

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS DE BAURU
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem

ANA PAULA DE OLIVEIRA

**HABILIDADES SOCIAIS E PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO DE
ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO:
caracterização, aplicação e avaliação de um programa de intervenção**

Bauru - SP
2016

ANA PAULA DE OLIVEIRA

**HABILIDADES SOCIAIS E PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO DE
ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO:
caracterização, aplicação e avaliação de um programa de intervenção**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Bauru, como requisito à obtenção do título de Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Área de Concentração: Desenvolvimento e Aprendizagem. Sob orientação da Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Messias Fialho Capellini e co-orientação da Prof.^a Dr.^a Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues.

Bauru – SP
2016

Oliveira, Ana Paula de.

Habilidades sociais e problemas de comportamento de estudantes com altas habilidades/superdotação : caracterização, aplicação e avaliação de um programa de intervenção / Ana Paula de Oliveira, 2016
135 f.

Orientadora: Vera Lucia Messias Fialho Capellini
Co-orientadora: Olga Maria Piazzentin Rolim
Rodrigues

Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016

1. Altas habilidades/superdotação. 2. Habilidades sociais. 3. Problemas de comportamento. 4. Educação especial. 5. Psicologia. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado DE ANA PAULA DE OLIVEIRA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS.

Aos 26 dias do mês de agosto do ano de 2016, às 09:00 horas, no(a) Anfiteatro da Pós-graduação, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profª Drª VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru, Prof. Dr. MIGUEL CLAUDIO MORIEL CHACON do(a) Departamento de Educação Especial / Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Profª Drª SANDRA LEAL CALAIS do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências de Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE Mestrado de ANA PAULA DE OLIVEIRA, intitulada **HABILIDADES SOCIAIS E PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: CARACTERIZAÇÃO, APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: Aprovada. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profª Drª VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI 

Prof. Dr. MIGUEL CLAUDIO MORIEL CHACON 

Profª Drª SANDRA LEAL CALAIS 

Apoio Financeiro

Esta pesquisa foi financiada pelo convênio estabelecido entre a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mediante concessão de bolsa de Mestrado, processo nº 2014/10826-6.



AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, meu Pai celestial, que está sempre comigo em todos os momentos da minha vida, por ter oportunizado que eu vivesse tudo o que vivi durante o mestrado e por ter me dado da sua graça, força e sabedoria até aqui. Minha eterna gratidão!

Aos meus pais, Anésio e Dulcemar, por sempre orarem por mim, pelo amor, dedicação e ensinamentos, por incentivarem os meus sonhos e minhas decisões, por me ouvirem nos momentos difíceis, alegrarem-se com as minhas conquistas e por serem presentes mesmo com a distância. Gratidão!

Aos meus irmãos, Thiago e Renata Karolina, pela parceria da vida, pelo amor, amizade, confiança, companhia, brincadeiras, risadas, bobagens, surpresas... Vocês são os meus preferidos. Como sou feliz por ter vocês em minha vida! Amo ser o “recheio” desse maravilhoso “bolo” que nossos pais capricharam ao fazer. Amo muito a nossa família!

À minha prima-irmã Fabiana Gomes da Silva Dantes e à sua família, por terem me acolhido em Dourados durante a graduação. À Fabi pelo incentivo à vida acadêmica e especialmente pela amizade. Gratidão!

À professora Dr.^a Veronica Aparecida Pereira, por todo o ensino, parceria e amizade. Você teve um papel importante e fundamental na minha formação durante toda a graduação. Admiro-a e a agradeço por tudo!

Às professoras Dr.^a Vera Lucia Messias Fialho Capellini e Dr.^a Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues, por aceitarem ser minha orientadora e co-orientadora. Foi uma honra trabalhar e aprender com vocês! Gratidão pelas parcerias, dedicação e ensinamentos. Nosso “trio” deu super certo! Tenho grande admiração e um carinho especial por vocês.

Às professoras Dr.^a Alessandra Turini Bolsoni-Silva e Dr.^a Zilda Aparecida Del Prette, por todas as contribuições na qualificação e por as terem feito de uma forma muito gentil. Foi um momento especial, enriquecedor e de muito aprendizado.

Aos professores Dr.^a Sandra Leal Calais e Dr. Miguel Claudio Moriel Chacon por aceitaram participar da banca de defesa e pelas contribuições à minha pesquisa.

À Gislaine Ferreira Menino Mencia, minha amiga-irmã Gi, e à sua família, por se tornarem a minha família em Bauru. Gratidão por todos os momentos compartilhados, vocês são especiais e queridos para mim!

À Taís Chiodelli, Laura Moreira Borelli, Taís Crema Remoli e Gi, amigas de mestrado, agradeço as parcerias, companheirismo e trocas em diferentes momentos. Vocês foram importantes nesta caminhada!

Aos membros do Grupo de Pesquisa “A inclusão da pessoa com deficiência ou superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento”, por toda aprendizagem que adquiri em nossas reuniões e pessoas que conheci.

À escola, professores, estudantes e pais/responsáveis que concordaram em participar da minha pesquisa, vocês foram fundamentais!

Às pessoas que direta ou indiretamente me ajudaram e apoiaram nesta caminhada, aos meus familiares, amigos, colegas e especialmente ao Estéfano Magno Oliveira. Obrigada!

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo apoio financeiro.

OLIVEIRA, Ana Paula de. HABILIDADES SOCIAIS E PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: caracterização, aplicação e avaliação de um programa de intervenção, 2016. 135f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.

RESUMO

O desenvolvimento da área de Habilidades Sociais contribuiu de modo relevante para a compreensão das relações interpessoais. Em se tratando de crianças com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), há poucos estudos que relacionam esses dois temas, sendo que alguns apontam a necessidade de treino de habilidades sociais com essas crianças e, também, a necessidade de apoio familiar. Esta pesquisa foi dividida em dois estudos. O primeiro buscou descrever as habilidades sociais e problemas de comportamento de estudantes com AH/SD, sob o ponto de vista do estudante e de seus respectivos pais/responsáveis e professoras, descrever comportamentos problemáticos e a importância das habilidades sociais para os pais/responsáveis e professoras e, descrever a competência acadêmica dos estudantes segundo as professoras. Participaram 10 pais/responsáveis, oito professoras e 10 estudantes do Ensino Fundamental de uma escola pública, identificados com AH/SD. Os participantes responderam ao questionário Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais - SSRS versão para pais, professores e alunos, e ao Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas - QRSB versão para pais e professores. Os resultados apontaram que os estudantes apresentaram habilidades sociais, entretanto, com indicativos de necessidade de atenção preventiva e intervenção nos fatores que apresentaram déficits sociais de acordo com o relato dos estudantes, seus respectivos pais/responsáveis e professoras. Tais dados possibilitaram que sejam programadas intervenções preventivas, conforme indicação dos pais/responsáveis e professoras e, também, condizente à necessidade apontada pelos próprios estudantes. O segundo estudo teve como objetivo descrever o repertório de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Desempenho Acadêmico de estudantes com AH/SD antes e depois de intervenções sobre o tema com os estudantes, pais/responsáveis e professoras, sob o ponto de vista deles. Participaram oito pais/responsáveis, oito professoras e nove estudantes, identificados com AH/SD. Os participantes responderam ao questionário Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais – SSRS-BR versão para pais, professores e alunos e ao Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas - QRSB versão para pais e professores. Os participantes foram divididos em grupos de estudantes, pais/responsável e professoras. Realizou-se delineamento quase experimental com aplicação de pré-teste, pós-teste e seguimento e a coleta foi conduzida em sete etapas. Análises foram conduzidas conforme o manual de cada instrumento e comparações e correlações dos resultados obtidos para cada grupo. Considerando os percentis, os resultados apontaram melhoras, segundo os estudantes, em todos os fatores de habilidades sociais do SSRS-BR no seguimento. Para os pais/responsáveis houve melhora em responsabilidade e para as professoras em habilidades sociais gerais, autocontrole, assertividade/desenvoltura social cooperação/afetividade e competência acadêmica. Os resultados dos dois estudos apontam para a necessidade de estudos que avaliem habilidades sociais de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação e elaborem intervenções para o desenvolvimento destas habilidades com esta população envolvendo além dos próprios alunos, seus pais e professores.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação; Habilidades Sociais; Problemas de Comportamento; Educação Especial; Psicologia

OLIVEIRA, Ana Paula de. SOCIAL SKILLS AND BEHAVIOR PROBLEMS OF GIFTED STUDENTS: characterization, application and assessment of a intervention program, 2016. 135f. Dissertation (Master in Developmental Psychology and Learning), São Paulo State University, Faculty of Sciences, Bauru, 2016.

ABSTRACT

The development of the area of social skills contributed materially to the understanding of interpersonal relationships. In the case of children with giftedness there are few studies that relate these two issues and some point to the need for social skills training with these children, and also the need for family support. This research was divided into two studies. The first was to describe the social skills and student behavior problems with giftedness under the student's point of view and their parents/guardians and teachers, describing problem behaviors and the importance of social skills for parents/guardians and teachers and describe the academic competence of students according to teachers. A total of 10 parents/guardians, eight teachers and 10 students from elementary school to a public school identified with giftedness. Participants answered the Social Skills Rating System - SSRS-BR version for parents, teachers and students, and the Socially Skilled Responses, from a teacher's and parent's perspective - QRSR. It resulted that the students have social skills, however, signs of need for preventive care and intervention on the factors that have social deficits according to the account of the students, their parents/guardians and teachers. Such data enable preventive interventions are scheduled, as indication of the parents/guardians and teachers and also matched the need pointed out by the students themselves. The second study aimed to describe the repertoire of social skills, behavior problems and academic performance of students with giftedness before and after interventions on the subject with students, parents/guardians and teachers, from their point of view. Participants were eight parents/guardians, eight teachers and nine students identified with giftedness. Participants answered the Social Skills Rating System - SSRS-BR version for parents, teachers and students, and the Socially Skilled Responses - QRSR version for parents and teachers. Participants were divided into groups of students, parents/guardians and teachers. Held quasi-experimental design with application of pre-test, post-test and follow-up, and the collection was conducted in seven steps. Analyses were conducted according to the manual of each instrument and comparisons and correlations of the results for each group. Considering the percentiles, the results showed improvements according to the students in all the factors of social skills SSRS-BR follow-up. According to the parents / guardians an improvement in responsibility and for teachers in general social skills, self-control, assertiveness / resourcefulness social cooperation / affectivity and academic competence. The results of both studies point to the need for studies to assess social skills of students with giftedness and develop interventions to develop these skills with this population involving in addition to the themselves students, their parents and teachers.

Keywords: High Skills/Giftedness; Social skills; Behavior problems; Special education; Psychology

LISTA DE TABELAS

ESTUDO I

Tabela 1. Sexo, ano escolar, idade e turno escolar dos estudantes.....	42
Tabela 2. Idade, grau de parentesco, escolaridade dos pais/responsáveis.....	43
Tabela 3. Idade, tempo de serviço, área que atua e formação das professoras.....	43
Tabela 4. Frequência absoluta de estudantes em cada fator avaliado pelo SSRS-BR considerando o percentil, segundo seu relato, de suas professoras e seus pais/responsáveis.....	51
Tabela 5. Média, Desvio Padrão (DP) e comparações pelo Friedman e Wilcoxon dos resultados do SSRS-BR, respondido pelas professoras, pais/responsáveis e estudantes nas escalas de Habilidades Sociais (HS) e Problemas de Comportamentos (PC).....	54
Tabela 6. Média, Desvio Padrão (DP) e comparações pelo teste Wilcoxon no instrumento SSRS-BR, respondido pelas professoras e pais/responsáveis nas escalas de importância das Habilidades Sociais (HS).....	55
Tabela 7. Média, Desvio Padrão (DP) e comparações pelo teste Wilcoxon no instrumento SSRS-BR, respondido pelas professoras e pais/responsáveis de meninos nas escalas de frequência e importância de Habilidades Sociais (HS) e frequência de Problemas de Comportamento (PC).....	57
Tabela 8. Resultados das médias dos escores de meninas e meninos obtidos no instrumento SSRS e indicativos conforme classificação em percentil.....	60
Tabela 9. Comparação pelo teste Wilcoxon no instrumento QRHS respondido pelas professoras e pais/responsáveis.....	61
Tabela 10. Correlação no SSRS-BR respondido pelos estudantes, professoras e pais/responsáveis em Habilidades Sociais (HS) e Problemas de Comportamento (PC).....	62
Tabela 11. Correlação no QRHS versão para professores e pais/responsáveis.....	63

ESTUDO II

Tabela 1. Características dos estudantes e composição dos Grupos G1 (n=5) e G2 (n=4).....	78
Tabela 2. Características das professoras e composição dos Grupos G1 (n=4) e G2 (n=4).....	79
Tabela 3. Características dos pais/responsáveis e composição dos Grupos G1 (n=5) e G2 (n=3).....	79
Tabela 4. Média dos fatores e comparações (teste Wilcoxon) da escala de Habilidades Sociais (HS) no SSRS-BR respondidas pelos estudantes.....	93
Tabela 5. Média dos fatores e comparações (teste Wilcoxon) das escalas de Habilidades Sociais (HS) e Problemas de Comportamento (PC) no SSRS-BR respondidas pelos pais/responsáveis.....	97
Tabela 6. Média dos fatores e comparações (teste Wilcoxon) das escalas de Habilidades Sociais (HS), Competência Acadêmica e Problemas de Comportamento (PC) no SSRS-BR respondidas pelas professoras.....	101
Tabela 7. Média dos fatores e comparações (teste Wilcoxon) da importância na escala de Habilidades Sociais (HS) no SSRS-BR, respondidas pelos pais/responsáveis.....	105
Tabela 8. Média dos fatores e comparações (teste Wilcoxon) da importância na escala de Habilidades Sociais (HS) no SSRS-BR, respondidas pelas professoras.....	108
Tabela 9. Média das questões e comparações (teste Wilcoxon) das Habilidades Sociais no QRSH, respondidas pelos pais/responsáveis.....	109
Tabela 10. Média das questões e comparações (teste Wilcoxon) das Habilidades Sociais no QRSH, respondidas pelas professoras.....	110

LISTA DE QUADROS

ESTUDO II

Quadro 1. Delineamento adotado no estudo.....	86
Quadro 2. Estrutura dos encontros de intervenção com os estudantes.....	87
Quadro 3. Estrutura dos encontros de intervenção com as professoras.....	88
Quadro 4. Estrutura dos encontros de intervenção com os pais/responsáveis.....	89

LISTA DE FIGURAS

ESTUDO II

Figura 1. Desempenho dos Estudantes (E) nas três avaliações conduzidas no SSRS-BR, respondidas por eles.....	92
Figura 2. Desempenho dos estudantes em Habilidades Sociais (HS) e Problemas de Comportamento (PC) nas três avaliações conduzidas no SSRS-BR, respondidas pelos Pais/Responsáveis (P/R).....	96
Figura 3. Desempenho dos estudantes em Habilidades Sociais (HS), Competência Acadêmica e Problemas de Comportamento (PC) nas três avaliações conduzidas no SSRS-BR, respondidas pelas Professoras (Pr).....	100
Figura 4. Pontuação da importância na escala de Habilidades Sociais (HS) nas três avaliações conduzidas no SSRS-BR, respondidas pelos Pais/Responsáveis (P/R).....	104
Figura 5. Pontuação da importância na escala de Habilidades Sociais (HS) nas duas avaliações conduzidas no SSRS-BR, respondidas pelas Professoras (Pr).....	107

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas para Pais (QRSH-Pais)....	129
Anexo 2. Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas para Professores (QRSH-Pr).....	130
Anexo 3. Aprovação do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências – UNESP/Bauru.....	131

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais/responsáveis.....	133
Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professores.....	134
Apêndice C - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – Estudantes.....	135

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO GERAL.....	17
Aspectos éticos.....	30
ESTUDO I - HABILIDADES SOCIAIS E PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO: RELATO DE MÚLTIPLOS INFORMANTES.....	31
1. Introdução.....	32
2. Método.....	41
3. Resultados e Discussão.....	50
4. Conclusão.....	64
ESTUDO II – INTERVENÇÃO EM HABILIDADES SOCIAIS COM ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, SEUS PAIS/RESPONSÁVEIS E PROFESSORAS.....	66
1. Introdução.....	67
2. Método.....	77
3. Resultados.....	90
4. Discussão.....	111
5. Conclusão.....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS.....	122
ANEXOS.....	129
APÊNDICES.....	133

APRESENTAÇÃO

Na graduação, comecei a estudar e trabalhar com habilidades sociais quando participei do “Programa de Educação Tutorial (PET) – Conexão de Saberes: Psicologia”, nos anos de 2011 a 2014, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Veronica Aparecida Pereira. Além da experiência de aprendizagem com a referida professora, também aprendi muito com os colegas do projeto, os alunos e os professores das escolas participantes. A atuação nesse projeto trouxe bons frutos, como as divulgações dos nossos trabalhos em eventos científicos, inclusive com um deles classificado como melhor trabalho na área de ciências humanas no XVII ENAPET, realizado na Universidade Federal do Maranhão em 2012, intitulado: “Vencendo barreiras da dificuldade de aprendizagem na educação básica: intervenções na área de habilidades sociais”. Em 2013, foi publicado o livro com o relato das práticas da intervenção realizadas pelos participantes do PET, “Habilidades sociais e desempenho acadêmico: relatos, práticas e desafios atuais” e, recentemente, em 2016, foi lançado o “Descolados”, um jogo terapêutico com objetivo de treinar habilidades sociais em crianças e que foi desenvolvido pelos integrantes do PET para presentear os alunos e professores que participaram das intervenções.

Após ingressar no Programa de Pós-Graduação, na primeira conversa com a minha orientadora, a Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Messias Fialho Capellini, discutimos a respeito dos projetos que participei na graduação e que gostaria de continuar trabalhando com habilidades sociais. Ela demonstrou interesse na continuidade do trabalho com esse tema, mas sugeriu que fosse com um grupo de crianças com Altas Habilidades/Superdotação, identificado anteriormente na pesquisa de mestrado da Lurian Dionísio Mendonça, também participante do Grupo de Pesquisa “A inclusão da pessoa com deficiência ou superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento”, integrado ao Laboratório de Tecnologias para o Desenvolvimento e Inclusão de Pessoas (LaTeDIP), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Vera Lucia

M. F. Capellini. E, assim, deu-se início a minha pesquisa e o meu interesse por estudar este público.

INTRODUÇÃO GERAL

A infância tem sido apontada como um período propício para o ensino e o desenvolvimento de habilidades sociais (BANDEIRA et al., 2006). Se a criança for estimulada de maneira apropriada, aumentará a probabilidade de, no futuro, desenvolver interações sociais mais adequadas e reforçadoras (BUSSAB, 1999).

As habilidades sociais referem-se ao repertório de comportamentos emitidos em situação social por um indivíduo, de modo a favorecer um relacionamento saudável e produtivo com outras pessoas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009). São as características e habilidades adquiridas ao longo do desenvolvimento que contribuem para um desempenho socialmente habilidoso variando de acordo com fatores situacionais, individuais e culturais (BANDEIRA et al., 2006). Os resultados que os desempenhos habilidosos ou não habilidosos provocam são essenciais para a manutenção ou não desses padrões comportamentais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2006).

As dificuldades interpessoais envolvendo problemas de comportamento internalizantes (timidez e tristeza, por exemplo) e externalizantes (agressividade e desobediência, por exemplo) podem ocorrer em razão de um repertório de habilidades sociais pobre, principalmente em termos de empatia, expressão de sentimentos e resolução de problemas. Pesquisas apontam que crianças com características interpessoais positivas têm maior probabilidade de uma trajetória desenvolvimental satisfatória. A ausência destas características é tida como fator de risco, podendo levar a criança a apresentar dificuldades de aprendizagem (FERREIRA; MARTURANO, 2002; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013) e problemas comportamentais ou emocionais (BOLSONI-SILVA; DEL PRETTE, 2002; MARTURANO, 2004).

As habilidades sociais, assim como quaisquer outros comportamentos, são mantidas por suas consequências. Dessa forma, quanto mais socialmente habilidoso for o indivíduo, maior a probabilidade de obter reforçadores, favorecendo o lidar com as mais diversas situações. Isso se dá pelo fato de problemas de comportamento e habilidades sociais serem funcionalmente concorrentes, ou seja, são as consequências do comportamento, sua função no ambiente, que aumentam ou diminuem a probabilidade de o comportamento voltar a ocorrer (BOLSONI-SILVA; CARRARA, 2010).

Segundo Campos et al. (2008), baseado no modelo da Análise do Comportamento, todo comportamento é aprendido e multideterminado. Busca-se, assim, identificar no ambiente, os eventos que são responsáveis por manter comportamentos problema e, a partir daí, promover intervenções que sejam capazes de ensinar comportamentos socialmente adequados, isto é, aqueles que possuam maior probabilidade de produzir reforçadores. É a probabilidade de se obter os reforçadores esperados que determina se o comportamento voltará a ocorrer ou não diante dos mesmos estímulos do ambiente. Dessa maneira, quando duas topografias de comportamentos possuem a mesma função, são denominados funcionalmente equivalentes e à medida que se aumenta a frequência de um, a frequência do outro é diminuída (BOLSONI-SILVA; CARRARA, 2010). Segundo os autores citados, as intervenções que visam ao ensino de habilidades sociais utilizam-se desse modelo e, defendem que, a partir da promoção de comportamentos habilidosos ocorre a diminuição dos problemas de comportamento.

O campo teórico-prático do Treinamento em Habilidades Sociais (THS) é útil à Análise do Comportamento e à Terapia Comportamental, pois chama a atenção para comportamentos sociais passíveis de serem avaliados, sugerindo estratégias de intervenções efetivas, seja em atendimentos individuais, seja em grupos (BOLSONI-SILVA, 2002; DEL

PRETTE; DEL PRETTE, 2009; 2013). Para avaliar o repertório social é importante considerar a competência social.

O termo competência social é utilizado em um sentido avaliativo, visando qualificar o nível de proficiência com que os comportamentos são ou deveriam ser emitidos, bem como sua congruência e adequação às dimensões pessoal e situacional (MCFALL, 1982; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1996; 2009; 2013). Os conceitos de habilidades sociais e de competência social remetem à ocorrência de comportamentos socialmente habilidosos que aumentariam a probabilidade de resolver problemas sem, contudo, prejudicar as demais pessoas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999, 2009; 2013). De acordo com os pressupostos da Análise do Comportamento, o que é bom para o indivíduo é aquilo que lhe traz reforçadores na atualidade e no futuro (ABIB, 2001; BOLSONI-SILVA; CARRARA, 2010). A taxonomia proposta por Del Prette e Del Prette (1999), quando testada empiricamente em diferentes populações, tem sido associada à obtenção de reforçadores como, por exemplo, quando professoras, ao serem socialmente habilidosas, produziram comportamentos de afeto em seus alunos (CASTRO; BOLSONI-SILVA, 2008) ou quando os pais, ao serem socialmente habilidosos, reduziram comportamentos aversivos, na forma de agressividade e desobediência dos filhos, aumentando reforçadores positivos ao conseguirem atenção e afeto destes (BOLSONI-SILVA et al., 2008).

No Brasil, os recursos que avaliam as habilidades sociais são escalas, inventários, testes, questionários e entrevistas. As entrevistas e questionários constituem um recurso valioso para a obtenção de informações, como por exemplo, o Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas (QRSH) versão para pais (BOLSONI-SILVA; MARTURANO; LOUREIRO, 2011) e versão para professores (BOLSONI-SILVA; MARTURANO; LOUREIRO, 2009). Outro exemplo é o Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais conhecido pela sigla SSRS (*Social Skills Rating System*) (GRESHAM; ELLIOTT, 1990)

adaptado para amostra brasileira por Bandeira et al. (2009) e readaptado por Del Prette et al. (2016), com três versões, para pais, professores e crianças, contemplando diferentes fenômenos: habilidades sociais, problemas de comportamentos e competência acadêmica; e informantes e contextos diversificados de interação social, como o familiar e o escolar.

Del Prette e Del Prette (2013) defendem o investimento em programas de treinamento de habilidades sociais sob duas vertentes: a primeira, como alternativa de prevenção por meio da ação integrada entre escola e família e, a segunda, associada a intervenções clínicas visando a superação de dificuldades interpessoais e dos problemas a elas associados. Estes autores afirmam que o investimento na qualidade dos relacionamentos interpessoais da criança está teoricamente sob o controle mais direto da família e das instituições responsáveis pela educação e desenvolvimento, como a escola. Para eles, esse tipo de investimento é importante porque as dificuldades interpessoais na infância são mais prováveis de serem superadas se atendidas precocemente. Eles alertam ainda que, quando os problemas de comportamento persistem na adolescência, são mais resistentes às intervenções, requerendo programas individualizados e maior esforço para a obtenção de resultados satisfatórios.

Há, ainda, uma racionalidade econômica para a prevenção. Os custos financeiros diretos e indiretos crescem em decorrência de atendimentos diferenciados ao jovem e à família. Certamente, os gastos atuais com o controle e assistência institucional aos transtornos psicológicos, aqui referidos, seriam bem menores e compensariam, financeiramente, com ampla margem, os investimentos na promoção do desenvolvimento interpessoal da criança, cujo êxito depende de uma ação integrada entre família, escola e Estado (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 29).

Conforme sugerem Del Prette e Del Prette (1999), o THS assume um caráter educativo e preventivo e pode ser utilizado na clínica (transtornos afetivos e de ansiedade, esquizofrenia, timidez, isolamento social, problemas conjugais e familiares, transtornos de personalidade antissocial), no trabalho (relacionamentos com colegas, chefe, empregado) e na educação (ensino especial e regular). Enfim, qualquer demanda, seja familiar, escolar, de trabalho em

que pessoas possuam déficits de relacionamento interpessoal, pode ser beneficiada com um treinamento em habilidades sociais ou, mesmo aqueles que não apresentam déficits comportamentais, também podem ser beneficiados com a aprendizagem e prevenção (BOLSONI-SILVA, 2002).

Além da aplicação em intervenções individuais e grupais, o campo teórico-prático do THS tem sido útil na realização de pesquisas: a) que avaliaram relações entre habilidades educativas de pais e repertório social adequado e inadequado de filhos (BOLSONI-SILVA, 2002; SILVA, 2000); b) de intervenção para avaliar a efetividade de procedimentos de intervenção em diferentes populações (SILVA; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2000; DEL PRETTE et al., 1998; DEL PRETTE, 1982) e, c) de procedimento para avaliar a efetividade de diferentes procedimentos de intervenção (BOLSONI-SILVA; BORELLI, 2012). Estas pesquisas têm levantado questões pertinentes à educação, clínica e organizações, além de apontarem caminhos para futuros estudos na área.

De acordo com Del Prette e Del Prette (2013), o bem-estar da criança pode ser ampliado com a melhora de seus relacionamentos em diferentes contextos. Essa melhora provavelmente ocorrerá quando a mesma adquirir um repertório elaborado de habilidades sociais, que são aprendidas e podem ser ampliadas. Pereira (2013) desenvolveu um programa de Treinamento de Habilidades Sociais (THS) em sete escolas públicas, com aproximadamente 700 alunos e 28 professores em uma cidade de médio porte do interior do Mato Grosso do Sul. Foram trabalhados os seguintes temas: Socialização, Comunicação, Expressão de Sentimentos, Autoadvocacia e Colaboração. A autora concluiu que o THS mostrou-se efetivo em relação a aquisição de repertório habilidoso, melhora do rendimento acadêmico dos alunos, bem como melhora nas práticas inclusivas dos professores. Outros estudos também têm destacado a relação entre comportamento socialmente habilidoso e

desempenho acadêmico (FERREIRA; MARTURANO, 2002; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013; PEREIRA, 2013).

Considerando os benefícios das habilidades sociais para qualquer criança, no contexto da presente pesquisa foram abordadas as habilidades sociais de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)¹. Autores têm conceituado diferentemente a AH/SD. Guenther (2011) faz uso dos termos Dotado e Talentoso definindo-os como “construto da aptidão, indicando capacidade natural, própria do indivíduo, e desempenho para a aprendizagem adquirida por ensino, exercício e treino” (p. 32). Alencar e Fleith (2001) conceituam a superdotação como um construto psicológico inferido a partir de características individuais, não passíveis de medição.

A superdotação é um conceito ou constructo psicológico a ser inferido a partir de uma constelação de traços ou características de uma pessoa. Nós não temos condições de medi-lo diretamente, da mesma forma como podemos fazê-lo com relação à altura ou ao peso (p. 52).

Gardner (1994) relata em seu livro que:

Existem evidências persuasivas para a existência de diversas competências intelectuais humanas relativamente autônomas abreviadas daqui em diante como “inteligências humanas”[...] A exata natureza e extensão de cada “estrutura” individual não é até o momento satisfatoriamente determinada, nem o número preciso de inteligências foi estabelecido. Parece-me, porém, estar cada vez mais difícil negar a convicção de que há pelo menos algumas inteligências, que estas são relativamente independentes umas das outras e que podem ser modeladas e combinadas numa multiplicidade de maneiras adaptativas por indivíduos e culturas (p. 7).

