

# Construção de um recurso para avaliar e promover automonitoria visando à competência social na infância

Talita Pereira Dias<sup>1</sup>Almir Del Prette<sup>2</sup>Zilda A. P. Del Prette<sup>2,3</sup><sup>1</sup>Universidade Federal de São Carlos, SP, Brasil, Centro Universitário de Votuporanga, SP, Brasil<sup>2</sup>Universidade Federal de São Carlos, SP, Brasil<sup>3</sup>Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia: Comportamento, Cognição e Ensino (INCT-ECCE)

## Resumo

Avaliar e promover indicadores de automonitoria na infância é fundamental para promover competência social, mas no Brasil, não há estratégias para isso. Este estudo relata a elaboração do Recurso Ilustrativo para Automonitoria (RIA), à base de vinhetas gráficas, para avaliação (RIA-A) e intervenção (RIA-I), respectivamente, em formato informatizado e impresso para crianças entre quatro e seis anos. A construção do RIA constou de três etapas descritas nesse artigo: (1) seleção das habilidades sociais; (2) descrição das situações, respostas e consequências; (3) produção dos desenhos e organização em itens. Essas etapas resultaram em dois formatos do RIA – para avaliação e promoção de automonitoria que é composto de 12 itens. Cada item contém: uma situação social, três alternativas de respostas (uma de habilidade social, uma ativa/agressiva e outra passiva) e a possível consequência para cada alternativa. Análises psicométricas preliminares quanto à consistência interna foram satisfatórias. Implicações desse recurso são discutidas.

**Palavras-chave:** Habilidades sociais; Automonitoria; Competência social; Recurso lúdico.

## Development of a resource to assess and promote self-monitoring aimed at social competence in childhood

### Abstract

Evaluate and promote self-monitoring indicators in childhood is important to improve social competence, but in Brazil, there are no instruments for such purpose. This study reports the development of the Self-Monitoring Illustrative Resource (SMIR), based on graphic vignettes for assessment (SMIR-A) and intervention (SMIR-I), respectively, in electronic and printed device for four-six year old children. The development of the SMIR is described in three steps in this paper: (1) selection of social skills; (2) description of situations, responses and consequences; (3) production of drawings and organization in items. These steps produced two SMIR formats – one for evaluation and one for promoting self-monitoring. It consists of 12 items. Each item contains: a social daily situation, three answer choices (one of social skills, one active/aggressive and one of passive reactions) and as possible consequences for each alternative. Preliminary analyses of the SMIR-A showed satisfactory internal consistency. Implications this feature are discussed.

**Keywords:** Social skills; Self-monitoring; Social competence; Playful resource.

## Construcción de un recurso para evaluar y promover automonitoria destinadas a la competencia social en la infancia

### Resumen

Evaluar y promover indicadores de automonitoria en la infancia es fundamental para promover competencia social, pero en Brasil, no se han encontrado recursos para eso. Este estudio reporta el desarrollo de un Recurso Ilustrativo para Automonitoria (RIA), basado en viñetas gráficas para la evaluación (RIA-E) y de intervención (RIA-I), respectivamente, en formato electrónico e impreso para niños entre cuatro y seis años. La construcción de RIA consistió en tres pasos descritos en este artículo: (1) la selección de las habilidades sociales; (2) Descripción de las situaciones, las respuestas y consecuencias; (3) la preparación de los dibujos y organización en ítems. Los pasos resultaran en dos formatos de RIA, uno para la evaluación y el otro para la promoción de automonitoria. El recurso contiene 12 ítems. Cada ítem contiene: una situación social, tres opciones de respuesta (una de habilidades sociales, una activa/agresiva y otra pasiva) y posibles consecuencias para cada respuesta. Análisis psicométricas preliminares de la RIA-A mostraran satisfactorias. Implicaciones del recurso son discutidas.

**Palabras clave:** Habilidades sociales; Automonitoria; Competencia social; Recurso lúdico.

## Introdução

A infância, por ser uma etapa característica de intensa aprendizagem, constitui um período crítico para o desenvolvimento de habilidades sociais. As principais habilidades sociais na infância foram organizadas por Del Prette e Del Prette (2013b) em sete conjuntos ou classes: autocontrole e expressividade emocional, habilidades de civilidade, empatia, assertividade, solução de problemas interpessoais, fazer amizades e habilidades sociais acadêmicas. Um requisito para o uso efetivo dessas habilidades é a automonitoria, entendida como a base da competência social.

