

# Validade de Critério do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR)

## *Criterion Validity of the Social Skills Rating System (SSRS-BR)*

Lucas Cordeiro Freitas\* & Zilda Aparecida Pereira Del Prette  
*Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil*

### **Resumo**

O presente estudo efetuou a análise da validade de critério da versão brasileira do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR), com base na comparação entre os resultados de uma amostra de 84 crianças com deficiência mental e de 496 crianças com desenvolvimento típico. As crianças e seus professores avaliaram habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica por meio do SSRS-BR. Em todas as escalas globais e na maioria das subescalas, os instrumentos de auto-avaliação e de avaliação por professores foram sensíveis para diferenciar, significativamente, crianças com e sem deficiência mental nos construtos medidos pelo SSRS-BR. Esse estudo permite disponibilizar o instrumento para futuras pesquisas, processos de avaliação e programas de intervenção para crianças com deficiência mental.

*Palavras-chave:* Habilidades sociais; Deficiência mental; Validade de critério; Problemas de comportamento; Crianças.

### **Abstract**

This study carried out the analysis of the criterion validity of the Brazilian version of the Social Skills Rating System (SSRS-BR). The results of a sample of 84 children with mental disability were compared with a sample of 496 children with typical development. The children and their teachers evaluated social skills, behavior problems and academic competence using the SSRS-BR. In all global scales and in most subscales the instruments of self-evaluation and evaluations done by teachers were sensitive to, significantly, differentiate children with and without mental disability in the constructs measured by the SSRS-BR. This study provides the instrument for future researches as well as for the development of evaluation procedures and intervention programs for children with mental disability.

*Keywords:* Social skills; Mental disability; Criterion validity; Behavior problems; Children.

De acordo com a definição mais recente da American Association on Mental Retardation (AAMR), a deficiência mental é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expressa nas habilidades sociais, conceituais e práticas (Luckasson et al., 2002). Atualmente, o diagnóstico da deficiência mental requer uma abordagem funcional, que considere as condutas adaptativas deficitárias, destacando-se a de relacionamento social.

As limitações cognitivas presentes na deficiência mental, o pobre desenvolvimento da linguagem e os problemas de comportamento apresentados por esses indi-

víduos podem comprometer, seriamente, sua interação com outras pessoas (Heward, 2003). No caso de crianças com Síndrome de Down, Soresi e Nota (2000) apontam que os déficits em habilidades sociais podem persistir durante a adolescência, resultando em efeitos potencialmente negativos em sua adaptação à vida adulta e em sua integração social.

Em uma revisão de literatura, realizada por Gresham e MacMillan (1997), foi verificado que, em termos de status sociométrico, os estudos mostraram que as crianças com deficiência mental são menos aceitas e mais frequentemente rejeitadas do que seus pares sem deficiências. Os autores apontam, ainda, que há uma vasta literatura sugerindo que essas crianças apresentam, paralelamente aos déficits de habilidades sociais, excessos de problemas de comportamentos interferentes.

Os resultados de alguns estudos internacionais de avaliação de crianças com deficiência mental apontaram para a existência de déficits de habilidades sociais e excessos de problemas de comportamento no repertório dessas crianças, em comparação com estudantes que não apresentam necessidades educacionais especiais.

\* Endereço para correspondência: Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Psicologia, Laboratório de Interação Social, Rodovia Washington Luiz, Km 235, Monjolinho, São Carlos, SP, Brasil, CEP 13565-905. E-mail: [lucscf@yahoo.com.br](mailto:lucscf@yahoo.com.br)

Este artigo apresenta parte dos resultados da dissertação de mestrado do primeiro autor, sob orientação da segunda autora. O trabalho teve o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Por outro lado, notou-se uma semelhança de repertório social quando as crianças com deficiência mental são comparadas a estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem ou baixa competência acadêmica (Bramlett, Smith, & Edmonds, 1994; Gresham, MacMillan, & Bocian, 1996; Merrell, Merz, Johnson, & Ring, 1992).