¹ Neste estudo foi utilizado o termo AH/SD, o qual equivale a Altas Habilidades ou Superdotação (BRASIL,

O autor propôs sete inteligências que atuam relativamente de forma autônoma e interativa, são elas: linguística (envolve rapidez e habilidade no domínio da língua), lógico-matemática (alto nível de compreensão dos conceitos, habilidade de analisar problemas utilizando a lógica e de realizar operações matemáticas complexas), espacial (habilidade de reconhecer e manipular padrões do espaço sob várias perspectivas), musical (habilidade de compreender e manipular os componentes da música, seja na composição, desempenho, ou apreciação de padrões musicais), físico-cinestésica (habilidade para utilizar e controlar com eficácia os movimentos do corpo), social – subdividida em intrapessoal (capacidade de conhecer suas próprias emoções e habilidades de usar essas informações com eficiência para regular a própria vida, expressas por uma maturidade não comum) e interpessoal (capacidade para relacionar-se e interagir com o outro, entender as intenções, motivações e desejos dos demais e ter autocontrole), e naturalística (capacidade de reconhecer e diferenciar os vários produtos naturais do mundo ambiental, por meio da observação, planejamento e comprovação de hipóteses relativos aos fenômenos naturais) (GARDNER, 2001). Posteriormente, o autor acrescentou a existencial, apontando a possibilidade de mais uma, a espiritual. Entretanto, o autor considera as sete primeiras bem estabelecidas em seu modelo teórico, enquanto que as duas últimas estão em fase experimental. Segundo Gardner (2001), a pessoa pode desenvolver uma ou mais inteligências e, para que as mesmas se desenvolvam, é importante o contexto cultural, genético e os estímulos ambientais.

Renzulli (1977) define AH/SD como comportamentos e desenvolve a teoria dos três Anéis, que são: Habilidades acima da média, Comprometimento com a tarefa e Criatividade. A interseção destes três componentes ou ingredientes é o que gera a AH/SD para este autor

O comportamento superdotado consiste nos comportamentos que refletem uma interação entre três grupamentos básicos dos traços humanos - sendo esses grupamentos habilidades gerais e/ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. As crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver

este conjunto de traços e que os aplicam a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano (RENZULLI; REIS, 1986, p. 11-12).

A Legislação brasileira define pessoas com AH/SD como aquelas que “demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas isoladas ou combinadas: intelectual; acadêmica; liderança, artes; psicomotricidade” (p.15). Segundo Almeida e Capellini (2005), tais indivíduos apresentam elevada capacidade de criar, observar e aprender com grande rapidez e exatidão. Esta capacidade pode se manifestar em várias direções e segmentos da cultura humana. Ainda segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), essas pessoas também apresentam “elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (p. 15).

Todavia, há mitos a respeito de suas características e do seu desenvolvimento, sejam estes positivos ou negativos. Antipoff e Campos (2010) realizaram uma investigação a respeito de oito mitos que perpassam o tema de AH/SD e, em um dos mitos está a ideia de que as crianças com AH/SD são aquelas vistas como psicologicamente bem ajustadas, populares, esbanjando saúde física e psicológica. Entretanto, as autoras apontaram que vários estudos destacam o quanto essas crianças podem ser emocionalmente instáveis. Essa instabilidade se daria pelo fato de não fazerem o que realmente gostariam, de não poderem ser quem realmente são, na tentativa de se igualarem aos demais, o que pode ocasionar uma angústia significativa ou pelo fato de serem ridicularizadas pelos pares. Outro fator estaria relacionado a serem ainda emocionalmente imaturas para lidar com as questões que conseguem compreender racionalmente (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010).

Há indícios que a capacidade intelectual e o desenvolvimento de certas habilidades podem funcionar como fator protetivo em relação aos desajustamentos socioemocionais (NEIHART, 1999). Pessoas talentosas teriam repertórios que permitiram ter um nível mais baixo de depressão, mais facilidade para se adaptar a situações novas, mais maturidade

intelectual e de julgamento moral (RICHARDS; ENCEL; SHUTE, 2003). A vulnerabilidade a problemas socioemocionais estaria associada às habilidades extremas e aos efeitos do *bullying*, acarretando ansiedade, depressão e ideação suicida (NEIHART, 2006; CASSADY; CROSS, 2006; MIRNICS; KOVIA; BAGDY, 2015).

Dentre algumas das características socioemocionais dos superdotados que podem ser motivo de preocupação e de maior atenção por parte dos familiares e profissionais que os rodeiam, Alencar (2007), cita a assincronia entre distintas dimensões do desenvolvimento, o perfeccionismo excessivo, a hipersensibilidade e o sub-rendimento. Nakano e Siqueira (2012) revisaram periódicos brasileiros sobre superdotação em várias dimensões e verificaram que estudos sobre a dimensão socioemocional e as desordens comportamentais e emocionais relacionadas à superdotação mostraram-se bastante frequentes. Porém, Alencar (2007) apontou que esses estudos vêm recebendo menor atenção quando comparados àqueles que focalizam as características cognitivas e necessidades educacionais do superdotado. A autora reforça a preocupação sobre o fato de que crianças e jovens superdotados teriam maior probabilidade para apresentar problemas sociais e emocionais, tais como dificuldades de ajustamento social, isolamento, desmotivação escolar, medo do fracasso, perfeccionismo e vulnerabilidade emocional. Alencar conclui, ainda, sobre a necessidade de medidas de apoio àqueles alunos que se destacam por um potencial superior, de tal forma que possam lidar melhor com esses aspectos socioemocionais envolvidos. Os déficits apontados pela autora poderão estar diretamente relacionados a um baixo repertório de habilidades sociais.

Chagas-Ferreira (2014) relata que alguns dos problemas enfrentados por pessoas talentosas estão associados à maneira como a família percebe e lida com suas características peculiares, principalmente aquelas vinculadas ao desenvolvimento assincrônico e aos aspectos emocionais e motivacionais. A autora enfatiza a importância de orientação e aconselhamento aos pais de estudantes talentosos.

Em outro artigo, Alencar (2008) destacou a influência dos comportamentos dos professores, seu despreparo e desconhecimento dos potenciais dos alunos sobre as dificuldades sociais e emocionais que se têm observado entre os alunos superdotados. Nakano e Siqueira (2012) ressaltam que tal postura atuaria de forma a contribuir para um baixo rendimento acadêmico, daí a necessidade da presença, na escola, de psicólogos escolares com uma formação sólida a respeito do aluno superdotado, suas características e necessidades intelectuais, sociais e afetivas.

Frente a estas questões, Chagas e Fleith (2010) descreveram um estudo com 42 alunos superdotados sobre suas habilidades, características pessoais, interesses e estilos de aprendizagem. Os adolescentes informaram apresentar um melhor desempenho associado às habilidades intrapessoal (77%), interpessoal (68%) e linguístico-verbal (60%). Os resultados revelaram que os participantes percebiam-se como persistentes (84,2%), exigentes consigo mesmos (76,3%), possuidores de valores morais sólidos (76,3%) e se avaliavam como criativos (71,1%). Apesar da maioria dos adolescentes ter relatado não ter sofrido agressão verbal (81,6%) ou física (89,5%) por causa de seu talento, entre os adolescentes com talento artístico um terço declarou se sentir constrangido, rejeitado ou discriminado por causa do seu talento (30%). Deles, 20% assinalou que sofreu algum tipo de agressão verbal e 15% que foram vítimas de agressão física. Outro dado que chama atenção é que, quase metade dos adolescentes com talento acadêmico (43,8%) e 1/3 dos adolescentes com talento artístico, informaram ter se envolvido em algum tipo de briga. Aproximadamente a metade dos adolescentes da pesquisa recebeu algum apelido pejorativo e, entre estes, quase 20% dos adolescentes com talento artístico e acadêmico sofreram algum tipo de agressão verbal e física. Peterson e Ray (2006) alertam quanto à questão do *bullying* ou assédio moral, muitas vezes associados, na literatura e na mídia, aos indivíduos que apresentam habilidades superiores.

Para Chagas e Fleith (2010) o *bullying* é uma ação ameaçadora, preconceituosa e agressiva. Alguns aspectos do ajustamento emocional de indivíduos talentosos, como: baixa autoestima, depressão, ideação suicida e dificuldades nas relações sociais, especialmente relacionados a jovens com habilidades extremas, podem estar vinculados aos efeitos do *bullying*. De acordo com Peterson e Ray (2006), é possível que esses resultados sejam intensificados entre adolescentes talentosos em virtude de características afetivas como hipersensibilidade, perfeccionismo, senso de justiça e introversão.

França-Freitas, Del Prette e Del Prette (2014) encontraram resultados diferentes. Os autores caracterizaram o repertório de habilidades sociais de crianças superdotadas por meio de quatro instrumentos: Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS); Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças (EMSV); Escala de Afeto Positivo e Negativo para Crianças e Questionário Sociodemográfico. A amostra foi composta por 394 crianças na faixa-etária de oito a doze anos. Dessas, 269 crianças eram sinalizadas com superdotação e 125 crianças eram identificadas sem superdotação. A partir das análises dos instrumentos, verificou-se que as crianças superdotadas apresentaram no autorrelato um repertório de habilidades sociais mais elaborado e maior nível de bem-estar subjetivo de modo geral do que as crianças sem superdotação. Os autores concluíram que os resultados deste estudo indicaram que o desajustamento socioemocional visto como uma característica de crianças superdotadas trata-se de um mito, uma vez que essas crianças relataram um repertório elaborado de habilidades sociais e alto nível de bem-estar subjetivo de modo geral.

Há autores que sugerem que jovens talentosos, especialmente aqueles com habilidades extremas, apresentam maior vulnerabilidade a problemas emocionais e sociais e maiores riscos para ansiedade, depressão e suicídio (GROBMAN, 2006; JACKSON; PETERSON, 2003; NEIHART, 2006; SCHULTZ; DESLILE, 2003; CASSADY; CROSS, 2006). Portanto, o desenvolvimento de suas habilidades, a qualidade de vida e o seu sucesso ou a

autorrealização dependem de um conjunto complexo de variáveis individuais e ambientais (CHAGAS; FLEITH, 2010), e que uma intervenção focada nessa área pode ajudar a prevenir ou diminuir esses déficits e desajustamentos. Pensando em prevenção, é importante planejar e estruturar intervenções com essa clientela quando ainda crianças, para poder prevenir ou minimizar esses déficits na infância, adolescência e juventude.

Chagas e Fleith (2010) apontaram para a necessidade de serem planejadas e empregadas atividades que visem ao desenvolvimento de habilidades sociais nas escolas, principalmente, nos programas que atendem essa clientela. Para as autoras, é importante pensar em atividades que contribuem para o fortalecimento e construção da autoimagem, autoestima, autoconceito positivos e manutenção de relacionamento interpessoal, além de estratégias não violentas de enfrentamento do *bullying*.

Diante da controvérsia na literatura a respeito das habilidades sociais em crianças superdotadas e, também, da escassez de estudos relacionados ao tema, este estudo tem a contribuir no sentido de investigar as habilidades sociais em um grupo de estudantes com AH/SD e, com isso, corroborar uma das afirmações, se estudantes com AH/SD apresentam ou não habilidades sociais.

Partindo desses princípios e da importância do desenvolvimento de habilidades sociais, bem como da percepção dos pais e professores em relação a esse tema, esta pesquisa foi dividida em dois estudos, sendo que o primeiro, intitulado “Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação: Relato de múltiplos informantes”. Este estudo buscou descrever, comparar e correlacionar o repertório de habilidades sociais, os problemas de comportamento e a competência acadêmica de estudantes com AH/SD, considerando seus relatos, de seus pais/responsáveis e professoras. O segundo estudo, intitulado “Intervenção em Habilidades Sociais com estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, seus pais/responsáveis e professoras”, teve por objetivo descrever

e comparar o repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica de estudantes com AH/SD, segundo o relato deles mesmos, de seus pais/responsáveis e de suas professoras, antes e depois das suas participações em um programa sobre habilidades sociais e, com pais/responsáveis e professoras, também sobre altas habilidades/superdotação.

Nos dois estudos foram utilizados os instrumentos: Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (*Social Skills Rating System* ou SSRS), escala produzida originalmente nos EUA (GRESHAM; ELLIOTT, 1990) e adaptada e validada para a amostra brasileira por Bandeira et al. (2009); Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas para Pais - QRSH-Pais (BOLSONI-SILVA; MARTURANO; LOUREIRO, 2011) (Anexo 1) e, o Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas para Professores - QRSH-Pr (BOLSONI-SILVA; MARTURANO; LOUREIRO, 2009) (Anexo 2).

Aspectos éticos da pesquisa

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências da UNESP-Bauru (Parecer nº 1.184.996) (Anexo 3). Por ocasião do aceite em participar da presente pesquisa, foram dadas todas as informações sobre os objetivos e atividades da mesma, mantendo o sigilo e anonimato das informações fornecidas pelos participantes. A partir do aceite e dirimidas todas as dúvidas, os participantes e/ou seus responsáveis assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para pais (Apêndice A) e professores (Apêndice B). Os estudantes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice C), de acordo com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do CONEP.

ESTUDO 1

HABILIDADES SOCIAIS E PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO DE ESTUDANTES
COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO:
RELATO DE MÚLTIPLOS INFORMANTES

INTRODUÇÃO

As habilidades sociais são consideradas como um constructo descritivo, um conjunto particular de comportamentos sociais, disponíveis no repertório do indivíduo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009) que, em dado contexto situacional-cultural, apresentam alta probabilidade de produzirem reforçadores para a pessoa e minimizar estimulação aversiva, contribuindo para a qualidade e efetividade do relacionamento com o outro. Um bom repertório de habilidades sociais é condição necessária, mas não suficiente para a competência social. Para os autores, a competência social é entendida como um constructo avaliativo do desempenho efetivamente apresentado pelo indivíduo diante de tarefas sociais específicas. Portanto, uma pessoa socialmente competente “expressa uma leitura adequada do ambiente social, ou seja, decodifica corretamente os desempenhos esperados, valorizados e efetivos para o indivíduo em sua relação com os demais” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008, p. 33).

Os déficits de habilidades sociais são a ausência de comportamentos esperados em tarefas ou condições específicas ou, ainda, comportamentos que não atingem determinados critérios de frequência ou proficiência nessas tarefas (MCFALL, 1982). Essas possibilidades caracterizam diferentes tipos de déficit, o de aquisição, o de desempenho e o de fluência. O de aquisição é quando o indivíduo tem desconhecimento sobre como desempenhar uma dada habilidade social em determinada tarefa. O de desempenho é quando a pessoa apresenta falha no mesmo, ainda que saiba desempenhá-lo (GRESHAM, 2009) e, o de fluência, é quando a habilidade é emitida sem a proficiência necessária para produzir resultados esperados (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013).

Além das habilidades sociais promoverem o desenvolvimento, é indicativo que, quando presente no repertório da criança, seu desempenho acadêmico é melhor (DEL

PRETTE; DEL PRETTE, 2013; BANDEIRA et al., 2006; PEREIRA, 2013). Os comportamentos habilidosos também previnem o surgimento de problemas de comportamento à medida que possibilitam que as crianças e adolescentes interajam mais positivamente com colegas, familiares e professores, aumentando a chance de acesso a reforçamento social, como atenção e elogios (BOLSONI-SILVA et al., 2006). Os problemas de comportamentos podem ser internalizantes e/ou externalizantes (PATTERSON; REID; DISHION, 2002). Os internalizantes são evidenciados por retraimento, ansiedade, depressão, sentimentos de inferioridade e queixas somáticas, levando as crianças e adolescentes a se privar de interagir com o ambiente. Crianças com este tipo de comportamento podem evitar iniciar uma interação com pares ou adultos ou mesmo responder a eles, dificultando ou até impedindo interações que poderiam resultar em novas aprendizagens. Em contrapartida, os externalizantes são caracterizados por agitação, hiperatividade, impulsividade, agressão, além de características antissociais e desafiantes. Tais comportamentos podem gerar conflitos em seu ambiente e provocar rejeição de pais, colegas e professores (PATTERSON; REID; DISHION, 2002).

Del Prette e Del Prette (2009) afirmam que há instrumentos e procedimentos que avaliam as habilidades sociais, mas não necessariamente a competência social e vice-versa. Segundo os autores, os instrumentos e procedimentos de relato produzem indicadores mais confiáveis de habilidades sociais, já os procedimentos de observação direta são mais confiáveis como indicadores de competência social, ainda que produzam, da mesma forma, indicadores de habilidades sociais.

Assim, para a avaliação do repertório habilidoso, de acordo com Del Prette e Del Prette (2009), é preciso considerar sob quais contextos (por exemplo, familiar, escolar) e com que tipo de interlocutores (por exemplo, familiares, professores) o indivíduo apresenta recursos e/ou déficits de habilidades sociais. A partir daí pode se comparar o seu repertório

com de outros indivíduos da mesma cultura e perfil sociodemográfico, pois estes eventos constituem contingências que podem determinar repertórios diferenciados, mas não necessariamente deficitários. Portanto, é recomendável que a avaliação seja multimodal, baseada em diferentes instrumentos e procedimentos, com diferentes informantes e contemplando contextos diversificados de interação social (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009; 2013). Tais avaliações permitem mapear, de forma mais abrangente, os déficits e as habilidades sociais e, assim, nortear intervenções quando necessárias (BARRETO; FREITAS; DEL PRETTE, 2011).

Por exemplo, mães e professores podem julgar diferentemente os comportamentos dos estudantes, pois seus ambientes são distintos, apresentando demandas e exigências próprias. Tal fato justifica avaliações em ambos os contextos para melhor compreender as interações estabelecidas entre os adultos e os estudantes e os comportamentos sociais de cada um deles (BOLSONI-SILVA et al., 2006; BANDEIRA et al., 2006).

O estudo de Bolsoni-Silva et al. (2006) comparou avaliações de mães e professoras, sobre habilidades sociais e problemas de comportamento de crianças pré-escolares, identificadas pelas professoras como apresentando problemas de comportamento ou comportamentos socialmente habilidosos. Os resultados apontaram que mães e professoras de crianças sem problemas de comportamento não diferiram na avaliação das habilidades sociais, mas diferiram quanto aos problemas, percebidos em nível mais alto pelas mães. Mães e professoras de crianças com problemas diferiram na avaliação dos problemas de comportamento e das habilidades sociais, pois as mães perceberam mais habilidades e menos problemas. Diferenças de gênero foram encontradas apenas para problemas de comportamento das crianças com problemas, que refere mais comportamentos externalizantes nos meninos e maior competência social nas meninas.

Bandeira et al. (2006) investigaram as características sócio-demográficas da ocorrência de comportamentos problemáticos e suas relações com as habilidades sociais e dificuldades acadêmicas, em uma amostra de 257 estudantes de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, 185 pais e 12 professores utilizando-se a escala *Social Skills Rating System* (SSRS). Os resultados mostraram que a ocorrência de comportamentos problemáticos das crianças foi mais frequentemente observada pelos pais do que pelos professores. No que se refere ao sexo, os meninos apresentaram maior frequência de comportamentos problemáticos do que as meninas, tanto na avaliação dos pais quanto das professoras. Os problemas de comportamento foram encontrados mais frequentemente em crianças do sexo masculino, de nível socioeconômico mais baixo e com desempenho acadêmico deficitário. A frequência de comportamentos problemáticos foi menor em crianças que apresentaram um nível mais adequado e elaborado de habilidades sociais.

Bolsoni-Silva e Loureiro (2016) compararam as habilidades sociais de crianças pré-escolares e escolares segundo pais e professores considerando grupos diferenciados por problemas de comportamento e gênero. Os resultados indicaram que para pais e professores as crianças sem problemas são mais habilidosas, tanto na pré-escola como na idade escolar. Para os professores, em ambos os períodos, as meninas foram mais habilidosas e, para pais e professores, os meninos apresentaram mais problemas de comportamento. Em geral, os professores identificaram um maior número de habilidades sociais do que os pais. Percebeu-se na pesquisa que as habilidades sociais diferenciam crianças com e sem problemas de comportamento, independentemente dos anos de estudo, enquanto que o gênero teve forte poder discriminatório para os professores e menos influência sobre a avaliação dos pais. Observa-se que, nos estudos conduzidos com escolares e pré-escolares há diferenças entre as avaliações das mães e professores, o que pode indicar contextos que são passíveis de intervenções garantindo que crianças e adultos tenham interações produtivas e satisfatórias.

Em relação às Altas Habilidades ou Superdotação - AH/SD², pesquisas brasileiras na área têm se concentrado principalmente nas demandas da educação, políticas públicas, identificação e programas para estimular o desenvolvimento e a criatividade (ALENCAR, 2007; CHAGAS; FLEITH, 2010; GUENTHER, 2007). Poucos estudos abordam as características socioemocionais desta população (FRANÇA-FREITAS; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014; LOOS-SANT'ANA; TRANCOSO, 2014).

O conceito de pessoas com AH/SD proposto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) caracteriza-se pelo alto desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo e/ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para as artes e capacidade psicomotora. Estas pessoas também podem apresentar elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas do seu interesse (ALMEIDA; CAPELLINI, 2005).

Conforme Renzulli (1978; 2004), é percebido um conjunto de três aspectos na identificação da pessoa com AH/SD: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa, representada em três círculos interconectados que ele denominou de Modelo dos Três Anéis. Para o autor, “as crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valorizada do desempenho humano” (p. 261) no qual o conjunto de traços permite uma classificação de dois tipos de AH/SD, o acadêmico e o produtivo criativo.

Renzulli (1998) explica, ainda, que além dos aspectos do Modelo dos Três Anéis, outros fatores devem ser considerados, pois podem explicar o que faz com que algumas

² Neste estudo se empregou o termo AH/SD, o qual equivale a Altas Habilidades ou Superdotação (BRASIL, 2013). Nos estudos referenciados de outros autores foram padronizadas as nomenclaturas, como “dotado”, “talento”, “superdotado” para AH/SD. Manteve-se o termo original de citações literais.

peessoas apresentem comportamento de superdotação em certos momentos e/ou determinadas circunstâncias. O autor destaca alguns fatores ambientais e familiares e, entre eles estão às características dos pais ou da família, como o nível socioeconômico, a escolaridade deles, as características de personalidade de um dos pais e um ambiente estimulador presente desde a infância. Segundo o autor citado, o ambiente educacional formal em que a criança foi exposta é determinante para a manifestação e o desenvolvimento da AH/SD.

Diante das características das pessoas com AH/SD, algumas pesquisas a respeito das habilidades sociais apontam que elas apresentam déficits nas áreas sociais e/ou emocionais (NOVAES, 1979; VIRGOLIM, 2003; ALENCAR, 2007; PETERSON, 2009; MOON, 2009; CHAGAS; FLEITH, 2010; ANTIPOFF; CAMPOS, 2010; NEIHART, 1999; 2006; CASSADY; CROSS, 2006). Algumas das características encontradas pelos autores são, por exemplo, isolamento social, distanciamento do grupo de pares, sente-se diferente e não se adapta ao contexto social, insegurança, raiva por não atingir a perfeição, sentimentos de inadequação, ideação suicida, baixa autoestima, depressão, ansiedade, irritabilidade, hostilidade, comportamento agressivo e impulsividade. Entretanto, outras pesquisas contrariam esses achados, pois apontam que essa população apresenta bom repertório de habilidades sociais e/ou emocionais (NEIHART, 1999; VERSTEYNEN, 2001; BAIN; BELL, 2004; BAIN; CHOATE; BLISS, 2006; FREITAS; DEL PRETTE, 2013; FRANÇA-FREITAS; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014; LOOS-SANT'ANA; TRANCOSO, 2014; RICHARDS; ENCEL; SHUTE, 2003). Entre as características, os autores apontaram, por exemplo, responsabilidade, assertividade, autocontrole, civilidade, expressão de sentimento positivo, bom humor, capacidade de resolução de problemas, habilidades de liderança e autoestima elevada.

Freitas e Del Prette (2013) avaliaram as habilidades sociais de estudantes segundo os seus professores por meio do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR) –

Versão Professor. Participaram doze grupos de dez estudantes com idades entre seis e 14 anos e seus professores, de escolas regulares e especiais, de diferentes categorias de necessidades educativas especiais: autismo, deficiência auditiva, deficiência intelectual leve, deficiência intelectual moderada, deficiência visual, desvio fonológico, dificuldades de aprendizagem, AH/SD, problemas de comportamento externalizantes, problemas de comportamento internalizantes, problemas de comportamento internalizantes e externalizantes e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Os estudantes com AH/SD apresentaram escores significativamente maiores na escala global e/ou nas subescalas de habilidades sociais em relação a outros seis grupos do estudo. O grupo com AH/SD apresentou desempenho significativamente melhor em algumas subescalas do que grupos que apresentavam alta frequência de problemas de comportamento. Nas subescalas “responsabilidade/cooperação”, o desempenho do grupo com AH/SD foi melhor do que os grupos com TDAH, problemas de comportamento externalizantes e problemas de comportamentos internalizantes e externalizantes. Na subescala “asserção positiva”, foram melhores do que os grupos com autismo e problemas de comportamento internalizantes. Em “autocontrole”, o desempenho do grupo com AH/SD foi melhor do que os grupos com TDAH, autismo, problemas de comportamento externalizantes e problemas de comportamento internalizantes e externalizantes. Em “autodefesa”, o desempenho do grupo com AH/SD foi melhor do que os grupos com autismo e dificuldades de aprendizagem. Trata-se, portanto, do grupo que apresentou o melhor repertório de habilidades sociais em comparação com os demais. Esse conjunto de resultados permite concluir que os estudantes com AH/SD apresentaram reservas comportamentais em uma grande variedade de habilidades sociais, segundo seus professores, confirmando uma das linhas de pesquisa da área que apontam que essa população apresenta melhores indicadores de ajustamento socioemocional (WEBB, 1993; NEIHART, 1999;

VERSTEYNEN, 2001, FRANÇA-FREITAS; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014; LOOS-SANT'ANA; TRANCOSO, 2014).

França-Freitas, Del Prette e Del Prette (2014) avaliaram as habilidades sociais de estudantes com AH/SD e estudantes sem AH/SD por meio do autorrelato no Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR) – Versão Estudante. Participaram 394 crianças de oito a 12 anos e, dentre essas, 269 identificadas com AH/SD. Os resultados indicaram um repertório mais elaborado de habilidades sociais para os estudantes com AH/SD nas classes de “responsabilidade”, “assertividade”, “autocontrole”, “civildade” e “expressão de sentimento positivo”, porém, menos em “empatia”.

Loos-Sant'Ana e Trancoso (2014) investigaram a autoavaliação de 45 estudantes entre oito a 12 anos com AH/SD a respeito de suas habilidades sociais e desempenho acadêmico. Apenas quatro dos 45 participantes relataram ter repertório social abaixo da média, poucos relataram ansiedade em relação a seu desempenho acadêmico, a maioria relatou desempenho na média ou ligeiramente acima da média e a minoria relatou desempenho acima da média. Neste estudo, os resultados indicaram que os alunos apresentam autoavaliação positiva em relação ao repertório social mais do que em relação ao desempenho acadêmico.

Galloway e Porath (1997) investigaram as habilidades sociais de 23 estudantes com AH/SD entre seis e 12 anos a partir do relato de seus pais e professores utilizando o Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS) – Versão Professor e Pais. Os resultados apontaram que não houve diferenças significativas na comparação das avaliações de professores e pais na escala geral, mas sim nas subescalas de cooperação e assertividade. Os professores avaliaram a cooperação dos estudantes mais frequente do que os pais, enquanto que os pais avaliaram a assertividade mais frequente do que os professores.

Gauck e Trommsdorff (2009) compararam problemas de comportamento de 30 crianças com AH/SD e 24 sem AH/SD na perspectiva delas mesmas e de seus pais e professores. Os resultados apontaram que os problemas não diferiram entre os dois grupos de crianças.

Observa-se que há controvérsia na literatura a respeito das características sociais e emocionais de pessoas com AH/SD, sendo que algumas têm apontado que pessoas com AH/SD têm apresentado problemas e/ou déficits em habilidades sociais (NOVAES, 1979; VIRGOLIM, 2003; ALENCAR, 2007; PETERSON, 2009; MOON, 2009; CHAGAS; FLEITH, 2010; ANTIPOFF; CAMPOS, 2010; NEIHART, 1999; 2006; CASSADY; CROSS, 2006) enquanto que outros não associam esta lacuna de repertório à AH/SD (NEIHART, 1999; VERSTEYNEN, 2001; BAIN; BELL, 2004; BAIN; CHOATE; BLISS, 2006; FREITAS; DEL PRETTE, 2013; FRANÇA-FREITAS; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014; LOOS-SANT'ANA; TRANCOSO, 2014; RICHARDS; ENCEL; SHUTE, 2003). Este estudo pretende confirmar ou não a hipótese de que alunos com AH/SD têm defasagem em habilidades sociais, utilizando mais informantes do que os estudos relatados apresentam, o que constitui em uma proposta inovadora. Por conseguinte, a descrição das habilidades sociais e problemas de comportamento de estudantes identificados com AH/SD obtidos a partir de uma avaliação envolvendo diferentes instrumentos e informantes de mais de um contexto pode resultar em um conjunto expressivo de informações, os quais podem auxiliar na ampliação do conhecimento do fenômeno.

OBJETIVOS

O objetivo geral deste estudo foi descrever, comparar e correlacionar o repertório de habilidades sociais, os problemas de comportamento e a competência acadêmica de estudantes com AH/SD, considerando seus relatos, de seus pais/responsáveis e professoras.

