

# AVALIAÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS DE CRIANÇAS COM UM INVENTÁRIO MULTIMÍDIA: INDICADORES SOCIOMÉTRICOS ASSOCIADOS A FREQUÊNCIA *VERSUS* DIFICULDADE<sup>1</sup>

Zilda A. P. Del Prette\*  
Almir Del Prette#

**RESUMO.** A literatura sobre avaliação da competência social e das habilidades sociais é permeada de resultados controversos, provavelmente devidos ao uso de diferentes indicadores, informantes e conceitos norteadores. Dada a relevância dessas questões, em particular da auto-avaliação de crianças, e a relativa escassez de estudos a seu respeito, este artigo relata uma pesquisa que teve por objetivo comparar diferenças e semelhanças em algumas propriedades psicométricas, associadas a indicadores de frequência e dificuldade de desempenhos sociais obtidos com o “Inventário multimídia de habilidades sociais para crianças” (IMHSC-Del-Prette). O IMHSC-Del-Prette foi aplicado inicialmente a 406 escolares de 7 a 13 anos (média =8), de ambos os sexos, com diferentes graus de dificuldade de aprendizagem, e reaplicado um mês depois com 191 (47%) estudantes dessa amostra. Os resultados foram mais favoráveis ao indicador de dificuldade que ao de frequência nos seguintes aspectos: simetria na distribuição dos escores, consistência interna, correlação entre teste e reteste, índices de discriminação entre itens e escores e estrutura fatorial (quatro ao invés de três fatores). São discutidas as implicações metodológicas e práticas desses resultados, indicando-se novas direções de pesquisa.

**Palavras-chaves:** avaliação de desempenho social, multimídia, treinamento de habilidades sociais.

## EVALUATION OF CHILDREN'S SOCIAL SKILLS USING A MULTIMEDIA SOCIAL SKILLS INVENTOIRE: PSYCHOMETRIC INDEXES OF FREQUENCY VERSUS DIFFICULTY

**ABSTRACT.** The field of the social competence and social skills evaluation are permeated of contradictory results, largely associated to the use, in many studies, of different indexes, informers and concepts. Given the relevance and relative scarcity of studies on that subject, in particular about children's self-evaluation, the present paper aims to compare differences and similarities, in some psychometric properties associated to two indicators - frequency and difficulty of skilled social reactions - obtained with a Multimedia Social Skills Inventoire for Children (MUSSIC-Del-Prette). MUSSIC-Del-Prette was applied initially to 406 children of 7 a 13 years old (medium=8), of both sexes, with different degrees of learning difficulty and retested, one month later with 191 (47%) students from that sample. The results were more favorable to the difficulty index than to frequency in some aspects analyzed in this study: more symmetrical scores distribution, larger internal consistency, better correlation between test and re-test, bigger discrimination items-scores, contemplating positive and negative demands in the items of larger discrimination and a differentiated factorial structure (four instead of three factors). It is discussed the methodological and practical implications of those results as well as new research directions.

**Key words:** Social skills training, multimedia, psychometrics.

---

<sup>1</sup> O trabalho contou com bolsas Treinamento Técnico da FAPESP na confecção do IMHSC-Del-Prette (Processos 98/10461-3; 98/10462-0; 98/10472-5; 98/10463-6), bolsas IC e Pq do CNPq (Processos 520988/95-7/RE) e auxílio financeiro do CNPq por meio do Edital Universal no. 1 (Processo 463699/00-9). Os autores agradecem a assessoria dos Profs. Dra. Maria Cecília Mendes Barreto e Dr. Lael Almeida de Oliveira, do Departamento de Estatística da UFSCar. Participaram da coleta e tratamento dos dados as bolsistas IC/CNPq: Elisângela Maria Machado, Fernanda Lins e Freitas, Fabiana dos Santos Rocha e Elizângela Barboza Fernandes.

\* Professora Doutora Psicologia Experimental, Titular do Departamento de Psicologia-UFSCar.

**Endereço para correspondência:** Alameda das Ameixeiras, 60, 13570-970, São Carlos (SP). E-mail: zdprette@power.ufscar.br

# Professor Doutor em Ciências, Titular do Departamento de Psicologia-UFSCar.

O desenvolvimento socioemocional e, mais especificamente, um repertório elaborado de habilidades sociais, têm sido considerados como fatores ou correlatos importantes da saúde psicológica, da aprendizagem acadêmica, do exercício da cidadania e do sucesso pessoal e profissional (Bedell & Lennox, 1997; Devencenzi & Pendergast, 1999; Gambrill, 1995; Gresham & Elliot, 1987; Pierce, 1995; Segrin, Gottman & Rush, 1995). Diante das evidências dessa literatura sobre essas relações, é de se esperar que a escola e demais instâncias educativas invistam mais fortemente na criação de condições favoráveis ao desenvolvimento socioemocional. No caso particular das crianças em idade inicial de escolarização e das possíveis conseqüências futuras de comprometimentos nessa área, torna-se importante maximizar a potencialidade do contexto educacional para a aprendizagem socioemocional.

Entende-se que qualquer investimento em diretrizes de ação, em programas e atividades de desenvolvimento socioemocional, envolve uma definição de objetivos, baseada em avaliações prévias detalhadas, bem como avaliações posteriores que permitam aferir a efetividade geral e os componentes críticos desses programas. Além disso, considerando-se a dimensão situacional-cultural da competência social associada a características sociodemográficas (Del Prette & Del Prette, 1999), a seleção de objetivos socialmente relevantes para intervenções não pode prescindir de parâmetros normativos para a identificação de eventuais déficits. Essas considerações estão na base da construção e validação de instrumentos de avaliação do repertório de habilidades sociais e têm se tornado, por isso, um desafio a ser enfrentado pelos pesquisadores e profissionais que trabalham na área.

A competência social e seus indicadores: questões conceituais e metodológicas

Os termos desenvolvimento socioemocional, habilidades sociais e competência social, embora bastante correlacionados, são muitas vezes tomados, de forma equivocada, como sinônimos. A definição precisa desses conceitos é particularmente importante quando se trata de avaliação (Del Prette, Del Prette & Barreto, 1998), devido às suas implicações na seleção, especificação e complementaridade dos indicadores obtidos com diferentes instrumentos e estratégias de avaliação. Conforme definimos em outro trabalho:

O termo habilidades sociais se diferencia tanto do termo desempenho social como de competência social. O desempenho social refere-se à emissão de um comportamento ou seqüência de comportamentos em uma

situação social qualquer. Já o termo habilidades sociais aplica-se à noção de existência de diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar com as demandas das situações interpessoais. A competência social tem um sentido avaliativo que remete aos efeitos do desempenho das habilidades nas situações vividas pelo indivíduo. [...] A competência social qualifica a proficiência desse desempenho e se refere à 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 (Del Prette, A. & Del Prette, Z., 2001).

A avaliação da competência social é, então, uma inferência que reflete, em parte, os desempenhos sociais e, em parte, as dimensões normativas e os valores culturais, tornando-se mais precisa quando se tem acesso aos objetivos e intenções dos agentes envolvidos. O sentido descritivo das habilidades sociais refere-se tanto aos comportamentos diretamente observáveis (classes molares e moleculares de ações) como aos eventos e processos encobertos (como estilos de atribuição, auto-instruções, cognições, percepções, expectativas etc.), requerendo uma contextualização cultural que inclui situações sociais, interlocutores, valores, normas e práticas sociais (Del Prette & Del Prette, 1999; Del Prette, A. & Del Prette, Z., 2001).

Entre os fatores associados a uma competência social insuficiente, destacam-se, na literatura, as falhas de aprendizagem social, que geram déficits no repertório, bem como as crenças irracionais, os medos e a ansiedade condicionada, que produzem dificuldade no desempenho de reações habilidosas, mesmo quando os indivíduos os possuem em seus repertórios (Argyle, 1967/1994; Del Prette & Del Prette, 1999; Del Prette, A. & Del Prette, Z., 2001).

Pode-se entender, portanto, que há vários indicadores de habilidades sociais. Os déficits de repertório podem se refletir, até certo ponto, em uma freqüência muito baixa ou nula de determinadas reações, que podem estar associadas, também, à dificuldade (ansiedade) em emitir esse desempenho. Embora, eventualmente, seja possível encontrar alta freqüência de reações socialmente habilidosas com alto custo de resposta (incômodo, desconforto ou ansiedade) ou, mesmo em dissonância com pensamentos e sentimentos diante de uma situação, pode-se esperar, nesses casos, uma tendência à fuga ou esquiva de demandas que geram esses sentimentos e, portanto, uma baixa freqüência dessas reações.