No contexto brasileiro, ainda são poucos os estudos que avaliam as habilidades sociais em indivíduos com deficiência mental, especialmente com relação à população infantil, embora possam ser encontrados alguns trabalhos pontuais sobre essa temática (Batista & Emuno, 2004; Kleijn, 2001; Pereira, 2007; Rosin-Pinola, Del Prette, & Del Prette, 2007). Não obstante o esforço crescente dos pesquisadores nacionais em caracterizar as habilidades sociais de crianças com deficiência mental, a escassez de estudos de avaliação dessas crianças em nosso contexto tem dificultado a produção de conhecimentos sobre questões empíricas próprias dessa população, tais como os fatores associados a um repertório mais ou menos elaborado dessas habilidades. Além disso, a carência de estudos de avaliação tem sido um obstáculo para a identificação de necessidades que poderiam nortear os objetivos de intervenções educacionais e terapêuticas em habilidades sociais junto a essas crianças.

Um dos prováveis fatores que podem explicar a carência de pesquisas sobre habilidades sociais de crianças com deficiência mental no nosso país é a falta de instrumentos de avaliação válidos e fidedignos, adaptados para essa população. Segundo Almeida (2004), apesar de a definição atual de deficiência mental proposta pela AAMR enfatizar os comprometimentos nas condutas adaptativas e, especificamente, nas habilidades sociais, no Brasil a identificação dos indivíduos que apresentam essa deficiência continua sendo feita quase exclusivamente com base em indicadores de inteligência. O fato de o país não dispor de escalas validadas que avaliem os comportamentos adaptativos pode, em parte, explicar essa prática inadequada dos profissionais que lidam com essa população (Almeida, 2004).

No Brasil, apesar de existirem dois instrumentos confiáveis que avaliam habilidades sociais de crianças – o Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (Del Prette & Del Prette, 2005b) e o Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão brasileira ([SSRS-BR], Bandeira, Del Prette, Del Prette, & Magalhães, in press) – não foi construída ou validada, até o presente momento, nenhuma escala de avaliação dirigida especificamente a estudantes que apresentam deficiência mental. Na lista de testes psicológicos com parecer favorável do Conselho Federal de Psicologia (CFP), não foi encontrado nenhum instrumento comercializado no Brasil que avalie as habilidades sociais de crianças com deficiência mental, até o ano de 2008 (CFP, n.d.). Além disso, nenhum dos instrumentos mencionados acima possui padrões normativos específicos para deficientes mentais, não permitindo situar a posição que uma criança

deficiente ocupa em relação a outras de seu grupo, no construto medido pelas escalas, nem comparar os escores dessa criança com aqueles obtidos pela população sem deficiência.

De acordo com Demaray et al. (1995), o Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão original (SSRS), é um instrumento amplamente utilizado em pesquisas de avaliação de habilidades sociais de crianças em diversos países, sendo considerado o mais abrangente em comparação a outros instrumentos, uma vez que permite comparar o julgamento de três informantes (pais, professores e a própria criança) e obter indicadores de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica. Soma-se a essas vantagens, o fato de o SSRS se configurar como um instrumento relativamente fácil e prático de ser aplicado, apresentando um baixo custo de resposta para os respondentes.

De acordo com a revisão realizada por Freitas (2008), o SSRS foi submetido a estudos psicométricos em diferentes países, como Estados Unidos, Irã, Portugal, Noruega, Holanda e Porto Rico. Notou-se também que esses estudos foram realizados com diferentes populações de crianças e adolescentes: com desenvolvimento típico, dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, deficiência mental e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. O conjunto desses estudos demonstrou que o instrumento, em suas três versões, possui as principais propriedades psicométricas de validade e fidedignidade requeridas a uma medida psicológica. Cabe destacar ainda que foram encontrados estudos de avaliação na literatura em que o SSRS foi aplicado a crianças com autismo (Thiemann & Goldstein, 2001), deficiência auditiva (Souza, 2008), deficiência visual (Ferreira, 2008), adolescentes com Síndrome de Asperger (Koning & Maguill-Evans, 2001), dentre outros diagnósticos.

O SSRS-BR, já adaptado para o Brasil, pode ser considerado um instrumento potencialmente elegível para ser utilizado com crianças que apresentam deficiência mental no nosso contexto. Entretanto, antes de ser utilizado com essa população específica, o SSRS-BR precisa ser submetido ao exame de suas propriedades psicométricas, a fim de se verificar seus parâmetros de validade e fidedignidade e seus padrões normativos.

