

# Recursos Multimídia no Ensino de Habilidades Sociais a Crianças de Baixo Rendimento Acadêmico

## *Multimedia Resources to Teach Social Skills to Children with Low Academic Achievement*

Daniele Carolina Lopes\*, Zilda Aparecida Pereira Del Prette & Almir Del Prette  
*Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil*

### **Resumo**

Programas de intervenção em habilidades sociais associados a recursos audiovisuais e multimídia podem ser utilizados para superar déficits e contribuir no desempenho acadêmico. Este estudo avaliou os efeitos de um programa, baseado nas vinhetas de vídeo do RMHSC-Del-Prette, sobre o repertório de habilidades sociais e o desempenho acadêmico de crianças com baixo rendimento escolar. Sob delineamento experimental, 14 crianças foram avaliadas com o Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais antes e depois de um programa de 22 sessões grupais. O Grupo Experimental apresentou ganhos significativamente maiores que o Grupo Controle em habilidades sociais e no desempenho acadêmico. Discute-se a utilidade e viabilidade do uso do RMHSC-Del-Prette em programas de intervenção e questões ligadas à sua disseminação no contexto escolar.

*Palavras-chave:* Baixo rendimento acadêmico, habilidades sociais, recursos audiovisuais.

### **Abstract**

Social skills programs using audiovisual or multimedia resources may help to overcome social skills deficits and low academic performance. This study evaluated the effects of a program based on video vignettes of RMHSC-Del-Prette on social skills repertoire and academic performance of children with low academic achievement. Under an experimental design, 14 children were assessed with the Social Skills Rating System before and after interventions composed by 22 sessions. Experimental Group showed significantly higher gains than the Control Group in social skills and academic performance. The usefulness of RMHSC-Del-Prette in social skills programs and issues related to its dissemination in the school context are discussed.

*Keywords:* Low academic performance, social skills, audiovisual resources.

O baixo rendimento acadêmico é um dos principais indicadores do fracasso escolar, caracterizando-se, segundo alguns autores (Bandeira, Rocha, Pires, Del Prette, & Del Prette, 2006; Bandeira, Rocha, Souza, Del Prette, & Del Prette, 2006; Santos & Graminha, 2006), como uma condição que se relaciona negativamente com o desenvolvimento global do indivíduo e com seu ajustamento psicossocial. O campo teórico-prático do Treinamento de Habilidades Sociais (THS) tem trazido contribuições para a compreensão do desenvolvimento social e acadê-

mico na escola, demonstrando empiricamente a eficácia de programas de intervenção para a população com baixo rendimento acadêmico. Vários estudos (Arnold, Kurpersmidt, Voegler-Lee, & Marshall, 2012; Bandeira, Rocha, Pires, et al., 2006; Barreto, Freitas, & Del Prette, 2011; Cia & Barham, 2009; Z. A. P. Del Prette, Del Prette, Oliveira, Gresham, & Vance, 2012; Feitosa, Del Prette, Del Prette, & Loureiro, 2011; Ray & Elliott, 2006; Samadzadeh, Abbasi, & Shahbazzadegan, 2011) têm mostrado uma correlação positiva entre habilidades sociais e desempenho acadêmico para diferentes populações (pré-escolares, escolares, pré-adolescentes). Além disto, algumas pesquisas (Brigman, Webb, & Campbell, 2007; Kilian & Kilian, 2011; Molina & Del Prette, 2006) indicaram que a promoção de habilidades sociais favorece não somente a competência social como também o desempenho acadêmico, ambos considerados como fatores de proteção ao desenvolvimento (Z. A. P. Del Prette & Del Prette, 2005a).

Nesta perspectiva, as habilidades sociais podem ser consideradas como preditores do rendimento acadêmico (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, & Zimbardo,

\* Este artigo é parte resumida e modificada da dissertação de mestrado da primeira autora, sob orientação da segunda e contou com a participação, na elaboração final, do terceiro autor. Esta pesquisa teve o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Endereço para correspondência: Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Laboratório de Interação Social – Grupo RIHS (Relações Interpessoais e Habilidades Sociais), Rodovia Washington Luiz, Km 235, Monjolinho, São Carlos, SP, Brasil 13565-905. E-mail: danielcalopes@hotmail.com

2000; Malecki & Elliott, 2002; Ray & Elliott, 2006; Sama-dzadeh et al., 2011; Wentzel, 1993) ou como facilitadores da aprendizagem (Diperna, 2006). Entre os estudos longi-tudiniais, Miles e Stepek (2006) identificaram com cerca de 400 escolares que as crianças com melhor desempenho acadêmico na primeira série apresentaram maior frequên-cia de comportamentos prossociais e melhor desempenho acadêmico nas séries posteriores.

Mesmo considerando os resultados relevantes e signifi-cativos de programas de THS para diferentes populações (Gresham, 2009), algumas críticas têm sido dirigidas principalmente aos programas voltados para crianças com baixo rendimento acadêmico (Cartledge, 2005; Kavale & Mostert, 2004). Tais críticas sugerem que essas crianças pouco se beneficiam de um modelo basicamente instru-cional de ensino escolar e, provavelmente, também não se beneficiariam de procedimentos predominantemente instrucionais de THS, evidenciando a necessidade de desenvolver e avaliar estratégias e recursos alternativos de intervenções.