Assim, tomando-se também como referência uma ampla literatura que situa a ansiedade como fator restritivo da competência social, pode-se esperar que dificuldade e frequência constituam dois importantes indicadores na avaliação do repertório de habilidades sociais e que apresentem uma correlação negativa entre si.

No caso específico da competência social, outros indicadores poderiam também ser importantes. Como exemplos citem-se: a satisfação com o próprio desempenho (um indicador subjetivo que pode refletir uma percepção das conseqüências ocorridas ou prováveis do desempenho), a avaliação do próprio desempenho em termos de coerência entre as ações abertas e os componentes encobertos (crenças, pensamentos e sentimentos sobre como deveria ou poderia se comportar diante da situação), a discriminação e relato sobre os efeitos ou conseqüências do próprio desempenho sobre os outros, etc. (Argyle, 1967/1994; Del Prette & Del Prette, 1999).

A definição do tipo de indicador utilizado em uma avaliação de habilidades sociais remete, portanto, a questões teórico-metodológicas importantes. A definição de conceitos-chave da área e os indicadores selecionados para sua avaliação têm sido relacionados a muitos dos resultados contraditórios encontrados em estudos que investigam relações entre dificuldades de aprendizagem e habilidades sociais. Além disso, podem-se levantar outras questões ligadas mais diretamente a preocupações psicométricas com o aperfeiçoamento de instrumentos nessa área: quais indicadores seriam mais estáveis e, portanto, mais confiáveis em avaliações repetidas? Quais seriam mais sensíveis em avaliações pré e pós-intervenção? Que tipo de estrutura fatorial pode ser encontrado com diferentes indicadores aplicados a um mesmo conjunto de demandas e reações?

Destarte, dentre outras questões próprias da avaliação psicológica, destacam-se a da consistência e complementaridade entre diferentes indicadores bem como a de possíveis diferenças entre eles em termos de confiabilidade e validade social. Essas questões são abordadas neste trabalho, buscando-se comparar dois indicadores que podem ser razoavelmente estimados em instrumentos de auto-relato: a frequência com que são emitidas as reações socialmente habilidosas e a dificuldade em emití-las.

A investigação desses aspectos remete a uma ampla literatura sobre construção de instrumentos em geral (Guilford & Fruchter, 1978; Harman, 1976; Magnusson, 1976; Pasquali, 1996; Sellitz, Jahoda, Deutsch & Cook, 1974; Vianna, 1973) e a

uma literatura psicológica específica no campo da avaliação das habilidades sociais (; Bandeira, Costa, Del Prette, Del Prette, & Gerck-Carneiro, 2000; Barreto, Del Prette & Del Prette, 1998; Caballo & Buela, 1988; Caballo & Ortega, 1989; Hersen & cols., 1979), as quais têm destacado a validade e a precisão (ou confiabilidade) como propriedades básicas a serem examinadas nos inventários, por meio de análises que focalizem, entre outros aspectos: a) a qualidade dos itens e sua representatividade em relação ao construto que está sendo avaliado, o que é aferido pelo índice de discriminação, correlação item-total e estrutura fatorial (análise fatorial alfa com rotação varimax ou oblimin); b) a consistência interna, dada pela alpha de Cronbach (1951), que constitui um indicador de validade do instrumento em termos de estimativa da precisão/confiabilidade; c) a correlação entre avaliações sucessivas do instrumento e entre os escores obtidos no instrumento e em medidas independentes do repertório de habilidades sociais.

Os estudos psicométricos iniciais sobre um instrumento de avaliação nem sempre o validam, mas seus resultados permitem alterá-lo de modo a melhorar suas qualidades. A obtenção de propriedades psicométricas satisfatórias (de acordo com índices que a própria literatura da área tem estabelecido) torna possível proceder à padronização do instrumento, ou seja, à definição de parâmetros populacionais para a avaliação de resultados em aplicações individuais posteriores.

#### **A AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA SOCIAL E DAS HABILIDADES SOCIAIS EM CRIANÇAS: EXPLORANDO RECURSOS MULTIMÍDIA**

A maioria dos instrumentos de avaliação de habilidades sociais de crianças é planejada para aplicação junto aos informantes qualificados: (seus pais e professores, principalmente). São ainda bastante raros os instrumentos de auto-avaliação dessa clientela, provavelmente devido às dificuldades próprias do estágio de desenvolvimento de habilidades em que as crianças se encontram. A auto-avaliação, por exemplo, supõe automonitoria, que se torna mais acurada ao longo do desenvolvimento, e determinados tipos de instrumentos (lápis, papel e instruções escritas) comumente utilizados em tais avaliações são contra-indicados para crianças que não têm suficiente domínio da leitura e da escrita.

Apesar das dificuldades, pode-se defender a importância da auto-avaliação por parte da criança,

tanto para compreender seus critérios e identificar fatores pessoais a eles associados como para lhe fornecer oportunidade de automonitoria e de compreensão da importância da qualidade das relações que estabelece com os demais. Mas, sobretudo, pode-se defender a auto-avaliação por parte da criança como forma de comparar os resultados junto a ela obtidos com os que vêm sendo fornecidos pelos seus significantes, em termos de avaliar mais precisamente problemas de percepção e estereótipo e, de modo geral, as áreas de consistência e inconsistência entre diferentes informantes, como base para a tomada de decisões sobre intervenções.

Como forma de superar as dificuldades anteriormente referidas em relação à auto-avaliação por parte das crianças, podem-se encontrar na literatura algumas tentativas de substituir, tanto quanto possível, as demandas de leitura e escrita por materiais audiovisuais que sejam atraentes o suficiente para manter a atenção da criança e facilmente compreensíveis para ampliar sua validade e viabilidade de aplicação. Como exemplo de esforço nessa direção pode ser apontado o estudo de Irvin e Walker (1994), que, fazendo uso de tela sensível ao toque, avalia as habilidades da criança de juntar-se a colegas no jogo ou no trabalho, lidar com crítica e provocação e seguir as instruções e diretrizes do professor, explorando, em cada uma delas o reconhecimento de sinais para a resposta, a utilização de alternativas de resposta e a consciência das conseqüências. Esses autores encontraram dados de validade discriminante, mas ainda com alguns vieses de resposta, por eles atribuídos ao tipo de conteúdo avaliado e ao uso da tecnologia. Em outras palavras, podem-se prever muitos desafios na introdução de tecnologia para a avaliação de habilidades sociais de crianças, os quais somente poderão ser superados com um investimento crescente em pesquisas sobre instrumentos multimídia. No entanto, os possíveis ganhos com instrumentos que exigem o mínimo possível de leitura e escrita, particularmente com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, justificam amplamente sua construção e o aperfeiçoamento de suas propriedades psicométricas.

## OBJETIVOS DA PESQUISA

O presente trabalho teve o objetivo de analisar algumas propriedades psicométricas preliminares (análise de itens, estrutura fatorial e escores fatoriais, consistência interna e dados preliminares de

correlação entre teste e reteste)<sup>2</sup> de um instrumento multimídia de auto-relato de habilidades sociais para crianças denominado IMHSC-Del-Prette (Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças), tomando como indicadores a frequência e a dificuldade das reações consideradas socialmente habilidosas. Adicionalmente, será efetuada uma discussão das diferenças entre esses indicadores e dos aperfeiçoamentos ainda requeridos no IMHSC-Del-Prette.

## MÉTODO

### Características da amostra

A Tabela 1 resume os dados de caracterização da amostra, que se constituiu de 406 alunos de 3<sup>a</sup> série do ensino fundamental, de ambos os sexos, de 18 classes de 06 escolas estaduais da cidade de São Carlos, escolhidas de modo a contemplar regiões centrais e periféricas de cidade. Na primeira aplicação (teste), a idade variou de 7 a 13 anos, com média de 8,21 e desvio-padrão de 0,62; na segunda (reteste), feita com cerca de 47% dos respondentes da primeira aplicação, a idade variou também de 7 a 13 anos, com média de 8,15 anos e desvio-padrão de 0,60.

As crianças foram classificadas por suas professoras em graus de dificuldade de aprendizagem (muita, pouca e nenhuma), de modo que a amostra pudesse ser reorganizada em subgrupos para a análise das influências dessa variável. Essa organização em subgrupos podia ocorrer também em função do gênero. A Tabela 1 apresenta a composição desses subgrupos na amostra.