Tendo em vista o caráter situacional e multidimensional das habilidades sociais, a avaliação do repertório social de crianças deve ser baseada em vários indicadores dos desempenhos abertos e encobertos que ocorrem nas situações interpessoais (Del Prette & Del Prette 2002, 2005a). Alguns autores têm destacado, ainda, que os indicadores de habilidades sociais de crianças devem ser obtidos, sempre que possível, por meio da avaliação de diferentes informantes, tais como a própria criança, seus pais, professores e colegas, uma vez que nenhum deles, isoladamente, tem acesso a todos os indicadores do repertório social da criança (Caballo, 2002; Del Prette & Del Prette, 2003, 2005a; Gresham & Elliott, 1990). Essa

diversidade de indicadores e de informantes envolvidos na avaliação das habilidades interpessoais de crianças caracteriza uma abordagem multimodal (Del Prette & Del Prette, 2003, 2005a; Gresham & Elliott, 1990; Michelson, Sugai, Wood, & Kazdin, 1983), que integra um maior número de medidas, de modo a garantir uma avaliação mais completa e abrangente.

Considerando a falta de instrumentos de avaliação de habilidades sociais validados e normatizados para crianças com deficiência mental no Brasil e as conseqüências negativas que tal carência acarreta tanto para a produção de conhecimentos científicos na área quanto para a prática profissional junto a essa clientela, o objetivo deste estudo foi avaliar propriedades psicométricas da versão brasileira do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR) para crianças com deficiência mental, formulários respondidos pelos professores e estudantes. O presente artigo apresenta parte dos resultados dos estudos de validação do instrumento citado e enfoca a análise de sua validade de critério, com base na

comparação entre os resultados de uma amostra de crianças com deficiência mental e de crianças com desenvolvimento típico.

### 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

A amostra do estudo foi composta por 84 crianças com deficiência mental 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). O grau de escolaridade e o nível socioeconômico dos participantes podem ser observados na Tabela 1.

Tabela 1  
Grau de Escolaridade e Nível Socioeconômico das Crianças Participantes

Variável	Níveis	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Nível de Escolaridade	Nível IV	12	14,3%
	Nível V	37	44%
	Nível VI	10	11,9%
	Nível VII	8	9,5%
	Inicial I	6	7,1%
	Avançado I	7	8,3%
	Inicial II	4	4,8%
Nível socioeconômico Critério-Brasil	A1	0	0%
	A2	0	0%
	B1	1	1,2%
	B2	5	6%
	C	30	35,7%
	D	38	45,2%
	E	1	1,2%
	Não responderam	9	10,7%

Os participantes foram recrutados em dez turmas e pertenciam a sete níveis diferentes de escolarização. Os Níveis IV, V, VI e VII são equivalentes às diferentes etapas da pré-escola do ensino regular. As etapas Inicial I e Avançado I correspondem, respectivamente, às fases de início e término da 1ª série do Ensino Fundamental de uma escola regular. A etapa Inicial II corresponde à primeira fase da 2ª série de Ensino Fundamental do ensino regular.

Os estudantes foram selecionados para a pesquisa a partir dos seus resultados obtidos em uma avaliação multidisciplinar padrão, que foi realizada pela própria instituição. Nessa avaliação, foram realizadas *anamnese* com os pais das crianças, avaliação fonoaudiológica, avalia-

ção pedagógica, avaliação psicológica e, eventualmente, de acordo com a necessidade, avaliações por neurologista e terapeuta ocupacional. Na avaliação psicológica, a criança respondeu a pelo menos um teste de inteligência – WISC – Escala de Inteligência Wechsler para Crianças (Figueiredo, 2002) e/ou Columbia (Lorge, Blum, & Burgemeister, 1993) e, em alguns casos, foram aplicados testes projetivos para avaliação da personalidade, tais como o HTP – *The House-Tree-Person* (Buck, 2003). O diagnóstico de deficiência mental, assim como a especificação de seu grau de severidade, foi realizado de acordo com os critérios do DSM-IV (Associação Americana de Psiquiatria, 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.

Para a realização da análise da validade de critério do SSRS-BR foi utilizada uma amostra de comparação composta por 496 estudantes do Ensino Fundamental de escolas regulares, de 1ª. a 4ª. série, de cinco cidades de quatro Estados brasileiros (MG, PR, SP e RJ), sendo 70,6% de escolas públicas e 29,4% de escolas particulares. A idade média das crianças era de 8,75 anos ( $DP=1,74$ ), sendo 224 (53,84%) meninos e 192 (46,16%) meninas.