A análise proposta por Dias, Casali, Del Prette e Del Prette (s.d.) define a automonitoria como uma habilidade complexa e composta por diferentes comportamentos, tais como: reconhecer estímulos sociais e responder diferencialmente a eles, identificar alternativas de respostas e prever suas possíveis consequências, escolher e apresentar respostas sob controle dessa previsão; observar, identificar, nomear e descrever os próprios comportamentos e os dos outros, descrever comportamentos passados, avaliar suas consequências, planejar e alterar os desempenhos e regular os próprios desempenhos, enquanto estão ocorrendo. Del Prette e Del Prette (2013a) defendem que promover a automonitoria constitui a base tanto para o desempenho de habilidades sociais como para a competência social. Trata-se de um investimento que pode ter implicações positivas sobre desenvolvimento infantil e, por isso, deveria ser promovida desde a infância com base em indicadores comportamentais já possíveis de serem observados nessa fase.

A competência social na infância apresenta algumas especificidades, se comparada à dos adultos. Mas em ambos os casos tem um caráter avaliativo e está baseada em critérios instrumentais e ético-morais (Del Prette & Del Prette, 2010/2012) que incluem: alcance de objetivos da tarefa social, melhora ou manutenção das relações sociais, da autoestima, equilíbrio de reforçadores entre os envolvidos em uma interação e respeito aos direitos humanos universais.

No caso de crianças, a competência social tem sido também inferida a partir de correlatos tais como: status social da criança no grupo, julgamento positivos por pais e professores e comportamentos adaptativos como rendimento acadêmico, estratégias de enfrentamento, independência, autocuidados e cooperação (Del Prette & Del Prette, 2013b; Gresham, 2013). Esses correlatos estão associados a uma trajetória desenvolvimental positiva, evidenciando a relevância de promover competência social já na infância.

A importância de estabelecer condições favoráveis para a promoção de automonitoria e demais habilidades sociais na infância é respaldada pela literatura da área que indica que as habilidades sociais aprendidas nesse período tendem a se manter e são preditivas de consequências positivas em médio e longo prazo (Caprara et al., 2000). Além disso, ao constituírem condição fundamental para competência social, as habilidades sociais são consideradas como fator de proteção para um desenvolvimento saudável e contra comportamentos caracterizados como problemáticos passivos (retraimento, esquiva ou fuga, em vez de lidar com a situação) ou ativos (agressividade física e verbal, negativismo, ironia, autoritarismo, birra, entre outros). Os problemas de comportamento ou comportamentos problemáticos comprometem ou competem com a aquisição e emissão de comportamentos classificados como habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2013b; Elliott et al., 2007). Nessa perspectiva, promover habilidades sociais previne ou minimiza as dificuldades desenvolvimentais decorrentes dos problemas de comportamento (Del Prette & Del Prette, 2013b; Del Prette et al., 2015). Assim, quanto antes as habilidades sociais forem desenvolvidas, maior será impacto positivo ao desenvolvimento, justificando investimento nessa área desde a infância.

Para garantir a eficácia e efetividade dos programas de Treinamento de Habilidades Sociais (THS), uma condição necessária é um planejamento cuidadoso com base na avaliação do repertório dos participantes por meio de instrumentos construídos ou validados para a cultura do participante (Del Prette & Del Prette, 2013b). Essa avaliação deve ser a base para a definição dos objetivos e do planejamento de condições efetivas de intervenção.

O campo das Habilidades Sociais dispõe de diferentes procedimentos e recursos de avaliação. De acordo com revisão realizada por Del Prette e Del Prette (2013c) e em revisão mais recente realizada em base de dados *Scielo*, *Lilacs*, entre outros (Dias, 2014), em geral, as estratégias de avaliação de habilidades sociais adotadas no Brasil priorizam relato tanto na autoavaliação como na avaliação por significantes. Nessas revisões, foram encontrados seis instrumentos de avaliação para a população infantil, sendo apenas um (PKBS-BR) específico para a população pré-escolar. Destaca-se que não foram encontrados recursos ou instrumentos para aferir de forma satisfatória a automonitoria.