**Tabela 1.** Caracterização dos sujeitos da amostra que responderam o IMHSC-Del-Prette no teste e reteste.

| Variável                    | Níveis       | Teste             | Reteste           |
|-----------------------------|--------------|-------------------|-------------------|
| Gênero                      | Masculino    | 199 (49%)         | 102 (53,4)        |
|                             | Feminino     | 207 (51%)         | 89 (46,6)         |
|                             | <b>Total</b> | <b>406 (100%)</b> | <b>191 (100%)</b> |
| Dificuldade de aprendizagem | Nenhuma      | 186 (45,8 – 67,4) | 112 (58,6 – 61,2) |
|                             | Pouca        | 63 (15,5 – 22,8)  | 46 (24,1 – 25,1)  |
|                             | Muita        | 27 (6,7 – 9,8)    | 25 (13,1 – 13,7)  |
|                             | Missing      | 130 (32,2)        | 8 (4,2%)          |
|                             | <b>Total</b> | <b>406 (100%)</b> | <b>183 (100%)</b> |

**OBS.** Dada a quantidade de *missing* para dificuldade de aprendizagem (muitos alunos não foram classificados pelas professoras), a tabela acima inclui um segundo percentual que se refere à proporção válida quando se considera apenas os classificados.

- 2 Apesar da quantidade de itens citados, uma análise psicométrica completa envolve ainda outros, como a validação externa por outros informantes em diferentes momentos, a validação concomitante com outros instrumentos, a padronização dos escores, outras análises mais sofisticadas em termos de estrutura dos itens e assim por diante.

Como os dados foram colhidos com amostras naturais, observa-se, na Tabela 1, que houve equilíbrio maior no teste do que no reteste, com relação ao gênero, com maior proporção do sexo masculino. Quanto ao grau de dificuldade de aprendizagem, apesar da perda de crianças não classificadas, a proporção encontrada é também próxima da usualmente referida pelos professores (cerca de 10% de crianças com muita dificuldade de aprendizagem).

### Características do instrumento - o IMHSC-Del-Prette

O Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças – IMHSC-Del-Prette (Del Prette, Del Prette & Costa, 1999) é um instrumento de auto-relato em CD-Rom composto de arquivos multimídia com 21 situações filmadas de interações sociais, cada uma delas com três alternativas de reação apresentadas pela personagem principal: habilidosa (que demonstra assertividade, empatia, expressão de sentimentos positivos ou negativos de forma apropriada, civilidade, etc.), não habilidosa passiva (que demonstra esquivas ou fuga ao invés de enfrentamento da situação) e não habilidosa ativa (que demonstra agressividade, negativismo, ironia, autoritarismo etc.). Para indicar sua resposta, a criança é provida de uma ficha onde pode ser solicitada a avaliar a adequação que atribui a cada uma das reações, a frequência com que costuma apresentá-las e a dificuldade de emitir a reação socialmente habilidosa. Neste estudo, serão focalizadas apenas a frequência e a dificuldade da reação socialmente habilidosa.

A primeira listagem de itens do IMHSC-Del-Prette foi elaborada com base na experiência prévia dos autores em avaliação, com diferentes instrumentos lápis-papel, entrevistas e observações junto a crianças e adultos. Essa lista foi então cotejada com os itens de outros dois instrumentos da literatura da área: o MESSY (Matson, Rotatori & Helsel, 1983) e o Inventário de McGinnis, Goldstein, Sprafkin e Shaw (1984), procurando-se manter aqueles julgados como mais críticos e pertinentes ao nosso contexto e, ao mesmo tempo, eliminar ao máximo as sobreposições, de modo a se compor uma amostra de itens significativa, porém não muito extensa, que facilitasse elaboração e a aplicação do instrumento.

Os interlocutores, contextos e demandas contemplados nos itens do IMHSC-Del-Prette são apresentados na Tabela 2.

**Tabela 2.** Distribuição dos itens do IMHSC-Del-Prette conforme interlocutores, contexto e demandas.

| Demandas das situações                  | Interlocutor | Contexto     |
|---|--------------|--------------|
| 1. Juntar-se a um grupo em brincadeiras | Grupo        | Recreio      |
| 2. Recusar pedido de colega             | Colega       | Sala de aula |
| 3. Expressar desagrado                  | Colega       | Sala de aula |
| 4. Pedir ajuda ao colega em classe      | Colega       | Sala de aula |
| 5. Pedir mudança comportamento          | Colega       | Em classe    |
| 6. Pedir desculpas                      | Colega       | Recreio      |
| 7. Demonstrar espírito esportivo        | Grupo        | Recreio      |
| 8. Mediar conflitos entre colegas       | Grupo        | Recreio      |
| 9. Negociar, convencer                  | Colega       | Recreio      |
| 10. Oferecer ajuda                      | Colega       | Recreio      |
| 11. Propor nova brincadeira             | Grupo        | Recreio      |
| 12. Perguntar porquê (questionar)       | Colega       | Recreio      |
| 13. Responder à pergunta da professora  | Professor    | Sala de aula |
| 14. Fazer perguntas à professora        | Professor    | Sala de aula |
| 15. Aceitar gozações                    | Grupo        | Recreio      |
| 16. Agradecer um elogio                 | Professor    | Sala de aula |
| 17. Resistir à pressão do grupo         | Grupo        | Recreio      |
| 18. Consolar o colega                   | Colega       | Recreio      |
| 19. Elogiar o objeto do colega          | Colega       | Recreio      |
| 20. Defender-se de acusações injustas   | Grupo        | Recreio      |
| 21. Defender o colega                   | Grupo        | Recreio      |

Como se pode ver na Tabela 2, os itens do IMHSC-Del-Prette privilegiam habilidades de interação com pares (diádica e grupal) em contexto escolar de sala de aula e de recreio que implicam em responder a demandas positivas (1, 11, 16, 18 e 19), negativas (2, 3, 5, 7, 12, 15, 17, 20) e neutras (4, 6, 8, 9, 10, 13, 14, 21) em termos do comportamento instigador do outro.

Além do CD-Rom, a versão original do IMHSC-Del-Prette é composta de instruções padronizadas escritas para o aplicador<sup>3</sup> e fichas de resposta<sup>4</sup> com escalas nominais de frequência (sempre, às vezes, nunca), dificuldade (muita, pouca, média) e adequação (certo, errado, mais ou menos) associadas a cada item. Para facilitar a compreensão dessas escalas pelas crianças, foram ainda elaborados cartazes que ilustravam cada nível da escala e as letras correspondentes que poderiam ser assinaladas na Ficha de Resposta em cada item.

### Equipamento e procedimento de aplicação do IMHSC-Del-Prette

Para a aplicação coletiva do IMHSC-Del-Prette eram requeridos: o CD-Rom com o programa do

<sup>3</sup> Essas instruções incluíam reafirmações do conteúdo da situação e de aspectos a serem enfatizados para as crianças, bem como falas que deveriam acompanhar a orientação inicial e o preenchimento das fichas. Teoricamente essas instruções não deverão existir quando o aperfeiçoamento do instrumento permitir torná-lo auto-aplicativo (projeto em andamento).

<sup>4</sup> As fichas ainda foram inevitáveis na aplicação coletiva do IMHSC-Del-Prette mas também está se pesquisando uma forma de eliminá-las, pelo menos nas aplicações individualizadas frente a um monitor de computador.

IMHSC-Del Prette; um notebook, um projetor multimídia e alto-falantes, além das fichas e lápis para as crianças e dos cartazes ilustrativos das escalas. A aplicação do IMHSC-Del-Prette foi feita nas salas de aula ou em outra sala da escola, com dois aplicadores, seguindo-se o roteiro de instruções padronizadas. As crianças permaneciam sentadas em suas carteiras diante de uma tela, onde eram projetadas as cenas de vídeo. Um dos aplicadores apresentava as instruções iniciais, fazia o treino da Ficha de Resposta e projetava as cenas do IMHSC-Del-Prette manejando os equipamentos. O segundo aplicador supervisionava os alunos, procurando verificar se as instruções tinham sido entendidas e se todos os itens estavam sendo respondidos pelas crianças. Em algumas escolas, as condições de aplicação foram bastante desfavoráveis, pelas dimensões reduzidas da sala em relação ao número de crianças e altura inadequada do teto. Essas características resultavam em excesso de calor e acústica deficiente, dificultando a atenção das crianças e a orientação para a tarefa. Na maioria desses casos, os professores das crianças cooperaram no controle da disciplina e atenção.

#### Tratamento dos dados

As propriedades psicométricas do IMHSC-Del-Prette – sobre os indicadores de frequência e de dificuldade - foram investigadas neste trabalho, com base na análise dos índices de discriminação dos itens e correlação item-escore total, da consistência interna obtida pelo alpha de Cronbach, da estrutura fatorial e de dados de reteste com uma subamostra da amostra inicial.