Esses estudantes, assim como seus pais e professores, compuseram a amostra do primeiro estudo de validação brasileira do SSRS-BR (Bandeira et al., in press) As crianças desse grupo de comparação não apresentavam deficiências ou outras características clínicas, segundo a avaliação de seus professores.

Apesar da diferença entre o número de sujeitos nos grupos de crianças com e sem deficiência mental, a prova de Levene indicou homogeneidade da variância nos escores de habilidades sociais nas duas amostras, segundo a avaliação dos professores ( $F=3,38$ ;  $p=0,07$ ).

#### *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., 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

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., in press). Participaram do estudo de validação 416 estudantes de primeira a quarta séries, de escolas públicas e particulares, de quatro estados brasileiros, 312 pais e 86 professoras. Os resultados da validade de construto indicaram estruturas fatoriais que explicaram de 40% a 62% da variância dos dados. A análise da consistência interna indicou valores adequados de alfa de Cronbach, para as escalas de: habilidades sociais (Estudante=0,78; Pais=0,86; Professores=0,94); comportamentos problemáticos (Pais=0,83; Professores=0,91) e competência acadêmica (0,98). A análise da estabilidade temporal indicou correlações teste-reteste positivas e significativas para os escores globais das escalas de habilidades sociais (Estudantes:  $r=0,78$ ; Pais:  $r=0,69$ ; Professores:  $r=0,71$ ;

$p<0,001$ ), comportamentos problemáticos (Pais:  $r=0,75$ ; Professores:  $r=0,80$ ;  $p<0,001$ ) e competência acadêmica ( $r=0,73$ ;  $p<0,001$ ) (Bandeira et al., in press).

*Formulário para Estudantes.* Este formulário é composto somente pela *Escala de Habilidades Sociais*, com 35 itens avaliados em termos de frequência e distribuídas em seis fatores: responsabilidade, empatia, assertividade, autocontrole, evitação de problemas e expressão de sentimento. 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. (a) *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 positiva, autocontrole, autodefesa e cooperação com pares (Bandeira et al., in press). (b) *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., in press). (c) *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., in press).

*Critério-Brasil.* Este questionário foi utilizado para avaliar o nível sócio-econômico dos participantes. O Critério-Brasil possui 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%).

**Procedimentos**

*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., in press), 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. Para minimizar a ocorrência de vieses, a aplicação do instrumento foi realizada em salas similares em termos de disposição física (contendo, pelo menos, uma mesa grande e duas cadeiras) e por um único aplicador.

Para a aplicação do SSRS-BR nas professoras, 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. 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.

*Análise dos Dados.* Os dados coletados foram digitados em um banco de dados no programa SPSS-PC (Statistical Program for Social Sciences, 1996), versão 10.0, para a realização de análises estatísticas inferenciais. A validade de critério do instrumento foi realizada em termos da diferença entre o grupo de crianças com deficiência mental e o grupo de crianças sem deficiência, por meio do teste *t* de Student. Foi adotado como nível de significância um valor de  $p < 0,05$ .

**Resultados**

A validade de critério das escalas para estudantes e professores foi verificada por meio da capacidade do instrumento em detectar diferenças significativas de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica entre os grupos de crianças com e sem deficiência, conforme descrito abaixo.

*Escala para Estudantes*

A Tabela 2<sup>1</sup> apresenta as médias, desvios-padrão e níveis de significância do escore global e subescalas de habilida-

Tabela 2

*Médias, Desvios-padrão e Níveis de Significância do Escore Global e Subescalas de Habilidades Sociais, em Função da Presença ou Ausência de Deficiência Mental, Obtidos por Meio da Avaliação dos Estudantes*

Escala global e subescalas de Habilidades Sociais	Grupos	N	Média	Desvio-padrão
Escala Global	Com deficiência mental	81	31,80	7,93
	Sem deficiência mental	415	38,65*	6,22
Fator 1 - Responsabilidade	Com deficiência mental	81	10,57	2,76
	Sem deficiência mental	415	11,71*	2,06
Fator 2 - Empatia	Com deficiência mental	81	4,21	1,53
	Sem deficiência mental	415	5,38*	1,71
Fator 3 - Assertividade	Com deficiência mental	81	7,75	2,64
	Sem deficiência mental	415	9,53*	2,66
Fator 4 - Autocontrole	Com deficiência mental	81	3,99	1,80
	Sem deficiência mental	415	6,03*	1,54
Fator 5 - Evitação de problemas	Com deficiência mental	81	6,05	2,02
	Sem deficiência mental	415	6,46	2,04
Fator 6 - Expressão de sentimento positivo	Com deficiência mental	81	5,23	1,88
	Sem deficiência mental	415	6,68*	1,43

Nota. \*  $p < 0,001$ .