Alguns recursos já vêm sendo investigados para o ensino de habilidades sociais, como o de realidade virtual em ambiente informatizado, que envolve a interação do indivíduo com um sistema computacional permitindo visualizar, manipular e explorar informações em tempo real (Tori & Kirner, 2006). Os programas de habilidades sociais com utilização desses recursos virtuais vêm sendo aplicados junto a indivíduos com transtorno do espectro autístico e com esquizofrenia (Herrera et al., 2008; Park et al., 2011; Parson, 2006; Parsons, Leonard, & Mitchell, 2006; Reed, Hyman, & Hirst, 2011). Nesses casos, as tarefas apresentadas no computador podem aumentar a motivação, encorajar o envolvimento ativo na aprendi-zagem e propiciar a experiência de controle da situação pelo participante.

Investigações sobre o uso de recursos audiovisuais e multimídia (vídeos, desenhos animados, jogos interativos e filmes) para promover o desenvolvimento de habili-dades sociais também evidenciaram seu caráter lúdico, sua aceitabilidade social e sua potencial contribuição na consecução dos objetivos dos programas nos quais foram utilizados (Charlop-Christy, Le, & Freeman, 2000; Co-modo, Del Prette, Del Prette, & Manolio, 2011; Parson, 2006). Dilworth, Mokrue e Elias (2002) utilizaram um programa de intervenção composto por trechos de ví-deo, com exemplos de sucesso e insucesso na resolução de problemas, associados a discussões para facilitar a compreensão do material audiovisual e *role-play* para a prática da habilidade adequada. Este estudo, com 208 crianças de 1ª à 4ª série expostas à violência, produziu melhora do autoconceito, da autoeficácia acadêmica, de popularidade, do sentimento de felicidade e da satisfação com a aparência física.

Uma alternativa de recurso, disponível em nosso meio, que faz parte do Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (SMHSC-Del-Prette; Z. A. P. Del Prette & Del Prette 2005b), é denominada Recursos Multimídia de

Habilidades Sociais para Crianças (RMHSC-Del-Prette) e pode ser explorada em programas de intervenção de habilidades sociais. O RMHSC-Del-Prette é constituído por 21 vinhetas de vídeo ilustrando situações e reações de interação social de crianças com seus pares e com adul-tos. Conforme Z. A. P. Del Prette e Del Prette (2005b), o RMHSC-Del-Prette pode ser utilizado em intervenções com diferentes objetivos, tais como: (a) apresentar modelos de comportamento socialmente competentes, ilustrando-se a topografia e a funcionalidade desses desempenhos; (b) facilitar a discriminação de alternativas a comportamentos não habilidosos e (c) promover outras habilidades tais como observar e descrever comportamentos, identificar alternativas mais apropriadas para diferentes situações, estabelecer relação entre comportamento emitido e reação do interlocutor. No entanto, ainda não se dispõe de estudos em nosso meio explorando essa possibilidade.

O objetivo desse estudo foi avaliar a viabilidade da utilização do RMHSC-Del-Prette (Z. A. P. Del Prette & Del Prette, 2005b) e os efeitos de um programa de intervenção, em que ele foi componente básico, sobre o repertório de habilidades sociais e sobre o desempenho acadêmico de crianças com baixo rendimento escolar, conforme avaliação do professor. O estudo foi realizado sob um delineamento experimental de grupo (grupos ex-perimental e controle) com avaliações pré-teste e pós-teste.

## Método

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética de Pes-quisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar; Parecer nº 166/2007) e conduzido de acordo com as normas estabelecidas pela Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996.

### Participantes

Participaram 14 crianças com baixo rendimento aca-dêmico da 3ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública de uma cidade de aproximadamente 220 mil ha-bitantes, localizada no interior do estado de São Paulo. As crianças, nove meninas (64,2%) e cinco meninos (35,7%), apresentavam idade média de 9,4 anos ( $DP = 3,13$ ). Em relação ao nível socioeconômico, a maior parte das crian-ças pertencia ao grupo C (78,5%)<sup>1</sup>. A seleção das crianças foi feita, inicialmente, pela indicação dos professores com base nas notas obtidas nas disciplinas do bimestre, sendo também aplicado o Teste de Desempenho Escolar (TDE;

<sup>1</sup> Conforme Critério de Classificação Econômica Brasil (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística [IBOPE] & Associação Brasileira de Empresas de Pes-quisa [ABEP], 2005) que é um instrumento que avalia o nível socioeconômico das famílias com base no poder aquisitivo, número de bens de consumo duráveis, presença de empregada doméstica e grau de instrução do chefe da família. O percentual da população no ano 2000, em cada classe, foi o seguinte (da classe de maior poder aquisitivo para a de menor): A (1%), A2 (5%), B1 (9%), B2 (14%), C (36%), D (31%) e E (4%).

Stein, 1994)<sup>2</sup> para confirmar o baixo rendimento acadêmico. Foram incluídas na amostra apenas as crianças com indicativo de “*classificação inferior*” e consentimento dos pais para participar. As crianças foram randomicamente alocadas nos Grupos Experimental (GE) e Controle (GC), a partir de duplas emparelhadas com relação à idade, sexo e ao escore total bruto obtido no TDE, gerando grupos equivalentes que não se diferenciaram estatisticamente nessas características. Pais e professores participaram como informantes.