Inicialmente, as respostas a cada uma das 21 questões do IMHSC-Del-Prette foram quantificadas de acordo com os níveis da escala de frequência (nunca=0; às vezes=1; sempre=2) ou dificuldade (muita=2, pouca=1, nenhuma=0) com que o respondente relatou apresentar a reação sugerida em cada item. Assim, foram calculados os escores para cada um dos indivíduos, somando-se o valor atribuído a cada um dos itens.

Na análise de itens foram calculados os índices de discriminação e a correlação de Pearson entre o item e o escore (Viana, 1973). O cálculo do índice de discriminação do item foi baseado na diferença entre as percentagens de ocorrência do valor 2 para o grupo de maior escore e o de menor escore em cada item. Foram construídas 21 tabelas para organizar a distribuição dos níveis de cada item em relação aos subgrupos de maior e menor escore.

Para a análise fatorial foram calculados: a matriz fatorial com fatores significativos e a melhor rotação com cargas fatoriais iguais ou superiores a 0,30; os autovalores, a percentagem da variância total (simples e acumulada), o número de itens com cargas fatoriais significativas e o coeficiente alfa para os fatores significativos. Para se avaliar a confiabilidade entre as aplicações teste e reteste, foi calculado o coeficiente de correlação de Spearman e o teste t para amostras emparelhadas.

## RESULTADOS

Os dados dos resultados são apresentados em três conjuntos a seguir. Inicialmente são apresentados os dados descritivos gerais dos escores, depois os de estabilidade teste-reteste e, finalmente, a análise de itens e da estrutura fatorial do IMHSC-Del-Prette. Em cada caso, são apresentados e comparados os resultados obtidos com base nos indicadores de frequência e dificuldade,

#### Análise geral dos escores

Os escores de frequência e dificuldade podiam variar de zero a 42. Os resultados gerais obtidos no teste e reteste mostraram que os escores médios de frequência (30,26 e 31,70) se situaram no quartil superior da variação possível, enquanto os de dificuldade (14,89 para teste e 14,55 para reteste) se situaram abaixo da média. Em outras palavras, os respondentes tenderam a relatar que *às vezes* emitem a reação habilidosa e que essa emissão é relativamente *fácil*, embora a variação (desvio-padrão) tenha sido maior para dificuldade (6,00 e 6,46, respectivamente) do que para frequência (4,89 e 5,01 respectivamente), em ambos os casos maior para o reteste do que para o teste.

A análise de algumas distâncias nos escores de teste indicou que, tanto para dificuldade como para frequência, a média e a mediana foram próximas: 30,26 e 31,00, respectivamente, para a frequência e 14,89 e 15,00 para a dificuldade. No caso da frequência, a distância entre a mediana e o primeiro quartil (27) foi o dobro da verificada entre a mediana e o terceiro quartil (33) e maior também entre o primeiro quartil e o mínimo (9) em relação à que ocorreu entre o terceiro quartil e o máximo (42). No caso da dificuldade, a distância entre a mediana e o primeiro quartil (11) foi semelhante à ocorrida entre a mediana e o terceiro quartil (19), embora a distância entre o mínimo (zero) e o primeiro quartil tenha sido cerca de metade da

verificada entre o terceiro quartil e o máximo (41). Pode-se, portanto, afirmar que houve uma distribuição mais simétrica dos escores de dificuldade do que no caso de frequência.

Os dados relativos à comparação entre subgrupos por sexo mostraram que não houve diferença significativa de gênero em nenhuma das aplicações e em nenhum dos indicadores. Comparando-se os subgrupos por dificuldade de aprendizagem verificou-se que houve diferença significativa entre os três subgrupos apenas na primeira avaliação de frequência; no reteste, essa diferença não ocorreu. O *post-hoc* de Scheffé mostrou que, no pré-teste, as crianças com muita dificuldade de aprendizagem apresentaram escores mais baixos que as crianças sem dificuldade (média da diferença=-3,49; erro-padrão=0,96 e  $p=0,001$ ) e que as crianças com pouca dificuldade (média da diferença=-2,95; erro padrão=1,07 e  $p=0,023$ ).

Os valores médios e desvios-padrões de frequência e dificuldade dos itens obtidos na primeira aplicação (teste) são apresentados na Tabela 3, dispondo-se os itens em ordem decrescente de acordo com o valor médio de frequência.

**Tabela 3.** Média e desvio-padrão de frequência e dificuldade na emissão das reações socialmente habilidosas em cada um dos itens do IMHSC-Del-Prette.

| Situações                                   | Frequência |      | Dificuldade |      |
|---|------------|------|-------------|------|
|   | Média      | DP   | Média       | DP   |
| 16. Agradecer um elogio                     | 1,83       | 0,43 | 0,20        | 0,51 |
| 10. Oferecer ajuda                          | 1,81       | 0,46 | 0,22        | 0,55 |
| 6. Pedir desculpas                          | 1,79       | 0,52 | 0,45        | 0,72 |
| 18. Consolar o colega                       | 1,68       | 0,53 | 0,56        | 0,77 |
| 21. Defender o colega                       | 1,67       | 0,59 | 0,60        | 0,70 |
| 20. Defender-se de acusações injustas       | 1,63       | 0,67 | 0,62        | 0,80 |
| 13. Responder à pergunta da professora      | 1,61       | 0,57 | 0,47        | 0,69 |
| 19. Elogiar o objeto do colega              | 1,59       | 0,58 | 0,35        | 0,62 |
| 1. Juntar-se a um grupo em brincadeiras     | 1,58       | 0,56 | 0,39        | 0,63 |
| 14. Fazer perguntas à professora            | 1,58       | 0,61 | 0,48        | 0,71 |
| 8. Mediar conflitos entre colegas           | 1,52       | 0,69 | 1,09        | 0,87 |
| 11. Propor nova brincadeira                 | 1,48       | 0,62 | 0,59        | 0,73 |
| 5. Solicitar mudança comportamento do outro | 1,41       | 0,77 | 0,78        | 0,86 |
| 7. Demonstrar espírito esportivo            | 1,38       | 0,74 | 0,88        | 0,86 |
| 12. Perguntar porquê (questionar)           | 1,38       | 0,74 | 0,82        | 0,80 |
| 4. Pedir ajuda ao colega em classe          | 1,27       | 0,70 | 0,76        | 0,81 |
| 3. Expressar desagrado                      | 1,24       | 0,83 | 1,17        | 0,86 |
| 9. Negociar, convencer                      | 1,07       | 0,76 | 1,18        | 0,80 |
| 2. Recusar pedido de colega                 | 0,98       | 0,71 | 1,06        | 0,83 |
| 15. Aceitar gozações                        | 0,92       | 0,84 | 1,17        | 0,86 |
| 17. Resistir à pressão do grupo             | 0,85       | 0,83 | 1,04        | 0,87 |

Observa-se, no conjunto dos itens, que o valor médio de frequência variou de 0,85 a 1,68 e que os índices de dificuldade apresentaram médias de 0,20 a 1,18, com correlação negativa entre esses valores. As situações de maior frequência e menor dificuldade parecem ser aquelas que exigem comportamentos mais

comuns ao cotidiano intra e extraclasse das crianças, como *agradecer elogios (16)*, *oferecer ajuda (10)* e *pedir/negociar/convencer(9)*. As de maior dificuldade e menor frequência parecem envolver comportamentos pouco reforçados durante a vida social intra e extraclasse, como *resistir à pressão do grupo (17)*, *recusar pedido de colega (2)* e *pedir, negociar, convencer (9)*. Portanto, as crianças relataram exibirem, com maior frequência, comportamentos que as levam a serem “bem-vistas” pelos colegas e professores, do que comportamentos de enfrentamento, que envolvem habilidades de *dizer não, expressar desagrado, resistir à pressão* etc. Essas habilidades, associadas ao relato de maior dificuldade, possivelmente exigiriam investimento em programas de treinamento de habilidades sociais, especialmente na subclasse assertividade.

A alta frequência de comportamentos pró-sociais relatada pode indicar que professores e/ou outros cuidadores acabam valorizando comportamentos de obedecer, cooperar, ouvir, oferecer ajuda, desculpar-se etc., mais do que os de enfrentamento, como convencer, liderar, expressar sentimentos negativos, discordar, recusar pedidos etc. (Del Prette & Del Prette, 1999).

**Estabilidade teste e reteste**

Os resultados da análise das diferenças entre os escores obtidos pelos respondentes no teste e reteste para os indicadores de frequência e dificuldade são apresentados na Tabela 4, a seguir.