<sup>1</sup> As diferenças entre o número de participantes descritos no método e o número de participantes descritos nas Tabe-

las 2, 3 e 4 referem-se às diferentes taxas de resposta para as escalas de estudantes e professoras.

des sociais em função da presença ou ausência de deficiência mental, obtidos por meio da avaliação dos estudantes.

Pode-se observar que, na escala global e em cinco das subescalas (Responsabilidade, Empatia, Assertividade, Autocontrole e Expressão de sentimento positivo), o instrumento de auto-avaliação pelos estudantes foi capaz de diferenciar, significativamente, os grupos com e sem deficiência mental, sendo que os últimos apresentaram esco-

res mais elevados de habilidades sociais [Global=  $t(100) = -7,34, p < 0,001$ ; Responsabilidade=  $t(98) = -3,53, p < 0,01$ ; Empatia=  $t(122) = -6,20, p < 0,001$ ; Assertividade  $t(494) = -5,50, p < 0,001$ ; Autocontrole=  $t(494) = -10,59, p < 0,01$  e Expressão de sentimento positivo  $t(99) = -6,56, p < 0,001$ ]. Na subescala de Evitação de problemas, o instrumento não discriminou diferenças significativas entre os dois grupos [ $t(114) = -1,69; p > 0,05$ ].

### Escala para Professores

#### Habilidades Sociais

Tabela 3

Médias, Desvios-padrão e Níveis de Significância do Escore Global e Subescalas de Habilidades Sociais em Função da Presença ou Ausência de Deficiência Mental, Obtidos por Meio da Avaliação dos Professores

Escala global e subescalas de Habilidades Sociais	Grupos	N	Média	Desvio-padrão
Escala Global	Com deficiência mental	84	37,03	9,69
	Sem deficiência mental	495	40,28*	11,56
Fator 1 -Responsabilidade/Cooperação	Com deficiência mental	84	21,14	5,83
	Sem deficiência mental	495	21,98	6,63
Fator 2 -Asserção Positiva	Com deficiência mental	84	10,17	3,70
	Sem deficiência mental	495	11,05	4,18
Fator 3 -Autocontrole	Com deficiência mental	84	10,33	3,74
	Sem deficiência mental	495	12,28*	3,93
Fator 4 -Autodefesa	Com deficiência mental	84	2,74	1,48
	Sem deficiência mental	495	3,39*	1,73
Fator 5 -Cooperação com Pares	Com deficiência mental	84	4,31	1,85
	Sem deficiência mental	495	4,66	2,04

Nota. \* $p < 0,01$ .

A Tabela 3 indica as médias, desvios-padrão e níveis de significância do escore global e subescalas de habilidades sociais em função da presença ou ausência de deficiência mental, obtidos por meio da avaliação dos professores.

Nota-se que o instrumento de avaliação pelos professores foi capaz de discriminar significativamente grupos com e sem deficiência na escala global [ $t(577) = -2,43, p < 0,05$ ] e nas subescalas de Autocontrole [ $t(577) = -4,21,$

$p < 0,001$ ] e Autodefesa [ $t(125) = -3,64, p < 0,001$ ]. Em todos os casos em que houve uma diferença significativa, as crianças sem deficiência obtiveram maiores escores de habilidades sociais. Nas subescalas de Responsabilidade/Cooperação [ $t(577) = -1,08, p > 0,05$ ], Asserção Positiva [ $t(577) = -1,81, p > 0,05$ ] e Cooperação com Pares [ $t(577) = -1,46, p > 0,05$ ], o instrumento não diferenciou significativamente os dois grupos de participantes.

#### Problemas de Comportamento

Tabela 4

Médias, Desvios-padrão e Níveis de Significância do Escore Global e Subescalas de Problemas de Comportamento em Função da Presença ou Ausência de Deficiência Mental, Obtidos por Meio da Avaliação dos Professores

Escala global e subescalas	Grupos	N	Média	Desvio-padrão
Escala Global	Com deficiência mental	84	12,12*	7,90
	Sem deficiência mental	495	7,85	6,74
Fator 1 – Problemas Externalizantes	Com deficiência mental	84	9,73*	7,19
	Sem deficiência mental	495	6,22	5,99
Fator 2 – Problemas Internalizantes	Com deficiência mental	84	3,73*	2,67
	Sem deficiência mental	495	2,65	2,33

Nota. \* $p < 0,001$ .