Foram objetivos específicos: 1) descrever as habilidades sociais de estudantes com AH/SD sob o ponto de vista dos três segmentos e sua importância sob o ponto de vista de seus respectivos pais/responsáveis e professoras; 2) descrever problemas de comportamento para os pais/responsáveis e professoras; 3) descrever a competência acadêmica dos estudantes relatada pelas professoras; 4) comparar o relato de pais/responsáveis e professoras considerando o sexo do estudante e, 5) classificar as habilidades sociais de meninas e meninos segundo relato dos três grupos participantes.

MÉTODO

Participantes

Participaram deste estudo dez estudantes com AH/SD que cursavam o 1º, 3º, 4º e 5º anos em uma escola de ensino fundamental - anos iniciais, do sistema estadual de educação, de uma cidade de médio porte do interior paulista. Eles foram identificados no estudo de Mendonça (2015) a partir de uma avaliação multimodal e de vários critérios, entre eles, a presença de QI 130 ou mais. Participaram, também, como informantes, seus respectivos pais/responsáveis e professoras.

Dentre os dez estudantes que compuseram a amostra, seis eram meninos e quatro meninas com idade entre seis e dez anos (média = 8,60; DP = 1,43). Deles, dois cursavam o 1º

ano, três o 3º, uma o 4º e quatro o 5º ano, sendo quatro no período vespertino e o restante no matutino. A Tabela 1 apresenta estes dados.

Tabela 1. Sexo, ano escolar, idade e turno escolar dos estudantes

Participantes		N	%
Sexo	Feminino	4	40
	Masculino	6	60
Ano escolar	1º	2	20
	2º	0	0
	3º	3	30
	4º	1	10
	5º	4	40
Idade	6 a 7	2	20
	8 a 9	4	40
	10	4	40
Turno escolar	Matutino	6	60
	Vespertino	4	40

Dentre os pais/responsáveis, sete eram mães, uma avó e dois pais, com idade entre 30 e 56 (média = 38,50; DP =9,22). Em relação ao nível acadêmico, uma mãe tinha ensino fundamental completo, cinco com ensino médio completo, duas mães com ensino superior incompleto e dois responsáveis com ensino superior completo (uma mãe e um pai), conforme mostra a Tabela 2.

Tabela 2. Idade, grau de parentesco, escolaridade dos pais/responsáveis

	Participantes	N	%
Idade	até 30	1	10
	31 a 39	6	60
	40 ou mais	3	30
Parentesco	Mãe	7	70
	Outros (pai e/ou avó)	3	30
Escolaridade	Ensino Fundamental	1	10
	Ensino Médio	7	70
	Ensino Superior	2	20

Dentre as professoras, eram oito mulheres com idade entre 28 a 63 anos (média = 43,25; DP = 11,36). A formação variou do magistério a curso de Pedagogia com pós-graduação e o tempo de serviço como professora variou de 6 a 21 anos. Todas as professoras trabalhavam em classe comum no ensino regular, sendo que uma era de Educação Artística, conforme apresentado na Tabela 3.

Tabela 3. Idade, tempo de serviço, área que atua e formação das professoras

	Participantes	N	%
Idade	até 40	3	37,5
	41 ou mais	5	62,5
Tempo de serviço em anos	até 10	3	37,5
	11 a 15	2	25
	16 ou mais	3	37,5
Área	Regular	7	87,5
	Arte	1	12,5
Formação	Magistério	1	12,5
	Graduação	4	50
	Pós-graduação	3	37,50

Local

Os dados com todos os participantes (estudantes, professoras e pais/responsáveis) foram coletados nas dependências da escola dos estudantes e professoras participantes, em uma sala regularmente utilizada para o ensino de informática, livre de barulhos e outros estímulos, garantindo a privacidade de todos.

Instrumentos

1 - Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (*Social Skills Rating System* ou SSRS)

Trata-se de uma escala produzida originalmente nos EUA (GRESHAM; ELLIOTT, 1990), adaptada e validada para a amostra brasileira por Bandeira et al. (2009) que avalia habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica. Todavia, para a correção dos dados utilizou-se os critérios da adaptação e padronização brasileira propostos por Del Prette et al. (2016). A partir desta adaptação itens propostos por Bandeira et al. (2009) foram desconsiderados. Na atual versão, o SSRS-BR é apresentado em três versões: a versão para professores (45 itens); a versão para os pais (37 itens) e a versão para a própria criança (20 itens). Para cada uma das afirmações, o respondente pode assinalar: 0=Nunca; 1=Algumas vezes ou 2=Muito frequente. A versão para professores e pais avalia, também, se as habilidades sociais são importantes e, em uma escala Likert, o quanto são importantes. A pontuação para cada item varia entre 0=Não importante; 1=Importante; 2= Indispensável.

A versão para crianças avalia somente as habilidades sociais. É subdivida em quatro fatores: Empatia/Afetividade, Responsabilidade, Autocontrole/Civilidade e Assertividade. Avalia-se o grau de Habilidades Sociais calculando-se a soma dos escores obtidos em cada item das quatro subescalas, que pode variar entre zero a dois, transformando-os em percentil, conforme o sexo do estudante.

A versão para pais é composta por cinco fatores: Responsabilidade, Autocontrole, Afetividade/Cooperação, Desenvoltura Social e Civilidade. Os Problemas de Comportamento possuem dois fatores: Problemas Externalizantes e Problemas Internalizantes. As Habilidades Sociais e os Comportamentos Problemáticos das crianças avaliadas são calculados pela soma dos escores obtidos em cada fator, podendo variar entre zero a dois pontos, e transformando em percentil conforme o sexo do(a) filho(a).

A versão para professores é composta por quatro fatores: Responsabilidade, Autocontrole, Assertividade/Desenvoltura Social e Cooperação/Afetividade. Os Problemas de Comportamento possuem três fatores: Hiperatividade, Problemas Externalizantes e Problemas Internalizantes. As Habilidades Sociais e os Problemas de Comportamentos das crianças avaliadas segundo os professores são calculadas pela soma dos escores obtidos em cada fator, podendo variar entre zero a dois pontos. Os escores da escala de Competência Acadêmica variam de zero a cinco pontos. O Escore das Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica são encontrados a partir da soma dos escores, e, transformando em percentil conforme o sexo do estudante.

Os percentis para a escala de habilidades sociais são: 1-25: repertório abaixo da média inferior, com indicativo de necessidade de intervenção; 26-35: repertório médio inferior, com resultados abaixo da média e indicativo de necessidade de intervenção; 36-65: bom repertório, com resultados dentro da média; 66-75: repertório elaborado, com resultados acima da média; 76-100: repertório altamente elaborado, com resultados acima da média.

Os percentis para a escala de problemas de comportamento são: 1-25: repertório muito baixo com resultados abaixo da média; 26-35: repertório baixo com resultados abaixo da média; 36-65: repertório mediano com resultados dentro da média e indicativo de atenção preventiva; 66-75: repertório médio com resultados acima da média e indicativo de

necessidade de intervenção; 76-100: repertório acima da média superior e indicativo de necessidade de intervenção.

Os percentis para a escala de competência acadêmica são: 1-25: competência acadêmica abaixo da média inferior, com indicativo de necessidade de intervenção; 26-35: competência acadêmica média inferior, com resultados abaixo da média e, indicativo de necessidade de intervenção; 36-65: competência acadêmica mediana, com resultados dentro da média e, indicativo de necessidade de manutenção preventiva; 66-75: competência acadêmica alta, com resultados acima da média; 76-100: competência acadêmica muito alta, com resultados acima da média.

A validação e adaptação para o contexto brasileiro demonstrou que o SSRS-BR possui satisfatória consistência interna, aferida pelo alfa de Cronbach nas escalas: de habilidades sociais (estudante=0,78; pais=0,86; professores=0,94); de comportamentos problemáticos (pais=0,83; professores=0,91) e de competência acadêmica (alfa=0,98). Além disso, o estudo de validação mostrou correlações positivas e significativas no teste-reteste para todas as escalas, demonstrando estabilidade temporal (confiabilidade).

2 - Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas para Professores (QRSH-Pr)

Este instrumento foi construído por Bolsoni-Silva, Marturano e Loureiro (2009) e é composto por uma lista com 24 itens de comportamentos socialmente habilidosos apresentados por crianças, no qual os educadores devem responder se um comportamento se aplica (score 2), se aplica em parte (score 1) ou não se aplica (score 0). Os scores são somados, produzindo o score total da criança avaliada, que pode variar entre 0 a 48 pontos. As propriedades psicométricas do QRSH-Pr indicaram consistência interna satisfatória e validade preditiva. O coeficiente alfa, que corresponde à consistência de cada fator, foi alto

para o Fator 1 – Sociabilidade e expressividade emocional (0,92) e para o Fator 2 – Iniciativa social (0,87) e aceitável para o Fator 3 – Busca de suporte (0,73).

3 - Questionário de Respostas Socialmente Habilidade para Pais (QRSH-Pais)

Instrumento elaborado por Bolsoni-Silva, Marturano e Loureiro (2011), consiste em 18 perguntas sobre os comportamentos dos filhos que pode ser respondido para uma de três alternativas: “não se aplica” (0 pontos - quando a criança não apresenta nunca o comportamento), “se aplica um pouco” (1 ponto - quando a criança apresenta poucas vezes determinado comportamento) e “certamente se aplica” (2 pontos - quando a criança apresenta frequentemente determinado comportamento). Os escores são somados, produzindo o escore total da criança avaliada, que pode variar entre 0 a 36 pontos. A consistência interna foi aferida para o escore total. O valor de alfa obtido foi igual a 0,82 indicando satisfatória consistência interna do instrumento.

Procedimento para coleta de dados

Após a pesquisa ter sido aprovada pelo Comitê de Ética, contatou-se a instituição escolar para solicitar autorização para realizá-la. Depois de autorizado, agendou-se uma data para apresentação do projeto às professoras no horário da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e, aos pais/responsáveis, no horário noturno, para convidá-los a participarem da pesquisa. Aqueles que manifestaram interesse em participar ratificaram a sua anuência com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O estudo teve três etapas de coleta de dados. A primeira delas foi a aplicação do SSRS-BR (versão para professores) e do QRSH-Pr, em grupo, com as professoras durante o horário do ATPC. Uma professora respondeu para três estudantes, pois eram da mesma turma.

Na segunda etapa, os pais/responsáveis foram chamados à escola e, após a reunião de esclarecimento sobre o projeto, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Em seguida foi aplicado, em grupo, o SSRS-BR (versão para pais) e o QRSH-Pais.

E, por fim, na terceira etapa, os estudantes, em horário de aula eram convidados a participar, respondendo o instrumento. Depois de assinarem o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), responderam o SSRS-BR (versão para estudantes). Nos estudantes do 1º ano, a aplicação foi individual, na qual a pesquisadora lia as questões e anotava as respostas do estudante. Para os demais, a aplicação foi realizada em grupo, por ano e turno escolar.

Procedimento para análise de dados

Análises foram conduzidas conforme o manual de cada instrumento respondido por estudantes, pais/responsáveis e professoras.

A caracterização do repertório de habilidades sociais obtidos com o SSRS dos estudantes segundo eles mesmos, seus pais/responsáveis e professoras foi realizado considerando o percentil proposto por Del Prette et al. (2016). Para este estudo, consideraram-se os percentis de 0 a 35 equivalendo a repertório de habilidades sociais abaixo da média a médio inferior e problemas de comportamento muito baixo a abaixo da média. Os percentis de 36 a 100 equivalem ao repertório de habilidades sociais de bom a altamente elaborado e problemas de comportamento mediano a acima da média.

Alguns fatores da escala de habilidades sociais do SSRS-BR foram agrupados para fazer comparações, pois não eram idênticas para os três respondentes, por exemplo, autocontrole de pais e professores com autocontrole/civilidade de alunos; afetividade/cooperação de pais e professores com empatia/afetividade de alunos; civilidade de pais com autocontrole/civilidade de alunos e, assertividade de alunos com assertividade/desenvoltura social de professores.

Para as análises com o QRHS considerou-se as questões iguais entre as duas versões, de pais e professores, sendo assim, utilizaram-se todas as 18 da versão de pais e 18 das 24 da versão dos professores.

Análises estatísticas não paramétricas foram conduzidas (teste Friedman) para comparar a frequência das habilidades sociais dos estudantes avaliadas pelos três segmentos. Para identificar os comportamentos habilidosos com diferença estatística foi realizado comparações (teste Wilcoxon) com pares, do mesmo modo ao se comparar problemas de comportamento, pois este é avaliado por dois respondentes, pais/responsáveis e professoras. Além disso, comparou-se as habilidades sociais que os pais/responsáveis e professoras consideram importantes. E, por fim, comparou-se o relato de pais/responsáveis e professoras a respeito das habilidades sociais e problemas de comportamento em relação ao sexo dos estudantes e, considerando a posição do percentil, indicou-se em quais fatores as meninas e os meninos se encontram em habilidades e déficits sociais segundo o seu relato, de seus pais/responsáveis e suas professoras. Considerou-se significativo as comparações com $p \leq 0,05$.

Para a realização das análises de correlação (Coeficiente r de correlação de Spearman), foi elaborada uma planilha contendo os escores dos itens em comum dos dois instrumentos QRHS para pais e professores ($n = 18$) para cada um dos 18 participantes. Da mesma forma com o SSRS-BR, contendo os itens em comum do instrumento para pais e professores ($n=8$), professores e estudantes ($n= 5$) e, pais e estudantes ($n=6$). Considerou-se coeficiente de correlação $p \leq 0,05$ e $p \leq 0,01$. O software utilizado para a realização das análises foi o *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) para Windows, versão 21.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O SSRS-BR foi aplicado aos três segmentos: professoras, pais/responsáveis e estudantes. A Tabela 4 exibe a frequência de estudantes em cada fator do SSRS-BR considerando os percentis, em habilidades sociais, segundo eles mesmos, seus pais/responsáveis e professoras e problemas de comportamento dos estudantes segundo seus pais/responsáveis e professoras.

Nota-se que o repertório de habilidades sociais, no fator geral HS, foi o mais indicado (nove estudantes) por seus pais/responsáveis com repertório bom a altamente elaborado, seguido pelas professoras, que apontaram, nesta condição, sete estudantes. No entanto, a maioria dos estudantes (seis) se autoavaliou com repertório abaixo da média a médio inferior em habilidades sociais. Os pais/responsáveis e professoras relataram que a maioria dos estudantes apresentava repertório muito baixo a baixo no fator geral PC para problemas de comportamento, indicando baixa frequência dos mesmos. Entretanto, entre os problemas de comportamento relatados as professoras destacaram que os estudantes apresentaram mais problemas internalizantes e hiperatividade e os pais mais problemas externalizantes.

Tabela 4. Frequência absoluta de estudantes em cada fator avaliado pelo SSRS-BR considerando o percentil, segundo seu relato, de suas professoras e seus pais/responsáveis

Escalas	Escalas e Percentil do SSRS					
	HS bom a altamente elaborado (36-100)			HS abaixo da média a médio inferior (0-35)		
Repertório de Habilidades Sociais (HS)	Prof	Pais	Estudantes	Prof	Pais	Estudantes
Fatores						
Geral HS	7	9	4	3	1	6
Responsabilidade	9	9	7	1	1	3
Autocontrole/Civilidade	7	8	5	3	2	5
Assertividade/Desenvoltura social	7	7	4	3	3	6
Afetividade/Cooperação/Empatia	9	7	6	1	3	4
Civilidade	-	10	5	-	0	5
Repertório de Problemas de Comportamento (PC)	PC mediano a acima da média (36-100)			PC muito baixo a baixo (0-35)		
	Prof	Pais	Estudantes	Prof	Pais	Estudantes
Fatores						
Geral PC	4	4	-	6	6	-
PC Externalizantes	3	8	-	7	2	-
PC Internalizantes	6	3	-	4	7	-
Hiperatividade	6	-	-	4	-	-

Nota. - Não é avaliado pelo instrumento.

Nota-se que as professoras e pais/responsáveis indicaram os estudantes com mais habilidades (percentil 36 a 100 - HS) do que com déficits (percentil 1 a 35 - HS) em relação às habilidades sociais, corroborando com pesquisas cujos resultados indicaram que essa população apresenta bom repertório de habilidades sociais (FREITAS; DEL PRETTE, 2013). Entretanto, os estudantes apresentaram problemas de comportamento, como externalizantes para os pais/responsáveis e hiperatividade para as professoras. Em relação ao autorrelato, observou-se que variam os fatores e a quantidade de estudantes ao relatar seus comportamentos habilidosos e seus déficits. Observa-se que, pela escala geral de habilidades sociais, o resultado contraria os encontrados por França-Freitas, Del Prette, Del Prette (2014) e Loos-Sant'Ana, Trancoso (2014) que encontraram no autorrelato dos alunos, referências a

boas habilidades sociais. No presente estudo, a maioria dos estudantes relatou ter déficits na escala geral (percentil 0-35 - HS).

A Tabela 5 demonstra as médias, desvio padrão e comparações das respostas do instrumento Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (*Social Skills Rating System* ou SSRS-BR), nas escalas e fatores de habilidades sociais respondidos pelas professoras, pais/responsáveis e estudantes e, problemas de comportamento respondidos pelas professoras e pais/responsáveis.

A partir da comparação entre os três segmentos, realizou-se comparação entre os pares. Em habilidades sociais gerais, os pais/responsáveis alegaram que os estudantes são significativamente mais habilidosos do que eles mesmos. As professoras apontaram significativamente mais responsabilidade do que os pais/responsáveis e estudantes e os estudantes significativamente mais do que seus pais/responsáveis. Elas também mencionaram que os estudantes emitem mais autocontrole comparando aos pais/responsáveis, da mesma forma, relataram mais assertividade/desenvoltura social do que os estudantes e, os pais/responsáveis mais do que os estudantes. Comparação entre professoras e pais/responsáveis não apresentou diferença significativa em assertividade, diferentemente do estudo de Galloway e Porath (1997), no qual os pais relataram mais frequente assertividade de crianças com AH/SD do que seus professores.

Entretanto, os pais/responsáveis alegaram mais afetividade/cooperação/empatia do que os estudantes e professoras e os estudantes mais que as professoras, contrariando novamente o resultado de Galloway e Porath (1997), pois os professores avaliaram a cooperação dos estudantes com AH/SD mais frequente do que os pais. Do mesmo modo, os pais/responsáveis descreveram mais problemas de comportamento externalizantes do que as professoras, corroborando os resultados encontrados por Bandeira et al. (2006), entretanto, ambos grupos

relataram igualmente problemas de comportamento internalizantes e habilidades sociais em geral, corroborando Galloway e Porath (1997), que não encontraram diferenças significativas na comparação das avaliações dos professores e pais de estudantes com AH/SD na escala geral.

Distintivamente de Galloway e Porath (1997), que encontraram diferenças significativas no relato de professores e pais em cooperação e assertividade, o presente estudo encontrou diferenças em quatro fatores, responsabilidade, autocontrole, afetividade/cooperação e problemas de comportamento externalizantes. Bolsoni-Silva e Loureiro (2016) apontaram que as professoras relatam mais habilidades nos estudantes do que os pais, isso aconteceu na presente pesquisa nos fatores assertividade/desenvoltura social e nos de responsabilidade e autocontrole/civilidade, estes dois últimos com diferenças estatisticamente significativas. Uma hipótese é que as mães são mais exigentes em suas avaliações, conforme identificado por Bolsoni-Silva et al. (2006). Em relação aos problemas de comportamento, Bandeira et al. (2006) apontaram que os pais observam mais problemas de comportamento do que os professores, dado também encontrado na presente pesquisa em problemas de comportamento geral e externalizantes, este último com diferença significativa.

Tabela 5. Média, Desvio Padrão (DP) e comparações pelo Friedman e Wilcoxon dos resultados do SSRS-BR, respondido pelas professoras, pais/responsáveis e estudantes nas escalas de Habilidades Sociais (HS) e Problemas de Comportamentos (PC)

Fatores	Prof	Pais/ Responsáveis	Estudantes	Prof x Pais x Estud.	Prof x Pais	Prof x Estud.	Pais x Estud.
	média (DP)	média (DP)	média (DP)	p	p	p	p
Geral HS	32 (7,6)	32 (5,92)	25,9 (6,34)	0,091	0,959	0,066	0,011*
Responsabilidade	11 (1,76)	5 (1,64)	8,2 (1,4)	0,000*	0,005*	0,009*	0,011*
Autocontrole/ Civildade	11 (4,08)	7 (2,54)	7,2 (2,4)	0,038*	0,025*	0,032*	0,720
Assertividade/ Desenvoltura social	7 (2,42)	5 (1,37)	3,6 (1,74)	0,046*	0,153	0,021*	0,031*
Afetividade/ Cooperação/ Empatia	4 (0,94)	9 (2,14)	6,9 (2,3)	0,001*	0,008*	0,020*	0,048*
Civildade	-	7 (0,63)	7,2 (2,4)	-	-	-	0,473
Geral PC	5 (6,00)	8,4 (3,2)	-	-	0,192	-	-
PC Externalizantes	2 (2,54)	6 (2,68)	-	-	0,008*	-	-
PC Internalizantes	2 (1,66)	2 (1,43)	-	-	0,591	-	-

Nota. - Não é avaliado pelo instrumento.

A Tabela 6 apresenta as médias, desvio padrão e comparações das respostas do instrumento Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (*Social Skills Rating System* ou SSRS-BR) na escala e fatores de importância das habilidades sociais respondidos pelas professoras e pais/responsáveis. Observam-se diferenças estatisticamente significativas nos fatores responsabilidade e afetividade/cooperação, sendo que as professoras consideraram mais importante do que os pais/responsáveis ser responsável, os pais/responsáveis relataram ser mais importante ser afetivo e cooperativo quando comparados com as professoras.

Esse dado pode estar relacionado com o que é valorizado em diferentes contextos, pois na escola, a responsabilidade pode ser mais reforçada ou esperada, enquanto que em casa, a

afetividade e cooperação pode ser mais apreciada e reforçada. Nota-se que os comportamentos considerados mais importantes na comparação entre pais/responsáveis e professoras são os mesmos mais frequentes pelos estudantes segundo pais/responsáveis e professoras, como visto na Tabela 5. Sendo assim, pode-se inferir que há grande probabilidade dos pais/responsáveis e professoras reforçarem os comportamentos dos estudantes que consideram importante quando emitidos em contextos específicos.

A responsabilidade envolve comportamentos que demonstram compromisso com tarefas e regras preestabelecidas para atividades, como por exemplo, “segue suas instruções” (professor). Afetividade relaciona-se às expressões de sentimentos positivos, por exemplo, “elogia familiares” (pais). Cooperação envolve contribuir para o andamento de uma atividade e/ou atender necessidade de outras pessoas, por exemplo, “coopera com membros da família sem ser solicitado” (pais) (DEL PRETTE et al., 2016).

Tabela 6. Média, Desvio Padrão (DP) e comparações pelo teste Wilcoxon no instrumento SSRS-BR, respondido pelas professoras e pais/responsáveis nas escalas de importância das Habilidades Sociais (HS)

Fatores	Professoras média (DP)	Pais/Responsáveis média (DP)	p
Geral HS	28 (8,58)	35 (4,17)	0,138
Responsabilidade	8 (2,49)	5 (0,92)	0,017*
Autocontrole	10 (4,07)	8 (1,82)	0,235
Assertividade/Desenvoltura social	6 (1,70)	5 (1,20)	0,139
Afetividade/Cooperação	3 (1,25)	10 (1,56)	0,007*

A Tabela 7 apresenta as médias, desvio padrão e comparações das respostas do instrumento Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (*Social Skills Rating System* ou SSRS-BR) na escala e fatores de frequência e importância das habilidades sociais de meninos respondidos pelas suas professoras e pais/responsáveis.

Nota-se que as professoras de meninos opinaram que os estudantes apresentam mais comportamentos de responsabilidade comparando com os pais/responsáveis. Os pais/responsáveis relataram que os meninos apresentam mais afetividade/cooperação e consideram esses comportamentos mais importantes que as professoras. Os pais/responsáveis, do mesmo modo, apontaram que os meninos apresentam mais problemas de comportamento externalizantes quando comparados com as professoras, conforme destacou Bandeira et al. (2006), pois afirmaram que pais notam mais problemas de comportamento do que professores.

Tabela 7. Média, Desvio Padrão (DP) e comparações pelo teste Wilcoxon no instrumento SSRS-BR, respondido pelas professoras e pais/responsáveis de meninos nas escalas de frequência e importância de Habilidades Sociais (HS) e frequência de Problemas de Comportamento (PC)

Fatores	Frequência			Importância		
	Pais	Prof	p	Pais	Prof	p
	média (DP)	média (DP)		média (DP)	média (DP)	
Geral HS	31 (5,98)	32 (8,59)	0,910	36 (3,48)	29 (10,46)	0,225
Responsabilidade	5 (2,05)	11 (2,14)	0,028*	6 (0,75)	8 (3,01)	0,104
Autocontrole	6 (2,27)	10 (4,37)	0,058	8 (1,15)	10 (4,32)	0,221
Assertividade/Desenvoltura social	5 (1,37)	8 (2,22)	0,114	5 (1,29)	6 (2,14)	0,581
Afetividade/Cooperação	9 (1,80)	4 (1,11)	0,042*	10 (1,34)	4 (1,47)	0,042*
Geral PC	9 (2,52)	7 (6,96)	0,500	-	-	-
PC Externalizantes	7 (2,69)	2 (2,98)	0,046*	-	-	-
PC Internalizantes	3 (1,38)	2 (2,97)	0,596	-	-	-

Nota. - Não é avaliado pelo instrumento.

Comparações tanto das habilidades sociais quanto da importância e problemas de comportamento entre professoras e pais/responsáveis de meninas, não teve diferenças estatisticamente significativas. Com isso, pode-se considerar que nesta pesquisa, pais/responsáveis e professoras avaliaram o comportamento e a importância deles entre meninas igualmente.

Foram realizadas também comparações das habilidades sociais, importância e problemas de comportamento entre professoras de meninas e meninos e entre os pais/responsáveis de meninas e meninos, entretanto não se obteve diferenças estatisticamente significativas.

Na Tabela 8, é apresentada a média dos escores e o percentil das meninas e dos meninos segundo os estudantes e seus pais/responsáveis e professoras obtidos no SSRS-BR. Observa-se que o relato das professoras apontou para necessidade de atenção preventiva nos fatores de problemas de comportamento internalizantes e hiperatividade para meninas e meninos e em problemas de comportamento geral e externalizantes para os meninos, além de necessidade de intervenção em assertividade/desenvoltura social para as meninas.

A assertividade enquadra comportamentos que envolvem algum risco de reação indesejável do outro, por exemplo, “questiona de forma educada as regras que considera injusta” (professores). A desenvoltura social envolve os comportamentos que expressam traquejo nas relações interpessoais, por exemplo, “Apresenta-se a novas pessoas sem precisar mandar” (professores) (DEL PRETTE et al., 2016). Existe uma diferença culturalmente aceita quanto aos comportamentos valorizados para meninos e meninas: às meninas são ensinados comportamentos de submissão, especialmente diante da coerção, aprendendo então, a se comportarem de forma passiva diante de interações negativas (GARDINAL; MARTURANO, 2007; LEMAN; BJÖRNBERG, 2010), o que pode justificar as professoras notarem e relatar como déficit nessa área.

As professoras apontaram que, tanto as meninas quanto os meninos, apresentaram hiperatividade, cujas características envolvem movimentação excessiva, inquietação e reações impulsivas, que pode resultar em uma situação aversiva, por exemplo, “perturba as atividades em andamento” (professores) (DEL PRETTE et al., 2016). Os problemas de comportamento internalizantes são os comportamentos indicativos de ansiedade, tristeza, solidão e baixa autoestima, por exemplo, “parece solitário” (pais e professores) (DEL PRETTE et al., 2016). Para ambos os grupos de estudantes, meninas e meninos, as professoras indicaram que apresentam competência acadêmica acima da média - considerada alta, o que era esperado,

pois os estudantes foram identificados com AH/SD por Mendonça (2015) por meio de uma avaliação multimodal, incluindo avaliações acadêmicas.

Os resultados obtidos a partir do relato das meninas sugerem que precisam de intervenção em autocontrole e civilidade. Dos meninos indicam a necessidade de intervenção nos mesmos fatores, com adição de habilidades como afetividade/cooperação/empatia e em habilidades gerais. Para os estudantes, os meninos se veem com mais déficits do que as meninas.

Os pais/responsáveis relataram que as meninas possuem bom repertório sem necessidade de intervenção, entretanto, indicam necessidade de intervenção para os meninos em problemas de comportamento geral e externalizantes. Esse dado vai ao encontro da pesquisa de Bolsoni-Silva et al. (2006), com crianças com problemas de comportamento, onde diferenças de gênero foram encontradas apenas para problemas de comportamento, que refere mais comportamentos externalizantes nos meninos. Entretanto, essa diferença não foi encontrada na avaliação das professoras, pois indicaram necessidade de atenção para os dois grupos, porém, em mais áreas para os meninos. Pais/responsáveis e professoras relataram mais problemas de comportamento para os meninos, condizente com dados encontrados na literatura da área (BANDEIRA et al., 2006; BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2016).

Os problemas de comportamento externalizantes são aqueles que envolvem agressão física ou verbal com outros e baixo controle de humor, por exemplo, “discute com os outros” (pais e professores) e, os internalizantes são os comportamentos indicativos de ansiedade, tristeza, solidão e baixa autoestima, por exemplo, “parece solitário” (pais e professores) (DEL PRETTE et al., 2016). Deve-se atentar aos problemas de comportamento externalizantes apontados por pais/responsáveis e professoras e hiperatividade por professoras, pois estes

podem gerar conflitos em casa e na escola e com isso provocar rejeição de pais, colegas e professores, conforme aponta Patterson, Reid e Dishion (2002).