#### *Instrumentos e Materiais*

*Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (Social Skills Rating System ou SSRS-BR)*. Adaptação brasileira do *Social Skills Rating System* (Gresham & Elliott, 1990), que avalia habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico (neste instrumento referido como *Competência acadêmica*) de crianças. O SSRS-BR possui três versões (autoavaliação pela criança, avaliação pelos pais ou responsáveis e avaliação pelo professor) que avaliam a frequência das habilidades sociais da criança. As versões para os pais e professores contêm, adicionalmente, uma escala de importância de cada item de habilidades sociais para o desenvolvimento e ajustamento da criança e uma escala de frequência de ocorrência de problemas de comportamento. A versão para o professor é composta, ainda, de uma escala denominada *Competência Acadêmica*, que avalia o desempenho dos alunos em leitura, matemática, realização acadêmica global, motivação e o encorajamento parental, permitindo classificar a criança em relação aos colegas (*entre os 10% piores até entre os 10% melhores*). A adaptação brasileira do SSRS-BR (Bandeira, Del Prette, Del Prette, & Magalhães, 2009) produziu indicadores satisfatórios de validade (alfa de Cronbach entre 0,78 e 0,94 para os escores gerais de habilidades sociais; entre 0,83 e 0,91 para as escalas de *Comportamentos Problemáticos*; e de 0,98 para a de *Competência acadêmica*) e de precisão (estabilidade temporal com correlações positivas e significativas de teste-reteste para todas as escalas e subescalas, variando de 0,69 a 0,80).

*Recursos Multimídia sobre Habilidades Sociais para Crianças* (RMHSC-Del-Prette; Z. A. P. Del Prette & Del Prette 2005b). Conjunto de materiais composto por vinhetas de vídeo que ilustram 21 situações do contexto cotidiano escolar (recreio e sala de aula) de crianças em interações com outras crianças e com adultos. Cada situação apresenta um contexto interativo e três possibilidades de reação (uma habilidosa, uma não habilidosa ativa ou externalizante e uma não habilidosa passiva ou internalizante) frente à situação social apresentada. As habilidades contempladas no RMHSC-Del-Prette são organizadas em quatro subconjuntos: *Empatia e civilidade* (e.g.,

Pedir desculpas, consolar colega, etc.); *Assertividade de enfrentamento* (e.g., Expressar desagrado); *Autocontrole* (e.g., Aceitar gozações) e *Participação* (e.g., Juntar-se a um grupo em brincadeira).

*Quadro de Sentimento*. Utilizado a partir da 7ª sessão de intervenção e baseado na vivência “Os sentimentos têm cores” (Z. A. P. Del Prette & Del Prette, 2005a, p. 127).

*Ficha de Avaliação da Sessão*. Escala que variava de “Não gostei” = 0 a “Gostei muito” = 10, representada graficamente por dois desenhos de face (“*smile*”), polarizados entre a expressão de muita tristeza (valor zero) e de muita alegria (valor 10). Entre os dois desenhos havia uma linha horizontal tracejada, que era recoberta pelo participante até o ponto que indicava o quanto ele havia gostado da sessão e que depois era convertido em um número representativo da fração recoberta pela criança na escala de 0 a 10.

*Ficha de Reforçadores*. Lista com itens (guloseimas, brinquedos e materiais escolares) apresentados para a criança indicar preferências e que foram utilizados como possíveis incentivos ao longo da intervenção.

#### *Procedimento*

Após a seleção dos participantes pelos professores e o consentimento dos pais para a participação na pesquisa, as crianças foram avaliadas por pais e professores com o SSRS-BR e também responderam a versão de autoavaliação deste mesmo instrumento. A avaliação pelo professor, pelos pais e pela própria criança com o SSRS-BR foi realizada na presença da pesquisadora, de forma individual. As avaliações de pré e pós-teste, assim como a intervenção propriamente dita foram realizadas na escola em período oposto ao que as crianças estudavam, em sala provida de aparelhos de TV e DVD.

Após a avaliação de pré-teste com o SSRS-BR iniciou-se o programa de intervenção com as crianças do GE, que consistiu de 22 sessões, distribuídas ao longo de dois meses, com frequência de três vezes por semana e duração aproximada de 70 minutos cada, totalizando 25 horas. O programa foi estruturado com base em A. Del Prette e Del Prette (2001) e Z. A. P. Del Prette e Del Prette (2005a). O uso das vinhetas de vídeo do RMHSC-Del-Prette abordou seis classes de habilidades sociais, ensinadas em uma sequência de menor para maior complexidade: Participação, Habilidades Acadêmicas, Civilidade, Empatia, Autocontrole e Assertividade.

Na sessão inicial do programa de intervenção foram realizadas atividades lúdicas visando estabelecer vínculo entre a pesquisadora e os participantes, desenvolver confiança entre eles e estabelecer regras de funcionamento do grupo. Da segunda a 21ª sessão, as vinhetas de vídeos do RMHSC-Del-Prette foram utilizadas para o ensino de cada habilidade social específica, juntamente com atividades complementares de promoção da habilidade (*role-play*, exposição verbal, exercícios em grupo, tarefas de casa etc.).