Quanto a recursos e procedimentos de intervenção disponíveis para intervenções diretas com a população infantil, ou indiretas via seus pais ou professores, as revisões prévias (Dias, Del Prette, & Comodo, 2011)

e uma atualização mais recente em base de dados permitiu identificar livros (Silva, Del Prette, & Del Prette, 2013; Del Prette & Del Prette, 2013b; Del Prette & Del Prette, 2008), cartilha (Bolsoni-Silva, Marturano, & Silveira, 2006), manuais (Shure, 2006; Pinheiro et al, 2003), vídeos/vinhetas (Del Prette & Del Prette, 2005; Comodo et al., 2011), jogo (Freitas & Lemmi, 2009) e material concreto para montagem de expressões emocionais (Ferreira, 2012). A maioria deles visava promover habilidades sociais nas crianças (sete) ou treinar os pais (três), sendo somente dois especificamente direcionados à população pré-escolar. Nesse levantamento, não foi encontrado nenhum recurso especificamente voltado para promoção de automonitoria, não obstante o reconhecimento de sua importância para as habilidades sociais e a competência social.

Entende-se que a variedade de recursos disponíveis tanto para avaliação como para promoção de habilidades sociais não significa que sejam suficientes para atender à diversidade e multiplicidade de aspectos relacionados a esse repertório e, particularmente, aos requisitos da competência social. Certamente, a divulgação dos desafios e procedimentos inerentes à construção de recursos para isso pode fomentar a produção de novos recursos relevantes para o campo.

Considerando a importância da automonitoria para a competência social e de sua avaliação e promoção desde a infância, o presente estudo detalha o processo e os procedimentos envolvidos na construção do Recurso Ilustrativo de Automonitoria (RIA), que foi concebido para uso tanto na avaliação como na promoção desse importante requisito da competência social.

## Método

A condução deste estudo orientou-se pelas Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos e foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCar processo no. 225/2010 CAAE 0959.0.000.135-10). Desse modo, os participantes foram convidados a participar e, em caso de concordância, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Neste tópico, são descritas as etapas de produção do RIA incluindo: (1) seleção das habilidades sociais relevantes a serem abordadas pelo recurso; (2) descrição das situações sociais (demandas para habilidades sociais) e das respostas indicativas de habilidades sociais e de comportamentos concorrentes com essas habilidades (do tipo ativo e do tipo passivo), portanto indesejáveis para a situação, bem como das consequências de cada uma delas; (3) elaboração dos

desenhos propriamente; (4) descrição do produto final: estrutura geral do RIA e descrição dos dois formatos do RIA, um para avaliação e outro para promoção da automonitoria.

### ETAPA 1. Seleção das habilidades sociais para recurso

Considerando que o conceito de automonitoria adotado neste estudo está vinculado ao desempenho de habilidades sociais, foi necessário selecionar situações e demandas para habilidades sociais para avaliar a automonitoria. Essa seleção foi embasada na análise dos itens do Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (SMHSC-Del-Prette; Del Prette & Del Prette, 2005) e dos itens da subescala de Habilidades Sociais da Escala de Comportamentos Sociais para Pré-escolares (*Preschool Kindergarten Behavior Scale* – PKBS-BR, Merrell, 2002; validado por Dias et al., 2011).

Os itens de cada instrumento foram organizados em uma lista de habilidades sociais, de forma que incluísse todos os itens de ambos os instrumentos, porém 19 dos 34 itens do PKBS-BR foram excluídos com base nos seguintes critérios: (1) referiam-se a características permanentes, como status sociométrico (Ex: *É aceito e querido pelas outras crianças*) e de sociabilidade (Ex: *É seguro em situações sociais*); (2) avaliavam efeitos de habilidades de outros (Ex: *É convidado por outras crianças para brincar*); (3) os comportamentos em foco requeriam observação natural para sua avaliação (Ex: *Mostra afeto por outras crianças*); (4) referiam-se a classes muito amplas de habilidades sociais (Ex: *Faz amigos facilmente*) ou a componentes muito moleculares de habilidades sociais (Ex: *Sorri e ri com outras crianças*); (5) contemplavam comportamentos não relacionados diretamente a tarefas sociais (Ex: *Joga ou brinca independentemente*).