Tabela 8. Resultados das médias dos escores de meninas e meninos obtidos no instrumento SSRS-BR e indicativos conforme classificação em percentil

Fatores	Professoras		Estudantes		Pais/Responsáveis	
	Meninas	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas	Meninos
	média (percentil)	média (percentil)	média (percentil)	média (percentil)	média (percentil)	média (percentil)
Geral HS	32 (45)	32 (60)	27 (40)	25 (35)**	34 (75)	31 (60)
Responsabilidade	12 (100)	11 (65)	8 (45)	8 (50)	5 (70)	5 (80)
Autocontrole/ Civilidade	12 (60)	10 (50)	7 (35)**	7 (35)**	8 (85)	6 (70)
Assertividade/ Desenvoltura social	5 (35)**	8 (80)	4 (55)	4 (65)	5 (55)	5 (55)
Afetividade/ Cooperação/Empatia	4 (50)	4 (55)	8 (50)	6 (25)**	9 (60)	9 (65)
Civilidade	-	-	7 (35)**	7 (35)**	8 (100)	7 (50)
Geral PC	2 (30)	7 (50)*	-	-	8 (30)	9 (40)*
PC Externalizantes	0 (1)	2 (40)*	-	-	5 (30)	6,5 (45)*
PC Internalizantes	2 (55)*	2 (50)*	-	-	2 (25)	2,5 (35)
Hiperatividade	1 (45)*	3 (55)*	-	-	-	-
Competência acadêmica	42 (70)	42 (75)	-	-	-	-

Nota. - Não é avaliado pelo instrumento.

* Indicativo de atenção preventiva (percentil 36 a 65 nos fatores de PC).

** Indicativo de necessidade de treinamento de Habilidades Sociais (percentil 1 a 35 nos fatores de HS).

A Tabela 9 apresenta as médias, desvio padrão e comparações do QRHS (Questionário de Respostas Socialmente Habilidade) respondido pelas professoras e pais/responsáveis. Observa-se que somente a variável “procura sua atenção” apresentou diferença estatística significativa, sendo mais pontuado pelos pais/responsáveis. Na pesquisa de Bolsoni-Silva et

al. (2006), esse comportamento também foi avaliado como mais frequente pelas mães, no caso, de crianças com habilidades sociais. Nota-se que alguns comportamentos foram avaliados com a mesma frequência entre as respondentes, como os “brinca com colegas”, “expressa desejos e preferências” e “usualmente está de bom humor”.

Tabela 9. Comparação pelo teste Wilcoxon no instrumento QRHS respondido pelas professoras e pais/responsáveis

Questões	Pais/responsável	Professoras	p
	média (DP)	média (DP)	
Faz pedido	1,6 (0,49)	1,4 (0,49)	0,414
Presta ajuda	1,5 (0,50)	1,6 (0,49)	0,655
Faz amigos	1,8 (0,40)	1,5 (0,50)	0,180
Interage de forma não verbal	1,7 (0,64)	1,4 (0,66)	0,429
Procura sua atenção	2,0 (0,00)	1,3 (0,78)	0,038*
Faz perguntas	1,9 (0,30)	1,5 (0,50)	0,102
Cumprimenta as pessoas	1,6 (0,66)	1,5 (0,50)	0,739
Expressa frustração e desagrado	1,5 (0,50)	1,4 (0,80)	0,725
Brinca com colegas	1,6 (0,49)	1,6 (0,49)	1,000
Faz elogios	1,4 (0,80)	1,2 (0,75)	0,603
Expressa desejos e preferências	1,7 (0,46)	1,7 (0,46)	1,000
Toma iniciativa	1,6 (0,49)	1,8 (0,40)	0,317
Expressa carinhos	1,7 (0,42)	1,5 (0,67)	0,180
Comunica-se	1,8 (0,40)	1,9 (0,30)	0,317
Expressa direitos e necessidades	1,7 (0,46)	1,6 (0,49)	0,564
Usualmente está de bom humor	1,8 (0,40)	1,8 (0,40)	1,000
Expressa opiniões	1,8 (0,40)	1,7 (0,46)	0,564
Negocia e convence	1,7 (0,46)	1,5 (0,50)	0,317
Total	30,3 (4,78)	27,9 (7,19)	0,507

Comparações das habilidades sociais foram realizadas entre professoras e pais/responsáveis de meninos e de meninas, entre as professoras de meninos e meninas e, entre os pais/responsáveis de meninos e meninas, entretanto, não teve diferenças estatisticamente significativas.

A Tabela 10 apresenta o resultado da correlação do instrumento Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (*Social Skills Rating System* ou SSRS-BR), nas escalas e fatores de frequência das habilidades sociais e problemas de comportamento respondidos pelos estudantes, professoras e pais/responsáveis. Nota-se que teve correlações entre os itens de estudantes e pais/responsáveis e entre estudantes e professoras, não havendo entre professoras e pais/responsáveis. Três das correlações foram moderadas, quando r varia de 0,40 a 0,60, e duas correlações fortes, quando o r varia de 0,70 a 0,90 (DANCEY; REIDY, 2006). Nos fatores de importância das habilidades sociais entre pais/responsáveis e professoras não houve correlações significativas.

Tabela 10. Correlação no SSRS-BR respondido pelos estudantes, professoras e pais/responsáveis em Habilidades Sociais (HS) e Problemas de Comportamento (PC)

Pais/Responsáveis	Estudantes	
	Empatia/afetividade	Geral – HS
Geral – PC	-0,727*	-0,694*
Geral – HS	0,652*	-
Autocontrole	0,698*	-
Professoras		
PC externalizantes	-	-0,703*

Nota. $n = 28$. $r =$ Coeficiente de Correlação de Spearman. * $p \leq 0,05$.

A empatia/afetividade dos estudantes correlacionou-se positivamente com as habilidades sociais gerais e autocontrole e, negativamente com problemas de comportamento geral dos pais/responsáveis. As habilidades sociais gerais dos estudantes correlacionaram-se

negativamente com problemas de comportamento geral de pais/responsáveis e com problemas de comportamento externalizantes de professoras.

Pela Tabela 11, constatam-se as correlações significativas entre os escores do QRSH nas versões para professoras e pais/responsáveis. Os itens que apresentaram correlações perfeitas entre as duas versões foram “toma iniciativa” com “faz amigos” e “toma iniciativa” com “comunica-se com as pessoas de forma positiva”. Nota-se que oito das correlações foram moderadas (variação do r de 0,40 a 0,60), cinco itens tiveram correlações fortes (variação do r de 0,70 a 0,90) e dois itens obtiveram correlações perfeitas ($r = 1,00$) (DANCEY; REIDY, 2006).

Tabela 11. Correlação no QRHS versão para professores e pais/responsáveis

Pais/ Responsáveis	Professoras						
	Faz amigos	Expressa desagrado	Brinca	Toma iniciativa	Expressa carinhos	Comunica-se	Expressa opiniões
Faz amigos	-	-	-	1,000**	0,697*	0,667*	0,764*
Cumprimenta	-0,645*	-	-	-	-	-	-
Expressa desejos e preferências	-	-	-	0,764*	-	-	-
Toma iniciativa	-	-0,645*	-0,667*				
Comunica-se	-	-	-	1,000**	0,697*	0,667*	0,764*
Expressa direitos e necessidades	-	-	-	0,764*	-	-	-
Negocia e convence	-	-	-	0,764*	-	-	-
HS total	-	-	-	0,663*	-	-	-

Nota. $n = 18$; $r =$ Coeficiente de Correlação de Spearman. * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$.

Observam-se correlações negativas entre pais/responsáveis e professoras nos itens: “cumprimenta” com “faz amigos”; “toma iniciativa” com “expressa desagrado” e “toma iniciativa” com “brinca”. As correlações positivas de pais/responsáveis foram: “faz amigos”, “expressa desejos e preferências”, “comunica-se”, “expressa direitos e necessidades”, “negocia e convence” e, “habilidades sociais geral” com “toma iniciativa” das professoras. “Faz amigos” e “comunica-se” de pais/responsáveis correlacionou com “toma iniciativa”, “expressa carinhos”, “comunica-se” e “expressa opiniões” de professoras.

CONCLUSÃO

O estudo possibilitou avaliar habilidades sociais e problemas de comportamento de estudantes com AH/SD concluindo que, ainda que apresentem habilidades sociais, é indicada necessidade de atenção preventiva e intervenção nos fatores que apresentam déficits sociais de acordo com o relato dos estudantes, seus respectivos pais/responsáveis e professoras. Destacam-se alguns pontos fortes da pesquisa: a) além do autorrelato do estudante, participação de múltiplos informantes que convivem com eles em diferentes contextos, as professoras na escola e seus pais/responsáveis em casa e outros ambientes como, por exemplo, igreja, shopping, parques etc.; b) há poucas pesquisas na área de AH/SD, sobretudo sobre questões emocionais e sociais e este estudo contribui com a literatura da área; c) o fato de dois pais terem participado do estudo também é relevante, pois pesquisas que avaliam os filhos são na maioria conduzidas com mães e, d) Além das habilidades sociais, o presente estudo avaliou a importância das mesmas para pais/responsáveis e professoras e problemas de comportamento.

Entre as limitações do estudo uma foi não avaliar o desempenho acadêmico e os problemas de comportamento dos estudantes segundo o seu relato, o que poderia ter sido feito

utilizando outros instrumentos. Outra limitação foi o número reduzido de participantes, o que restringe a possibilidade de generalizações dos resultados. Além disso, o estudo não teve um grupo controle para comparações dos resultados. Para pesquisas futuras, recomenda-se que se colete dados com um número maior de participantes, bem como acrescentar grupo controle. Além disso, sugere-se que se investigue o desempenho acadêmico, os problemas de comportamento e a importância das habilidades sociais a partir do relato do estudante. Tais dados possibilitam que sejam programadas intervenções preventivas, conforme indicação dos pais/responsáveis e professoras e, também, condizente a necessidade apontada pelos próprios estudantes.

ESTUDO 2:

INTERVENÇÃO EM HABILIDADES SOCIAIS COM ESTUDANTES COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, SEUS PAIS/RESPONSÁVEIS E PROFESSORAS

INTRODUÇÃO

Pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD)³ são definidas como aquelas que possuem capacidade intelectual significativamente acima da média. De modo geral, a AH/SD caracteriza-se pela elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades, evidenciada no alto desempenho nas diversas áreas das atividades humanas incluindo as acadêmicas, evidenciadas desde a infância. Tais áreas incluem, entre outras, as áreas intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes (BRASIL, 2008; 2013).

A perspectiva do Modelo dos Três Anéis (Renzulli, 1978; 1998) constitui o fundamento teórico de uma proposta de definição que implica na identificação de crianças com AH/SD. Nessa concepção, a AH/SD é decorrente da confluência de três fatores: habilidades acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. A atual definição, proposta no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) é fortemente influenciada pelo Modelo dos Três Anéis de Renzulli no qual considera a AH/SD no rol de categorias contempladas pela Educação Especial e traz a seguinte definição:

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas isoladas ou combinadas: intelectual; acadêmica; liderança, artes; psicomotricidade. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (p.15).

As pessoas com AH/SD são consideradas público alvo da educação especial (BRASIL, 1996). Por isso, essas crianças têm direito a serviços especializados e é papel da

³ No presente estudo se empregou o termo indicado pela Legislação de Diretrizes e Bases - LDB (BRASIL, 2013), que é Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD). Nos estudos referenciados de outros autores manteve-se o termo original.

escola se preparar para atendê-las nas suas necessidades e particularidades. O Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional/pedagógico especializado para o PAEE (Público-Alvo da Educação Especial), sendo público-alvo: pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com AH/SD. Portanto, estes últimos alunos também têm direito, segundo as diretrizes do decreto, ao atendimento necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a promover sua educação, assim como a medidas de apoio individualizadas e efetivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, seja no espaço da classe comum ou no contraturno.

Em relação às políticas de inclusão, entende-se que o desenvolvimento interpessoal (especificamente as habilidades de empatia, resolução de problemas, autocontrole e comportamentos pró-sociais) é componente indispensável desse processo inclusivo, com objetivo de melhorar a qualidade do relacionamento entre colegas e promover atitudes de compreensão e aceitação das diferenças por parte de colegas, professores e funcionários da escola. Considerando, então, a importância da aquisição e manutenção desses comportamentos habilidosos, a escola precisa investir no desenvolvimento interpessoal dos alunos e, até mesmo dos professores, por esses serem mediadores de relacionamentos e conflitos em sala de aula (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013).

Para esses autores, a função social da escola é:

(...) reconhecida nos documentos oficiais que definem os planos e políticas educacionais para o Ensino Fundamental, é geralmente colocada em termos de preparar futuros cidadãos, críticos e construtores da realidade social. Essa meta implica em interações pautadas pela ética, pelo respeito a normas e pelo desempenho de habilidades interpessoais necessárias a reivindicação e defesa de direitos e ao relacionamento saudável e produtivo em diferentes contextos (p. 64).

Castro e Bolsoni-Silva (2008) afirmam que o professor, enquanto mediador das relações estabelecidas na sala de aula pode manter, fortalecer ou até desestimular comportamentos ligados à interação criança-criança e criança-professor, influenciando tanto os aspectos acadêmicos quanto os sociais. Segundo Bandeira e Quaglia (2006), para serem bem-sucedidas, as crianças precisam ter comportamento assertivo, pois isso contribui para melhorar a comunicação interpessoal, expressar sentimentos e necessidades. Por outro lado, cabe ao professor identificar a importância de tais comportamentos para o desenvolvimento da criança, buscando estimulá-los em diferentes situações.

Nesta perspectiva, é inegável que os sistemas educativos devam priorizar igualmente o desenvolvimento das habilidades sociais de todos os seus alunos, sendo este público-alvo da educação especial ou não. Sabe-se que, desde o início da escolarização, o ambiente educativo deve favorecer e potencializar o desenvolvimento social e acadêmico do indivíduo em vista de uma adequada formação para a vida e, futuramente, para o mundo do trabalho. É vital levar em consideração que a escola desenvolve relações interpessoais no aluno e o prepara para a vida. Ao ingressar na escola, segundo Del Prette e Del Prette (1999), a criança constrói novos conhecimentos, ampliando sua compreensão social ao conviver, cotidianamente, com pares próximos da sua idade cronológica e adultos fora do seu convívio familiar.

As práticas educativas do professor são mediadas pela cultura, pelo contexto, pela singularidade da história de vida e pela relação estabelecida (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001). Bolsoni-Silva et al. (2010) analisaram 192 resumos publicados entre os anos de 1986 a 2006 sobre intervenções para reduzir ou prevenir problemas de comportamento. Nesse levantamento, encontraram apenas 4,2% dos estudos que incluíam avaliação e intervenção com professores, apesar de inúmeros estudos, de modo geral, terem ressaltado a importância das práticas positivas do professor na promoção de habilidades sociais e na redução de problemas de comportamento.

No contexto familiar, é imprescindível trabalhar com os pais e/ou responsáveis, principalmente por acreditar que o comportamento infantil é resultado da história comportamental da criança no ambiente em que ela vive e que é mantido pelas contingências ambientais familiares (SILVARES, 1993). Nesse sentido, Bolsoni-Silva e Loureiro (2011) compararam práticas parentais e comportamento infantil de dois grupos de crianças, clínicas e não clínicas, para problemas de comportamento. Os resultados apontaram que os comportamentos que diferenciavam os grupos eram, sobretudo, os relacionados às práticas educativas positivas parentais e às habilidades sociais infantis, confirmando a influência das contingências ambientais familiares apontada por Silvares (1993). O apoio familiar age como fator protetivo e promotor da resiliência e, com crianças com AH/SD não é diferente, pois é importante e fundamental para o desenvolvimento do talento (DESSEN, 2007; CHAGAS, 2008; CHAGAS; FLEITH, 2009).

Há autores que sugerem que jovens talentosos, especialmente aqueles com habilidades extremas, apresentam maior vulnerabilidade a problemas emocionais e sociais e maiores riscos para a depressão, ansiedade e suicídio (GROBMAN, 2006; JACKSON; PETERSON, 2003; NEIHART, 2006; SCHULTZ; DESLILE, 2003; MIRNICS; KOVIA; BAGDY, 2015). Portanto, o desenvolvimento de suas habilidades, a qualidade de vida, o seu sucesso ou sua autorrealização depende de um conjunto complexo de variáveis individuais e ambientais (CHAGAS; FLEITH, 2010). Devido a isso, uma intervenção focada nessa área poderá ajudar a prevenir ou diminuir esses déficits e desajustamentos e o ideal é que isso seja feito com essa clientela quando ainda crianças.

Diante disso, Chagas e Fleith (2010) destacam a necessidade de serem amplamente planejadas e empregadas atividades que visem ao desenvolvimento de habilidades sociais nas escolas, principalmente, nos programas que atendem esse público. Para essas autoras, várias atividades devem ser planejadas de forma sistemática pretendendo auxiliar: (a) no

fortalecimento e na construção de autoimagem, autoestima e autoconceito positivos; (b) na construção de uma identidade integrada; (c) na elaboração de estratégias não violentas de enfrentamento do *bullying* e, (d) na manutenção de relacionamento interpessoal positivo, sem, no entanto, abrirem mão de suas habilidades e interesses ou mesmo virem a negar o talento.

Segundo Del Prette e Del Prette (2009; 2013), as habilidades sociais são comportamentos que, em dado contexto situacional-cultural, apresentam alta probabilidade de produzirem reforçadores para o indivíduo e minimizar estimulação aversiva, contribuindo para a qualidade e efetividade do relacionamento com o outro. Sendo assim, constituem uma classe específica de comportamentos que um indivíduo emite para completar com sucesso uma tarefa social, como por exemplo, entrar em um grupo de colegas, fazer amigos, iniciar e manter conversação, entre outros.

Um bom repertório de habilidades sociais é condição necessária, mas não suficiente, para a competência social (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009; GRESHAM, 2009). A competência social é um termo avaliativo baseado em julgamentos de que o indivíduo desempenhou adequadamente a tarefa social. Refere-se à “capacidade de articular pensamentos, sentimentos e ações em função de objetivos pessoais e de demandas da situação e da cultura...” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 33). Para os autores, a competência social requer habilidades sociais e caracteriza o desempenho que “produz o melhor efeito no sentido de atingir objetivos da interação, manter ou melhorar a qualidade da relação e da autoestima, equilibrar reforçadores e assegurar ou ampliar direitos humanos básicos” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2016, p. 31), gerando consequências positivas para o indivíduo e para sua relação com as demais pessoas.

A competência social pode ser implementada ou desenvolvida em um programa de Treinamento de Habilidades Sociais (THS), que corresponde ao conjunto de atividades planejadas que estruturam processos de aprendizagem, mediados e conduzidos por um

terapeuta ou coordenador. Nesse tipo de programa, o objetivo é ampliar a frequência e/ou melhorar a proficiência de habilidades sociais já aprendidas, mas deficitárias, além de ensinar habilidades sociais novas significativas e diminuir ou extinguir comportamentos concorrentes com tais habilidades (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2010).

Entre as características das pessoas com AH/SD, há contradições na literatura a respeito da presença/ausência de habilidades sociais. Algumas pesquisas apontam que crianças com AH/SD apresentam déficits nas áreas sociais e emocionais (NOVAES, 1979; ALENCAR, 2007; PETERSON, 2009; MOON, 2009; CHAGAS; FLEITH, 2010; ANTIPOFF; CAMPOS, 2010), enquanto que outras pesquisas apontam que essa população apresenta bom repertório de habilidades sociais e emocionais (NEIHART, 1999; VERSTEYNEN, 2001; FREITAS; DEL PRETTE, 2013; FRANÇA-FREITAS; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014).

Em pesquisas realizadas nas bases de dados científicas nacionais com as palavras chaves “habilidades sociais”, “altas habilidades” “superdotação”, “altas habilidades ou superdotação” e “talento” não foram encontrados estudos de intervenções em habilidade sociais com estudantes com AH/SD, com seus pais ou professores. Entretanto, encontraram-se estudos de descrição de habilidades sociais de crianças com AH/SD a partir de relatos das próprias crianças (FRANÇA-FREITAS; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014; LOOS-SANT’ANA; TRANCOSO, 2014) e segundo a avaliação de professores (FREITAS; DEL PRETTE, 2013). Já na literatura internacional, encontraram-se mais estudos relacionando os dois temas: intervenções em habilidade sociais com crianças com AH/SD (CALERO-GARCÍA; GARCÍA-MARTÍN, 2005; GÓMEZ-PÉREZ et al., 2014) e intervenção com pais de crianças com AH/SD sobre as competências parentais (MORAWSKA; SANDERS, 2009).

Calero-García e García-Martín (2005) realizaram uma intervenção com nove crianças com superdotação intelectual com idades entre seis a 10 anos residentes na Espanha. Essas

crianças, segundo seus pais, apresentavam problemas de relacionamento com seus pares e características de introversão, distanciamento, postura crítica e frieza. A intervenção aconteceu em 10 sessões de 60 minutos, cada uma com os seguintes temas: técnicas de comunicação; identificação de situações de problemas interpessoais; percepções de sentimentos dos outros; empatia; capacidade de responder ao fracasso; consideração de todos os fatores presentes em situações de interação social; análise das opções de soluções de conflitos; delimitação das consequências das ações e, planejamento e decisão. Os resultados mostraram que as habilidades interpessoais dessas crianças melhoraram significativamente após a intervenção, constatando que aprenderam habilidades de reconhecer sentimentos, avaliar causas de um determinado problema, além de prever possíveis soluções para os conflitos.

Gómez-Pérez et al. (2014) avaliaram a efetividade de um programa de habilidades de resolução de problemas interpessoais realizado com 40 crianças superdotadas com idades entre sete e 13 anos residentes na Espanha. Segundo os pais dessas crianças, elas apresentavam problemas interpessoais, problemas comportamentais, problemas com os pares ou, ainda, sintomas ou dificuldades emocionais. As crianças foram divididas em grupo experimental (n=19) e controle (n=21). O programa foi conduzido com grupos de cinco a sete crianças em 10 sessões de 60 minutos cada, sendo utilizadas destas, a primeira e a última para avaliação, utilizando os mesmos temas do estudo de Calero-García e García-Martín (2005). Segundo as autoras, após o programa, as habilidades de resolução de problemas interpessoais das crianças aumentaram, demonstrando efeitos significativos do programa de treinamento.

Morawska e Sanders (2009) avaliaram os efeitos de uma intervenção comportamental com 75 pais (divididos em grupo experimental e controle) de crianças de três a 10 anos com AH/SD. O objetivo dessa intervenção foi melhorar as competências parentais e avaliar o efeito dessas mudanças sobre o comportamento e emoção dos filhos. Foi aplicado o *Gifted*

and Talented Group Triple P (MORAWSKA; SANDERS, 2008), que foi adaptado do *Group Triple P - Positive Parenting Program* (TURNER; MARKIE-DADDS; SANDERS, 2000), que consiste de nove sessões: cinco sessões semanais presenciais de duas horas cada; após essas, três sessões semanais por telefone, de 15 minutos e, a última, presencial de duas horas. Nesse programa de treinamento, os pais receberam uma pasta com um livro, tarefas de casa e um guia em vídeo complementando o material escrito. O programa envolveu habilidades de gerenciamento em três áreas: (1) promoção do desenvolvimento infantil (a qualidade do tempo e o conversar com as crianças, dar afeição física e atenção, elogiar, executar atividades envolventes, dar um bom exemplo e fazer perguntas); (2) gestão de mau comportamento (fixação de regras, discussão dirigida, ignorar comportamentos inadequados, dar instruções diretas e claras, estabelecer tempo de silêncio e *time-out*); (3) atividades planejadas e rotinas para melhorar a generalização e manutenção de competências parentais (planejar, decidir sobre as regras, selecionar as atividades envolventes, decidir sobre recompensas e consequências e, realizar conversas de acompanhamento com as crianças).

Além disso, o programa contou com questões que enfatizavam a parentalidade, tais como: ter expectativas claras sobre as crianças; desenvolver habilidades para a resolução de problemas; promover a autoestima das crianças e ajudá-las a estabelecer um bom relacionamento com os irmãos; encorajar a persistência e a perseverança; ter regras eficazes; gerenciar a ansiedade e outras emoções e, construir uma boa parceria casa - escola. Foram, ainda, utilizados no treinamento: modelagem, dramatizações, *feedback* e tarefas de casa.

Os resultados indicaram efeitos significativos da intervenção para o número e frequência dos pais do grupo experimental que relatavam problemas de comportamento e hiperatividade dos filhos, mas não teve efeitos no âmbito emocional. Os pais igualmente relataram melhoras significativas em seu próprio estilo parental, incluindo menos

permissividade, dureza, e falação ao disciplinar seus filhos. O *follow up* indicou, aos pais, efeito de manutenção ao longo de seis meses, visto que estes demonstraram uma variabilidade de moderada à alta para os resultados de parentalidade. Entretanto, segundo os professores, não houve alterações no comportamento das crianças, com exceção da hiperatividade. Porém, os mesmos avaliavam as crianças com poucos problemas de comportamento antes mesmo da intervenção.

Ainda que não com crianças com AH/SD, Pereira (2013) coordenou um estudo junto a sete escolas municipais de uma cidade do estado do Mato Grosso do Sul com 28 professores e, aproximadamente 700 estudantes do Ensino Fundamental, com o objetivo de desenvolver habilidades sociais e prevenir problemas de comportamento. Cada professor indicou até três alunos com problemas de comportamento e três com comportamentos socialmente aceitos que foram avaliados academicamente em leitura, escrita e aritmética. Realizou-se 20 sessões de 50 minutos semanalmente com cada turma e seus professores. Os temas da intervenção foram elaborados com base nos itens do Questionário de Comportamentos Socialmente Adequados - Professores – QCSA-Pr (SILVA, 2000). Os temas foram: socialização (fazer amigos, brincar com colegas etc.); comunicação (fazer pedidos, fazer perguntas, tomar a palavra etc.); expressão de sentimentos (expressar carinhos, expressar frustrações e desagrado de forma adequada etc.); saber defender-se (defender-se de crianças violentas ou agressivas, expressar seus direitos e necessidades de forma adequada etc.) e colaboração (prestar ajuda ao professor e colegas, participar de temas de discussão dando contribuições relevantes etc.).

Após a intervenção, em entrevistas realizadas com os professores eles relataram pontos positivos da intervenção, tais como: estabelecimento de regras; melhora no desenvolvimento de atividades em grupo e, participação mais frequente de alunos que antes se apresentavam muito tímidos. Além disso, os professores pediram materiais das vivências para aplicação em outros momentos. Os alunos relataram ter gostado da intervenção com pedidos

de continuação. Em relação ao desempenho acadêmico dos alunos previamente avaliados, houve melhora após a intervenção para os dois grupos (com problemas de comportamento e com comportamentos socialmente aceitos).

Segundo Del Prette e Del Prette (2013), estudos comparativos entre as diferentes fontes de dados, como por exemplo, pais e professores, podem ampliar a categorização e compreensão do repertório de habilidades sociais, auxiliando a identificar esses comportamentos em crianças com AH/SD em diferentes contextos sociais, como os escolares e familiares. Os autores defendem o investimento em programas de treinamento de habilidades sociais (THS) sob duas vertentes: a primeira, como alternativa de prevenção por meio da ação integrada entre escola e família e, a segunda, associada a intervenções clínicas visando à superação de dificuldades interpessoais e dos problemas a elas associados. Neste presente trabalho, o THS será feito considerando a primeira vertente.

Os estudos sobre problemas de habilidades sociais são inconclusivos em crianças com AH/SD o que justifica pesquisas que investiguem esta temática junto a esta população, coletando informações com múltiplos informantes: eles mesmos; seus pais e professores. Também, foram poucos os estudos encontrados relacionados a intervenções junto a esta população assim como com adultos significativos dos seus contextos imediatos como família e escola. É importante testar a eficácia (avaliar se os objetivos propostos foram alcançados) e a eficiência (procedimento rápido e de menor custo possível) de intervenções com a própria criança, com seus pais e professores considerando que compõe contextos de interação face a face e por tempo prolongado, o que pode significar uma melhora consistente nos ambientes de desenvolvimento das mesmas.

Sendo assim, o presente estudo teve por objetivo descrever e comparar o repertório de habilidades sociais e a sua importância, problemas de comportamento e competência acadêmica de estudantes com AH/SD, segundo o relato deles mesmos, de seus

pais/responsáveis e de suas professoras, antes e depois das suas participações em um programa sobre habilidades sociais e, com pais/responsáveis e professoras, também sobre altas habilidades/superdotação.

MÉTODO

Participaram nove estudantes com AH/SD identificados no estudo de Mendonça (2015) que cursavam o 1º, 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental - anos iniciais da rede estadual paulista, bem como, seus respectivos pais/responsáveis e professoras.

Dentre os estudantes que compuseram a amostra, eram seis meninos e três meninas com idades entre seis e dez anos (Média = 8,44 e DP = 1,42). Dos anos da unidade escolar onde o estudo foi conduzido, não havia nenhum estudante do 2º ano e a maior frequência estava no 3º e 5º anos, com três estudantes cada, sendo quatro no período vespertino e o restante no matutino. No presente estudo, os nove estudantes foram divididos em dois grupos⁴ em função do turno escolar: Grupo 1 (G1), estudantes do matutino do 3º, 4º e 5º ano composto por três meninos e duas meninas e, Grupo 2 (G2), estudantes do vespertino do 1º e 3º ano composto por três meninos e uma menina. A Tabela 1 mostra esses dados.