**Tabela 4.** Resultados gerais nos indicadores de dificuldade e frequência de emissão das reações habilidosas do IMHSC-Del-Prette no teste e reteste.

| Escore                | N     | Média | Desvio padrão | Erro padrão | Correlação | t      | df  | p    |
|-----------------------|-------|-------|---------------|-------------|------------|--------|-----|------|
| Frequência (teste)    | 30,04 | 191   | 4,81          | ,35         | 0,503***   | -4,684 | 190 | ,000 |
| Frequência (reteste)  | 31,70 | 191   | 5,01          | ,36         |            |        |     |      |
| Dificuldade (teste)   | 14,78 | 190   | 5,93          | ,43         | 0,571***   | ,555   | 189 | ,580 |
| Dificuldade (reteste) | 14,55 | 190   | 6,46          | ,47         |            |        |     |      |

Observa-se, na Tabela 4, uma correlação significativa entre os resultados do teste e reteste dos dois indicadores. Ao mesmo tempo, verificou-se que os escores de frequência foram significativamente maiores no reteste, o que não ocorreu no caso dos escores de dificuldade. Esses dados mostram que, apesar de ter ocorrido um aumento nos escores de frequência no reteste, essa ocorrência manteve a uniformidade anterior, ou seja, os alunos com escores mais altos continuaram apresentando os escores mais altos e os alunos com escores mais baixos mantiveram

desempenho semelhante. Os dados indicam que os resultados baseados na dificuldade são mais estáveis que os baseados na frequência.

Uma hipótese explicativa para esse escore maior no reteste é uma possível discriminação dos respondentes quanto às reações socialmente mais desejáveis, que parece ter incidido apenas sobre a frequência e não sobre a dificuldade. Pode-se, portanto, questionar por que a dificuldade seria menos influenciada por esse efeito de desejabilidade social. Por outro lado, considerando-se a possibilidade de uso do IMHSC-Del-Prette para avaliação de intervenções, questiona-se se a dificuldade seria um indicador mais “sensível” de mudanças objetivas (no desempenho) ou subjetivas (no custo percebido para esse desempenho). Estas são questões empíricas importantes para futuros estudos.

Pode-se levantar a hipótese de que crianças com menor dificuldade de aprendizagem seriam mais sensíveis ao efeito de desejabilidade social e mais suscetíveis aos efeitos de treino. Além disso, considerando-se que, em geral, há mais incidência de dificuldade de aprendizagem entre meninos do que entre meninas, estas tenderiam a apresentar mais esse efeito. Essas hipóteses foram testadas, comparando-se os resultados de dificuldade e frequência obtidos no teste e reteste de cada uma dessas subamostras.

Em relação ao sexo, foram verificadas diferenças significativas entre os escores do teste e reteste apenas para frequência, tanto no grupo de meninos ( $t=-2,365$ ;  $df=101$ ,  $p=0,02$ ) como no de meninas ( $t=-4,4-5$ ;  $df=88$ ;  $p=0,000$ ). Nos dois grupos foi verificada correlação altamente significativa ( $p<0,001$ ) entre as duas avaliações para os dois indicadores.

Considerando-se os subgrupos segundo o grau de dificuldade de aprendizagem, verificou-se um aumento no pós-teste para os escores de frequência dos três subgrupos, mas não para os escores de dificuldade. A correlação entre os dois momentos de avaliação mostrou-se altamente significativa no caso das crianças com pouca ou nenhuma dificuldade de aprendizagem ( $p<0,001$ ). Para as crianças com muita dificuldade de aprendizagem, a correlação foi significativa para os escores de frequência ( $p=0,011$ ), mas não para os de dificuldade ( $p=0,084$ ), embora neste caso estivesse próxima da significância. Esses dados sugerem que as crianças com muita dificuldade de aprendizagem apresentaram um padrão menos consistente entre as duas avaliações de frequência, possivelmente devido a problemas na compreensão dos itens ou na avaliação propriamente dita, ou em ambas.

### Análise de itens e estrutura fatorial do IMHSC-Del-Prette para frequência

Nesta seção são apresentados os dados sobre consistência interna e estrutura fatorial do instrumento ao se utilizarem indicadores de frequência. A consistência interna do IMHSC-Del-Prette dada pelo coeficiente Alpha de Cronbach foi de 0,6413, o que pode ser considerado ainda insatisfatório, de acordo com a meta-análise de Peterson (1994), embora razoável em estudos preliminares, como no presente caso. Este dado implica considerar possíveis hipóteses para melhorar a validade interna do instrumento e estudos posteriores para testá-las e para melhorar esses resultados.

Para a análise dos índices de discriminação, foram inicialmente compostos os subgrupos de maior e menor escore de frequência da reação habilidosa. O índice de discriminação foi então obtido da diferença entre as percentagens de ocorrência do valor 2 da escala para os subgrupos de maior e menor escore, em cada um dos itens do IMHSC-Del-Prette. Teoricamente, o índice de discriminação para esta amostra poderia variar de 53,26 (todos os do subgrupo A com valor 2 e nenhum do subgrupo C com valor 2) a -46,73 (todos os do subgrupo C e nenhum do subgrupo A com este valor). Dentro dessa variação possível, quanto maior o índice, mais discriminante o item. A Tabela 5 apresenta os resultados obtidos para a análise do índice de discriminação e da correlação item-escore em cada um dos itens do IMHSC-Del-Prette.

**Tabela 5.** Índice de discriminação dos itens e correlação item-escore total de frequência na análise do IMHSC-Del-Prette.

| Itens do IMHSC-Del-Prette                      | Índice de discriminação | Correlação item-escore (Spearman) |
|--|-------------------------|-----------------------------------|
| 15. Aceitar gozações                           | 29,23                   | 0,366**(7)                        |
| 17. Resistir à pressão do grupo                | 26,55                   | 0,299**(16)                       |
| 12. Questionar comp. indelicado recebido       | 24,53                   | 0,487**(2)                        |
| 09. Negociar com colega, convencer             | 20,00                   | 0,220**(20)                       |
| 08. Mediar conflitos entre colegas             | 17,37                   | 0,435**(4)                        |
| 04. Pedir ajuda a colega em classe             | 16,56                   | 0,266**(18)                       |
| 02. Recusar pedido de colega                   | 15,46                   | 0,150**(21)                       |
| 11. Propor nova brincadeira                    | 14,80                   | 0,326**(12)                       |
| 13. Responder pergunta da professora           | 14,39                   | 0,360**(8)                        |
| 20. Defender-se de acusação injusta do colega  | 14,04                   | 0,427**(5)                        |
| 18. Consolar colega                            | 13,99                   | 0,491**(1)                        |
| 14. Fazer pergunta para a professora           | 13,90                   | 0,333**(10)                       |
| 19. Elogiar objeto de colega                   | 13,84                   | 0,376**(6)                        |
| 03. Expressar desagrado                        | 12,62                   | 0,322**(13)                       |
| 05 Pedir mudança de comportamento              | 12,55                   | 0,316**(14)                       |
| 21. Defender colega                            | 12,12                   | 0,436**(3)                        |
| 07. Demonstrar espírito esportivo              | 11,93                   | 0,306**(15)                       |
| 01. Juntar-se a grupo de amigos em brincadeira | 7,96                    | 0,227**(19)                       |
| 10. Oferecer ajuda                             | 5,90                    | 0,330**(11)                       |
| 06. Pedir desculpas                            | 5,27                    | 0,344**(9)                        |
| 16. Agradecer elogio                           | 4,65                    | 0,299**(17)                       |

Examinando-se a Tabela 5, percebe-se que, em todos os itens, o índice de discriminação foi positivo, indicando que a proporção de indivíduos de maior escore (Grupo A) que escolheram a alternativa 2 foi sempre maior que a proporção de indivíduos de menor escore (grupo C) que escolheram essa alternativa.

Na análise da correlação item-escore total, é importante considerar o fato de que a variável nominal (*sempre, às vezes, nunca*), mesmo transformada em escala ordinal de intensidade (0, 1, 2), não se presta adequadamente à análise de correlação, inclusive porque tem apenas três níveis (poucas categorias), o que torna o dado de correlação menos crítico que o índice de discriminação dos itens. Certamente em função disso, observou-se baixa equivalência entre os itens de maior correlação e de maior discriminação: apenas seis dos itens com correlação item-escore acima de 0,35 estão entre os 12 de maior índice de discriminação.

Os dados da Tabela 5 mostram que os itens que apresentaram maior índice de discriminação (acima de 15%) entre os subgrupos de alto e baixo escore na frequência de emissão de reações habilidosas foram os que avaliavam habilidades de: *aceitar gozações (15); resistir à pressão do grupo (17); questionar comportamento indelicado recebido (12); negociar com colega, convencer (19); mediar conflitos entre colegas (08); pedir ajuda a colega em classe (04) e recusar pedido de colega (02)*. É interessante observar que esses itens contemplam basicamente demandas negativas (exceto o item 4), ou seja, que requerem comportamento assertivo de enfrentamento. Em outras palavras, é possível que, considerando-se o auto-relato de frequência, as crianças se diferenciem mais quando se trata de lidar com demandas desse tipo do que com demandas positivas ou neutras.