Em seguida, ao se analisar os 15 itens do PKBS-BR mantidos e as 21 situações do SMHSC-Del-Prette, foram identificadas sete habilidades sociais que constavam em ambos os instrumentos, decidindo-se por escolher um item de uma mesma classe, sem duplicá-los. Com a comparação e unificação das habilidades semelhantes, obteve-se uma lista contendo 29 classes de habilidades sociais próprias da infância contempladas nos instrumentos analisados.

Essa lista foi submetida à avaliação independente da pesquisadora e de uma juíza externa com experiência na área de Habilidades Sociais e população infantil. Em um primeiro momento, cada item foi avaliado em termos de sua qualidade, em uma escala de zero (nada) a três (muito), considerando-se os seguintes aspectos:

1. Explicitação das contingências envolvidas – se a situação e as reações indicavam adequação e inadequação dos comportamentos;
2. Pertinência da situação/habilidade ao contexto de educação infantil – no sentido de serem observáveis em crianças em idade pré-escolar;
3. Probabilidade de consequências positivas no ambiente social imediato no sentido de nortear a validade social das habilidades sociais contempladas.

Os dados obtidos pela avaliação de cada item foram tabulados em planilha Excel, obtendo-se uma média para cada item. Com base nessas médias, foi possível formar três grupos de itens considerando sua importância e/ou associação com a automonitoria: muito bons (entre 2,5 e 3), intermediários (entre 1,5 e 2) e fracos (0 a 1,5). As duas habilidades sociais com os mais baixos níveis de adequação foram excluídas (*Ignora distrações e Resiste à pressão do grupo*), restando 27 itens. Depois disso, foram adotados critérios para a retenção dos itens: (1) envolver diferentes classes de habilidades sociais relevantes para a infância (empatia, assertividade, expressão positiva de sentimentos, participação em situações sociais, habilidades sociais acadêmicas); (2) habilidades sociais com diferentes níveis de dificuldade para automonitoria, considerando a sua importância para etapas desenvolvimentais sucessivas; (3) habilidades que envolvessem interações de crianças com pares e adultos; (4) no caso de habilidades sociais semelhantes, privilegiar aquela formulada de modo mais descritiva (por exemplo: seguir instruções de adultos em detrimento de seguir regras).

Com os critérios de exclusão e inclusão, chegou-se a 12 itens de habilidades sociais que contemplavam as seguintes classes gerais e respectivas subclasses: três de participação/acadêmicas (fazer perguntas à professora; responder pergunta da professora, seguir instruções de adultos), duas de participação/fazer amizade (juntar-se ao grupo para brincadeira e propor brincadeira/convidar para brincar); três de cooperação e empatia (consolar colega que esteja chateado, compartilhar brinquedos e pertences, oferecer ajuda) e quatro de assertividade (defender-se de acusações injustas, defender o colega, negociar com colega e recusar pedidos abusivos).

## **ETAPA 2. Descrição das situações, respostas sociais e consequências para cada habilidade social selecionada**

Para se elaborar a descrição das situações antecedentes, respostas e consequências, foram adotados alguns procedimentos, entre os quais: (1) em torno de dez horas de observações assistemáticas das interações sociais das crianças em salas de aulas e

durante o recreio em duas escolas de educação infantil que atendiam crianças de três a seis anos de idade; (2) entrevistas com três funcionárias da escola (monitoras, inspetoras e auxiliares) e duas professoras de educação infantil. Nas entrevistas, eram apresentados os itens de cada classe de habilidade social e se solicitava que as funcionárias descrevessem algum episódio (situação antecedente) em que tinham observado esse comportamento ocorrer, bem como as consequências depois da ocorrência do mesmo; (3) entrevistas, baseadas nas situações do SMHSC-Del-Prette, com quatro crianças, selecionadas aleatoriamente, de modo que as crianças contavam o que faziam diante daquelas situações apresentadas e o que costumava acontecer depois que se comportavam daquela forma.