⁴ Os participantes (estudantes, pais/responsáveis e professoras) foram divididos em grupos (G1 e G2) em função dos horários para participação nas intervenções. Os dados serão analisados sem esta divisão dos grupos G1 e G2.

Tabela 1. Características dos estudantes e composição dos Grupos G1 (n=5) e G2 (n=4)

Participantes		N	%	G1	G2
Sexo	Feminino	3	33,33	2	1
	Masculino	6	66,66	3	3
Ano escolar	1º	2	22,22	0	2
	2º	0	0	0	0
	3º	3	33,33	1	2
	4º	1	11,11	1	0
	5º	3	33,33	3	0
Idade	6 a 7	2	22,22	0	2
	8 a 9	4	44,44	2	2
	10	3	33,33	3	0
Turno escolar	Matutino	5	55,55	5	0
	Vespertino	4	44,44	0	4

Eram todas professoras, com idade entre 28 a 63 anos (Média = 43; DP = 11,43) e com distintos níveis de formação: magistério, graduação e pós-graduação que trabalhavam em sala regular, sendo que uma ministra a disciplina de Educação Artística e outra a de Educação Física, conforme indica a Tabela 2. Delas, cinco tinham até 15 anos de experiência profissional em sala de aula. Elas foram divididas em dois grupos em função dos grupos de estudantes sob sua responsabilidade: Grupo 1 (G1), professoras dos estudantes do matutino do 3º, 4º e 5º ano e, Grupo 2 (G2), professoras dos estudantes do vespertino do 1º e 3º ano.

Tabela 2. Características das professoras e composição dos Grupos G1 (n=4) e G2 (n=4)

Participantes		N	%	G1	G2
Idade	até 40	4	50	2	2
	41 ou mais	4	50	2	2
Tempo de serviço em anos	até 10	4	50	3	1
	11 a 15	1	12,5	0	1
	16 ou mais	3	37,5	1	2
Área	Regular	6	75	3	3
	Arte / Educação Física	2	25	1	1
Formação	Magistério	1	12,5	1	0
	Graduação	5	62,5	2	3
	Pós-graduação	2	25	1	1
Turno escolar	Matutino	4	50	4	0
	Vespertino	4	50	0	4

Dentre os pais/responsáveis, cinco eram mães, uma avó e dois pais, com idades entre 30 e 56 (Média = 39,75; DP =9,93). Em relação ao nível acadêmico, uma mãe tinha ensino fundamental completo, cinco com ensino médio completo e, dois com ensino superior completo, conforme mostra a Tabela 3. Os pais/responsáveis foram divididos em dois grupos em função dos grupos dos filhos: Grupo 1 (G1), pais/responsáveis dos estudantes do matutino do 3º, 4º e 5º ano e, Grupo 2 (G2), pais/responsáveis dos estudantes do vespertino do 1º e 3º ano. O responsável do aluno 4 não participou da intervenção.

Tabela 3. Características dos pais/responsáveis e composição dos Grupos G1 (n=5) e G2 (n=3)

Participantes		N	%	G1	G2
Idade	até 30	1	12,5	0	1
	31 a 39	4	50	3	1
	40 ou mais	3	37,5	2	1
Parentesco	Mãe	5	62,5	3	2
	Outros (pai ou avó)	3	37,5	2	1
Escolaridade	Ensino Fundamental	1	12,5	1	0
	Ensino Médio	5	62,5	3	2
	Ensino Superior	2	25	1	1

Local

As intervenções foram realizadas nas dependências da escola, sendo ela estadual, que atende estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, localizada em um bairro de periferia em uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

Instrumentos

1 - Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (*Social Skills Rating System* ou SSRS)

Trata-se de uma escala produzida originalmente nos EUA (GRESHAM; ELLIOTT, 1990), adaptada e validada para a amostra brasileira por Bandeira et al. (2009) que avalia habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica. Todavia, para a correção dos dados utilizou-se os critérios da adaptação e padronização brasileira propostos por Del Prette et al. (2016). A partir desta adaptação itens propostos por Bandeira et al. (2009) foram desconsiderados. Na atual versão, o SSRS-BR é apresentado em três versões: a versão para professores (45 itens); a versão para os pais (37 itens) e a versão para a própria criança (20 itens). Para cada uma das afirmações, o respondente pode assinalar: 0=Nunca; 1=Algumas vezes ou 2=Muito frequente. A versão para professores e pais avalia, também, se as habilidades sociais são importantes e, em uma escala Likert, o quanto são importantes. A pontuação para cada item varia entre 0=Não importante; 1=Importante; 2=Indispensável.

A versão para crianças avalia somente as habilidades sociais. É subdivida em quatro fatores: Empatia/Afetividade, Responsabilidade, Autocontrole/Civilidade e Assertividade. Avalia-se o grau de Habilidades Sociais calculando-se a soma dos escores obtidos em cada item das quatro subescalas, que pode variar entre zero a dois, transformando-os em percentil, conforme o sexo do estudante.

A versão para pais é composta por cinco fatores: Responsabilidade, Autocontrole, Afetividade/Cooperação, Desenvoltura Social e Civilidade. Os Problemas de Comportamento possuem dois fatores: Problemas Externalizantes e Problemas Internalizantes. As Habilidades Sociais e os Problemas de Comportamento das crianças são calculados pela soma dos escores obtidos em cada fator, podendo variar entre zero a dois pontos, e transformado em percentil conforme o sexo do(a) filho(a). A pontuação da importância de Responsabilidade, Desenvoltura Social e Civilidade varia de zero a oito pontos cada, Autocontrole varia de zero a 10, Afetividade/Cooperação varia de zero a 12 e, Geral HS varia de zero a 46 pontos.

A versão para professores é composta por quatro fatores: Responsabilidade, Autocontrole, Assertividade/Desenvoltura Social e Cooperação/Afetividade. Os Problemas de Comportamento possuem três fatores: Hiperatividade, Problemas Externalizantes e Problemas Internalizantes. As Habilidades Sociais e os Problemas de Comportamento das crianças avaliadas segundo os professores são calculadas pela soma dos escores obtidos em cada fator, podendo variar entre zero a dois pontos. Os escores da escala de Competência Acadêmica variam de zero a cinco pontos. O resultado das Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica são encontrados a partir da soma dos escores, e, transformado em percentil conforme o sexo do estudante. A pontuação da importância de Cooperação/Afetividade varia de zero a seis, Assertividade/Desenvoltura Social varia de zero a 10, Responsabilidade varia de zero a 12, Autocontrole varia de zero a 16, e geral HS varia de zero a 44 pontos.

As classificações a partir dos percentis para a escala de habilidades sociais são: 1-25: repertório abaixo da média inferior, com indicativo de necessidade de intervenção; 26-35: repertório médio inferior, com resultados abaixo da média e indicativo de necessidade de intervenção; 36-65: bom repertório, com resultados dentro da média; 66-75: repertório

elaborado, com resultados acima da média e, 76-100: repertório altamente elaborado, com resultados acima da média.

As classificações a partir dos percentis para a escala de problemas de comportamento são: 1-25: repertório muito baixo com resultados abaixo da média; 26-35: repertório baixo com resultados abaixo da média; 36-65: repertório mediano com resultados dentro da média e indicativo de atenção preventiva; 66-75: repertório médio com resultados acima da média e indicativo de necessidade de intervenção e, 76-100: repertório acima da média superior e indicativo de necessidade de intervenção.

As classificações a partir dos percentis para a escala de competência acadêmica são: 1-25: competência acadêmica abaixo da média inferior, com indicativo de necessidade de intervenção; 26-35: competência acadêmica média inferior, com resultados abaixo da média e, indicativo de necessidade de intervenção; 36-65: competência acadêmica mediana, com resultados dentro da média e, indicativo de necessidade de manutenção preventiva; 66-75: competência acadêmica alta, com resultados acima da média, e, 76-100: competência acadêmica muito alta, com resultados acima da média.

A validação e adaptação para o contexto brasileiro demonstrou que o SSRS-BR possui satisfatória consistência interna, aferida pelo alfa de Cronbach nas escalas: de habilidades sociais (estudante=0,78; pais=0,86; professores=0,94); de comportamentos problemáticos (pais=0,83; professores=0,91) e de competência acadêmica (alfa=0,98). Além disso, o estudo de validação mostrou correlações positivas e significativas no teste-reteste para todas as escalas, demonstrando estabilidade temporal (confiabilidade).

2 - Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas para Professores (QRSH-Pr)

Elaborado por Bolsoni-Silva, Marturano e Loureiro (2009), esse instrumento é composto por uma lista com 24 itens avaliativos de comportamentos socialmente habilidosos apresentados por estudantes, no qual os educadores devem responder se o comportamento se aplica (escore 2), se aplica em parte (escore 1) ou não se aplica (escore 0). Os escores são somados, produzindo o escore total da criança avaliada, que pode variar entre zero a 48 pontos. As propriedades psicométricas do QRSH-Pr indicaram consistência interna satisfatória e validade preditiva. O coeficiente alfa, que corresponde à consistência de cada fator, foi alto para o Fator 1 – Sociabilidade e expressividade emocional (0,92) e para o Fator 2 – Iniciativa social (0,87) e aceitável para o Fator 3 – Busca de suporte (0,73).

3 - Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas para Pais (QRSH-Pais)

Instrumento elaborado por Bolsoni-Silva, Marturano e Loureiro (2011), que consiste em 18 perguntas sobre os comportamentos dos filhos que podem ser respondidas por três alternativas: certamente se aplica (escore 2), se aplica um pouco (escore 1) e, não se aplica (escore 0). Os escores variam de zero a 36 pontos, podendo comparar os escores antes e após a intervenção para avaliar a variação de comportamentos habilidosos no contexto familiar. A consistência interna foi aferida para o escore total e o valor de alfa obtido foi igual a 0,82 indicando consistência interna satisfatória.

Procedimento de coleta de dados

Após a pesquisa ter sido aprovada pelo Comitê de Ética, agendou-se uma data para apresentação do projeto às professoras no horário da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

(ATPC). Com os pais/responsáveis, foi agendada uma reunião no horário noturno, para convidá-los para participarem da pesquisa. Aqueles que manifestaram interesse em participar ratificaram a sua anuência com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Realizou-se neste estudo delineamento quase experimental (COZBY, 2003), com medidas de pré, pós-teste e seguimento com a coleta conduzida em sete etapas:

1ª etapa - Depois dos pais/responsáveis e professoras do G1 e G2 assinarem o TCLE, aplicou-se os instrumentos (1ª avaliação – pré-teste – G1) nos Grupos 1, separadamente, em grupos de professoras e pais/responsáveis. As professoras responderam aos instrumentos Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas para Professores - QRSH-Pr e o *Social Skills Rating System* – SSRS-BR versão para professores, em grupo no horário da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). Os pais/responsáveis responderam aos instrumentos Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas para Pais - QRSH-Pais e o *Social Skills Rating System* – SSRS-BR versão para pais, em grupo, no horário noturno. Depois de assinarem o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), os estudantes do G1 responderam o SSRS-BR versão para estudantes, a aplicação foi realizada em grupo, por ano e turno escolar.

2ª etapa - Intervenção com os Grupos 1 de estudantes, com oito encontros semanais e, com os pais/responsáveis e as professoras com três encontros quinzenais, com cada grupo, separadamente, em horários de interesse de cada grupo.

3ª etapa - Reaplicação dos mesmos instrumentos com os estudantes, pais/responsáveis e professoras (2ª avaliação – pós-teste – G1), dos Grupos 1 (idem ao descrito na Etapa 1).

4ª etapa - Aplicação dos instrumentos nos estudantes, pais/responsáveis e professoras do G2 (1ª avaliação – pré-teste G2), idem ao descrito na 1ª etapa. Para os estudantes do 1º ano, a aplicação foi individual. A pesquisadora lia as questões e o estudante respondia. Para os demais, a aplicação foi realizada em grupo, por ano e turno escolar.

5ª etapa - Intervenção com os Grupos 2, de estudantes, pais/responsáveis e professoras, utilizando os mesmos procedimentos descritos na 2ª etapa.

6ª etapa - Aplicação dos instrumentos com os estudantes, pais/responsáveis e professoras (2ª avaliação – pós-teste G2), dos Grupos 2 (idem ao descrito na 3ª etapa).

7ª etapa - Reaplicação dos instrumentos (3ª avaliação – seguimento G1 e G2) nos pais/responsáveis e estudantes, para comparar as avaliações de pré-teste, pós-teste e seguimento nos grupos 1 e 2 após 10 e 12 meses da intervenção. Não se realizou a 3ª avaliação de seguimento com as professoras, pois, com a troca do ano, os estudantes mudaram de turma e, conseqüentemente, de professores.

Em resumo, a intervenção ocorreu separadamente com cada grupo (G1 e G2) por conta da diferença do turno escolar dos estudantes. Cada um dos grupos, de estudantes, pais/responsáveis e professoras foi avaliado três vezes como representado no Quadro 1. Em ambos os grupos, houve um intervalo de dois meses entre as avaliações de pré e pós-teste. A 1ª avaliação (pré-teste) aconteceu antes da intervenção. A 2ª avaliação (pós-teste) ocorreu logo após a intervenção e a 3ª avaliação (seguimento) depois de 10 meses da intervenção para o G1 e 12 meses para o G2.

Quadro 1. Delineamento adotado no estudo

Delineamento							
Etapas	1 ^a Pré-teste	2 ^a Intervenção	3 ^a Pós-teste	4 ^a Pré-teste	5 ^a Intervenção	6 ^a Pós-teste	7 ^a Seguimento
Grupos	G1	G1	G1	G2	G2	G2	G1 e G2
Participantes	Estudantes: 5, 6, 7, 8, 9 Pais/ responsáveis: 5, 6, 7, 8, 9 Prof.: 5, 6, 7, 8	Estudantes: 5, 6, 7, 8, 9 Pais/ responsáveis: 5, 6, 7, 8, 9 Prof.: 5, 6, 7, 8	Estudantes: 5, 6, 7, 8, 9 Pais/ responsáveis: 5, 6, 7, 8, 9 Prof.: 5, 6, 7, 8	Estudantes: 1, 2, 3, 4 Pais/ responsáveis: 1, 2, 3 Prof.: 1, 2, 3, 4	Estudantes: 1, 2, 3, 4 Pais/ responsáveis: 1, 2, 3 Prof.: 1, 2, 3, 4	Estudantes: 1, 2, 3, 4 Pais/ responsáveis: 1, 2, 3 Prof.: 1, 2, 3, 4	Estudantes: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 Pais/ responsáveis: 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9

Procedimento de intervenção com os estudantes

Foi oferecido pela pesquisadora o programa de treinamento de habilidades sociais com os estudantes, o qual foi realizado em oito encontros grupais semanais, com duração média de noventa minutos cada encontro com cada grupo. A estrutura dos encontros foi adaptada do livro “Habilidades Sociais e Desempenho Acadêmico: relatos, práticas e desafios atuais” (PEREIRA, 2013), no qual a autora descreve um treino de habilidades sociais aplicado em estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. As atividades foram baseadas também em outros autores devidamente citados no livro. Nos oito encontros foram trabalhados os temas: Socialização, Comunicação, Expressão de Sentimentos, Autoadvocacia e Colaboração. O Quadro 2 apresenta o programa de intervenção utilizado.

Quadro 2. Estrutura dos encontros de intervenção com os estudantes

Sessões e Temas	Objetivo	Procedimento e Dinâmicas*
1 - Socialização	Ensinar e treinar as habilidades de cumprimentar; conversar, fazer e responder perguntas; apresentar-se; Refletir sobre as diferenças, sobre suas próprias características e semelhanças, além da necessidade de respeitarem uns aos outros.	Confecção de cartaz com combinados; Dinâmicas: “O meu nome é”; “Peixes no aquário”; “Anjo da guarda” e “Caixa de tarefas – <i>Role playing</i> ”.
2 - Comunicação	Apresentar os diferentes tipos de comunicação e treinar o comunicar-se com colegas, expor-se e falar em público, tomar a palavra, fazer pedidos e ouvir.	Dinâmicas: “Telefone sem fio”; “Roda de conversa”; “O que fazemos ao outro”; “Completando a história” e “Autógrafos”.
3 e 4 - Expressão de sentimentos	Discriminar e expressar os sentimentos; Expressar carinho e frustração de forma adequada e elogiar.	Dinâmicas: “Imagem e ação com baralho das emoções”; “Batata quente das emoções”; “Amigo secreto”; “Expressão por desenho”; “Dramatização” e “Indicar características”.
5 e 6 - Autoadvocacia	Saber defender-se de crianças violentas, expressar direitos, desejos, preferências e necessidades de forma adequada.	Leitura do artigo 1º da constituição federal brasileira; Confecção de cartaz informativo sobre <i>bullying</i> e apresentação nas salas da escola. Dinâmicas: “Batata quente dos direitos humanos”; “Palavras mágicas” e “O que você parece pra mim”.
7 - Autoadvocacia e assertividade	Apresentar as diferenças dos comportamentos: agressivo, assertivo e passivo. Treinar as habilidades de prestar ajuda, expressar opinião, trabalhar em grupo, receber e fazer críticas.	Apresentação das diferenças dos comportamentos agressivos, assertivos e passivos. Dinâmicas: “Inocente ou culpado”; “Fazer e receber críticas” e “Misto quente”.
8 - Colaboração	Treinar as habilidades de oferecer e prestar ajuda, participar de grupos, trabalhar em grupo e participar de temas de discussão, dando contribuições relevantes.	Leitura do texto “Os porcos espinhos”; Vídeo: “O sumiço de todas as mães”; Dinâmicas: “Cuidar da bexiga”; “Nem passivo nem agressivo: assertivo”; “Jogo dos 3 sentidos: cego, mudo e aleijado” e “O que você parece pra mim”.

- Nota: * retirado do livro “Habilidades Sociais e Desempenho Acadêmico: relatos, práticas e desafios atuais” (PEREIRA, 2013).

Procedimento de intervenção com as professoras

Para as professoras foram programados três encontros quinzenais, com duração de noventa minutos cada para cada grupo. Os encontros aconteceram no horário da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). A intervenção com as professoras foi estruturada com base na Cartilha Ilustrativa: Habilidades Sociais e a Educação (OLIVEIRA et al., 2013 - não publicada). Além da orientação, foi disponibilizado para as participantes, materiais sobre os temas, como por exemplo, o livro “Habilidades Sociais e Desempenho Acadêmico: relatos, práticas e desafios atuais” (PEREIRA, 2013). No Quadro 3 está descrita a intervenção realizada.

Quadro 3. Estrutura dos encontros de intervenção com as professoras

Intervenção com professoras	
Tema dos encontros	Procedimento
1º encontro: Altas habilidades/Superdotação, o que são?	Apresentou-se o conceito, identificação, comportamentos de crianças com AH/SD, principais características, curiosidades, mitos e verdades, e direitos escolares.
2º encontro: Habilidades Sociais e a importância do ambiente - Estratégias para desenvolver habilidades sociais nos estudantes.	Apresentou-se o conceito e algumas classes e subclasses das Habilidades Sociais. Abordou as habilidades de Socialização e Expressão de Sentimentos. Para cada uma destas habilidades, foram sugeridas duas dinâmicas que podem ser aplicadas em sala de aula com os estudantes para promover habilidades sociais em escolares.
3º encontro: Habilidades Sociais e a importância do ambiente - Estratégias para desenvolver habilidades sociais nos estudantes.	Abordaram-se as habilidades de Comunicação, Autoadvocacia e Colaboração. Para cada uma destas habilidades, foram sugeridas duas dinâmicas que podem ser aplicadas em sala de aula com os estudantes para promover habilidades sociais em escolares.

Procedimento de intervenção com os pais/responsáveis

A intervenção com os pais/responsáveis foi adaptada da Cartilha Informativa de Orientação para Pais e Mães (BOLSONI-SILVA; MARTURANO; SILVEIRA, 2006). A estrutura da intervenção está ilustrada no Quadro 4. Foram três encontros quinzenais com cada grupo, com duração de 90 minutos cada em dia previamente agendado, no horário noturno.

Quadro 4. Estrutura dos encontros de intervenção com os pais/responsáveis

Intervenção com pais e/ou responsáveis	
Tema dos encontros	Procedimento
1º encontro: Altas habilidades/Superdotação, o que são?	Apresentou-se o conceito; comportamentos de crianças com AH/SD; principais características; e curiosidades.
2º encontro: Habilidades Sociais e a importância do ambiente - Estratégias para desenvolver habilidades sociais nos filhos.	Abordaram-se as habilidades de Comunicação: Iniciar e manter conversação, fazer e responder perguntas; Expressão de sentimentos positivos: elogiar, dar e receber <i>feedback</i> positivo, agradecer, expressar e ouvir opiniões.
3º encontro: Habilidades Sociais e a importância do ambiente - Estratégias para desenvolver habilidades sociais nos filhos.	Abordaram-se as habilidades de Comportamentos habilidosos, não habilidosos ativos e não habilidosos passivos; <i>Feedback</i> negativo e expressão de sentimento negativo; Fazer e recusar pedidos; Como lidar com críticas; e Estabelecendo limites.

Procedimento de análise de dados

As análises foram conduzidas conforme o manual de cada instrumento respondido por estudantes, pais/responsáveis e professoras. A caracterização do repertório de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica obtidos com o SSRS-BR dos estudantes segundo eles mesmos, seus pais/responsáveis e professoras foi realizado considerando o percentil proposto por Del Prette et al. (2016).

Para as análises estatísticas agrupou-se os Grupos 1 e 2 de estudantes, de pais/responsáveis e de professoras, para analisar pré-teste, pós-teste e seguimento.

Análises estatísticas não paramétricas foram conduzidas para comparar a frequência das habilidades sociais e sua importância, os problemas de comportamento e a competência acadêmica dos estudantes intra grupos (teste Wilcoxon). Considerou-se significativo as comparações com $p \leq 0,05$.

Para a realização das análises de correlação (Coeficiente r de correlação de Spearman), foi elaborada uma planilha contendo os escores do item “total de habilidades sociais” dos instrumentos QRHS e SSRS-BR de pais e professores. Considerou-se coeficiente de correlação $p \leq 0,05$ e $p \leq 0,01$. O software utilizado para a realização das análises foi o *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) para Windows, versão 21.

RESULTADOS

Os dados apresentados na Figura 1 exibem para cada Estudante (E) os percentis de cada fator da escala de habilidades sociais do SSRS-BR segundo eles mesmos.

Em habilidades gerais, autocontrole/civilidade e empatia/afetividade a E1 não teve mudança na posição do percentil entre as avaliações, mantendo-se entre 1 a 25, que corresponde a repertório abaixo da média. Assertividade do pré para o pós similarmente não mudou, tendo melhora no seguimento, passando de repertório abaixo da média – percentil 15, para repertório médio – percentil 35. O fator responsabilidade foi de bom – percentil 45 para elaborado do pré para o pós-teste mantendo-se no seguimento – percentil 70.

O E2 manteve-se com repertório altamente elaborado em responsabilidade - percentil 100, nas três avaliações. O estudante passou de repertório bom para elaborado após a intervenção no pós-teste em habilidades sociais gerais, entretanto, no seguimento teve queda –

percentil 35 – no qual corresponde a repertório médio inferior. Em assertividade teve melhora no pós-teste, mantendo-se no seguimento, com percentil 80 e repertório altamente elaborado.

O E3 teve aumento em geral HS, empatia/afetividade e assertividade no pós-teste, nos demais fatores manteve-se com a mesma pontuação. No geral HS, teve aumento no pós-teste e seguimento, mantendo-se com bom repertório – percentil 60.

O E4 teve aumento na pontuação em geral HS, autocontrole/civilidade e assertividade no pós-teste, os demais fatores se mantiveram. No seguimento teve aumento em todas as habilidades com exceção de assertividade. No geral HS, passou de repertório abaixo da média para bom – percentil 25 e 50 respectivamente.

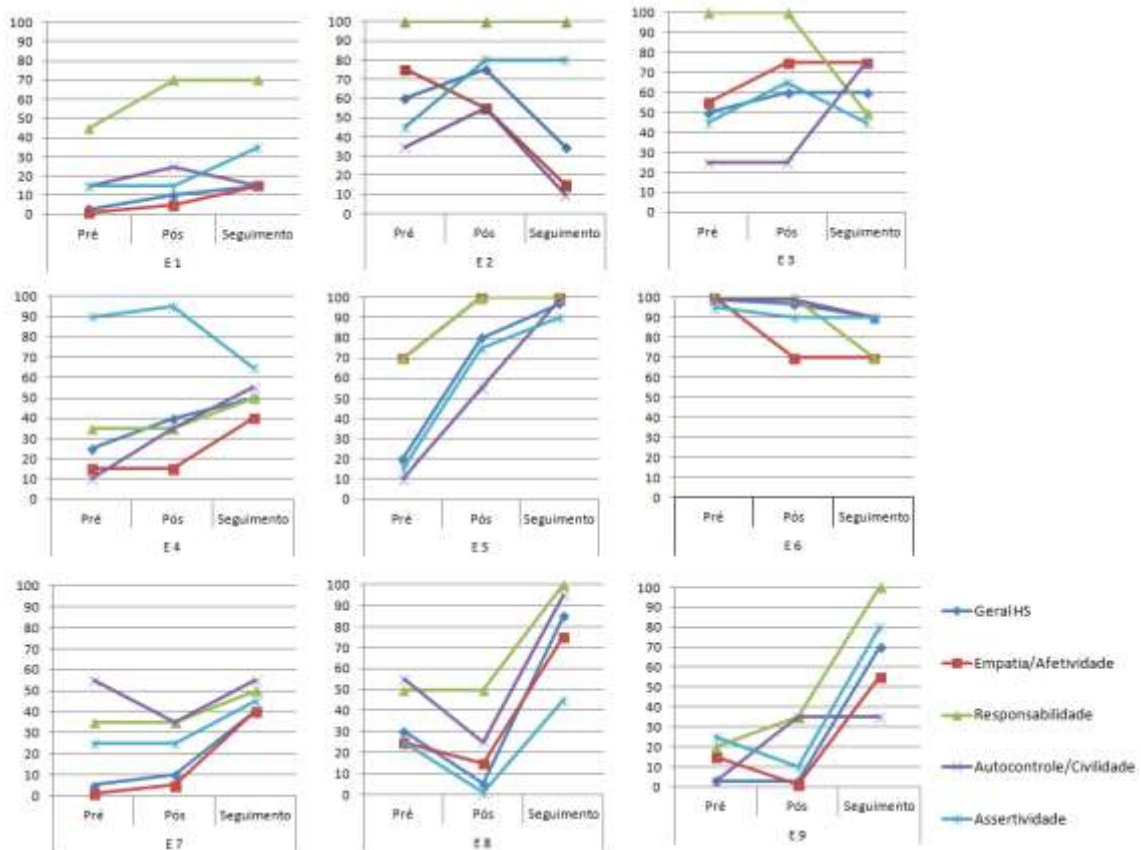
Nota-se que no pós-teste após a intervenção, todas as habilidades da E5 aumentaram e mantiveram-se elevadas no seguimento. No geral HS, a E5 passou de repertório abaixo da média – percentil 20, para repertório altamente elaborado - percentil 97.

Para a E6 no pré-teste os percentis já eram altos, de 95 a 100, no pós-teste, o geral HS, a empatia/afetividade e a assertividade tiveram queda. Entretanto, os percentis se mantiveram na posição que corresponde a repertório elaborado a altamente elaborado – percentil de 70 a 100.

A única queda do E7 no pós-teste foi em autocontrole/civilidade. Porém, no seguimento os comportamentos foram mais frequentes, e em geral HS, o repertório foi de abaixo da média – percentil 5, para repertório bom – percentil 40.

Responsabilidade foi o único fator que se manteve no pós-teste do E8, as demais habilidades diminuíram, todavia, teve aumento no seguimento. Em geral HS, este estudante tinha repertório abaixo da média no pré-teste – percentil 30 e passou para repertório altamente elaborado no seguimento – percentil 85.

Todos os comportamentos do E9 estavam abaixo da média – repertório 3 a 25 antes da intervenção, entretanto, alguns melhoraram a partir do pós-teste e seguimento. Em geral HS, o repertório passou de abaixo da média – percentil 3, para repertório elaborado – percentil 70.



Nota - Percentil HS: 0-25 = Repertório abaixo da média; 26-35 = Repertório médio; 36-65 = Repertório bom; 66-75 = Repertório elaborado; 76-100 = Repertório altamente elaborado.

Figura 1. Desempenho dos Estudantes (E) nas três avaliações conduzidas no SSRS-BR, respondidas por eles

A Tabela 4 apresenta as médias e comparações dos fatores da escala de Habilidades Sociais (HS) respondidas pelos estudantes. Observa-se que não houve diferenças estatísticas entre o pré-teste e o pós-teste e, também, entre o pós-teste e o seguimento. Entre o pré-teste e

o seguimento teve diferença no fator geral HS, sendo mais frequente no seguimento, que corresponde entre 10 a 12 meses após a intervenção.