As sessões foram estruturadas da seguinte forma: (a) Verificação da tarefa de casa solicitada na sessão anterior (b) Atividade de aquecimento relacionada ao comportamento que seria ensinado na sessão; (c) Apresentação da

<sup>2</sup> O TDE (Stein, 1994) é um instrumento, com propriedades psicométricas satisfatórias, que avalia o desempenho em escrita, aritmética e leitura de escolares de 1ª a 6ª série do ensino fundamental. O escore bruto de cada subteste e o escore bruto total do TDE são convertidos na classificação superior, média e inferior para cada série escolar.

vinheta de vídeo com a situação ilustrativa da demanda e três possibilidades de reação (não habilidosa agressiva, habilidosa e não habilidosa passiva); (d) Discussão em grupo sobre as consequências de cada reação do RMHSC-Del-Prette para si e para os outros; (e) Atividade lúdica final envolvendo as habilidades sociais ensinadas na sessão e *role-play* com alguns ou todos participantes; (f) Tarefa-de-casa. Essa sequência foi alterada a partir da oitava sessão (ensino da classe Empatia), uma vez que se introduziu antes da verificação da tarefa de casa, a atividade de “Preencher o Quadro de Sentimentos”, visando levar os participantes a: (a) reconhecerem e compreenderem os próprios sentimentos; (b) estabelecerem a relação entre acontecimentos, comportamentos abertos e sentimentos.

Em cada sessão, o uso da vinheta de vídeo se iniciava com a apresentação do trecho relativo à situação interativa ilustrada, seguida por uma discussão com as crianças acerca do contexto, personagens envolvidos, da demanda comportamental que a situação suscitava e das alternativas de reação diante dela. Ao final dessa discussão, eram apresentadas, uma a uma, as alternativas de reação à situação (habilidosa, não habilidosa passiva e não habilidosa ativa). A ordem de apresentação dessas reações foi aleatória, buscando-se variar também a forma de condução da discussão das reações.

Na última sessão de cada semana, eram entregues brindes a todas as crianças conforme a presença semanal (o que variava nos brindes era o número de itens de preferência ou mais valorizados). A estratégia de incentivo à assiduidade às sessões, associada às características vivências do programa, mostrou-se efetiva, com presença superior a 82% das sessões para todas as crianças.

Ao final do programa, foi realizada a aplicação coletiva do SSRS-BR (autoavaliação) com todas as crianças do GE, seguida de uma festinha para a entrega dos brindes finais. Para as crianças do Grupo Controle, a avaliação com o SSRS-BR foi realizada de forma individual com aplicação pela pesquisadora. Pais e professores das crianças do GE e GC também responderam ao SSRS-BR ao final da intervenção. Atendendo à uma norma ética, ao término do programa e das avaliações de pós-teste do GE, foi realizada a intervenção com o GC (cujos resultados não são objeto de análise neste estudo), empregando-se os mesmos instrumentos, materiais e procedimentos.

#### Tratamento dos Dados

Os dados foram, inicialmente, organizados em planilhas do programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) versão 15.0. Os testes iniciais para análise multivariada levaram à rejeição da hipótese de normalidade na distribuição das variáveis dependentes. Assim, foram realizadas análises descritivas (mediana, média e desvio-padrão) de ambos os grupos e análises inferenciais não paramétricas de comparação entre grupos em cada momento (Teste *U* de Mann-Whitney) e intragrupo entre momentos (Teste de Wilcoxon), adotando  $p \leq 0,05$ .

## Resultados

Seguem-se os dados de resultados obtidos com o SSRS-BR junto a pais, professores e autoavaliação, antes e depois do programa de intervenção. Na avaliação de importância atribuída pelos pais e professores às habilidades sociais, no pré-teste, as análises inferenciais não indicaram diferenças significativas entre os grupos. Na comparação entre o pré e pós-teste de cada grupo, verificou-se aumento na valorização pelos pais do GE ( $U = 7,5$ ;  $z = -2,18$ ;  $p = 0,026$ ) e pelos professores do GC ( $U = 8,5$ ;  $z = -2,21$ ;  $p = 0,038$ ) sobre os comportamentos cooperativos.

Os resultados da avaliação dos pais, professores e a autoavaliação, antes e depois da intervenção, são apresentados na Tabela 1. Na sequência, são destacados os dados que indicaram diferença estatisticamente significativa entre os grupos e entre os dois momentos de avaliação para cada grupo (diferenças intragrupo).

Na pré-intervenção, a comparação entre GE e GC não revelou diferenças significativas na avaliação dos pais e da própria criança no SSRS-BR; somente na avaliação dos professores, verificou-se escore maior para GC, mas apenas na subescala *Autodefesa* ( $U = 5$ ;  $z = -2,66$ ;  $p = 0,011$ ). No pós-teste, a avaliação dos pais indicou melhora do GE na subescala *Cooperação* ( $U = 7,5$ ;  $z = -2,18$ ;  $p = 0,026$ ). Na autoavaliação das crianças, o escore pós-teste do GE foi significativamente maior que o do GC em *Autocontrole* ( $U = 8,5$ ;  $z = -2,14$ ;  $p = 0,038$ ). A avaliação do professor não indicou diferença entre o GE e GC, desaparecendo, portanto, a diferença inicial entre os grupos em habilidades de *Autodefesa* com aumento dos escores do GE.