Para a descrição das prováveis consequências às respostas indicativas e não indicativas de habilidades sociais, foram também realizadas: (1) entrevistas com crianças que apresentavam um padrão predominante de habilidades sociais, em que era solicitado para descreverem como geralmente consequenciavam colegas que se comportavam de forma agressiva, passiva e habilidosa; (2) entrevistas com crianças que apresentavam um padrão passivo pedindo-se para relatarem as consequências de se comportarem dessa forma, inclusive em termos de eventos privados, como sentimentos e pensamentos experimentados; (3) avaliação independente, por duas psicólogas com experiência em Análise do Comportamento e terapia infantil, sobre possíveis consequências para cada tipo de resposta descrita (passiva, habilidosa e agressiva), em cada situação social.

Com base nesses procedimentos, foram descritos, para cada um dos 12 itens de habilidades sociais selecionadas, o conjunto de (a) situação, (b) respostas desejáveis e indesejáveis e (c) possíveis consequências de cada uma delas. Essas descrições foram avaliadas e corrigidas por dois juízes especialistas na área de habilidades sociais e, então, enviadas para um desenhista que fez as ilustrações de cada situação antecedente, suas respostas e possíveis consequências.

## **ETAPA 3. Elaboração dos desenhos relacionados às habilidades sociais selecionadas**

As descrições foram enviadas ao desenhista, acompanhadas de instruções quanto à importância de representarem: (a) expressões faciais coerentes com a situação e o contexto interativo; (b) aparências étnicas mais comuns no Brasil. Todas as ilustrações foram submetidas à avaliação da própria pesquisadora e de dois juízes que já haviam avaliado a descrição. Após avaliação, quando necessário, eram solicitadas alterações ao desenhista.

Foram elaboradas duas versões para cada conjunto de 12 itens/situações: uma para meninos e outra para meninas, sendo que a diferença entre elas era apenas o gênero da criança-alvo e das crianças interlocutoras. Para colorir os desenhos, foi contatado outro profissional (estudante de design gráfico) que empregou o programa *PhotoShop*. Novamente os desenhos eram avaliados até se chegar a um consenso final quanto à qualidade do desenho e as cores adotadas.

## Resultados

A consecução das etapas descritas resultou na elaboração do recurso visual e lúdico em duas versões (feminino e masculino). Para cada uma das 12 situações sociais previstas, são apresentadas, à semelhança do formato do Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (SMHSC-Del-Prette, 2005), três alternativas de respostas: uma representando a habilidade social esperada para crianças dessa faixa etária e duas representando comportamentos problemáticos: (a) ativas/agressivas; (b) passivas. Ainda, para cada tipo de resposta, uma provável consequência é apresentada: para habilidades sociais – consecução dos objetivos e manutenção ou melhoria de relação; resposta passiva – não consecução dos objetivos da interação; resposta agressiva – algum tipo de sanção à criança e comprometimento da qualidade da relação social com o(s) interlocutor(es). Ainda, o RIA é apresentado em dois formatos: um para uso em Avaliação (RIA-A) e outro para uso em Intervenção (RIA-I). Cada um deles é detalhado a seguir.

### 1. RIA-A – para uso em avaliação

A seguir serão apresentados os objetivos, a descrição do formato, formas de aplicação e pontuação e índices de confiabilidade do RIA-A.

#### Objetivos

O RIA-A avalia três indicadores de automonitoria, considerados possíveis para crianças menores: (1) Autodescrição de comportamento – dizer o que faz em dada situação social dada; (2) Descrição de consequências – relatar o que pode ocorrer quando se comporta de determinada forma em uma situação social; e (3) Antecipar consequências – relatar a mais provável dentre possíveis alternativas de consequências dadas.

#### Descrição do conteúdo e aplicação do RIA-A

Para a avaliação, o RIA-A é apresentado em um formato informatizado (*software* de apresentação) que projeta os desenhos coloridos, acompanhados

da descrição em áudio das situações, reações e consequências para cada uma das 12 situações avaliadas, nas versões feminina e masculina. O *software* inclui ainda gravações em áudio das instruções necessárias para a execução das tarefas do RIA. A própria criança avança no programa computacional por meio do manuseio do *mouse* nos botões disponibilizados pelo programa.

