.

Na literatura internacional pode-se verificar que alguns instrumentos apresentam normas tanto para crianças "normais" como para crianças com deficiências (por exemplo, Gresham & Elliott, 1990) e há alguns construídos ou adaptados para essa clientela (por exemplo, o MESSIER, de Matson *et al.*, 1999). O aproveitamento de instrumentos produzidos em outros países especificamente para essa clientela também é viável desde que se atente para a necessidade de validação e estabelecimento de normas locais, dado o caráter situacional-cultural das habilidades sociais. De todo modo, certamente, quanto maior o investimento em estudos de avaliação e promoção de habilidades sociais em nosso meio, maior a diversidade e a amplitude da base normativa em termos de características sócio-demográficas, de condições gerais de desenvolvimento e comprometimentos específicos (emocionais e comportamentais) que podem ser utilizados como referência para novos estudos.

Em nosso meio, cabe destacar alguns estudos de avaliação realizados ou em andamento pelo Grupo Relações Interpessoais e Habilidades Sociais, na linha de pesquisa do PPGEEs, intitulada Práticas Educativas: processos e problemas. Esses estudos vêm produzindo a cumulatividade anteriormente referida, bem como instigando novas questões e envolvendo a utilização e/ou adaptação de diversos instrumentos e procedimentos de avaliação desenvolvidos pelos autores. Entre tais instrumentos, pode-se destacar o Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (Del Prette & Del Prette, 2002; Del Prette & Del Prette, s.d.) e vários questionários e protocolos de avaliação (por exemplo Del Prette & Del Prette, 2003a; Del Prette & Del Prette, s.d.), além do Inventário de Habilidades Sociais (Del Prette & Del Prette, 2001), destinado a adultos, mas adaptado à avaliação do repertório de pais e educadores de crianças com necessidades educativas especiais. Essa avaliação é importante porque, enquanto a aprendizagem de habilidades sociais ocorre de forma "natural" para a grande parte das crianças, no cotidiano de suas relações com familiares, colegas e outros adultos, a clientela de educação especial, em particular os que estão sendo referidos nesse trabalho, requerem condições diferenciadas de ensino para que essa aprendizagem ocorra com o nível de proficiência desejável.

Como temos enfatizado em outros trabalhos (Del Prette & Del Prette, 1999, 2001), a qualidade da relação educador-educando e as condições de ensino por ele estabelecidas dependem criticamente de habilidades sociais e educativas e estas parecem constituir um repertório à parte das habilidades sociais cotidianas. Em outras palavras, a avaliação e a promoção de habilidades sociais de crianças que apresentam necessidades especiais nessa área devem, na medida do possível, ser articuladas à promoção do repertório dos educadores em habilidades específicas para que atuem como agentes complementares desse processo.

Bibliografia

ACHENBACH, T. M.; MCCONAUGHY, S. H.; HOWELL, C. T. Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, n. 101, 1987. p. 213-232.

CALDARELLA, P.; MERREL, K. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: In: AGOSTIN, T. M.; BAIN, S. K. Predicting early school success with developmental and social skills screeners. *Psychology in the Schools*, n. 34, 1997. p. 219-228.

ARGYLE, M. *Psicologia del comportamiento interpersonal*. Madrid: Alianza Universidad, 1994. (Originalmente publicado em 1967.)

ARGYLE, M.; FURNHAM, A.; GRAHAM, J. A. *Social situations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

CABLLO, V. E. Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, n. 26, 1993. p. 264-278.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (2001a). *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. 2. ed. [2002]. Petrópolis: Vozes, 2001a.

DEL PRETTE, Z. A. P.; PRETTE, A. *Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação*. 3. ed. em [2002]. Petrópolis: Vozes, 1999b.

DEL PRETTE, Z. A. P., & DEL PRETTE, A. (2001). *Inventário de habilidades sociais (IHS-Del-Prette): manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Avaliação de habilidades sociais de crianças com um inventário multimídia: Indicadores sociométricos associados à frequência versus dificuldade. *Psicologia em Estudo*, n. 7, 2002a. p. 61-73.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Transtornos psicológicos e habilidades sociais. In: GUILHARDI, H. J.; MADI, M. B. B.; QUEIROZ, P. P.; SCOZ, M. C. (Coord.). *Sobre comportamento e cognição: contribuições para a construção da teoria do comportamento*. Santo André: ESETEC Editores Associados, 2002b. p. 377-386.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: Teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção*. Campinas: Alínea, 2003. (no prelo.)

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Desenvolvimento sócio-emocional na escola e prevenção da violência: questões conceituais e metodologia de intervenção. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção*. Campinas: Alínea, 2003. (no prelo.)

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. *Grupo de pesquisa relações interpessoais e habilidades sociais: instrumentos e procedimentos para avaliação de habilidades sociais*. Texto disponível com os autores. s.d.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. *Treinamento de habilidades sociais para crianças: um manual teórico-prático*. Manuscrito disponível com os autores. s.d.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. *Sistema multimídia de habilidades sociais para crianças (SMHSC-DEL PRETTE): Manual de Aplicação, apuração e interpretação*. Disponível com os autores. s.d.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A.; GRESHAM, F. M. *Children social skills self-evaluation: Some notes about self-report measures*. Manuscrito disponível com os autores. s.d.

DEL PRETTE, Z. A. P.; MONJAS, I.; CABALLO, V. E. Evaluación de las habilidades sociales en niños. In: CABALLO, V. E. (Org.). *Manual para la evaluación cognitivo-conductual de los trastornos psicológicos*. Madrid: Pirámide, 2004. (Encaminhado.)