Foram encontradas diferenças significativas entre pré e a pós-intervenção em vários dos indicadores do SSRS-BR, para ambos os grupos, porém elas foram mais generalizadas para o GE. Segundo a avaliação do professor houve melhora do GE no escore global de habilidades sociais ( $z = 2,37$ ;  $p = 0,018$ ), e nas subescalas de habilidades sociais de *Responsabilidade/Cooperação* ( $z = 2,37$ ;  $p = 0,018$ ), *Asserção Positiva* ( $z = 1,89$ ;  $p = 0,05$ ), *Autocontrole* ( $z = 2,41$ ;  $p = 0,016$ ), *Autodefesa* ( $z = 2,22$ ;  $p = 0,026$ ) e, ainda, nos escores de *Competência acadêmica* ( $z = 2,37$ ;  $p = 0,018$ ). Na avaliação dos pais houve melhora no escore global de habilidades sociais ( $z = 2,36$ ;  $p = 0,018$ ) e nas subescalas de *Cooperação* ( $z = 2,37$ ;  $p = 0,017$ ) e *Autocontrole passivo* ( $z = 2,04$ ;  $p = 0,041$ ). Na autoavaliação da criança, a melhora ocorreu na subescala de habilidades sociais de *Assertividade* ( $z = 2,04$ ;  $p = 0,041$ ).

No caso do GC, houve diferenças pontuais entre pré e pós-intervenção em alguns dos indicadores de habilidades sociais obtidos com o professor e com a autoavaliação, mas não na avaliação dos pais. Na avaliação do professor, houve melhora no escore global de habilidades sociais ( $z = -1,99$ ;  $p = 0,046$ ) e na subescala de *Asserção Positiva* ( $z = 2,04$ ;  $p = 0,041$ ); na autoavaliação das crianças, na subescala *Responsabilidade* ( $z = 2,07$ ;  $p = 0,038$ ).

Tabela 1

*Mediana dos Grupos Experimentais no Pré e Pós-Teste Segundo Avaliação dos Pais, Professores e Autoavaliação com o SSRS-BR*

Informante	Escores	Variação escore	GE		GC	
			Pré	Pós	Pré	Pós
Professor	Escore HS	0-60	20	32	30	31
	F1 - Responsabilidade/Cooperação	0-30	9	19	15	15
	F2 - Asserção positiva	0-18	3	7	9	9
	F3 - Autocontrole	0-18	8	10	9	9
	F4 - Autodefesa	0-6	0	2	3	3
	F5 - Cooperação com pares	0-8	3	4	4	4
	Escore CP	0-34	8	9	10	10
	CPE	0-32	4	5	5	6
	CPI	0-26	6	5	5	6
	CA	0-45	16	20	24	26
Pais	Escore HS	0-70	40	49	42	42
	F1 - Cooperação	0-20	10	15	9	5
	F2 - Amabilidade	0-16	12	14	12	11
	F3 – Iniciativa/Desenvoltura social	0-16	9	10	11	10
	F4 - Assertividade	0-16	10	13	11	12
	F5 – Autocontrole/Civilidade	0-12	6	7	5	6
	F6 – Autocontrole passivo	0-8	4	5	5	4
	Escore CP	0-32	11	14	16	14
	CPH	0-12	5	5	6	7
	CPE	0-14	5	6	4	5
	CPI	0-8	5	3	2	4
Criança	Escore HS	0-50	38	43	40	37
	F1 - Responsabilidade	0-14	12	11	10	13
	F2 - Empatia	0-8	6	6	5	6
	F3 - Assertividade	0-14	9	11	11	8
	F4 - Autocontrole	0-8	7	7	7	6
	F5 - Evitação de problemas	0-10	6	7	6	7
	F6 - Expressão sentimento positivo	0-8	7	7	6	5

*Nota.* GE = Grupo Experimental. GC = Grupo Controle. HS = Habilidades sociais. CP = Comportamentos problemáticos. CPH = Comportamentos problemáticos de hiperatividade. CPE = Comportamentos problemáticos externalizantes. CPI = Comportamentos problemáticos internalizantes. CA = Competência acadêmica.

### Discussão

Os resultados obtidos no presente estudo indicaram a superioridade das mudanças do GE, após a intervenção, conforme a avaliação dos pais e a autoavaliação da criança, tanto sobre o repertório de habilidades sociais,

alvo da intervenção, como no julgamento do professor sobre o desempenho acadêmico dos alunos, que constituiu um subproduto bastante desejável da intervenção. Esses dados são semelhantes aos achados da literatura sobre a efetividade de programas de habilidades sociais sobre o repertório social e acadêmico de escolares (August,

Realmuto, Hekter, & Bloomquist, 2001; Brigman et al., 2007; Gresham, 2009; Kilian & Kilian, 2011; Molina & Del Prette, 2006). Adicionalmente, os resultados apontam favoravelmente para a viabilidade do uso das vinhetas de vídeo do RMHSC-Del-Prette (Z. A. P. Del Prette & Del Prette, 2005b) e se pode extrapolar sobre sua potencialidade no contexto de sala de aula.