Na análise fatorial alfa do IMHSC-Del-Prette, foram retidos três fatores, todos com carga fatorial relevante. Foram feitas a rotação ortogonal (*varimax*) e a rotação oblíqua (*oblimin*). Como a rotação oblíqua se apresentou muito semelhante à ortogonal, contemplando um item a menos no fator 3, optou-se pela primeira. A Tabela 6 apresenta os dados da análise fatorial alfa, com rotação *varimax*, para a matriz fatorial dos resultados relativos à auto-avaliação de frequência da reação socialmente habilidosa no IMHSC-Del-Prette.

**Tabela 6.** Matriz fatorial para os resultados de frequência da reação habilidosa no IMHSC-Del-Prette, com rotação *varimax*.

| Itens do IMHSC-Del-Prette                     | Fatores |        |        |
|---|---------|--------|--------|
|   | 1       | 2      | 3      |
| 10. Oferecer ajuda                            | ,599    |        |        |
| 18. Consolar colega                           | ,534    |        |        |
| 19. Elogiar objeto de colega                  | ,491    |        |        |
| 16. Agradecer elogio                          | ,460    |        |        |
| 13. Responder pergunta da professora          | ,419    |        |        |
| 21. Defender colega                           | ,401    |        |        |
| 7. Demonstrar espírito esportivo              | ,352    |        |        |
| 11. Propor nova brincadeira                   | ,320    |        |        |
| 8. Mediar conflitos entre colegas             | ,320    |        |        |
| 14. Fazer pergunta para a professora          | ,303    |        |        |
| 12. Questionar comp. indelicado recebido      |         | ,439   |        |
| 3. Expressar desagrado                        |         | ,382   |        |
| 20. Defender-se de acusação injusta do colega |         | ,358   |        |
| 6. Pedir desculpas                            |         | ,351   |        |
| 5 Pedir mudança de comportamento              |         | ,350   |        |
| 17. Resistir à pressão do grupo               |         | ,318   |        |
| 9. Negociar com colega, convencer             |         |        | ,490   |
| 4. Pedir ajuda a colega em classe             |         |        | ,358   |
| Autovalores                                   | 3,226   | 1,605  | 1,411  |
| Variância explicada pelo fator                | 15,361  | 7,641  | 6,721  |
| % da variância total acumulada                | 15,361  | 23,002 | 29,723 |
| Número de itens                               | 10      | 06     | 02     |
| Coefficientes alfa                            | 0,6751  | 0,4964 | 0,4045 |

Extraction Method: Alpha Factoring.  
 Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.  
 Rotation converged in 4 iterations.

Examinando-se o tamanho das cargas fatoriais para cada item nos diversos fatores e considerando-se apenas aqueles com carga igual ou superior a 0,30, percebe-se que no primeiro fator contribuíram expressivamente dez itens, no segundo, seis e no terceiro, três. Apenas três itens não se incluíram nos fatores identificados. O coeficiente alfa, que corresponde à consistência de cada fator, foi bem mais alto para o Fator 1 (0,6751), mas muito baixo para os outros dois, o que indica necessidade de novos estudos sobre essa estrutura.

Tomando-se como pressuposto a natureza comportamental/situacional das habilidades sociais, o exame do conteúdo dos itens que tiveram suas cargas fatoriais significativas em cada um dos fatores permitiu nomeá-los e caracteriza-los como segue.

O Fator 1 foi denominado de *empatia e civilidade* e reúne itens que retratam situações interpessoais em que a demanda de reação ao interlocutor se caracteriza principalmente pela expressão de sentimentos positivos de solidariedade e companheirismo ou de polidez social.

O Fator 2 – denominado de *assertividade de enfrentamento* – reúne itens que envolvem a afirmação e defesa de direitos e de auto-estima, com risco potencial de reação indesejável (possibilidade de rejeição, de réplica ou de oposição) por parte do interlocutor.

O Fator 3 foi denominado de *ascendência sobre colegas*, pois reúne itens que demandam habilidades de influenciar e convencer colegas para resolução de necessidades pessoais.

### Análise de itens e estrutura fatorial do IMHSC-Del-Prette para dificuldade

Nesta seção são apresentados os dados da análise de itens e da estrutura fatorial obtida com os indicadores de dificuldade. Na análise da consistência interna do IMHSC-Del-Prette, foi obtido um coeficiente Alpha de Cronbach de 0,6890 ligeiramente melhor que o obtido com o indicador de frequência, mas ainda abaixo do satisfatório.

Para a análise dos índices de discriminação, foram inicialmente compostos os subgrupos de maiores e menores escores de dificuldade da reação habilidosos, tal como antes efetuado no caso de frequência. Teoricamente, o índice de discriminação para dificuldade poderia variar de 52,38 (todos os do subgrupo A e nenhum do subgrupo C com este valor) a -47,61 (todos os do subgrupo C e nenhum do subgrupo A com este valor). Dentro dessa variação possível, quanto maior o índice, mais discriminante o item. A Tabela 7 apresenta os resultados obtidos para a análise do índice de discriminação e da correlação item-escore em cada um dos itens do IMHSC-Del-Prette.

**Tabela 7.** Índice de discriminação dos itens e correlação item-escore total de dificuldade na análise do IMHSC-Del-Prette.

| Itens do IMHSC-Del-Prette                      | Índice de discriminação | Correlação item-escore (Spearman) |
|--|-------------------------|-----------------------------------|
| 12. Questionar comp. indelicado recebido       | 71,18                   | 0,359**(9)                        |
| 10. Oferecer ajuda                             | 62,96                   | 0,305**(20)                       |
| 16. Agradecer elogio                           | 60,00                   | 0,275**(21)                       |
| 18. Consolar colega                            | 57,97                   | 0,474**(1)                        |
| 13. Responder pergunta da professora           | 57,45                   | 0,322**(16)                       |
| 06. Pedir desculpas                            | 50,00                   | 0,421**(4)                        |
| 01. Juntar-se a grupo de amigos em brincadeira | 48,38                   | 0,330**(13)                       |
| 19. Elogiar objeto de colega                   | 43,75                   | 0,406**(6)                        |
| 21. Defender colega                            | 43,59                   | 0,416**(5)                        |
| 20. Defender-se de acusação injusta do colega  | 42,68                   | 0,437**(3)                        |
| 11. Propor nova brincadeira                    | 40,67                   | 0,350**(10)                       |
| 14. Fazer pergunta para a professora           | 36,53                   | 0,387**(7)                        |
| 05. Pedir mudança de comportamento             | 34,78                   | 0,447**(2)                        |
| 07. Demonstrar espírito esportivo              | 30,23                   | 0,362**(8)                        |
| 04. Pedir ajuda a colega em classe             | 27,37                   | 0,339**(12)                       |
| 02. Recusar pedido de colega                   | 20,67                   | 0,309**(18)                       |
| 17. Resistir à pressão do grupo                | 20,24                   | 0,345**(11)                       |
| 15. Aceitar gozações                           | 17,70                   | 0,327**(14)                       |
| 08. Mediar conflitos entre colegas             | 16,57                   | 0,326**(15)                       |
| 09. Negociar com colega, convencer             | 16,57                   | 0,311**(17)                       |
| 03. Expressar desagrado                        | 16,31                   | 0,308**(19)                       |

\*\*=p<,001

Também para o indicador de dificuldade, percebe-se que o índice de discriminação foi positivo em todos os itens e bem mais elevado que os obtidos no caso de frequência. Apesar das restrições já referidas à análise

de correlação nesse caso, observa-se uma equivalência maior do que a obtida no caso dos indicadores de frequência, entre esses resultados e os índices de discriminação: dez itens com correlação item-escore igual ou acima de 0,35 situaram-se entre os doze de maior discriminação.

Os itens que apresentaram maior índice de discriminação (acima de 30%) e de correlação item-escore foram os que avaliavam habilidades de: *questionar comportamento indelicado recebido (12)*, *oferecer ajuda (10)*, *agradecer elogio (16)*, *consolar colega (18)*, *responder pergunta da professora (13)*, *pedir desculpas (06)*, *juntar-se a grupo de amigos em brincadeira (01)*, *elogiar objeto de colega (19)*, *defender colega (21)*, *defender-se de acusação injusta do colega (20)*, *propor nova brincadeira (11)*. Esses itens contemplam tanto demandas positivas como negativas (ao contrário dos mais discriminativos em termos de frequência, que contemplavam quase que exclusivamente demandas negativas).