EISLER, R. M.; HERSEN, M.; MILLER, P. M.; BLANCHARD, E. B. Situational determinants of assertive behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, n. 43, 1975. p. 330-340,

ELLIOTT, C.; PRING, T.; BUNNING K. Social skills training for adolescents with intellectual disabilities: a cautionary note. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, n. 15, 2002. p. 91-96.

FOULKES, B.; MORROW, R. D. Academic survival skills for the young child at risk for school failure. *Journal of Educational Research*, n. 82, 1989. p. 158-165.

GRESHAM, F. M.; ELLIOTT, S. N. Social skills deficits of students: Issues of definition, classification and assessment. *Journal of Reading, Writing and Learning Disabilities International*, n. 3, 1987. p. 131-148.

GRESHAM, F. M.; ELLIOTT, S. N. *Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service, 1990.

GRESHAM, F. M. Conceptual issues in the assessment of social competence in children. In: STRAIN, P.; GURALNICK, M.; WALTER, H. (Eds.). *Children's social behavior: development, assessment and modification*. New York: Academic Press, 1986. p. 143-179.

GRESHAM, F. M. Social Skills Training with Children: Social: Learning and Applied Behavioral Analytic Approaches. In: WATSON, T. S.; GRESHAM, F. M. (Eds.). *Handbook of child behavior therapy*. New York: Plenum Press, 1998. p. 475-497.

GRESHAM, F. M. Assessment of social skills in students with emotional and behavioral disorders. *Assessment for effective intervention*, n. 26, 2000. p. 51-58.

GRESHAM, F. M. Assessment of social skills in children and adolescents. In: ANDREWS, W. W.; SAKLOFSKE, D. H. (Orgs.). *Handbook of psychoeducational assessment: ability, achievement, and behavior in children*. San Diego, CA: Academic Press, 2001.

GRESHAM, F. M. Social skills assessment and instruction for students with emotional and behavioral disorders. In: LANE, K. L.; GRESHAM, F. M.; O'SHAUGHNESSY, T. E. (Orgs.). *Children with or at risk for emotional and behavioral disorders*. Boston: Allyn & Bacon, 2002. p. 177-194.

GROSSMAN, H. J. (Ed.). *Classification in mental retardation*. Washington, DC: American Association on Mental Deficiency, 1983.

HARGIE, O.; SAUNDERS, C.; DICKSON, D. *Social skills in interpersonal communication*. 3. ed. London: New York: Routledge, 1994.

HOPS, H. (1983). Children's social competence and skill: Current research practices and future directions. *Behavior Therapy*, 14, 3-18.

LADD, W. G.; MIZE, J. A cognitive-social learning model of social skill training. *Psychological Review*, n. 90, 1983. p. 127-157.

LANE, K. L.; BEEBE-FRANKENBERGER, M. E.; LAMBROS, L. M.; PIERSON, M. Designing effective interventions for children at-risk for antisocial behavior: an integrated model of components necessary for making valid inferences. *Psychology in the Schools*, n. 38, 2001. p. 365-379.

LINEHAN, M. M. Interpersonal effectiveness in assertive situations. In: BLEECHMAN, E. E. (Ed.). *Behavior modification with women*. New York: Guilford Press, 1984.

MALECKI, C. K.; ELLIOTT, S. N. Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, n. 17, 2002. p. 1-23.

MATSN, J. L.; LEBLANC, L. A.; WEINHEIMER, B. Reliability of the Matson Evaluation of Social Skills in Individuals with Severe Retardation (MESSIER). *Behavior-Modification*, n. 23, v. 4, 1999. p. 647-661.

MATSON, J. L.; SEVIN, J. A.; BOX, M. L. Social skills in children. In: O'DONOHUE, W.; KRASNER, L. (Eds.). *Handbook of psychological skills training: clinical techniques and applications*. Nova York: Allyn and Bacon, 1995. p. 36-53.

McCLELAND, M. M.; MORRISON, F. J.; HOLMES, D. L. Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, n. 15, 2000. p. 307-329.

McFALL, R. M. A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, n. 4, 1982. p. 1-33.

McGINNIS, E.; GOLDSTEIN, A. P.; SPRAFKIN, R. P.; GERSHAW, N. J. *Skillstreaming the elementary*. 1984.

MEREDITH, S. P. Temporal stability and convergent validity of the Behavioral Assessment System for Children. *Journal of School Psychology*, n. 39, 2001. p. 253-265.

MERREL, K. W. *Behavioral social, and emotional assessment of children*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1999.

MERREL, K. W. Assessment of children's social skills: recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality*, n. 9, 2001. p. 3-18.

SEVERSON, H. H.; WALKER, H. M. Proactive approaches for identifying children at risk for sociobehavioral problems. In: LANE, K. L.; GRESHAM, F. M.; O'SHAUGHNESSY, T. E. (Orgs.). *Children with or at risk for emotional and behavioral disorders*. Boston: Allyn & Bacon, 2002. p. 33-53.

TROWER, P. Situational analysis of the components and processes of behavior of social skilled and unskilled patients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, n. 48, 1980. p. 327-329.

TROWER, P. Adult social skills: State of the art and future directions. In: O'DONOHUE, W.; KRASNER, L. (Eds.). *Handbook of psychological skills training: clinical techniques and applications*. Nova York: Allyn and Bacon, 1995. p. 54-80.

Notas

1. O termo em inglês é "compliance", de difícil tradução para nossa língua. A tradução literal seria obediência, mas achamos que esse termo tem uma conotação de passividade em português. Outros termos pertinentes seriam amoldamento, acomodação, adaptação e ajustamento. Considerando, porém, as sutilezas que envolvem a sua compreensão, preferimos usar ajustamento.