O uso das vinhetas de vídeo do RMHSC-Del-Prette facilitou a ênfase em dois comportamentos importantes, pré-requisitos da competência social: observar e descrever. Os participantes foram encorajados a observar e a descrever padrões socialmente competentes e não competentes (ativos e passivos), frente a uma mesma situação, em termos de componentes verbais, não verbais (contato visual, expressão facial, gestos, etc.) e paralinguísticos (volume da voz, velocidade da fala, etc.). E também foram estimulados a discriminar e discutir as consequências de cada um deles para si e para os demais envolvidos. Além disso, as vinhetas, retratando interações comuns das crianças em contexto escolar, deram maior “concretude” à análise de aspectos fundamentais em um programa de habilidades sociais, tais como: os antecedentes e consequências que controlam o comportamento, a multiplicidade de alternativas de desempenho social diante de uma mesma situação, a importância da variabilidade no repertório de comportamento para melhor ajuste a variáveis contextuais, da situação, do interlocutor e a identificação dos componentes das habilidades sociais.

Em relação à efetividade, destacam-se as classes específicas de habilidades sociais que foram mais sensíveis à intervenção e sua funcionalidade no contexto de vida dos participantes. O programa de intervenção foi seguido de aumento no escore de *Autocontrole das Emoções* que incluiu comportamentos como: *controlar a irritação quando discute com os outros, aceitar crítica, discordar, reagir de forma apropriada à pressão dos colegas, responder adequadamente às gozações*. Trata-se de uma classe de habilidades sociais altamente valorizada por pais e professores, tanto neste estudo como em outros (Lane, Wehby, & Cooley, 2006; Meier, DiPerna, & Oster, 2006).

Na avaliação dos pais e dos professores também houve melhora de habilidades relacionadas à *Cooperação/responsabilidade*. Além de objeto de intervenção direta, tais comportamentos foram continuamente exercitados durante o programa, principalmente nas atividades de finalização. Segundo os pais, a melhora das crianças ocorreu em comportamentos de *oferecer ajuda, iniciar/realizar tarefas domésticas sem pedir ajuda espontaneamente e fazer elogios a membros da família e amigos*. Pode-se supor que o impacto desses comportamentos no cotidiano familiar foi imediato no sentido de diminuir o acúmulo de atividades domésticas dos pais e a necessidade de orientações e de monitoria sobre as crianças em suas atividades escolares e outras.

Na avaliação dos professores, o aumento na frequência de comportamentos cooperativos esteve associado à *execução das tarefas escolares, seguir instruções, realizar*

*tarefas no tempo determinado, cooperar com os colegas*, enfim, comportamentos que também produzem consequências imediatas positivas para a sala de aula e para o professor. Esses comportamentos foram ainda mais valorizados após a intervenção pelos professores do GE, possivelmente por razões semelhantes: consequências relevantes ou alvos de mais atenção. Efetivamente, a cooperação tem sido reconhecida como um dos correlatos de competência social em crianças (Z. A. P. Del Prette & Del Prette, 2005a, 2006; Z. A. P. Del Prette et al., 2012; Gresham & Elliott, 1990) e um dos comportamentos mais valorizados pelo professor (Lane et al., 2006; Meier et al., 2006).

Professores e crianças indicaram, após o programa, um aumento no escore de comportamentos assertivos, o que incluiu, no caso dos professores, habilidades de *Autodefesa*, algumas delas, por exemplo, *questionar e se defender de acusações injustas*, diretamente ensinadas nas sessões. Conforme Z. A. P. Del Prette e Del Prette (2005a), a Assertividade é uma classe de habilidades sociais de enfrentamento em situações que envolvem risco de reação indesejável do interlocutor e requerem o domínio de habilidades de outras classes, tais como autocontrole e expressividade emocional, comunicação, empatia e civilidade. No entanto, as habilidades assertivas são, geralmente, pouco valorizadas, tanto na escola como na família, possivelmente por serem indevidamente associadas à rebeldia e à agressividade e pouco enfatizadas na literatura de habilidades sociais com crianças (Z. A. P. Del Prette & Del Prette, 2005a). Entretanto, nesse estudo, os professores atribuíram elevada importância às habilidades de autodefesa e identificaram melhoras do GE nessa subescala. É possível que, nesse caso, os professores tenham observado diretamente os benefícios dessa habilidade.

O GC, que não passou pelo programa de intervenção, também apresentou alguns ganhos em habilidades sociais, conforme avaliação final do professor e autoavaliação. Uma hipótese para explicar esse resultado é que as crianças do GC conviviam na mesma sala ou até em outras situações com as crianças do GE, possibilitando-lhes a aprendizagem desses novos comportamentos valorizados e emitidos pelas crianças do GE. Ainda que este efeito seja desejável, aponta para a necessidade de maior controle experimental em estudos futuros desse tipo.