Podem ser observados na Tabela 4, as médias, desvios-padrão e níveis de significância do escore global e sub-escalas de problemas de comportamento em função da presença ou ausência de deficiência mental, obtidos por meio da avaliação dos professores.

Tanto na escala global quanto nas duas subescalas, o instrumento foi capaz de discriminar os dois grupos entre si [Global=  $t(104) = 4,67, p < 0,001$ ; Problemas Externalizantes=  $t(103) = 4,23, p < 0,001$ ; Problemas

Internalizantes=  $t(577) = 3,84, p < 0,001$ ], sendo que o grupo de crianças com deficiência mental apresentou maiores escores de problemas de comportamento em comparação com o grupo sem deficiência.

**Competência Acadêmica.** A Tabela 5 apresenta as médias, desvios-padrão e níveis de significância do escore global de competência acadêmica em função da presença ou ausência de deficiência mental, obtidos por meio da avaliação dos professores.

Tabela 5

*Médias, Desvios-padrão e Níveis de Significância do Escore Global de Competência Acadêmica em Função da Presença ou Ausência de Deficiência Mental, Obtidos por Meio da Avaliação dos Professores*

Escala global e subescalas	Grupos	N	Média	Desvio-padrão
Escala Global	Com deficiência mental	84	30,03	8,55
	Sem deficiência mental	495	32,71*	10,62

Nota. \* $p = 0,01$ .

Pode-se observar que o instrumento de avaliação pelos professores demonstrou a capacidade de diferenciar, significativamente, os grupos de crianças com e sem deficiência mental, sendo que esse último grupo apresentou um escore global de competência acadêmica mais elevado [ $t(131) = -2,55, p < 0,05$ ].

### Discussão

As escalas de auto-avaliação e avaliação por professores da versão brasileira do SSRS-BR demonstraram possuir propriedade psicométrica satisfatória de validade de critério, uma vez que foram capazes de diferenciar dois grupos distintos nos construtos medidos pelos instrumentos.

Na versão para *auto-avaliação*, foi observado que, na escala global e em cinco das subescalas (Responsabilidade, Empatia, Assertividade, Autocontrole e Expressão de sentimento positivo), o instrumento foi capaz de diferenciar, significativamente, os grupos de crianças com e sem deficiência mental, sendo que o último apresentou escores mais elevados de habilidades sociais. Apenas na subescala de Evitação de problemas, o instrumento não discriminou diferenças significativas entre os dois grupos.

Na versão original do instrumento (Gresham & Elliott, 1990), uma análise semelhante foi realizada visando verificar a propriedade do instrumento de diferenciar três grupos de crianças: sem deficiência, com dificuldade de aprendizagem e com outros tipos de deficiência (deficiência mental, problemas de comportamento e outras). Essa análise indicou que, para o instrumento de auto-avaliação, na escala global de habilidades sociais, o grupo de crianças sem deficiência obteve escores maiores do que os grupos de crianças com dificuldade de aprendi-

zagem e com outros tipos de deficiência, incluindo deficiência mental. Das quatro subescalas do instrumento original, em apenas uma (Cooperação) as crianças sem deficiência se auto-avaliaram com escores significativamente superiores aos das crianças com outro tipo de deficiência, incluindo deficiência mental. Nas outras três subescalas (Assertividade, Autocontrole e Empatia), não houve diferenças significativas entre esses dois grupos.

Podemos notar que na versão brasileira do SSRS-BR, as crianças com e sem deficiência mental se diferenciaram mais na auto-avaliação do que as crianças do estudo americano (Gresham & Elliott, 1990). Na versão brasileira, apenas na subescala de Evitação de problemas, os grupos não se diferenciaram.

Foi demonstrado em estudos anteriores (Bramlett et al., 1994; Gresham & MacMillan, 1997; Gresham et al., 1996; Luckasson et al., 2002; Merrell et al., 1992; Pereira, 2007; Rosin-Pinola, 2006) que, teórica e empiricamente, os grupos de crianças com e sem deficiência mental apresentam diferenças significativas no seu repertório de habilidades sociais, com desvantagem para o segundo grupo. Desse modo, tendo em vista que o instrumento de auto-avaliação brasileiro foi capaz de discriminar esses dois grupos, pode-se afirmar que ele possui a propriedade psicométrica de validade de critério e que essa propriedade pode ser considerada superior à do instrumento original.