Tabela 4. Média dos fatores e comparações (teste Wilcoxon) da escala de Habilidades Sociais (HS) no SSRS-BR respondidas pelos estudantes

Fatores	Pré-teste média	Pós-teste média	Seguimento média	Pré x Pós p	Pré x Seg. p	Pós x Seg. p
Geral HS	24,33	26,00	29,56	0,212	0,050*	0,182
Empatia/Afetividade	6,33	6,33	7,78	0,886	0,136	0,141
Responsabilidade	8,33	8,67	9,11	0,083	0,222	0,395
Autocontrole/Civilidade	6,44	7,44	8,44	0,200	0,061	0,287
Assertividade	3,22	3,56	4,22	0,546	0,156	0,301

A Figura 2 apresenta a posição em percentil em cada fator da escala de habilidades sociais e problemas de comportamento do SSRS-BR dos estudantes, segundo seus Pais/Responsáveis (P/R).

Observa-se que para o P/R 1 do pré para o pós-teste quatro dos cinco comportamentos habilidosos avaliados diminuíram, inclusive o geral HS e dois se mantiveram. Do pós para o seguimento um diminuiu, dois aumentaram e três se mantiveram, inclusive o geral HS, com repertório médio, no percentil 35. Para problemas de comportamento observou-se aumento após a intervenção para todos os comportamentos avaliados, diminuindo para todos no seguimento. Em geral PC, ao final, este estudante apresentou repertório baixo para problemas de comportamento no seguimento – percentil 35.

O relato do P/R 2 variou entre as avaliações, obtendo melhora no pós-teste em geral HS, responsabilidade, afetividade/cooperação e desenvoltura social. Em geral HS, segundo

P/R 2, o E 2 apresentou repertório bom de habilidades sociais no pós-teste e no seguimento, percentil 45 e 55 respectivamente. Quanto aos comportamentos problemáticos após a intervenção, no pós-teste, diminuiu a frequência no geral PC e nos externalizantes e permaneceu nos internalizantes. No seguimento diminuiu em todos os itens avaliados, permanecendo nos externalizantes. No geral PC apresentou percentil muito baixo (percentil = 25).

Segundo P/R 3, todos os comportamentos do E3 diminuíram de frequência após a intervenção. Entretanto, quatro deles aumentaram no seguimento, inclusive o geral HS e somente civilidade diminuiu. Em geral HS, o estudante avaliado apresentou repertório bom de habilidades sociais no seguimento – percentil 50. Considerando os problemas de comportamento, segundo relato do P/R 3, o geral PC e externalizantes aumentaram após a intervenção no pós-teste e no seguimento. Os internalizantes permaneceram do pré para o pós e diminuíram no seguimento. Em geral PC, este estudante apresentou repertório acima da média para problemas de comportamento no seguimento – percentil 80, provavelmente devido ao aumento de comportamentos externalizantes.

Nenhum responsável do estudante 4 participou da intervenção.

De acordo com o P/R 5, sua filha manteve repertório de bom a altamente elaborado em todas as avaliações e comportamentos habilidosos, com exceção de desenvoltura social, que passou de elaborado para repertório médio no seguimento. Em relação aos problemas de comportamento, segundo P/R 5, no pós-teste os percentis diminuíram ou manteve-se, entretanto, no seguimento, geral PC e externalizantes diminuíram e internalizantes manteve-se, resultando em repertório muito baixo para problemas de comportamento nos três fatores.

Da mesma forma, P/R 6, avaliou que E6 manteve com repertório de bom a altamente elaborado em todas as avaliações e comportamentos habilidosos, com exceção de

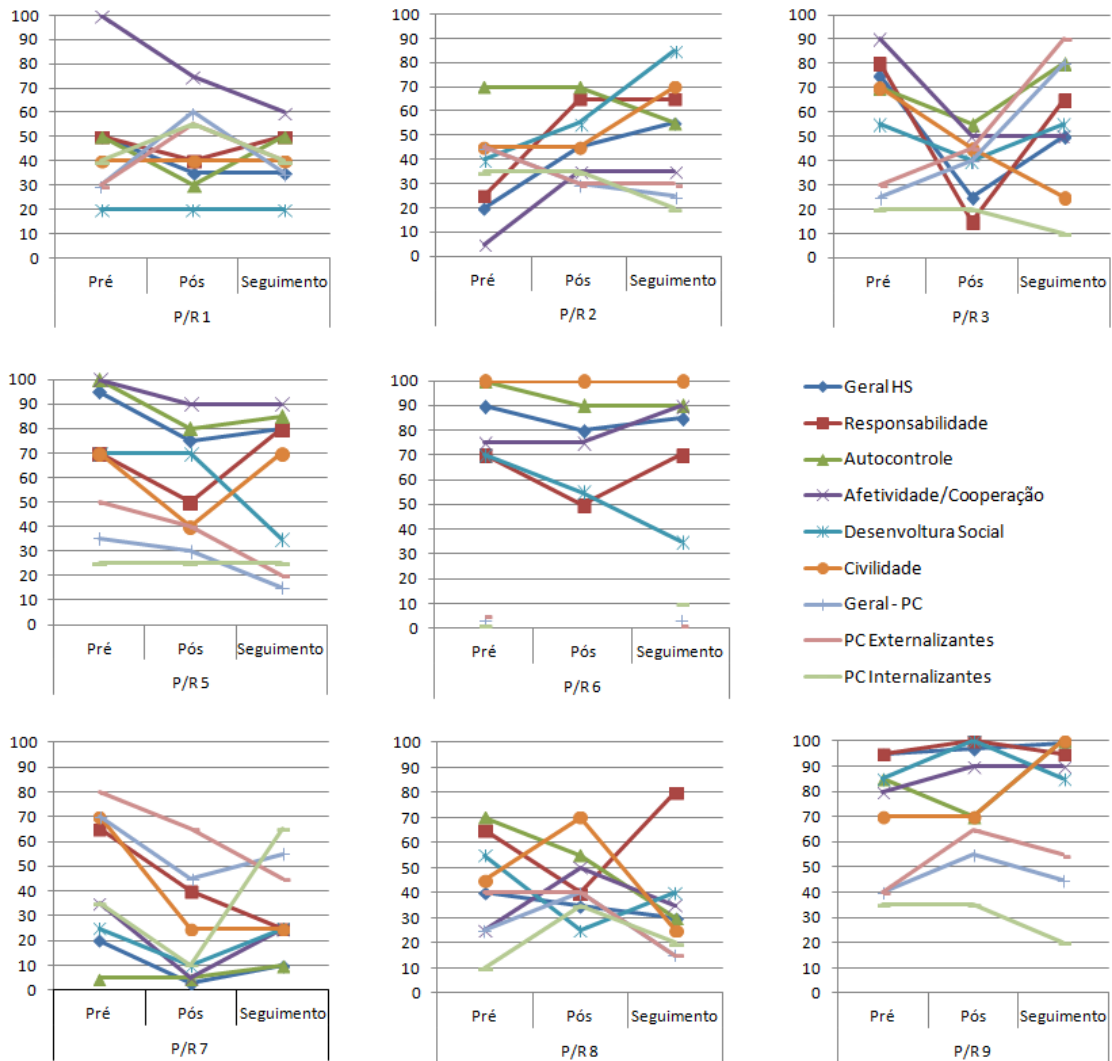
desenvoltura social, que passou de bom para repertório médio no seguimento. O P/R 6 não respondeu o instrumento no pós-teste para problemas de comportamento, todavia, a E6 manteve repertório muito baixo para problemas de comportamento no seguimento.

Segundo o P/R 7, no pós-teste os percentis diminuíram em todas as habilidades do E7 enquanto que autocontrole manteve-se. No seguimento as posições variaram e no geral HS, manteve-se com repertório habilidoso abaixo da média – percentil 10. Para P/R 7 o estudante 7 apresentava repertório baixo para comportamentos internalizantes e médio superior para geral PC e acima da média para externalizantes no pré-teste. No pós-teste teve queda nos três comportamentos avaliados e, no seguimento, o externalizante diminuiu e, o geral PC e o internalizante aumentaram, resultando em repertório mediano para problemas de comportamento nos três fatores.

Para P/R 8 os comportamentos habilidosos que melhoraram após a intervenção, observados no pós-teste foram afetividade/cooperação e civilidade. No seguimento as posições variaram e no geral HS apresentou repertório médio – percentil 30. Conforme relato do P/R 8 no pós-teste os percentis para problemas de comportamento externalizantes mantiveram-se iguais enquanto que, o geral PC e o internalizantes aumentaram. Entretanto, no seguimento, os repertórios dos três fatores ficaram muito baixo – percentil 15 a 20.

Após a intervenção, o P/R 9 pontuou os mesmos comportamentos habilidosos de seu filho de maneira que foram os mesmos percentis no pré e no pós-teste, com exceção em autocontrole, que passou de repertório altamente elaborado – percentil 85, para repertório elaborado – percentil 70. Isso aconteceu nas três avaliações e para todos os comportamentos, com exceção em civilidade, que no pré e pós-teste constava repertório elaborado e passou para altamente elaborado no seguimento – percentil 100. Em relação aos problemas de comportamento, segundo P/R 9 entre o pré-teste e o seguimento os comportamentos

internalizantes diminuíram, de baixo para muito baixo. O geral PC e externalizantes mantiveram-se em mediano – percentil 45 e 55.



Nota - Percentil HS: 0-25 = Repertório abaixo da média; 26-35 = Repertório médio; 36-65 = Repertório bom; 66-75 = Repertório elaborado; 76-100 = Repertório altamente elaborado.

Percentil PC: 0-25 = Repertório muito baixo; 26-35 = Repertório baixo; 36-65 = Repertório mediano; 66-75 = Repertório médio; 76-100 = Repertório acima da média.

Figura 2. Desempenho dos estudantes em Habilidades Sociais (HS) e Problemas de Comportamento (PC) nas três avaliações conduzidas no SSRS-BR, respondidas pelos Pais/Responsáveis (P/R)

A Tabela 5 apresenta as médias e comparações dos fatores das escalas de Habilidades Sociais (HS) e Problemas de Comportamento (PC), respondidas pelos pais/responsáveis dos estudantes no SSRS-BR.

Nota-se se que comparações entre pré e pós-teste teve diferença estatística no fator de autocontrole, tendo queda após a intervenção, entretanto, a média aumentou no seguimento. Comparações entre pré-teste e seguimento não teve diferenças estatísticas, no entanto, entre pós-teste e seguimento teve diferença no fator geral HS, com maior frequência no seguimento.

Tabela 5. Média dos fatores e comparações (teste Wilcoxon) das escalas de Habilidades Sociais (HS) e Problemas de Comportamento (PC) no SSRS-BR respondidas pelos pais/responsáveis

Fatores	Pré-teste	Pós-teste	Seguimento	Pré x Pós	Pré x Seg.	Pós x Seg.
	média	média	média	p	p	p
Geral HS	31,63	28,75	30,62	0,122	0,481	0,034*
Responsabilidade	4,50	3,88	4,62	0,380	0,783	0,167
Autocontrole	6,50	5,38	6,25	0,024*	0,603	0,161
Afetividade/ Cooperação	9,00	8,63	8,75	0,608	0,773	0,705
Desenvoltura Social	4,88	4,50	4,62	0,317	0,713	0,792
Civilidade	6,75	6,38	6,37	0,257	0,334	1,000
Geral PC	8,13	9,71	8,12	0,551	0,497	0,445
PC Externalizantes	6,00	7,14	5,87	0,457	0,482	0,343
PC Internalizantes	2,13	2,57	2,25	0,785	0,739	0,317

A Figura 3 apresenta a posição em percentil em cada fator da escala de habilidades sociais, competência acadêmica e problemas de comportamento do SSRS-BR dos estudantes segundo suas Professoras (Pr).

Segundo a Pr 1, todos as habilidades sociais da E1 aumentaram ou mantiveram-se na mesma posição no pós-teste, com exceção de assertividade/desenvoltura social. No geral HS, E1 foi avaliada com bom repertório no pré e pós-teste, com percentil 50 e 55 respectivamente. Em competência acadêmica recebeu a pontuação máxima no pré e pós-teste – percentil 100. Já os problemas de comportamentos diminuíram todos, resultando em repertório muito baixo após a intervenção – percentil 1.

Para a Pr 2, no pós-teste do E2 todos os comportamentos habilidosos aumentaram e/ou mantiveram-se na mesma posição. No geral HS, E2 manteve-se com repertório altamente elaborado no pré e pós-teste - percentil 85 e 100. A competência acadêmica pontuou a máxima no pré e pós-teste – percentil 100. Em relação aos problemas de comportamentos, todos diminuíram após a intervenção, resultando em repertório muito baixo – percentil 1.

Pr 3 relatou que em assertividade/desenvoltura social a posição do percentil para E3 aumentou. Nas demais habilidades os percentis diminuíram e/ou mantiveram-se iguais no pós-teste. No geral HS, o E3 apresentava repertório bom no pré e pós-teste – percentil 65 e 70. Na competência acadêmica mudou a pontuação no pós-teste – percentil 70, resultando em competência acadêmica alta. Os problemas de comportamento aumentaram e/ou mantiveram-se igual, resultando repertório mediano no geral PC– percentil 50.

Segundo Pr 4, os comportamentos habilidosos de E4 que aumentaram após a intervenção foram assertividade/desenvoltura social e cooperação/afetividade. No geral HS, E4 apresentou bom repertório no pós-teste – percentil 60. Em competência acadêmica manteve-se a pontuação do pós-teste, correspondendo à competência acadêmica alta – percentil 75. Os problemas de comportamento aumentaram com exceção de hiperatividade. No geral PC, o estudante apresentou repertório mediano para problemas de comportamento – percentil 60.

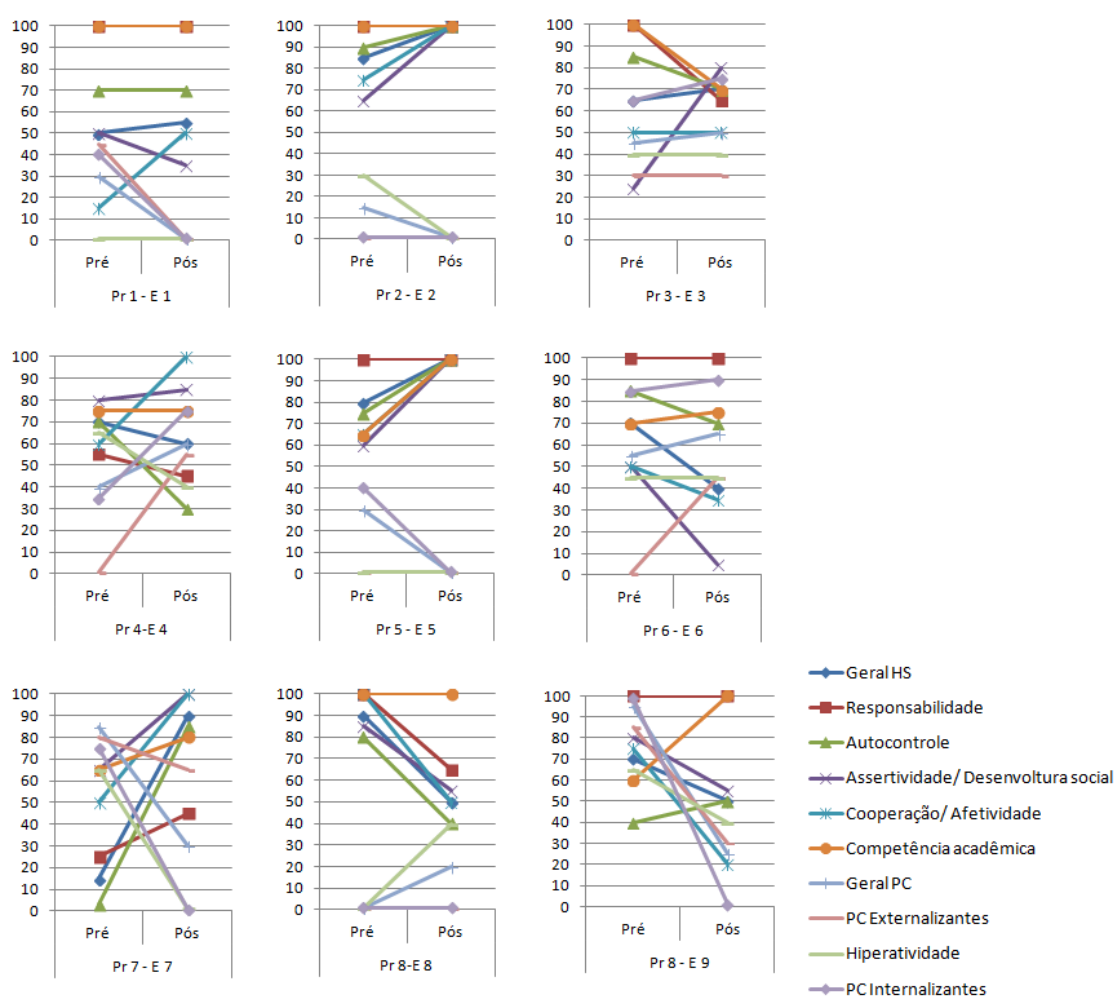
Para Pr 5, após a intervenção, todos os comportamentos habilidosos do E5 aumentaram, somente em responsabilidade o percentil manteve-se o mesmo do pré para o pós teste, todavia, pontuação máxima – percentil 100. Além disso, todos os comportamentos problemáticos diminuíram. No geral HS, E5 apresentava repertório habilidoso altamente elaborado – percentil 100 e, no geral PC, repertório muito baixo para problemas de comportamento após a intervenção – percentil 1. Já a competência acadêmica passou de mediana – percentil 65, para muito alta – percentil 100, no pós-teste.

Segundo a Pr 6, para E6 a responsabilidade se manteve com a mesma pontuação do pré para o pós-teste e as demais habilidades diminuíram no pós-teste. No geral HS, a estudante 6 apresentava bom repertório habilidoso – percentil 40 e competência acadêmica alta – percentil 75 após a intervenção. Em relação aos problemas de comportamento, com exceção de hiperatividade que se manteve igual, os demais aumentaram e, no geral PC, a estudante foi avaliada com repertório mediano – percentil 65.

A Pr 7 relatou que todos os comportamentos habilidosos de E7 aumentaram após a intervenção e, no geral HS apresentou repertório altamente elaborado – percentil 90. A competência acadêmica da mesma forma aumentou, passando para muito alta no pós-teste – percentil 80. Os problemas de comportamento diminuíram, resultando em baixo repertório no geral PC – percentil 30.

Para a Pr 8, o E8 diminuiu a frequência de comportamentos habilidosos no pós-teste e no geral HS apresentou bom repertório – percentil 50. Na competência acadêmica manteve-se com a pontuação máxima no pré e pós-teste – percentil 100. Nos problemas de comportamento os percentis mantiveram-se iguais em externalizantes e internalizantes – percentil 1 e, no geral PC, resultou em repertório muito baixo – percentil 20.

Para o E9 a Pr 8 relatou no pós-teste que responsabilidade manteve-se igual, nas demais habilidades as pontuações diminuíram e, no geral HS, apresentou repertório bom – percentil 50. A competência acadêmica elevou para a pontuação máxima – percentil 100, e todos os comportamentos problemáticos diminuíram, resultando em repertório muito baixo em geral PC – percentil 25.



Nota - Percentil HS: 0-25 = Repertório abaixo da média; 26-35 = Repertório médio; 36-65 = Repertório bom; 66-75 = Repertório elaborado; 76-100 = Repertório altamente elaborado.

Percentil PC: 0-25 = Repertório muito baixo; 26-35 = Repertório baixo; 36-65 = Repertório mediano; 66-75 = Repertório médio; 76-100 = Repertório acima da média.

Percentil Competência acadêmica: 0-25 = Abaixo da média; 26-35 = Média inferior; 36-65 = Mediana; 66-75 = Alta; 76-100 = Muito alta.

Figura 3. Desempenho dos estudantes em Habilidades Sociais (HS), Competência Acadêmica e Problemas de Comportamento (PC) nas três avaliações conduzidas no SSRS-BR, respondidas pelas Professoras (Pr)

A Tabela 6 apresenta as médias e comparações dos fatores das escalas de Habilidades Sociais (HS), Competência Acadêmica e Problemas de Comportamento (PC) respondido pelas professoras dos estudantes no SSRS-BR. Observa-se que não teve diferenças estatísticas entre o pré-teste e o pós-teste. Entretanto, em todos os comportamentos habilidosos as médias aumentaram no pós-teste, com exceção de responsabilidade e todos os problemas de comportamentos diminuíram. A competência acadêmica também aumentou no pós-teste.

Tabela 6. Média dos fatores e comparações (teste Wilcoxon) das escalas de Habilidades Sociais (HS), Competência Acadêmica e Problemas de Comportamento (PC) no SSRS-BR respondidas pelas professoras

Fatores	Pré-teste média	Pós-teste média	Pré x Pós p
Geral HS	32,13	35,11	0,767
Responsabilidade	11,13	11,11	1,000
Autocontrole	11,00	12,33	1,000
Assertividade/Desenvoltura social	6,13	7,33	0,512
Cooperação/Afetividade	3,88	4,33	0,619
Competência acadêmica	42,63	43,56	0,496
Geral PC	6,13	3,56	0,550
PC Externalizantes	1,88	1,11	0,588
Hiperatividade	1,50	1,00	0,216
PC Internalizantes	2,75	1,44	0,395

A Figura 4 apresenta a pontuação da importância na escala de habilidades sociais do SSRS-BR atribuída pelos Pais/Responsáveis (P/R). Observa-se que P/R 1 relatou igualmente a importância das habilidades sociais no pré, pós-teste e seguimento em todas as habilidades, inclusive no geral HS, considerando 50% importante.

P/R 2 aumentou a pontuação no pós-teste em todos os comportamentos, mantendo no seguimento o geral HS, a responsabilidade, e a civilidade. Autocontrole aumentou, afetividade/cooperação e desenvoltura social diminuíram no seguimento. Tanto no pós-teste quanto no seguimento P/R 2 considerou todos os comportamentos mais de 50% importante e afetividade/cooperação e desenvoltura social 50% importante.

Segundo P/R 3 a civilidade tornou-se mais importante no pós-teste, nas demais habilidades as pontuações diminuíram. No seguimento, a responsabilidade e a desenvoltura social aumentaram comparando ao pós-teste. Geral HS, autocontrole e afetividade/cooperação mantiveram-se e civilidade diminuiu, entretanto, todas as habilidades foram menos pontuadas no seguimento comparando ao pré-teste, mas todas ultrapassaram 50% no pré-teste e seguimento.

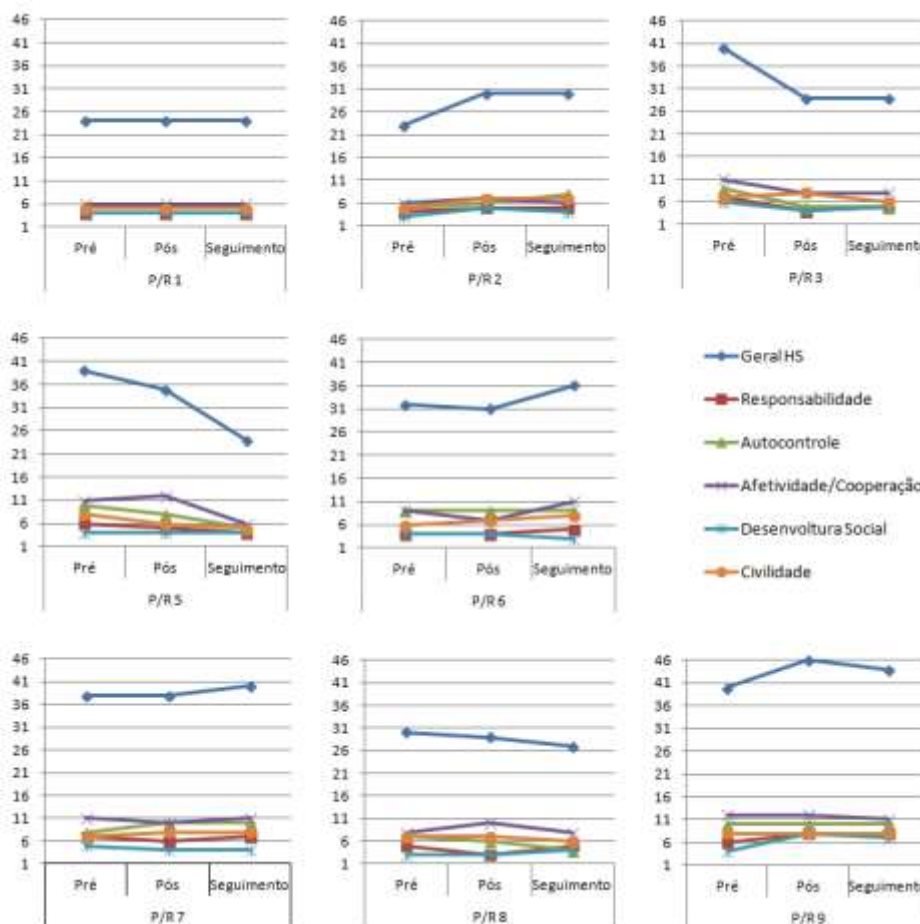
Como observado no relato de P/R 5, tanto no pós-teste quanto no seguimento as pontuações tiveram decréscimo em todos os comportamentos, com exceção de desenvoltura social que se manteve igual nas três avaliações e afetividade/cooperação aumentou no pós-teste. Nas três avaliações P/R 5 considerou os comportamentos mais que 50% importante e, responsabilidade, autocontrole, afetividade/cooperação e desenvoltura social como 50% importante no seguimento.

Para P/R 6 entre o pré e pós-teste a pontuação manteve-se igual em responsabilidade, autocontrole e desenvoltura social. Geral HS e afetividade/cooperação diminuíram e civilidade aumentou. No seguimento aumentaram geral HS, responsabilidade, afetividade/cooperação e civilidade, autocontrole manteve-se igual e desenvoltura social diminuiu. No seguimento todas as habilidades foram avaliadas como mais de 50% importante, com exceção de desenvoltura social, e civilidade considerada como 100% importante.

No pós-teste, P/R 7 relatou que autocontrole e civilidade aumentaram. No seguimento, todas as habilidades aumentaram ou mantiveram-se igual comparando ao pós-teste, todavia, no seguimento desenvoltura social foi avaliado como 50% importante, as demais habilidades foram avaliadas como mais de 50% importante, sendo que autocontrole e civilidade como 100% importantes.

P/R 8 aumentou a pontuação no pós-teste para as habilidades de afetividade/cooperação. Desenvoltura social e civilidade mantiveram-se e as demais diminuíram. No seguimento, geral HS, autocontrole, civilidade e afetividade/cooperação diminuíram. Somente autocontrole foi considerado com menos de 50% de importância no seguimento.

P/R 9 pontuou como 100% importante as habilidades de autocontrole, afetividade/cooperação e civilidade no pré-teste. No pós-teste pontuou como 100% todas as habilidades, e no seguimento para responsabilidade, autocontrole e civilidade.



Nota - Pontuação máxima: Geral HS = 46; Responsabilidade = 8; Autocontrole = 10; Afetividade/Cooperação = 12; Desenvoltura Social = 8; Cívildade = 8.

Figura 4. Pontuação da importância na escala de Habilidades Sociais (HS) nas três avaliações conduzidas no SSRS-BR, respondidas pelos Pais/Responsáveis (P/R)

A Tabela 7 apresenta as médias e comparações da importância na escala de Habilidades Sociais (HS), respondidas pelos pais/responsáveis. Observa-se que não teve diferenças estatísticas entre o pré-teste e o pós-teste, entre o pré-teste e o seguimento e entre o pós-teste e o seguimento.

Tabela 7. Média dos fatores e comparações (teste Wilcoxon) da importância na escala de Habilidades Sociais (HS) no SSRS-BR, respondidas pelos pais/responsáveis

Fatores	Pré-teste média	Pós-teste média	Seguimento média	Pré x Pós p	Pré x Seg. p	Pós x Seg. p
Geral HS	33,56	32,11	31,89	0,752	0,866	0,680
Responsabilidade	5,56	4,89	5,56	0,395	0,890	0,157
Autocontrole	7,89	7,11	6,78	0,496	0,279	0,414
Afetividade/ Cooperação	9,11	8,67	8,56	0,671	0,273	0,458
Desenvoltura Social	4,22	4,44	4,33	0,581	0,739	0,655
Civilidade	6,78	7,00	6,67	0,408	0,915	0,257

A Figura 5 apresenta a pontuação atribuída pelas Professoras (Pr) da importância na escala de habilidades sociais do SSRS-BR.

Segundo Pr 1 a assertividade/desenvoltura social foi avaliada como mais importante no pós-teste, cooperação/afetividade manteve-se igual, e as demais habilidades a pontuação diminuiu. Todas as habilidades foram avaliadas como mais de 50% importantes e cooperação/afetividade como 50%.

A Pr 2 relatou a responsabilidade como 100% importante no pré e pós-teste. Autocontrole e cooperação/afetividade se mantiveram com a mesma pontuação, e todas as habilidades foram avaliadas como mais de 50% importantes.

Pr 3 pontuou a assertividade/desenvoltura social mais alta no pós-teste, nas demais a pontuação diminuiu. Todas as habilidades foram avaliadas como mais de 50% importantes com exceção de autocontrole, cooperação/afetividade e assertividade/desenvoltura social que foi avaliado como 50% importantes.