Quanto ao impacto do programa sobre a escala *Competência Acadêmica* do GE, trata-se de um resultado que se alinha a outros obtidos no Brasil (por exemplo, Molina & Del Prette, 2006) e em outros países (August et al., 2001; Brigman et al., 2007; Kilian & Kilian, 2011) e que reforça a compreensão das habilidades sociais como facilitadores do desempenho acadêmico (DiPerna, 2006). Esse impacto permite defender a implantação de programas de THS na escola, como estratégia adicional para melhorar o rendimento acadêmico e diminuir o fracasso escolar, a repetência e a evasão em nosso meio, como já testado em outros países (por exemplo, o programa de Hennessey, 2007). Considerando a quantidade e a gravidade das di-

ficuldades de aprendizagem em nosso meio, defende-se, tal como no presente programa, que qualquer intervenção, mesmo que de cunho psicossocial, sejam acompanhadas de avaliações cuidadosas do impacto sobre o desempenho acadêmico, sempre que possível utilizando diferentes indicadores para isso.

No presente estudo, os recursos do RMHSC-Del-Prette foram planejados e aplicados por uma psicóloga, com conhecimento dos princípios de aprendizagem, e foram destinados a um grupo de crianças com baixo rendimento acadêmico. Pode-se, no entanto, defender a sua disseminação e ampliação para o conjunto das crianças da escola, sob um tipo de intervenção universal (A. Del Prette & Del Prette, 2003; Gresham, 2004; Gresham & Elliott, 2007; Murta, 2007). Para isso, é certamente indispensável a assessoria técnica a agentes educacionais, professores e demais educadores da escola, no sentido de garantir os conhecimentos básicos requeridos no arranjo do ambiente físico das sessões, na apresentação e discussão das vinhetas com os alunos, na mediação das interações sociais entre eles, no treino de comportamentos específicos e no manejo de contingências em grupo. Em outras palavras, o uso dos recursos do RMHSC-Del-Prette não envolve meramente o acesso das crianças às vinhetas de vídeo, mas a mediação do educador para que essa experiência constitua condição de aprendizagem de habilidades sociais.

Não obstante os resultados positivos deste estudo, não podem ser ignoradas suas limitações. Uma delas refere-se à utilização somente da avaliação externa do professor em relação ao desempenho acadêmico dos alunos, considerando-se que outras medidas, como a reaplicação do TDE ou mesmo avaliação das notas escolares, poderiam também ter sido realizadas. Outra remete à questão da generalização, pois a intervenção foi conduzida com um grupo pequeno de crianças e somente em uma escola específica, requerendo replicação com maior quantidade de crianças e diversidade de contextos. Outra limitação foi a falta de avaliações de seguimento, o que foi dificultado porque a escola oferecia somente o primeiro ciclo do Ensino Fundamental e, ao término da intervenção, no final do ano, as crianças seguiram para diferentes escolas.

O cotidiano escolar apresenta muitos desafios à pesquisa aplicada (férias, festas, rotatividade de professores e alunos, escassez de salas e equipamentos) em termos de controle de variáveis. No entanto, entende-se que esses desafios não devem refrear ou desanimar os pesquisadores comprometidos com a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem no contexto escolar. Espera-se que novas pesquisas, usando o mesmo artefato ou semelhantes, sejam conduzidas com amostras ampliadas e diversificadas possibilitando uma apreciação mais exaustiva desses recursos, tanto em ambiente escolar quanto em clínica.