A versão de *avaliação pelos professores*, por sua vez, foi capaz de discriminar significativamente grupos com e sem deficiência na escala global e nas subescalas de Autocontrole e Autodefesa. Em todos os casos em que houve uma diferença significativa, as crianças sem deficiência obtiveram maiores escores de habilidades sociais. Nas subescalas de Responsabilidade/Cooperação,

Asserção Positiva e Cooperação com Pares, o instrumento para professores não diferenciou significativamente os dois grupos de participantes.

Esses resultados corroboram parcialmente os resultados do estudo americano, em que houve diferenças significativas entre crianças sem deficiência, com dificuldades de aprendizagem e com outro tipo de deficiência, incluindo deficiência mental, na escala global de habilidades sociais e em todas as suas subescalas (Gresham & Elliott, 1990).

No caso da avaliação de habilidades sociais por professores, a versão brasileira do instrumento foi capaz de diferenciar os grupos de crianças com e sem deficiência mental em um menor número de itens/subescalas do que o instrumento original. Levanta-se a hipótese de que as professoras da escola especial que avaliaram os seus alunos possuem, possivelmente, critérios de ajustamento social menos exigentes do que os das professoras de crianças sem deficiência, uma vez que estão habituadas a lidarem diariamente com uma população que apresenta limitações em seu repertório social. Nesse sentido, quando se comparou os resultados dos dois grupos de crianças, em algumas subescalas não houve diferenças entre elas. Essa hipótese é corroborada pelo estudo com crianças deficientes mentais inclusas de Rosin-Pinola (2006).

Com relação à escala de problemas de comportamento, tanto na escala global quanto nas duas subescalas, o instrumento de avaliação por professores foi capaz de discriminar os dois grupos entre si, sendo que o grupo de crianças com deficiência mental apresentou maiores escores de problemas de comportamento em comparação com o grupo sem deficiência. Esses resultados confirmam os dados do instrumento original, que diferenciou, significativamente, os grupos de crianças sem deficiência, com dificuldades de aprendizagem e com outro tipo de deficiência, incluindo deficiência mental, na escala global de problemas de comportamento e em suas três subescalas ([Problemas Internalizantes, Problemas Externalizantes e Hiperatividade], Gresham & Elliott, 1990). No estudo americano, o grupo de crianças com deficiência também apresentou maiores escores de problemas de comportamento, segundo a avaliação do professor.

Além disso, o resultado do presente estudo também corrobora a hipótese, comprovada em outras pesquisas, de que as crianças com deficiência mental apresentam maior frequência de problemas de comportamento, em comparação com outros grupos de crianças (Bramlett et al., 1994; Pereira, 2007; Rosin-Pinola, 2006). A capacidade da versão brasileira da escala de problemas de comportamento de discriminar grupos que são empiricamente diferentes comprova a sua propriedade psicométrica de validade de critério.

No que se refere à escala de competência acadêmica, pode-se observar que o instrumento de avaliação pelos professores demonstrou a capacidade de diferenciar, sig-

nificativamente, os grupos de crianças com e sem deficiência mental, sendo que esse último grupo apresentou um escore global de competência acadêmica mais elevado. Esse resultado também está de acordo com o instrumento original, em que foram encontradas diferenças significativas entre crianças com e sem deficiência quanto à sua competência acadêmica (Gresham & Elliott, 1990). Assim como no presente estudo, as crianças com deficiência obtiveram escores mais baixos de competência acadêmica, em comparação com as crianças sem deficiência.

Os resultados do presente estudo também estão de acordo com os dados de pesquisas que sugerem que as crianças com deficiência mental possuem uma competência acadêmica menor em comparação com as crianças sem deficiência (Bramlett et al., 1994; Gresham et al., 1996; Rosin-Pinola, 2006). Portanto, a escala de competência acadêmica também demonstrou a capacidade de diferenciar, de forma significativa, dois grupos empiricamente diferentes de crianças, evidenciando a sua propriedade psicométrica de validade de critério.