Na análise fatorial alfa do IMHSC-Del-Prette, foram retidos 4 fatores, todos com carga fatorial relevante, optando-se também pela rotação ortogonal. A Tabela 8 apresenta os resultados da análise fatorial alfa com rotação varimax para a matriz fatorial dos resultados de dificuldade de emissão da reação socialmente habilidosa no IMHSC-Del-Prette.

**Tabela 8.** Matriz fatorial dos resultados de dificuldade de emissão da reação habilidosa no IMHSC-Del-Prette, com rotação varimax.

| Itens   | F1     | F2     | F3     | F4     |
|---|--------|--------|--------|--------|
| 16. Agradecer um elogio                         | ,530   |        |        |        |
| 14. Fazer perguntas à professora                | ,464   |        |        |        |
| 19. Elogiar o objeto do colega                  | ,416   |        |        |        |
| 10. Oferecer ajuda                              | ,408   |        |        |        |
| 21. Defender o colega                           | ,377   |        |        |        |
| 06. Pedir desculpas                             | ,367   |        |        |        |
| 13. Responder à pergunta da professora          | ,310   |        |        | ,298   |
| 18. Consolar o colega                           | ,307   |        |        |        |
| 05. Solicitar mudança de comportamento do outro |        | ,506   |        |        |
| 20. Defender-se de acusações injustas           |        | ,380   |        |        |
| 11. Propor nova brincadeira                     |        | ,369   |        |        |
| 17. Resistir à pressão do grupo                 |        | ,348   |        |        |
| 03. Expressar desagrado                         |        | ,315   |        |        |
| 02. Recusar pedido de colega                    |        |        | ,442   |        |
| 07. Demonstrar espírito esportivo               |        |        | ,389   |        |
| 09. Negociar, convencer                         |        |        | ,346   |        |
| 15. Aceitar gozações                            |        |        | ,321   |        |
| 08. Mediar conflitos entre colegas              |        |        |        | ,450   |
| 01. Juntar-se a um grupo em brincadeiras        |        |        |        | ,446   |
| 04. Pedir ajuda ao colega em classe             |        |        |        |        |
| 12. Perguntar porquê (questionar)               |        |        |        |        |
| Autovalores                                     | 3,047  | 1,601  | 1,343  | 1,259  |
| Variância explicada pelo fator                  | 14,508 | 7,625  | 6,396  | 5,998  |
| % da variância total acumulada                  | 14,508 | 22,133 | 28,529 | 34,526 |
| Número de itens                                 | 08     | 05     | 04     | 03     |
| Coefficientes alfa                              | 0,6274 | 0,4981 | 0,4032 | 0,3147 |

Extraction Method: Alpha Factoring.  
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.  
Rotation converged in 8 iterations

Como se vê na Tabela 12, no primeiro fator contribuíram expressivamente oito itens, no segundo cinco, no terceiro quatro e no quarto dois itens. Apenas dois itens não se incluíram nos fatores identificados. O coeficiente alfa, que corresponde à consistência de cada fator, foi alto para o Fator 1 (0,7054), sendo, tal como no caso de freqüência, bem inferior para os três outros fatores.

Da mesma forma que para o indicador de freqüência, os fatores foram nomeados com base no pressuposto da natureza comportamental/situacional das habilidades sociais, considerando-se o tipo de demanda envolvido nos itens de cada um deles. Os fatores 1 e 2 foram, nesse sentido, correspondentes àqueles obtidos com os indicadores de freqüência e receberam a mesma nomeação: Fator 1: *empatia e civilidade* e Fator 2: *assertividade de enfrentamento*.

No caso do Fator 3 – denominado de *autocontrole* – os itens envolvem demanda de controle emocional diante de frustração ou de reação negativa ou indesejável de colegas.

O Fator 4 - denominado de *participação* – reúne itens que indicam habilidade de tomar a iniciativa para envolver-se em interações sociais quando a demanda não é dirigida a uma pessoa em particular.

## DISCUSSÃO

Embora ainda preliminares e insuficientes, as propriedades psicométricas do IMHSC-Del-Prette parecem mais favoráveis ao indicador de dificuldade que ao de freqüência, pelo menos nos aspectos avaliados neste estudo: distribuição mais simétrica dos escores, maior consistência interna, melhor correlação entre teste e reteste, melhores índices de discriminação entre itens e escores, com os itens de maior discriminação incluindo demandas positivas e negativas, além de uma estrutura fatorial ligeiramente mais diferenciada, que resultou em quatro fatores.

Esses resultados levam a algumas questões: por que essas diferenças são favoráveis aos indicadores de dificuldade ao invés de freqüência; em que condições a diferença seria de fato desejável; que aperfeiçoamentos no IMHSC-Del-Prette podem ser identificados como prioritários a partir dos resultados obtidos nesse estudo; qual dos dois indicadores deverá ser mais favorecido com tais aperfeiçoamentos. Embora a maior parte dessas questões implique em respostas empíricas, a serem fornecidas com a continuidade da pesquisa sobre esse instrumento, algumas considerações e hipóteses podem ser elaboradas com base nos resultados obtidos.

Uma explicação possível para a maior estabilidade do indicador de dificuldade é a própria margem de variação possível, quando se pensa em um efeito no sentido de maior competência, o que, nesse caso, levaria a auto-relatos de menor dificuldade na segunda aplicação. Como os resultados da primeira aplicação apresentaram média em torno do quarto inferior da escala, havia uma menor margem de variação possível, para menos, que nos resultados de freqüência (média em torno do ponto médio da escala). Outra explicação possível é que o indicador de dificuldade representa uma avaliação subjetiva menos exposta à avaliação externa do que o de freqüência e, nesse sentido, menos suscetível aos efeitos de desejabilidade social. No entanto, considerando-se que dos programas de treinamento de habilidades sociais provêm, geralmente, apoio ao enfrentamento de situações ansiógenas, mesmo com alto custo de resposta (esperando-se a ocorrência de dessensibilização ao longo desse processo, dada pela habituação e pelo reforçamento natural de desempenhos mais habilidosos), mudanças importantes poderiam estar ocorrendo em termos de tentativas de enfrentamento e dessensibilização (que seriam melhor captadas por indicadores de freqüência) antes mesmo da ocorrência de redução na dificuldade. De todo modo, considerando-se a correlação negativa entre dificuldade e freqüência para grande parte dos itens (certamente mais provável em situação de pré-treinamento de programas efetivos), o uso dos dois indicadores pode ser recomendado em vários casos, para uma avaliação mais precisa dos recursos do cliente e para o planejamento do treinamento, na medida em que permite diferenciar os casos de déficit de repertório dos casos de déficit de desempenho (Matson, Sevin, & Box, 1995).

As condições de aplicação do IMHSC-Del-Prette não foram totalmente adequadas e podem ter sido, em grande parte, responsáveis pelos resultados ainda insuficientes em termos psicométricos, tanto para dificuldade como para freqüência. É possível que, na aplicação coletiva, apesar de todo o esforço em evitar que as crianças se comunicassem ou manifestassem oralmente qualquer comentário diante das reações projetadas em vídeo, o efeito da audiência pode ter funcionado no sentido de impelir os resultados para a desejabilidade social. Uma avaliação dessa hipótese pode ser feita comparando-se dados obtidos em aplicações coletivas com dados de avaliações individualizadas (projeto em andamento).

Em relação à qualidade técnica do IMHSC, a necessidade de um conjunto de instruções adicionais (ainda que padronizadas) para a aplicação do

instrumento sugere a necessidade de alguns aperfeiçoamentos na apresentação dos itens. Apesar disso, foi possível verificar possibilidades de melhoria na qualidade técnica do som e imagem dos vídeos, de modo a tornar os itens mais compreensíveis para as crianças. Essas alterações, algumas em andamento, vão implicar em novas etapas de coleta de dados, as quais, por sua vez, serão objeto de novas análises psicométricas. Esperam-se, portanto, mudanças substanciais nos resultados aqui obtidos, mas é possível prever que os indicadores de dificuldade continuem apresentando resultados mais favoráveis em algumas propriedades.

Uma questão interessante, verificada neste estudo, refere-se à não-diferenciação entre alunos com e sem comprometimentos na aprendizagem no caso do indicador dificuldade e, inversamente, no caso de frequência (pelo menos na primeira aplicação). Esse dado mostra claramente a importância do tipo de indicador selecionado nos estudos sobre habilidades sociais com diferentes grupos diagnósticos. No caso específico de grupos com dificuldades de aprendizagem, são bastante divulgados os resultados que estabelecem sua associação com déficits em habilidades sociais (Gresham & Reschly, 1986; Haager & Vaughn, 1995; Merrell & Shinn, 1990; Merrel, Merz, Johnson & Ring, 1992; Wiener, 1987), enquanto outros estudos a questionam ou apresentam dados diferentes (Horowitz, 1981; Perlmutter, 1983; Sater & French, 1989; Forness & Kavale, 1991), levando muitos pesquisadores a atribuírem essas controvérsias a problemas metodológicos associados à diversidade de indicadores.