## Referências

- Arnold, D. H., Kurpersmidt, J. B., Voegler-Lee, M. E., & Marshall, N. A. (2012). The association between preschool children's social functioning and their emergent academic skills. *Early Childhood Research Quarterly, 27*, 376-386. doi: 10.1016/j.ecresq.2011.12.009.
- August, G., Realmuto, G., Hektner, J., & Bloomquist, M. (2001). An integrated components preventive intervention for aggressive elementary school children: The early risers program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 69*, 641-626.
- Bandeira, M., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Magalhães, T. (2009). Validação das Escalas de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica (SSRS-BR) para o Ensino Fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 25*(2), 271-282.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Pires, L. G., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Competência acadêmica de crianças no Ensino Fundamental: Características sociodemográficas e relação com habilidades sociais. *Interação em Psicologia, 10*(1), 53-62.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Souza, T. M. P., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: Características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldade de aprendizagem. *Estudos de Psicologia (Natal), 11*(2), 199-208.
- Barreto, S. O., Freitas, L. C., & Del Prette, Z. A. P. (2011). Habilidades sociais na comorbidade entre dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento: Uma avaliação multimodal. *Psico (Porto Alegre), 42*(4), 503-510.
- Brigman, G. A., Webb, L. D., & Campbell, C. (2007). Building skills for school success: Improving the academic and social competence of students. *Professional School Counseling, 10*(3), 279-288.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science, 11*(4), 302-306.
- Cartledge, G. (2005). Learning Disabilities and social skills: Reflections. *Learning Disability Quarterly, 28*, 179-181.
- Charlop-Christy, M. H., Le, L., & Freeman, K. A. (2000). A comparison of video modeling with in-vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*, 537-552.
- Cia, F., & Barham, E. J. (2009). Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. *Estudos de Psicologia (Campinas), 26*(1), 45-55.
- Comodo, C. N., Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P., & Manolio, C. L. (2011). O passeio de Bia (vídeo): Promovendo habilidades sociais de pré-escolares. *Psicologia: Teoria e Prática, 13*(1), 34-47.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para um trabalho em grupo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2003). Aprendizagem socioemocional na escola e prevenção da violência: Questões conceituais e metodologia de intervenção. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Eds.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 83-127). 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 para Crianças (SMHSC-Del-Prette & Del Prette)*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Avaliação multimodal de habilidades sociais em crianças: Procedimentos, instrumentos e indicadores. In M. Bandeira, Z. A. P. Del Prette, & A. Del Prette (Eds.), *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp. 47-68). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., Gresham, F. M., & Vance, M. J. (2012). Role of social performance in predicting learning problems: Prediction of risk using logistic regression analysis. *School Psychology International Journal*, 33(6), 615-630. doi: 10.1177/0020715211430373
- Dilworth, J. E., Mokrue, K., & Elias, M. J. (2002). The efficacy of a video-based teamwork-building series with urban elementary school students: A pilot investigation. *Journal of School Psychology*, 40(4), 329-346.
- DiPerna, J. C. (2006). Academic enablers and student achievement: Implications for assessment and intervention services in the school. *Psychology in the Schools*, 43(1), 7-17.
- Feitosa, F. B., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Loureiro, S. R. (2011). Explorando relações entre o comportamento social e o desempenho acadêmico de crianças. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 11(2), 442-455.
- Gresham, F. M. (2004). Current status and future directions of school-based behavioral interventions. *School Psychology Review*, 33(3), 326-343.
- Gresham, F. M. (2009). Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Eds.), *Psicologia das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações* (pp. 17-66). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System: Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2007). The SSIS classwide intervention program: Rationale, procedure e implementation tips. In F. M. Gresham & S. N. Elliott (Eds.), *Social Skills Improvement System: Classwide Intervention Program*. Bloomington, MN: Pearson Assessments.
- Hennessey, B. A. (2007). Promoting social competence in school-aged children: The effects of the open circle program. *Journal of School Psychology*, 45(3), 349-360.
- Herrera, G., Alcantud, F., Jordan, R., Blanquer, A., Labajo, G., & De Pablo, C. (2008). Development of symbolic play through the use of virtual reality tools in children with autism spectrum disorders. *Autism*, 12(2), 143-157.
- Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística, & Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. (2005). *Crítério de Classificação Econômica Brasil*. Recuperado em maio, 2007, de <http://www.abep.org/novo/Content.aspx?ContentID=302>
- Kavale, K. A., & Mostert, M. P. (2004). Social skills interventions for individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27, 31-43.
- Kilian, J. M., & Kilian, D. W. (2011). A school intervention to increase prosocial behavior and improve academic performance of at-risk students. *Improving Schools*, 14(1), 65-83.
- Lane, K. L., Wehby, J. H., & Cooley, C. (2006). Teacher expectations of students classroom behavior across the grade span: Which social skills are necessary for success. *Exceptional Children*, 72(2), 153-167.
- Malecki, C. M., & Elliott, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17, 1-23.
- Meier, C. R., DiPerna, J. C., & Oster, M. M. (2006). Importance of social skills in the elementary grades. *Education and Treatment of Children*, 29(3), 409-419.
- Miles, S. B., & Stepek, D. (2006). Contemporaneous and longitudinal associations between social behavior and literacy achievement in a sample of low-income elementary school children. *Child Development*, 77(1), 103-117.
- Molina, R. C. M., & Del Prette, Z. A. P. (2006). Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldade de aprendizagem. *Psico-USF*, 11(1), 53-63.
- Murta, S. G. (2007). Programas de prevenção a problemas emocionais e comportamentais em crianças e adolescentes: Lições de três décadas de pesquisa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(1), 1-8.
- Park, K., Ku, J., Choi, S., Jang, H., Park, J., Kim, S. I., & Kim, J. (2011). A virtual reality application in role-play of social skills training for schizophrenia: A randomized controlled trial. *Psychiatry Research*, 189(2), 166-172.
- Parson, L. D. (2006). Using video to teach social skills secondary students with autism. *Teaching Exceptional Children*, 39(2), 32-38.
- Parsons, S., Leonard, A., & Mitchell, P. (2006). Virtual environments for social skills training: Comments from two adolescents with autistic spectrum disorder. *Computer and Education*, 47, 186-206.
- Ray, C. E., & Elliott, S. N. (2006). Social adjustment and academic achievement. A predictive model for students with diverse academic and behavior competencies. *School Psychology Review*, 35(3), 493-501.
- Reed, F. D. D., Hyman, S. R., & Hirst, J. M. (2011). Applications of technology to teach social skills to children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), 1003-1010.
- Samadzadeh, M., Abbasi, M., & Shahbazzadegan, B. (2011). Survey of relationship between psychological hardiness, thinking styles and social skills with high school student's academic progress in Aray city. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28, 286-292.
- Santos, P. L., & Graminha, S. S. V. (2006). Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 11(1), 101-109.
- Stein, L. M. (1994). *TDE - Teste de desempenho escolar: Manual para aplicação e interpretação*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo
- Tori, R., & Kirner, C. (2006). Fundamentos da realidade virtual. In R. Tori, C. Kirner, & R. Siscoutto (Eds.), *Fundamentos e Tecnologia de Realidade Virtual e Aumentada* (pp. 2-21). Porto Alegre, RS: Special Book Services.
- Wentzel, K. R. (1993). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62(5), 1066-1078.

Recebido: 1º/02/2012  
1ª revisão: 27/06/2012  
Aceite final: 29/06/2012