### Considerações Finais

O presente estudo se insere em um conjunto mais amplo de pesquisas sobre o processo de validação e normatização do SSRS-BR para amostras de crianças brasileiras. No caso da validade de critério, este artigo demonstrou que em todas as escalas globais e na maioria das subescalas, os instrumentos de auto-avaliação e de avaliação por professores do SSRS-BR foram sensíveis para diferenciar crianças com e sem deficiência mental em termos de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica. Deve-se ressaltar que as diferenças encontradas estão na mesma direção daquelas apontadas por estudos encontrados na literatura, o que confere uma propriedade específica de validade à medida utilizada no presente estudo.

Deve-se ressaltar, porém, que o estudo aqui relatado não esgota todas as possibilidades de testagem psicométrica passíveis de serem aplicadas ao SSRS-BR. Além da importância de estudos futuros com amostras mais abrangentes, pode-se defender a investigação de propriedades ainda não testadas das três versões do SSRS-BR, podendo-se citar: a estabilidade temporal das medidas obtidas com a população de deficientes mentais, a validade convergente entre as escalas dos diferentes informantes e medidas de confiabilidade ou fidedignidade, não exploradas neste estudo. O estudo da especificidade e sensibilidade do instrumento, em termos da comparação de seus resultados com algum critério considerado padrão-ouro, também poderia ser explorado em estudos posteriores.

Devem ser incentivados, ainda, esforços no sentido de estabelecer parâmetros de normatização para diferentes grupos de crianças com necessidades educacionais especiais e/ou outros diagnósticos psicológicos. Adicional-

mente, pode-se indicar como relevante a investigação dos fatores associados ao repertório de habilidades sociais de crianças com diferentes características desenvolvimentais.

### Referências

- Almeida, M. A. (2004). Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR – Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 16, 33-48.
- Associação Americana de Psiquiatria. (2002). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (4. ed.) Porto Alegre, RS: Artmed.
- Bandeira, M., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Magalhães, T. (in press). Escala de avaliação das habilidades sociais de estudantes do ensino fundamental, SSRS-BR: Validação transcultural para o Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*.
- Batista, M. W., & Emuno, S. R. F. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: Análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia* (Natal), 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.
- Buck, J. N. (2003). *HTP: Manual e guia de interpretação*. São Paulo, SP: Vetor.
- Caballo, V. E. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (5. ed.). Madrid, España: Siglo Veintiuno.
- Conselho Federal de Psicologia. (n.d.). *Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos*. Retrieved January 28, 2008, from <http://www.pol.org.br/satepsi/sistema/admin.cfm?lista=sim>
- 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. (2002). Avaliação de habilidades sociais de crianças com um inventário multimídia: Indicadores sociométricos associados à frequência versus dificuldade. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 61-73.
- 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.
- Demaray, M. K., Ruffalo, S. L., Carlson, J., Busse, R., Olson, A. E., McManus, S.M., et al. (1995). Social skills assessment: A comparative evaluation of six published rating scales. *School Psychology Review*, 24(4), 648-671.
- Ferreira, B. C. (2008). *Identificação de sentimentos e desempenho empático em crianças cegas e videntes: Um estudo comparativo e multimodal*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, SP.
- Figueiredo, V. L. M. (2002). *WISC-III: Escala de Inteligência Wechsler para Crianças: Adaptação brasileira da 3ª edição*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- 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.
- 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.
- Heward, W. L. (2003). *Exceptional children: An introduction to special education* (7<sup>nd</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- 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.
- Koning, C., & Magill-Evans, J. (2001). Social and language skills in adolescent boys with Asperger Syndrome. *Autism*, 5(1), 23-36.
- Lorge, I., Blum, L. H., & Burgemeister, B. B. (1993). *Escala de Maturidade Mental Colúmbia*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- 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.
- 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.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., & Kazdin, A. E. (1983). *Social skills assessment and training with children: An empirically based handbook*. New York: Plenum Press.
- 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.
- Soresi, S., & Nota, L. (2000). A social skills training for persons with Down's Syndrome. *European Psychologist*, 5(1), 34-43.

Souza, T. M. P. (2008). *Crianças com e sem deficiência auditiva e em processo de inclusão: A perspectiva das habilidades sociais*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, SP.

Statistical Program for Social Sciences. (1996). *User's guide*. Chicago: McGraw-Hill.

Thiemann, K. S., & Goldstein, H. (2001). Social stories, written text cues, and video feedback: Effects on social communication of children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34(4), 425-446.