Considerando-se o gênero, verifica-se que não houve diferença entre meninos e meninas nessa faixa etária, embora muitos estudos venham mostrando diferenças nessa área entre adolescentes e entre adultos (por exemplo, os estudos de Gambrell & Richey, 1975; Hollandsworth & Wall, 1977, Furnham & Henderson, 1981), o que também foi verificado em uma amostra de estudantes universitários brasileiros (Del Prette, Z. & Del Prette, A., 2001). Pode-se, então, questionar em que momento, ao longo do ciclo vital, essas mudanças começam a ocorrer e até quando elas se mantêm, o que implicaria em estudos longitudinais e transversais de larga escala.

Os resultados descritos neste trabalho foram obtidos com crianças de escola pública da cidade, o que excluiu crianças de classes socioeconômicas mais altas. Em termos de padrões normativos, é possível levantar a hipótese de que uma amostragem mais ampla e diversificada, incluindo essas crianças, pode contribuir positivamente para uma distribuição

amostral mais simétrica dos resultados e para um quadro de referência mais abrangente das crianças dessa faixa etária.

Os resultados deste estudo permitem, portanto, levantar várias questões para pesquisas futuras, além de trazer novos elementos para se considerar a complementaridade dos diferentes indicadores de habilidades sociais, confirmando a multidimensionalidade do conceito. Essa característica remete às dificuldades impostas pela falta de consenso sobre alguns conceitos-chave dessa área. A discussão e a reflexão conceitual e metodológica constituem, portanto, uma necessidade ainda atual, como forma de encaminhar progressos importantes em termos de melhoria de instrumentos de avaliação e de procedimentos de intervenção no campo do treinamento de habilidades sociais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Argyle, M. (1994). *Psicología del comportamiento interpersonal*. Madrid: Alianza Universidad (originalmente publicado em 1967).
- Bandeira, M., Costa, M. N., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A. & Gerk-Carneiro, E. (2000). Qualidades psicométricas do Inventário de Habilidades Sociais (IHS): Estudo sobre a estabilidade temporal e a validade concomitante. *Estudos de Psicologia*, 5, 401-419
- Barreto, M. C. M., Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1988). Análise de itens e da estrutura fatorial de um inventário para avaliação de repertório de habilidades sociais (IHS). *Revista Brasileira de Estatística*, 59, 7-24.
- Bedell, J. R. & Lennox, S. (1997). *Handbook for Communication and Problem-Solving Skills Training: A Cognitive-Behavioral Approach*. Nova York: J. Wiley.
- Caballo, V. E., & Buela, G. (1988). Factor analyzing the college self-expression scale with a spanish population. *Psychological Reports*, 63, 503-507.
- Caballo, V. E., & Ortega, A. R. (1989). La escala multidimensional de expresión social: Algunas propiedades psicométricas. *Revista de Psicología: General y aplicada*, 42, 215-221.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicología das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- 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.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1999). *Psicología das habilidades sociais: Terapia e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P.; Del Prette, A.; Barreto, M. C. M. (1998). Análise de um Inventário de Habilidades Sociais (IHS) em uma amostra de universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 14, 3, 219-228.

- Del Prette, Z. A. P.; Del Prette, A.; Costa, M. Y. O. (s.d.) Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para crianças. 1999. Produto tecnológico em Cd-Rom disponível com os autores.
- Devencensi, J. & Pendergast, S. (1999). *Belonging – Self and Social Discovery for children and adolescents: A guide for group facilitators*. San Luis Obispo: Sovereignty Press.
- Forness, S. R. & Kavale, K. A. (1991). Social skills deficits as primary learning disabilities: A note on problems with the ICLD diagnostic criteria. *Learning Disabilities Research and Practice*, 6, 44-49.
- Furnham, A. & Henderson, M. (1981). Sex differences in self-reported assertiveness in Britain. *Journal of Clinical Psychology*, 20, 227-238.
- Gambrill, E. (1995) Assertion Skills Training. Em: W. O'Donohue & L. Krasner (Orgs), *Handbook of psychological skills training: Clinical techniques and applications* (pp. 81-118). Nova York: Allyn and Bacon
- Gambrill, E. D. & Richey, C. A. (1975). An assertion inventory for use in assessment and research. *Behavior Therapy*, 6, 550-561.
- Gottman, J. & Rushe, R. (1995) Communication skills and social skills approaches to treating ailing marriages: A recommendation for a new marital therapy called "Minimal Marital Therapy". Em: W. O'Donohue & L. Krasner (Orgs), *Handbook of psychological skills training: Clinical techniques and applications* (pp. 287-305), New York: Allyn and Bacon.
- Gresham, F. M. & Elliot, S. N. (1987). Social skills deficits of students: issues of definition, classification and assessment. *Journal of Reading, Writing and Learning Disabilities International*, 3, 131-148.
- Guilford, J. P., & Fruchter, B. (1978). *Fundamental statistics in psychology and education*. New York: McGraw-Hill.
- Haager, D. & Vaughn, S. (1995). Parent, teacher, peer and self-report of the social competence of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 205-15.
- Harman, H. H. (1976). *Modern factor analysis* (3rd ed.) Chicago: The University of Chicago Press.
- Hersen, M., Bellack, A. S., Turner, S. M., Williams, M. T., Harper, K., & Watts, J. G. (1979). Psychometric properties of Wolpe-Lazarus assertive scale. *Behavior Research and Therapy*, 17, 63-69.
- Hollandsworth, J. G. Jr. & Wall, K. (1977). Sex differences in assertive behavior: An empirical investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 24, 217-222.
- Horowitz, E. C. (1981). Popularity decentering ability and role-taking skills in learning disabled and normal children. *Learning Disability Quarterly*, 4, 23-30
- Irvin, L. K. e Walker, H. M. (1994). Assessing children social skills using video-based microcomputer technology. *Exceptional Children*, 61(2) 181-196.
- Magnusson, D. (1976). *Teoria de los tests*. México: Trillas.
- Matson, J. L., Rotatori, A. E. e Helsel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: the Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behavior Research and Therapy*, 21, 335-340.
- Matson, J. L., Sevin, J. A. & Box, M. L. (1995). Social skills in children. Em W. O'Donohue & L. Krasner (Eds.), *Handbook of psychological skills training: Clinical techniques and applications* (pp. 36-53). Nova York: Allyn and Bacon
- McGinnis, E., Goldstein, A. P., Sprafkin R. E. & Gershaw, N. J. (1984). *Skillstreaming the elementary school child: A guide for teaching prosocial skills*. Champaign: Illinois: Research Press Company.
- Merrel, K. W. & Shinn, M. R. (1990). Critical variables in the learning disabilities identification process. *School Psychology Review*, 19, 74-82.
- Merrel, K. W., Merz, J. M., Johnson, E. R. & Ring, E. N. (1992). Social competence with mild handicaps and low achievement: A comparative study. *School Psychology Review*, 21, 135-137.
- Pasquali, L. (1996). (Org.), *Teoria e métodos de medida em ciências do comportamento*. Brasília: Laboratório de Pesquisa em Avaliação e Medida: Instituto de Psicologia/UnB: INEP.
- Perlmutter, B. F. (1983). Sociometric status and related personality characteristics of mainstreamed learning disabled adolescents. *Learning Disabilities Quarterly*, 6, 20-30
- Peterson, R. A. (1994). A meta-analysis of Cronbach's Coefficient Alpha. *Journal of Consumer Research*, 21, 381-391.
- Pierce, T. W. (1995). Skills Training in Stress Management. Em: W. O'Donohue e L. Krasner (Orgs), *Handbook of psychological skills training: Clinical techniques and applications* (p. 306-319). Nova York: Allyn and Bacon.
- Sater, G. M. & French, D. C. (1989). A comparison of the social competencies of learning disabled and low achieving elementary aged children. *Journal of Special Education*, 23, 29-42.
- Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M., & Cook, S. W. (1974). *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária: EDUSP.
- Vianna, H. M. (1973). *Testes em educação* (2a. ed.). São Paulo: Ibrasa.
- Wiener, J. (1987). Peer status of children and adolescents: a review of the literature. *Learning Disabilities Research*, 2, 62-79.

Recebido em 10/01/2002

Revisado em 02/05/2002

Aceito em 10/05/2002

O arquivo disponível sofreu correções conforme ERRATA publicada no Volume 8 Número 1 da revista.