Segundo Pr 4, a pontuação da importância em geral HS, responsabilidade e assertividade/desenvoltura social aumentou, cooperação/afetividade manteve se e autocontrole diminuiu no pós-teste. Todas as habilidades foram avaliadas como mais de 50%

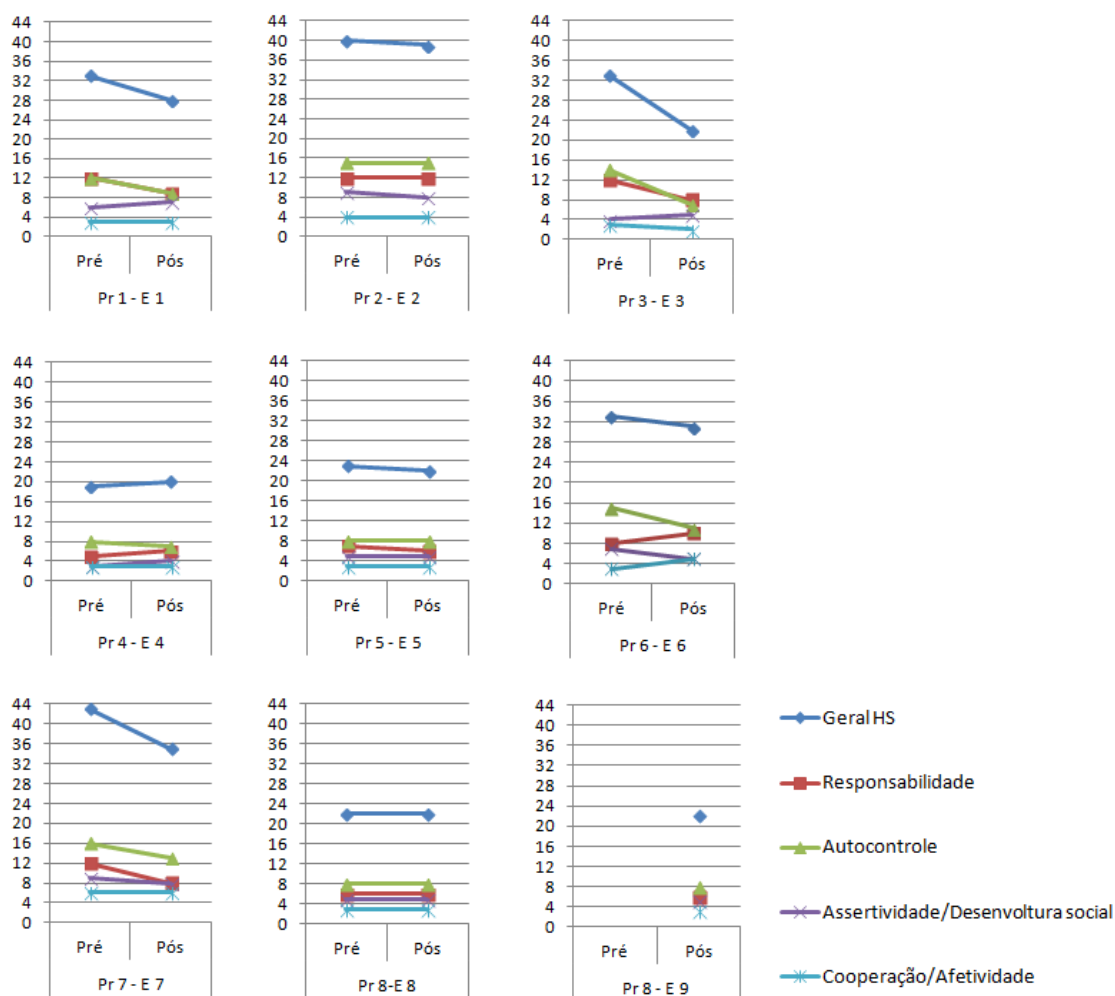
importantes com exceção de geral HS, assertividade/desenvoltura social e cooperação/afetividade como 50%.

Para Pr 5, autocontrole, assertividade/desenvoltura social e cooperação/afetividade foi avaliado como 50% importante no pré e pós-teste. Geral HS e responsabilidade diminuíram no pós-teste, no entanto foram avaliados como 50% importante.

A pontuação de responsabilidade elevou no pós-teste para Pr 6, as demais habilidades a pontuação diminuiu e todas ficaram como mais de 50% importantes e assertividade/desenvoltura social como 50%.

Cooperação/afetividade manteve-se como 100% importante para Pr 7 no pré e pós-teste. As demais habilidades diminuíram no pós-teste, todavia, consideradas como mais de 50% importantes.

Pr 8 opinou igualmente no pré e pós-teste para todas as habilidades considerando todas 50% importantes para o estudante 8. Para o estudante 9 a Pr 8 não respondeu o pré-teste, entretanto no pós-teste a pontuação foi igual a atribuída pro aluno 8 tanto no pré quanto no pós-teste.



Nota - Pontuação máxima: Geral HS = 44; Responsabilidade = 12; Autocontrole = 16; Assertividade/Desenvoltura social = 10; Cooperação/Afetividade = 6.

Figura 5. Pontuação da importância na escala de Habilidades Sociais (HS) nas duas avaliações conduzidas no SSRS-BR, respondidas pelas Professoras (Pr)

A Tabela 8 apresenta as médias e comparações da importância na escala de Habilidades Sociais (HS) no SSRS-BR, respondidas pelas professoras.

Observa-se que não houve diferenças estatísticas entre o pré-teste e o pós-teste, entretanto em todas as habilidades as médias foram mais altas no pré-teste com exceção de cooperação/afetividade que a média foi maior no pós-teste.

Tabela 8. Média dos fatores e comparações (teste Wilcoxon) da importância na escala de Habilidades Sociais (HS) no SSRS-BR, respondidas pelas professoras

Fatores	Pré-teste média	Pós-teste média	Pré x Pós p
Geral HS	30,38	26,78	0,127
Responsabilidade	9,25	7,89	0,206
Autocontrole	11,63	9,56	0,112
Assertividade/Desenvoltura social	6,13	5,78	0,527
Cooperação/Afetividade	3,38	3,56	0,414

A Tabela 9 apresenta as médias e comparações das Habilidades Sociais no QRSH-Pais respondidos pelos pais/responsáveis.

Observa-se que não houve diferenças estatísticas entre o pré-teste e o pós-teste, entre o pré-teste e o seguimento e entre o pós-teste e o seguimento.

Tabela 9. Média das questões e comparações (teste Wilcoxon) das Habilidades Sociais no QRSH, respondidas pelos pais/responsáveis

Questões	Pré-teste média	Pós-teste média	Seguimento média	Pré x Pós p	Pré x Seg. p	Pós x Seg. p
Faz pedidos	1,67	1,56	1,75	1,000	0,317	0,317
Presta ajuda	1,56	1,56	1,25	1,000	0,564	0,564
Faz amigos	1,78	1,67	1,75	0,317	1,000	0,317
Interage não verbal	1,67	1,67	1,88	0,414	1,000	0,414
Procura atenção	2,00	1,89	2,00	0,317	1,000	0,317
Faz perguntas	1,89	2,00	1,88	0,317	1,000	0,317
Cumprimenta	1,56	1,56	1,50	1,000	0,564	0,564
Expressa desagrado	1,56	1,56	1,25	1,000	0,157	0,157
Brinca com colegas	1,67	1,89	1,75	0,317	0,317	1,000
Faz elogios	1,67	1,67	1,50	1,000	0,317	0,317
Expressa desejos e preferências	1,78	1,78	1,50	1,000	0,157	0,157
Toma iniciativa	1,89	1,56	1,75	0,083	0,317	0,157
Expressa carinhos	1,78	1,78	1,88	1,000	0,317	0,317
Comunica-se	1,67	1,89	1,88	0,157	0,157	1,000
Expressa direitos e necessidades	1,78	1,75	1,75	1,000	1,000	1,000
Usualmente está de bom humor	1,89	1,67	1,63	0,317	0,317	1,000
Expressa opiniões	1,56	1,78	1,88	0,564	0,157	0,317
Negocia e convence	1,67	1,56	1,50	0,564	0,317	1,000
Total	31,00	30,56	30,25	0,416	0,916	0,684

A Tabela 10 apresenta as médias e comparações das Habilidades Sociais no QRSH-Pr respondidas pelas professoras. Observa-se que não houve diferenças estatísticas entre o pré-teste e o pós-teste.

Tabela 10. Média das questões e comparações (teste Wilcoxon) das Habilidades Sociais no QRSH, respondidas pelas professoras

Questões	Pré-teste	Pós-teste	Pré x Pós
	média	média	p
Faz pedidos	1,56	1,67	0,317
Ajuda	1,67	1,44	0,414
Faz amigos	1,56	1,67	0,564
Interage	1,67	1,56	0,564
Procura sua atenção	1,67	1,56	0,564
Faz perguntas	1,56	1,67	0,564
Cumprimenta	1,56	1,56	1,000
Tem relações positivas	1,67	1,78	0,564
Expressa frustrações	1,56	1,44	0,785
Não é intimidado	1,22	1,00	0,414
Brinca com colegas	1,56	1,44	0,655
Faz elogios	1,44	1,33	0,564
Expressa desejos	1,78	1,67	0,564
Toma iniciativa	1,78	1,67	0,655
Expressa carinho	1,67	1,33	0,257
Comunica-se	1,89	1,89	1,000
Expressa direitos	1,78	1,67	0,564
Bom humor	1,78	1,89	0,564
Expressa opinião	1,67	1,78	0,317
Negocia	1,78	1,56	0,317
Participa de grupos	1,89	1,67	0,157
Participa de discussão	1,89	2,00	0,317
Toma palavra	1,67	1,56	0,317
Interesse pelos outros	1,67	1,33	0,180
Total	39,89	38,11	0,446

A correlação realizada entre as habilidades sociais gerais nos instrumentos SSRS-BR e QRHS de professoras no pré-teste foi moderada ($r = 0,675$, $p = 0,046$), e no pós-teste a correlação foi forte ($r = 0,779$, $p = 0,013$) (DANCEY; REIDY, 2006).

Correlações entre as habilidades sociais gerais nos instrumentos SSRS-BR e QRHS de pais foram realizadas no pré-teste, pós-teste e seguimento, havendo correlações no pré e no pós-teste. No pré-teste a correlação foi perfeita ($r = 0,939$, $p = 0,001$), no pós-teste a

correlação foi forte ($r = 0,735$, $p = 0,038$) (DANCEY; REIDY, 2006), já no seguimento não houve correlação ($r = 0,500$, $p = 0,253$).

DISCUSSÃO

O presente trabalho pretendeu investigar os efeitos de uma intervenção junto a estudantes, seus pais/responsáveis e professoras sobre as habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico de estudantes com AH/SD. Ainda que poucas diferenças estatisticamente significativas foram observadas entre o pré e o pós-teste e, para o grupo de pais e alunos, no seguimento, observa-se que, no pré-teste, os estudantes se avaliaram pior do que seus pais/responsáveis e professoras os avaliaram. Também, observou-se que seus pais/responsáveis os avaliaram melhor no pré-teste do que no pós-teste e no seguimento. As professoras foram as que relataram mais habilidades sociais nos estudantes no pré e no pós-teste, relatando mais habilidades sociais nos estudantes do que os pais/responsáveis e, principalmente, mais do que os próprios alunos. Bolsoni-Silva e Loureiro (2016) também encontraram que professoras relataram mais habilidades nos estudantes do que os pais.

Em relação às habilidades sociais mais frequentes segundo o autorrelato dos estudantes comparando a média dos percentis entre o pré e pós-teste, com exceção de empatia/afetividade, as demais habilidades tiveram maiores médias depois da intervenção, no pós-teste. No seguimento as pontuações das médias foram maiores que no pós-teste em todas as habilidades. As habilidades que tiveram maiores pontuações no seguimento comparando-as com o pré-teste foram, em ordem de maiores mudanças: habilidades sociais gerais, autocontrole/civilidade, assertividade, responsabilidade e empatia/afetividade. Como os estudantes apresentaram pontuação muito baixa no pré-teste é possível que os resultados

observados no pós-teste e seguimento se devam à intervenção com eles e, possivelmente, com suas professoras.

Para os pais/responsáveis a média dos percentis de todas as habilidades sociais diminuiu após a intervenção e somente responsabilidade ultrapassou o pré-teste no seguimento. As demais habilidades, habilidades sociais gerais, autocontrole, afetividade/cooperação, desenvoltura social e civilidade aumentaram no seguimento, porém não atingiram as pontuações do pré-teste. Uma hipótese para esses resultados é que os pais/responsáveis ficaram mais críticos em relação aos comportamentos dos filhos após a intervenção, tomando como modelo o que ou como gostaria que seus filhos se comportassem (SKINNER, 1974).

Para as professoras que fizeram somente as avaliações de pré e pós-teste, observou-se aumento da média dos percentis em todas as habilidades após a intervenção, com exceção de responsabilidade. As habilidades com maiores pontuações no pós-teste, em ordem de melhora foram: cooperação/afetividade, assertividade/desvoltura social, habilidades sociais gerais e autocontrole. A competência acadêmica também aumentou no pós-teste. Tais melhoras podem ser atribuídas à intervenção e, também, a melhora dos comportamentos dos estudantes que também, estavam sob intervenção.

Em relação à importância atribuída às habilidades sociais e comparando as avaliações de pré-teste, pós-teste e seguimento, os pais/responsáveis relataram mais importância no pré-teste em autocontrole e afetividade/cooperação, modificando a importância atribuída no pós-teste apontando outras habilidades como habilidades sociais gerais, desenvoltura social e civilidade. Responsabilidade foi avaliada igualmente no pré-teste e seguimento.

Comparando as habilidades que os pais/responsáveis relatam que os estudantes emitem e o quanto consideram importantes, observou-se que as maiores pontuações no pré e

pós-teste foram em habilidades sociais gerais, responsabilidade, autocontrole, afetividade/cooperação e civilidade para a importância, ou seja, os pais/responsáveis consideraram essas habilidades mais importantes do que os estudantes emitem e a desenvoltura social foi pontuada como mais emitida do que importante. No seguimento, as pontuações de importância e emissão se mantiveram, entretanto afetividade/cooperação foi pontuada como mais frequente, juntamente com desenvoltura social, e as demais habilidades foram consideradas mais importantes do que emitidas.

As professoras apontaram como mais importante no pré-teste habilidades sociais gerais, responsabilidade e assertividade/desvoltura social e no pós-teste cooperação/afetividade. Tais dados mostram que tanto os pais/responsáveis como as professoras mudam as habilidades sociais que valorizam dificultando a eleição de quais devem reforçar nos seus filhos/estudantes. Observou-se que não há correlação entre as habilidades sociais que os pais/responsáveis e as professoras acham que os filhos/estudantes fazem e que acham importante que fizessem.

As professoras tiveram a mesma pontuação média tanto para a emissão quanto a importância para assertividade no pré-teste. Autocontrole foi considerado mais importante do que emitido e, habilidades sociais gerais, responsabilidade e cooperação/afetividade mais emitidos que importantes. No pós-teste em todas as habilidades as professoras relataram mais emissão do que importância. Este dado mostra que as professoras parecem ter uma expectativa pobre de quais habilidades sociais os alunos deveriam apresentar. Estão mais preocupadas com o que eles fazem.

Considerando os problemas de comportamento os pais/responsáveis relataram serem mais frequentes problemas de comportamento geral e externalizantes do que as professoras tanto no pré-teste quanto no pós-teste. Esse dado corrobora Bandeira et al. (2006) que

apontaram que pais descreveram mais problemas de comportamento do que os professores. Já os comportamentos internalizantes foram mais notados pelas professoras no pré-teste e pelos pais/responsáveis no pós-teste. Para os pais/responsáveis, os externalizantes foram diminuindo no decorrer do tempo, com menor frequência no seguimento. Os internalizantes aumentaram no pós-teste e diminuíram no seguimento, porém, a pontuação ainda ficou mais elevada do que no pré-teste. Uma justificativa para o relato de mais problemas de comportamento no pós-teste, pode ser que os pais/responsáveis ficaram mais críticos após a intervenção. Por outro lado, segundo as professoras, todos os problemas de comportamento dos estudantes diminuíram no pós-teste, tanto internalizantes como externalizantes.

Um fato interessante é que para a maioria dos participantes – estudantes, pais/responsáveis e professoras há melhoras de comportamentos habilidosos e diminuição dos problemáticos no pós-teste e seguimento. Uma hipótese é de que talvez os pais/responsáveis e professoras mudaram sua percepção sobre os estudantes e isso pode ser o responsável pela melhora. Outra possibilidade é a habituação ao instrumento, mas após 10 e 12 meses talvez essa possibilidade possa ser descartada. Segundo Skinner (1974) é comum o relato de que os participantes tornam-se mais críticos após a intervenção, no presente caso, relatando menos habilidades sociais e mais problemas de comportamento, uma vez que refinaram o repertório de autoconhecimento, tomando como modelo o que gostaria de fazer em tais situações, ou como gostaria que o filho/aluno se comportasse.

Segundo autorrelato dos estudantes, todos apresentavam déficits em pelo menos três fatores de habilidades sociais, esse dado contradiz o encontrado por França-Freitas, Del Prette e Del Prette (2014) que em sua amostra indicaram repertório mais elaborado de habilidades sociais nos fatores de responsabilidade, assertividade, autocontrole, civilidade e expressão de sentimento positivo, porém, menos em empatia.

Observa-se que após a intervenção no pós-teste, os percentis mais elevados foram das estudantes E5 e E6, ambas participantes meninas. Considerando as habilidades sociais gerais no seguimento, a posição dos percentis dos meninos aumentou, todavia, das meninas continuaram mais elevadas, com exceção da E1. Pode-se considerar que a intervenção foi pertinente para alguns participantes considerando o pós-teste, todavia, considerando o seguimento foi pertinente para todos os participantes, pois a frequência das habilidades sociais aumentou e conseqüentemente a posição em percentil, porquanto após o programa de intervenção os estudantes apresentaram entre repertório bom a altamente elaborado em habilidades sociais segundo autorrelato.

No pós-teste que corresponde à avaliação que sucede a intervenção, a frequência das habilidades em percentil aumentaram ou mantiveram-se em todos os fatores para os estudantes E1, E3, E4 e E5. Nos demais estudantes as frequências variaram. A posição do percentil dos comportamentos que corresponde a repertório bom a altamente elaborado (percentil 36 a 100) no pós-teste em habilidades sociais gerais foram para E2, E3, E4, E5 e E6. Empatia/afetividade para E2, E3, E5 e E6. Responsabilidade para E1, E2, E3, E5, E6 e E8. Autocontrole/civilidade para E2, E5 e E6. Assertividade para E2, E3, E4, E5 e E6.

Nota-se que a posição do percentil dos comportamentos que corresponde a repertório bom a altamente elaborado (percentil 36 a 100) no seguimento foram em habilidades sociais gerais para E3, E4, E5, E6, E7, E8 e E9. Empatia/afetividade para E3, E4, E5, E6, E7, E8 e E9. A responsabilidade para os todos os estudantes. O autocontrole/civilidade aumentou para os estudantes E3, E4, E5, E6, E7 e E8. A assertividade aumentou para E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8 e E9.

Segundo os estudantes, oito apresentavam déficits no pré-teste em algum dos fatores de habilidades sociais (E1, E2, E3, E4, E5, E7, E8, E9). Esse dado contradiz os achados de

Loos-Sant'Ana e Trancoso (2014), pois na pesquisa das autoras citadas, a minoria dos participantes relatou ter repertório social abaixo da média, na presente pesquisa, oito dos nove estudantes relataram apresentar repertório abaixo da média. No pós-teste seis ainda apresentavam déficits (E1, E3, E4, E7, E8 E9), e no seguimento, três apresentaram déficit em alguma habilidade (E1, E2, E9).

Segundo os pais/responsáveis, quatro estudantes apresentavam déficits no pré-teste em algum dos fatores de habilidades sociais (E1, E2, E7, E8), no pós-teste cinco apresentavam déficits (E1, E2, E3, E7, E8) e no seguimento sete (E1, E2, E3, E5, E6, E7, E8). Segundo as professoras, três estudantes apresentavam déficits no pré-teste em algum dos fatores de habilidades sociais (E1, E3, E7), e no pós-teste quatro apresentavam déficits (E1, E4, E6, E9).

Segundo os pais/responsáveis, um estudante (E7), apresentava algum problema de comportamento no pré-teste considerado com necessidade de intervenção. No pós-teste nenhum estudante apresentava problemas de comportamento com necessidade de intervenção e, no seguimento um estudante (E3).

Segundo as professoras, três estudantes apresentavam algum problema de comportamento no pré-teste considerado com necessidade de intervenção (E6, E7, E9). No pós-teste três estudante apresentavam problemas de comportamento com necessidade de intervenção (E3, E4, E6).

Considerando as médias dos percentis, observam-se melhoras segundo os estudantes em todos os fatores de habilidades sociais do SSRS-BR no seguimento. Segundo os pais/responsáveis houve melhora em responsabilidade e para as professoras em habilidades sociais gerais, autocontrole, assertividade/desenvoltura social, cooperação/afetividade e competência acadêmica.

Segundo França-Freitas, Del Prette e Del Prette (2014), a responsabilidade foi uma das habilidades mais pontuada pelos estudantes com AH/SD. Na presente pesquisa, esta foi à habilidade que os estudantes relataram ser mais frequente no pré-teste, e foi a que teve mais ganhos com a intervenção, observada no pós-teste e no seguimento. Este resultado se alinha com estudos de Bain e Bell (2004) e Chagas (2008), na qual adolescentes superdotados e talentosos relataram maior frequência de comportamentos indicativos de responsabilidade na execução das atividades.

CONCLUSÃO

O presente estudo descreveu e comparou o repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica de estudantes com AH/SD, segundo o relato deles mesmos, de seus pais/responsáveis e de suas professoras, antes e depois das suas participações em um programa sobre habilidades sociais e, com pais/responsáveis e professoras, também sobre altas habilidades/superdotação. Os resultados apontaram que o repertório social dos estudantes melhorou no ponto de vista deles e de suas professoras, provavelmente devido ao procedimento de intervenção utilizado, que envolveu mais de um segmento.

Alguns pontos fortes da pesquisa são apontados: a) intervenção com os estudantes e múltiplos informantes que convivem com eles em diferentes contextos, como as professoras e seus pais/responsáveis; b) ter avaliação de seguimento com os estudantes e pais/responsáveis; c) há poucas pesquisas na área de AH/SD, sobretudo sobre intervenções no âmbito emocional e social e este estudo contribui com a literatura da área; d) além das habilidades sociais, o presente estudo avaliou a importância das mesmas para pais/responsáveis e professoras; e, e)

o fato de dois pais terem participado do estudo também é relevante, pois pesquisas que avaliam os filhos são na maioria conduzidas com mães.

Limitações do estudo: a) não considerar o repertório inicial dos participantes para programar a intervenção; b) não avaliar o desempenho acadêmico e os problemas de comportamento dos estudantes segundo o seu relato, o que poderia ter sido feito utilizando outros instrumentos; c) as intervenções não eram específicas para essa população; d) o estudo não teve um grupo controle para comparar os resultados e, e) não avaliar o repertório dos pais/responsáveis e das professoras, o que poderia ter sido feito utilizando outros instrumentos.

Para pesquisas futuras, recomenda-se programar a intervenção conforme o repertório inicial dos participantes, considerando suas habilidades e déficits e, incluir estratégias que possibilitam resultados mais satisfatórios para todos participantes. Além disso, sugere-se que se investigue o desempenho acadêmico e os problemas de comportamento a partir do relato do estudante. Sugere-se, do mesmo modo, acrescentar grupo controle para fazer comparações e utilizar métodos de análise estatística que pode ser feita individualmente, como por exemplo, método JT.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Optou-se em apresentar os resultados desta pesquisa em dois estudos para esmiuçar melhor os resultados de caracterização dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), realizado no Estudo 1, e de efeitos de intervenção, realizado no Estudo 2.

No Estudo 1 foi possível descrever, comparar e correlacionar o repertório de habilidades sociais, os problemas de comportamento e a competência acadêmica de estudantes com AH/SD, considerando seus relatos, de seus pais/responsáveis e professoras. Considerando os percentis, os resultados obtidos a partir do relato das meninas sugerem que precisam de intervenção em autocontrole e civilidade. Os meninos indicaram necessidade de intervenção nos mesmos fatores, com adição das habilidades de afetividade/cooperação/empatia e em habilidades gerais. Para os estudantes, os meninos se veem com mais déficits do que as meninas, e as meninas com mais habilidades. Os pais/responsáveis relataram que as meninas possuem bom repertório sem necessidade de intervenção, entretanto, indicam necessidade de intervenção para os meninos em problemas de comportamento geral e externalizantes.

Para ambos os grupos de estudantes, meninas e meninos, as professoras indicaram que apresentam competência acadêmica acima da média - considerada alta. As professoras apontaram necessidade de atenção preventiva nos fatores de problemas de comportamento internalizantes e hiperatividade para meninas e meninos e em problemas de comportamento geral e externalizantes para os meninos, além de necessidade de intervenção em assertividade/desenvoltura social para as meninas. Em relação à importância das habilidades sociais, as professoras consideraram mais importante do que os pais/responsáveis ser responsável, os pais/responsáveis relataram ser mais importante ser afetivo e cooperativo quando comparados com as professoras.

Pode-se considerar que mesmo os estudantes apresentando habilidades sociais em algumas categorias, apresentaram problemas de comportamento também, e pelos três segmentos, estudantes, pais/responsáveis e professoras, foram indicados algum tipo de atenção preventiva ou intervenção para ampliar o repertório habilidoso e/ou diminuir o repertório problemático. Sendo assim, nota-se a importância de serem trabalhadas questões emocionais e sociais com essa população.

No segundo estudo foi possível descrever e comparar o repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica de estudantes com AH/SD, segundo o relato deles mesmos, de seus pais/responsáveis e de suas professoras, antes e depois das suas participações em um programa sobre habilidades sociais e, com pais/responsáveis e professoras, também sobre altas habilidades/superdotação.

Nas intervenções realizadas não se considerou o repertório inicial dos participantes, entretanto, considerando as médias dos percentis, observou melhoras segundo os estudantes em todos os fatores de habilidades sociais do SSRS-BR no seguimento. Segundo os pais/responsáveis houve melhora em responsabilidade e para as professoras em habilidades sociais gerais, autocontrole, assertividade/desenvoltura social, cooperação/afetividade e competência acadêmica.

De certa forma, investigar AH/SD e habilidades sociais ainda se constitui um desafio para os pesquisadores, com diversas lacunas a serem aprofundadas. Neste sentido, este estudo pôde contribuir com a área na medida em que aponta que estudantes com AH/SD relatam que apresentam habilidades sociais, mas também apresentam déficits em algumas áreas, da mesma forma, relatado pelos seus pais/responsáveis e professoras. A partir desse dado, pode-se pensar em práticas que minimizem os problemas e ampliem o repertório habilidoso.

Os resultados do Estudo 2 indicaram que, com a intervenção foi possível melhorar o repertório habilidoso de alguns participantes em alguns fatores. Em termos de implicações

para intervenções com professores e pais, pode-se apontar a necessidade de se optar por ter mais encontros, tanto com o tema de AH/SD, quanto com de habilidades sociais e, com os estudantes, considerar o repertório inicial pra planejar as práticas.

Outro aspecto importante pensando em Políticas Públicas sociais seria planejar e implementar programas que atendessem essa clientela, seus pais e professores, pois a literatura tem apontando que ambos apresentam necessidade de atendimento. Um ponto forte da pesquisa foi caracterizar o repertório de habilidades sociais e problemas de comportamento dos estudantes com AH/SD utilizando além do autorrelato, o relato de seus pais/responsáveis e professoras.

Considerando as limitações desta pesquisa destaca-se que as informações sobre as habilidades sociais segundo os professores, os pais/responsáveis e os próprios sujeitos ainda são escassas na literatura nacional e internacional, o que dificultou a discussão dos dados aqui encontrados, o que não permite tecer generalizações do estudo, inclusive pelo número pequeno de participantes. Outra limitação está associada ao fato de não se considerar o repertório inicial dos participantes para programar a intervenção, bem como pelo fato do programa de intervenção ter sido aplicado com outra população.

Por fim, diante destas constatações, são listadas algumas sugestões de pesquisas futuras visando aprofundar a compreensão da temática habilidades sociais nesta população: 1) Avaliação do repertório de habilidades sociais das crianças por seus colegas (avaliação sociométrica); 2) Avaliação da competência social por meio de pesquisas que utilizem métodos observacionais de comportamentos sociais, como por exemplo, autorregistros, registro cursivo e videogravação e, 3) Caracterização do repertório de habilidades sociais e problemas de comportamento em indivíduos com AH/SD em outra faixa etária, como, por exemplo, adolescentes e adultos.

REFERÊNCIAS

- ABIB, J. A. D. Behaviorismo radical como pragmatismo na epistemologia. In: H. J. GUILHARDI, et al. (Org.). *Sobre Comportamento e Cognição*. 8. ed. Santo André: Esetec, 2001. p. 158-161.
- ALENCAR, E. M. L. S. Dificuldades socio-emocionales del alumno con altas habilidades. *Revista de Psicologia*, v. 26, n. 1, p. 45-64, 2008.
- ALENCAR, E. M. L. S. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. *Psicologia em Estudo*, v. 12, n. 2, p. 371-378, 2007.
- ALENCAR, E. M. L.; FLEITH, D. S. *Superdotados: determinante, educação e ajustamento*. São Paulo: EPU, 2001.
- ALMEIDA, M. A.; CAPELLINI, V. L. M. F. Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados. *Educação* (Porto Alegre), v. 1, n. 55, p. 45- 64, 2005.
- ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS R. H. de F. Superdotação e seus mitos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 14, n. 2, p. 301-309, 2010.
- BAIN, S. K.; CHOATE, S. M.; BLISS, S. L. Perceptions of developmental, social, and emotional issues in giftedness: Are they realistic? *Roeper Review*, v. 29, n. 1, p. 41-48, 2006.
- BAIN, S. K.; BELL, S. M. Social self-concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth, and sixth graders who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly*, v. 48, n. 3, p. 168-178, 2004.
- BANDEIRA, M. et al. Validação das Escalas de Habilidades Sociais, Comportamentos problemáticos e Competência Acadêmica (SSRS-BR) para o ensino Fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 25, n. 2, p. 271-282, 2009.
- BANDEIRA, M. et al. Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos de psicologia*, Natal, v. 11, n. 2, p. 199-208, 2006.
- BANDEIRA, M. et al. Habilidades sociais e variáveis sociodemográficas em estudantes do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo*, v. 11, n. 3, p. 541-549, 2006.
- BANDEIRA, M.; QUAGLIA, M. A. C. Comportamento assertivo: relações com ansiedade, locus de controle e autoestima. In: BANDEIRA, M.; Z. A. P. DEL PRETTE.; A. DEL PRETTE (Org.). *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 17-46.
- BARRETO, S. O.; FREITAS, L. C.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais na comorbidade entre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento: uma avaliação multimodal. *Psico*, Porto Alegre, PUCRS, v. 42, n. 4, p. 503-510, 2011.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. Simultaneous assesment of social skills and behavior problems: Education and gender. *Estudos de Psicologia Campinas*, v. 33, n. 3 p. 453-464, 2016.

BOLSONI-SILVA, A. T.; BORELLI, L. M. Treinamento de habilidades sociais educativas parentais: comparação de procedimentos a partir do tempo de intervenção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 12 n. 1 p. 36-58, 2012.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M.; LOUREIRO, S. R. Estudos de confiabilidade e validade do questionário de respostas socialmente habilidosas versão para pais - QRSH-Pais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 227-235, 2011.

BOLSONI-SILVA, A. T.; CARRARA, K. Habilidades sociais e análise do comportamento: compatibilidades e dimensões conceitual-metodológicas. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 330-350, 2010.

BOLSONI-SILVA, A. T. et al. Caracterização de programas de intervenção com crianças e/ou adolescentes. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 62, n. 1, p. 104-115, 2010.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M.; LOUREIRO, S. R. Construction and validation of the Brazilian Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas segundo Relato de Professores (QRSH-PR): *The Spanish Journal of Psychology*, v. 12, n. 1, p. 349-359, 2009.

BOLSONI-SILVA, A. T. et al. Avaliação de um programa de intervenção de habilidades sociais educativas parentais: um estudo piloto. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 28, n. 1, p. 18-33, 2008.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M.; SILVEIRA, F. F. *Cartilha informativa. Orientação para pais e mães*. São Carlos: Suprema Editora, 2006.

BOLSONI-SILVA, A. T. et al. Habilidades sociais e problemas de comportamento de pré-escolares: comparando avaliações de mães e de professoras. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 19, n. 3, p. 460-469, 2006.

BOLSONI-SILVA, A. T.; DEL PRETTE, A. O que os pais falam sobre suas habilidades sociais e de seus filhos? *Argumento*, v. 3, n. 7, p. 71-86, 2002.

BOLSONI-SILVA, A. T.; Habilidades sociais: breve análise da teoria e da prática à luz da análise do comportamento. *Interação em Psicologia*, v. 6, n. 2, p. 233-242, 2002.

BRASIL. Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), para dispor sobre a formação de profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2013.

BRASIL, Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Decreto nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BUSSAB, V. S. Da criança ao adulto: que faz do ser humano o que ele é? In: CARVALHO, A. M. (Org.). *O mundo social da criança: natureza e cultural em ação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

CALERO-GARCÍA, M. D; GARCÍA-MARTÍN, M. B. Habilidades interpersonales y afrontamiento al fracaso: un método de entrenamiento para niños superdotados. *Revista electrónica mente y conducta en situación educative*, n. 2, p.1-10, 2005.

CAMPOS, J. R. et al. Comportamento verbal de mães de crianças pré-escolares com e sem problemas de comportamento: Relatos sobre práticas educativas. *Argumento*, v. 5, n. 16, p. 33-45, 2008.

CASSADY, J. C; CROSS, T. L. A factorial representation of suicidal ideation among academically gifted adolescents. *The Journal of Education of the Gifted*, n. 29, p. 290-305, 2006.

CASTRO, A. B.; BOLSONI-SILVA, A. T. Habilidades sociais na educação: relação entre concepções e práticas docentes na educação infantil. In: CAPELLINI, V. L. M. F. (Org.). *Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional*. Ed. Bauru: Cultura Acadêmica, 2008.

CHAGAS-FERREIRA, J. F. As características socioemocionais do indivíduo talentoso e a importância do desenvolvimento de habilidades sociais. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). *Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar*. Campinas, SP: Papyrus, 2014. p. 282-308.

CHAGAS, J. F.; FLEITH, D. S. Habilidades, características pessoais, interesses e estilos de aprendizagem de adolescentes talentosos. *Psico-USF*, v. 15, n. 1, p. 93-102, 2010.

CHAGAS, J. F.; FLEITH, D. S. Estudo comparativo sobre superdotação com famílias em situação sócio-econômica desfavorecida. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 15, p. 155-170, 2009.

CHAGAS, J. F. Adolescentes talentosos: características individuais e familiares. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2008.

CONEP. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2014.

COZBY, P. C. *Métodos de Pesquisa em Ciências do Comportamento*. São Paulo: Atlas, 2003.

DANCEY, C.; REIDY, J. *Estatística sem matemática para psicologia: Usando SPSS para Windows*. Porto Alegre, Artmed, 2006.

DEL PRETTE, Z. A. P. et al. *Inventário de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica para crianças – SSRS: manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2016.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2013.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Programa vivencial de habilidades sociais: características sob a perspectiva da Análise do Comportamento. In: GARCIA, M.; ABREU, P.; CILLO, E.; FALEIROS, P.; QUEIROZ, P. (Org.). *Sobre comportamento e cognição: terapia comportamental e cognitiva*. Santo André: ESETEC, 2010. p. 127-150.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Avaliação de habilidades sociais: bases conceituais, instrumentos e procedimentos. In: DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. (Org.) *Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 189-231.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes, 2008.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Psicologia educacional, forense e com adolescente em risco: prática na avaliação e promoção de habilidades sociais. *Avaliação Psicológica*, v. 5, n. 1, p. 99-104, 2006.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. *Psicologia das Habilidades Sociais: Terapia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais: Uma área em desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 9, n. 2, p. 287-389, 1996.

DEL PRETTE, Z. A. P. et al. Efeitos de um programa de intervenção sobre aspectos topográficos das habilidades sociais de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 2, n. 1, p. 11-22, 1998.

DESSEN, M. A. A família como contexto de desenvolvimento. In: FLEITH, D. S. (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. O aluno e a família*. Brasília: MEC/SEESP, 2007. p. 13-28.

FERREIRA, M. C. T.; MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002.

FRANÇA-FREITAS, M. L. P. de; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Social skills of gifted and talented children. *Estud. psicol. (Natal)*, Natal, v. 19, n. 4, p. 288-295, 2014.

FREITAS, L. C., DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais de crianças com diferentes necessidades educacionais especiais: Avaliação e implicações para intervenção. *Avances en Psicología Latinoamericana*, v. 31, n. 2, p. 344-362, 2013.

GALLOWAY, B.; PORATH, P. Parent and teacher views of gifted children's social abilities, *Roeper Review*, v. 20, n. 2, p. 118-121, 1997.

GARDINAL, E. C.; MARTURANO, E. M. Meninos e meninas na educação infantil: Correspondência entre comportamento e desempenho. *Psicologia em Estudo*, v. 12, n. 3, p. 541-551, 2007.

- GARDNER, H. *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 2001.
- GARDNER, H. *Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GAUCK, L.; TROMMSDORFF, G. Probleme hochbegabter Kinder aus Sicht von Kindern, Eltern und Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, v. 56, n. 1, p. 27-37, 2009.
- GÓMEZ-PÉREZ, M. M. et al. Valoración de un programa de habilidades interpersonales en niños superdotados. *Rev.latinoam.psicol.*, Bogotá, v. 46, n. 1, p. 59-69, 2014.
- GUENTHER, Z. C. *Caminhos para desenvolver potencial e talento*. Lavras: Editora UFLA, 2011.
- GUENTHER, Z. C. Centros comunitários para desenvolvimento de talentos. *Revista Educação Especial, Santa Maria*, v. 30, n. 2, p. 120-130, 2007.
- GRESHAM, F. M. Análise do comportamento aplicado às habilidades sociais. In: DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. (Org.). *Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 17-56.
- GRESHAM, F. M.; ELLIOTT, S. N. *Social skills rating system: Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service. 1990.
- GROBMAN, J. Underachievement in exceptionally gifted adolescents and young adults: a psychiatric's view. *The Journal of Secondary Gifted Education*, v. 17, p. 199-210, 2006.
- HORNER, R. D.; BAER, D. M. Multiple-probe technique: A variation of the multiple baseline. *Journal of Applied Behavior Analysis*, v. 11, n. 1, p. 189-196, 1978.
- JACKSON, P. S.; PETERSON, J. S. Depressive disorder in highly gifted students. *Journal of Secondary Gifted Education*, v. 14, p. 175-186, 2003.
- LEMAN, P. J.; BJÖRNBERG, M. Conversation, development, and gender: A study of changes in children's concepts of punishment. *Child Development*, v. 81, n. 3, p. 958-971, 2010.
- LOOS-SANT'ANA, H.; TRANCOSO, B. S. Socio-Emotional Development of Brazilian Gifted Children: SelfBeliefs, Social Skills, and Academic Performance, *Journal of Latino/Latin American Studies*, v. 6, n. 1, p. 54-65, 2014.
- MARTURANO, E. M. Fatores de risco e proteção no desenvolvimento sócio-emocional de crianças com dificuldades de aprendizagem. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Org.). *Avanços recentes em educação especial*. São Carlos: EDUFSCar, 2004. p. 159-165.
- MCFALL, R. M. A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, v. 4, p. 1-33, 1982.
- MENDONÇA, L. D. *Identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação a partir de uma avaliação multimodal*. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho, Unesp, Bauru-SP, Brasil, 2015.

MIRNICS, Z.; KOVIA, Z.; BAGDY, E. Mental Health Promotion and Prevention Among Gifted Adolescents, *Selection & Peer-review under responsibility of the Conference Organization Committee*, p. 107-120, 2015.

MOON, S. M. Myth 15: High-ability students don't face problems and challenges. *Gifted Child Quarterly*, v. 53, n. 4, p. 274-276, 2009.

MORAWSKA, A.; SANDERS M. R. An evaluation of a behavioral parenting intervention for parents of gifted children. *Behaviour Research and Therapy*, v. 47, n. 6, p. 463-479, 2009.

MORAWSKA, A.; SANDERS M. R. Parenting gifted and talented children: What are the key child behaviour and parenting issues? *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, v. 42, p. 819-827, 2008.

NAKANO, T. C.; SIQUEIRA, L. G. G. Revisão de publicações periódicas brasileiras sobre superdotação, *Rev. Educação. Especial*. v. 25, n. 43, p. 249-266, 2012.

NEIHART, M. Achievement/affiliation conflicts in gifted adolescents. *Roeper Review*, v. 28, p. 196-202, 2006.

NEIHART, M. The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, v. 22, n. 1, p. 10-17, 1999.

NOVAES, M. H. *Desenvolvimento psicológico do superdotado*. São Paulo: Atlas, 1979.

OLIVEIRA, A. P. et al. *Cartilha Ilustrativa: Habilidades Sociais e a Educação*, 2013. (Cartilha não publicada).

PATTERSON, G.; REID, J.; DISHION, T. *Antisocial boys. Comportamento antissocial*. Santo André: ESETec Editores Associados, 2002.

PEREIRA, V. A. *Habilidades Sociais e Desempenho Acadêmico: Relatos, práticas e desafios atuais*. 1 ed. Dourados: UFGD, 2013.

PETERSON, S. J. Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, v. 53, n. 4, p. 280-282, 2009.

PETERSON, J. S.; RAY, K. E. Bullying among the gifted: the subjective experience. *Gifted Child Quarterly*, v. 50, p. 252-269, 2006.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*. Porto Alegre, PUCRS, v. 1, n. 52, p. 75-131, 2004.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness. In: BAUM, S. M.; REIS, S. M.; MAXFIELD, L. R (Eds.). *Nurturing the gifts and talents of primary grade students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1998. p. 50-72.

RENZULLI, J. S; REIS, S. M. *The triad reader*. Connecticut: Creative Learning Press. 1986.

RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, v. 60, 1978.

RENZULLI, J. S. *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield: Creative Learning Press, 1977.

RICHARDS, J.; ENCEL, J.; SHUTE, R. The emotional and behavior adjustment of intellectually gifted adolescents: A multi-dimensional, multi-informant approach. *High Ability Studies*, n. 14, p. 153-164, 2003.

SCHULTZ, R. A.; DESLILE, J. R. Gifted adolescents. In: COLANGELO N.; DAVIS, G. A. (Org.). *Handbook of gifted education*. London: Pearson Education, 2003. p. 483- 492.

SKINNER, B. F. *Sobre o Behaviorismo*. São Paulo: Cultrix, 1974.

SILVA, A. T. B. *Problemas de comportamento e comportamentos socialmente adequados: Sua relação com as habilidades sociais educativas de pais*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, 2000.

SILVA, A. T. B.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Relacionamento pais-filhos: Um programa de desenvolvimento interpessoal em grupo. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 3, n. 3, p. 203-215, 2000.

SILVARES, E. F. de M. Por que trabalhar com a família quando se promove terapia comportamental de uma criança. *Espaço comportamental*. Trabalho Apresentado em Simpósio, 1993.

TURNER, K. M. T.; MARKIE-DADDS, C.; SANDERS, M. R. *Facilitator's manual for Group Triple P. 2*. ed. Milton, Qld: Triple P International, 2000.

VERSTEYNEN, L. Issues in the social and emotional adjustment of gifted children: what does the literature say? *The New Zealand Journal of Gifted Education*, v. 13, n. 1, p. 1-8, 2001.

VIRGOLIM, A. M. R. A criança superdotada e a questão da diferença: um olhar sobre suas necessidades emocionais, sociais e cognitivas. *Linhas críticas: revista da faculdade de educação da UnB*, Brasília, v. 9, n. 16 p. 13-31, 2003.

WEBB, J. T. Nurturing social-emotional development of gifted children. In: HELLER, K. A.; MÖNKES, F. J.; PASSOW, A. H. (Org.). *International handbook of research and development of giftedness and talent*, Oxford: Pergamon, 1993. p. 525-538.

Anexo 1 - Questionário de Respostas Socialmente Hábilitadas para Pais (QRSH-Pais)

Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. A. & Loureiro, S. R. (2011). Estudos de Confiabilidade e Validade do Questionário de Respostas Socialmente Hábilitadas Versão para Pais - QRSH-Pais.

Anexo

Questionário de Respostas Socialmente Hábilitadas – Pais (QRSH-Pais)

Instruções ao entrevistador:

O entrevistador(a) informa o(a) respondente sobre característica do instrumento, instruindo como deverá ser respondido, conforme orientações constantes no item Instruções para o entrevistado, bem como solicita o relato das informações contidas no item Caracterização da criança. Em seguida o(a) entrevistador(a) faz oralmente as perguntas (parafraaseando quando necessário de forma a garantir a compreensão), por exemplo: "A criança faz pedidos a você?", se o entrevistado(a) responde afirmativamente, então é perguntado com que frequência tal comportamento ocorre a fim de verificar se "certamente se aplica", se "aplica um pouco" ou se "não se aplica"; em seguida o entrevistador(a) anota as respostas dadas pelo(a) entrevistado(a). As respostas "certamente se aplica" é atribuído o escore 2; as respostas "se aplica um pouco" é atribuído o escore 1; as respostas "não se aplica" é atribuído o escore 0.

Caracterização da criança:

Nome e idade criança: _____

Emel: _____

Professor(a): _____

Instruções para o entrevistado:

Abaixo há uma série de descrições de comportamento frequentemente apresentada por crianças. Se a criança com certeza apresenta o comportamento descrito pela afirmação, responda "certamente se aplica". Se a criança apresenta o comportamento, mas em menor grau ou menos frequentemente, responda "se aplica um pouco". Se, até onde você tem conhecimento, a criança não apresenta o comportamento, responda "não se aplica".

COMPORTAMENTOS	Não se aplica	Se aplica um pouco	Certamente se aplica
Faz pedidos?			
Presta ajuda?			
Faz amigos?			
Interage de forma não verbal com pessoas de sua convivência, por meio de sorrisos, gestos?			
Procura sua atenção?			
Faz perguntas?			
Cumprimenta as pessoas?			
Expressa frustração e desagrado de forma adequada, sem prejudicar outras pessoas?			
Brinca com colegas?			
Faz elogios?			
Expressa desejos e preferências, de forma adequada?			
Toma iniciativas?			
Expressa carinhos?			
Comunica-se com as pessoas de forma positiva?			
Expressa seus direitos e necessidades de forma apropriada?			
Usualmente está de bom humor?			
Expressa opiniões?			
Negocia e convence as pessoas de forma apropriada?			

Anexo 2 - Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas para Professores (QRSH-Pr)

Anexo I

QUESTIONÁRIO DE RESPOSTAS SOCIALMENTE HABILIDOSAS – PROFESSORES (QRSH-PR)

Instruções ao entrevistador:

O entrevistador(a) informa o(a) respondente sobre característica do instrumento, instruindo como deverá ser respondido, conforme orientações constantes no item Instruções para o entrevistado, bem como solicita o relato das informações contidas no item Caracterização da criança. Em seguida o(a) entrevistador(a) faz oralmente as perguntas (parafrazeando quando necessário de forma a garantir a compreensão), por exemplo: "A criança faz pedidos a você?", se o entrevistado(a) responde afirmativamente, então é perguntado com que frequência tal comportamento ocorre a fim de verificar se "certamente se aplica", se "aplica um pouco" ou se "não se aplica"; em seguida o entrevistador (a) anota as respostas dadas pelo(a) entrevistado(a). As respostas "certamente se aplica" é atribuído o escore 2; às respostas "se aplica um pouco" é atribuído o escore 1; às respostas "não se aplica" é atribuído o escore 0.

Caracterização da criança:

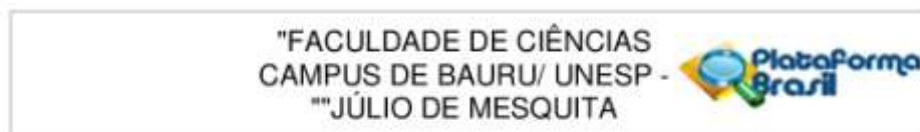
Nome e idade criança: _____
 Emei: _____
 Professor(a): _____

Instruções para o entrevistado:

Abaixo há uma série de descrições de comportamento frequentemente apresentada por crianças. Se a criança com certeza apresenta o comportamento descrito pela afirmação, responda "certamente se aplica". Se a criança apresenta o comportamento, mas em menor grau ou menos frequentemente, responda "se aplica um pouco". Se, até onde você tem conhecimento, a criança não apresenta o comportamento, responda "não se aplica".

COMPORTAMENTOS	Não se aplica	Se aplica um pouco	Certamente se aplica
1. Faz pedidos?			
2. Presta ajuda ao professor(a) e colegas?			
3. Faz amigos?			
4. Interage de forma não verbal com pessoas de sua convivência, por meio de sorrisos, gestos?			
5. Procura sua atenção?			
6. Faz perguntas?			
7. Cumprimenta as pessoas?			
8. Tem relações positivas com um ou mais colegas, mostrando capacidade para preocupar-se com eles?			
9. Expressa frustração e desagrado de forma adequada, sem prejudicar outras pessoas?			
10. Não é facilmente intimidado por crianças violentas ou agressivas?			
11. Brinca com colegas?			
12. Faz elogios?			
13. Expressa desejos e preferências, de forma adequada?			
14. Torna iniciativas?			
15. Expressa carinho?			
16. Comunica-se com as pessoas de forma positiva?			
17. Expressa seus direitos e necessidades de forma apropriada?			
18. Usualmente está de bom humor?			
19. Expressa opiniões?			
20. Negocia e convence outras pessoas de seu ponto de vista?			
21. Participa de grupos de jogos e trabalhos em sala de aula?			
22. Participa de temas de discussão, dando contribuições relevantes?			
23. Toma a palavra facilmente?			
24. Mostra interesse pelos outros, trmida de opinião e aceita informação de outros de forma adequada?			

Anexo 3 - Aprovação do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências – UNESP/Bauru



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO EM HABILIDADES SOCIAIS EM ALUNOS COM SUPERDOTAÇÃO. SEUS PAIS E PROFESSORES

Pesquisador: Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Área Temática:

Versão: 5

CAAE: 34288314.2.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.184.996

Data da Relatoria: 06/08/2015

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa que inclui uma intervenção junto a crianças superdotadas que visa a desenvolver habilidades sociais de comunicação.

Objetivo da Pesquisa:

Identificar as habilidades sociais de crianças superdotadas, realizar um treino de desenvolvimento de habilidades sociais com as crianças e orientações para os pais e professores

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos consideráveis imediatos, e os benefícios estão relacionados à aprendizagem de habilidades sociais pelos participantes

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está bem elaborada e respeita os parâmetros éticos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Tal como solicitado, foram incluídos o TCLE e o TALE.

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01			
Bairro:		CEP: 17.033-360	
UF: SP	Município: SAURU		
Telefone: (143)103-6087	Fax: (143)103-6087	E-mail: arimalia@fc.unesp.br	

"FACULDADE DE CIÊNCIAS
CAMPUS DE BAURU/ UNESP -
"JÚLIO DE MESQUITA



Continuação do Parecer: 1.184.996

Recomendações:

Nenhuma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nenhuma

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado aprovado por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado.

BAURU, 13 de Agosto de 2015

Assinado por:
Alessandro Moura Zagatto
(Coordenador)

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CEP: 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (143)103-6087 **Fax:** (143)103-6087 **E-mail:** animais@fc.unesp.br

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (pais/responsáveis)

Termo de consentimento livre e esclarecido

(Duas vias: Uma do pesquisador, outra do participante)

A pesquisa intitulada INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO EM HABILIDADES SOCIAIS EM ALUNOS COM SUPERDOTAÇÃO, SEUS PAIS E PROFESSORES realizada pela pesquisadora Ana Paula de Oliveira, com orientação da pesquisadora responsável Vera Lucia Messias Fialho Capellini, ambas da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, UNESP-Bauru, tem como objetivo: Identificar habilidades sociais de alunos superdotados (já identificados) a partir do seu ponto de vista e de seus respectivos pais e professores, visando o desenvolvimento de um programa de treino de habilidades sociais para estes alunos e um programa de orientações sobre o tema para os pais. Serão utilizados como instrumentos para a coleta de dados, questionários para levantar informações sobre habilidades sociais dos alunos/filhos, no qual será respondido pelos alunos, pais e respectivos professores. Será realizado também com os alunos/filhos, treino de habilidades sociais que acontecerão em 8 encontros semanais com duração média de 90 minutos, e com os pais orientações sobre superdotação e habilidades sociais em 3 encontros quinzenais com duração de 50 minutos. Explicitamos que esta pesquisa não acarretará nenhum tipo de despesa aos participantes, assim como nenhum risco a saúde ou imagem. Os dados serão coletados pela pesquisadora em dia e horário a combinar. Asseguramos total sigilo dos participantes da pesquisa durante todas as etapas, com a garantia de plena liberdade ao participante de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer etapa da pesquisa, sem prejuízo ou penalização alguma.

Todo participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por ambas às partes (pesquisador e participantes).

Consentimento Voluntário: Eu certifico que li ou foi-me lido o texto de consentimento e entendi seu conteúdo. Minha assinatura demonstra que concordei livremente em participar deste estudo.

Consentimento

Eu _____ RG _____, responsável pela criança _____ entendo que qualquer informação obtida sobre mim, e sobre meu filho (a) será confidencial. Eu também entendo que os registros de pesquisa meu e de meu filho (a) estão disponíveis para revisão dos pesquisadores. Esclareceram-me que a participação é voluntária, que minha identidade e de meu filho(a) não será revelada em nenhuma publicação desta pesquisa, por conseguinte, consinto na publicação para propósitos científicos.

Assinatura do participante da pesquisa

Data: ____/____/____

Pesquisadora responsável - Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Fone: (xx) xxxx-xxxx / Cel. (xx) xxxx-xxxx / E-mail: verinha@fc.unesp.br

Contatos com a pesquisadora Ana Paula de Oliveira: celular: (xx) xxxx-xxxx, E-mail: ana_paula_apo@hotmail.com

Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (professores)

Termo de consentimento livre e esclarecido

(Duas vias: Uma do pesquisador, outra do participante)

A pesquisa intitulada INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO EM HABILIDADES SOCIAIS EM ALUNOS COM SUPERDOTAÇÃO, SEUS PAIS E PROFESSORES realizada pela pesquisadora Ana Paula de Oliveira, com orientação da pesquisadora responsável Vera Lucia Messias Fialho Capellini, ambas da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, UNESP-Bauru, tem como objetivo: Identificar habilidades sociais de alunos superdotados (já identificados) a partir do seu ponto de vista e de seus respectivos pais e professores, visando o desenvolvimento de um programa de treino de habilidades sociais para estes alunos e um programa de orientações sobre o tema para os professores. Serão utilizados como instrumentos para a coleta de dados, questionários para levantar informações sobre habilidades sociais dos alunos, no qual será respondido pelos alunos, pais e respectivos professores. Será realizado também com os alunos, treino de habilidades sociais que acontecerão em 8 encontros semanais com duração média de 90 minutos, e com os professores orientações sobre superdotação e habilidades sociais em 3 encontros quinzenais com duração de 50 minutos. Explicitamos que esta pesquisa não acarretará nenhum tipo de despesa aos participantes, assim como nenhum risco a saúde ou imagem. Os dados serão coletados pela pesquisadora em dia e horário a combinar. Asseguramos total sigilo dos participantes da pesquisa durante todas as etapas, com a garantia de plena liberdade ao participante de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer etapa da pesquisa, sem prejuízo ou penalização alguma.

Todo participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por ambas às partes (pesquisador e participantes).

Consentimento Voluntário: Eu certifico que li o texto de consentimento e entendi seu conteúdo. Minha assinatura demonstra que concordei livremente em participar deste estudo.

Consentimento

Eu _____ RG _____, entendo que qualquer informação obtida sobre mim será confidencial. Eu também entendo que os meus registros de pesquisa estão disponíveis para revisão dos pesquisadores. Esclareceram-me que a participação é voluntária e que minha identidade não será revelada em nenhuma publicação desta pesquisa, por conseguinte, consinto na publicação para propósitos científicos.

Assinatura do participante da pesquisa

Data: ____/____/____

Pesquisadora responsável - Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Fone: (xx) xxxx-xxxx / Cel. (xx) xxxx-xxxx / E-mail: verinha@fc.unesp.br

Contatos com a pesquisadora Ana Paula de Oliveira: celular: (xx) xxxx-xxxx, E-mail: ana_paula_apo@hotmail.com

Apêndice C - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (estudantes)**Termo de assentimento livre e esclarecido**

(Duas vias: Uma do pesquisador, outra do participante)

Nome da pesquisa: Investigação e intervenção em habilidades sociais em alunos com superdotação, seus pais e professores.

Pesquisadoras responsáveis: Ana Paula de Oliveira e Vera Lucia Messias Fialho Capellini

Você está sendo convidado a participar desta pesquisa que será realizada com crianças que estão no 1º ao 5º ano do ensino fundamental, com idades entre 6 a 12 anos, da Escola Estadual João Pedro Fernandes, que foram identificadas com superdotação. O nosso grupo pretende estudar como as crianças brincam, conversam e fazem amigos, e para isso a criança responderá um instrumento. As crianças que participarem do grupo poderão aprender a se relacionar melhor e respeitar os pais, professores e amigos. Para isso vamos assistir a vídeos, conversar, brincar, ouvir histórias e muitas outras atividades divertidas em 8 encontros semanais com duração média de 90 minutos. Se você não gostar de participar do grupo, pode sair a qualquer momento. Esta pesquisa poderá ajudar as crianças que vão participar do grupo e outras crianças no futuro. Eu, pesquisadora, estou comprometida com o Código de Ética Profissional do Psicólogo e prometo não contar para outras pessoas que você está participando do nosso grupo.

Eu _____,
concordo em participar do grupo que pretende melhorar minhas relações na escola e em casa. Estou sabendo que se eu não quiser participar do grupo em algum dia eu não preciso ir e que a psicóloga não irá contar para ninguém que eu faço parte do grupo.

Assinatura da criança

Data: ____/____/____

Nome e assinatura da pesquisadora responsável

Local, endereço e telefone de contato com as pesquisadoras:

Ana Paula de Oliveira - celular: (xx) xxxx-xxxx, e-mail: ana_paula_apo@hotmail.com

Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini - Fone: (xx) xxxx-xxxx / Cel. (xx) xxxx-xxxx

Email – verinha@fc.unesp.br