De modo mais específico, a aplicação prevê três a quatro sessões de avaliação, com duração média de trinta minutos cada. Na primeira sessão, há uma fase de treino da criança para: (a) aprendizado do conceito de antes e depois; (b) compreensão das tarefas previstas pelo recurso e (c) treino das respostas de mover o *mouse* e clicar. Nas sessões de avaliação, para cada um dos 12 conjuntos do RIA-A, devem ser avaliados os três indicadores de automonitoria, na seguinte ordem:

(1) Autodescrição livre: Apresentação do desenho da situação social e, concomitantemente, a narração em áudio da situação ilustrada na tela do computador, seguido de um áudio que solicita para a criança relatar livremente o que ela faria diante daquela situação social.

(2) Descrição da consequência: Reapresenta-se a situação combinada com um tipo de resposta (H, P ou A), uma por vez, de modo aleatório, em desenho e descrita em áudio. A criança é então solicitada, por meio do áudio do computador, a descrever o que ela acha que acontece depois que a personagem da estória se comporta daquela forma.

(3) Escolha de consequência: Diante da combinação situação e tipo de resposta, são apresentadas três possíveis consequências (por meio de desenho na tela e descrição em áudio) e é pedido que a criança escolha, clicando com o *mouse*, aquela consequência que considerada mais provável de ocorrer para cada uma das respostas apresentadas, uma por vez.

Todas as respostas fornecidas pela criança durante as solicitações feitas pelo áudio do computador nas três tarefas devem ser registradas pela pesquisadora no *Protocolo de Registro das Respostas da Criança*.

Além de realizar os registros, o aplicador deve apresentar procedimentos padronizados, conforme o *Guia para aplicação do RIA-A*. Esse Guia busca padronizar os procedimentos adotados nas sessões de avaliação de automonitoria com as crianças. Ele consiste de um material escrito em que são especificados: procedimentos para a utilização do formato computacional; recomendações e sugestões para se estabelecer *rapport* com as crianças; forma de se proceder durante o treino; forma de registro das respostas adotando os protocolos (autodescrição, escolha de resposta, previsão de consequência,

escolha de consequência); procedimentos durante a participação da criança nas atividades do RIA-A (monitoria quanto à manipulação do programa, atenção ao nível de motivação da crianças para a tarefa; observação das características de cada criança para saber como proceder; formas de esclarecimentos em casos de incompreensão da estória ou da instrução; recomendação para não fornecer nenhum tipo de *feedback* para a criança; entrega de fichas que podem ser trocadas por brindes, no caso de execução adequada das atividades).

### **Forma de pontuação**

As respostas da criança ao RIA-A são analisadas e pontuadas, com base nos critérios especificados no *Manual de Correções de Respostas Verbais*. Adotando-se os procedimentos descritos nesse manual, é possível obter escores para cada um dos indicadores de automonitoria, além de uma pontuação geral que envolve a somatória de todos os escores de automonitoria avaliados pelo RIA-A. Para cada situação, são apresentadas pontuações para autodescrições e as descrições de consequências para cada tipo de resposta (agressiva, passiva e habilidosa) que podem ser avaliadas de 0 a 2, considerando-se especificidade e coerência da descrição bem como completude em termos de elementos principais (pontuação 2) e complementares (pontuação 1) para cada tipo de resposta. O manual inclui também instruções sobre os procedimentos a serem seguidos durante a análise das respostas das crianças.

## **2. Formato de intervenção (RIA-I)**

O objetivo, descrição do recurso, formas de aplicação e alguns resultados do uso do RIA-I são a seguir apresentados.

### **Objetivo**

O RIA-I foi desenvolvido para uso em programa de promoção de automonitoria, com o objetivo de promover a identificação e descrição de contingências sociais, comportamentos de auto-observar e descrever pensamentos sentimentos e ações, que são pré-requisitos para desempenhos socialmente competentes. A adoção desse recurso cria condições para que a criança desempenhe habilidades importantes componentes da automonitoria, entre as quais: (1) identificar nas situações sociais apresentadas demandas para a apresentação de comportamentos sociais da classe de habilidades sociais; (2) levantar possíveis formas de se comportar diante daquela situação; (3) reconhecer comportamentos encobertos relacionados a cada tipo de desempenho (sentimentos,

pensamentos e autorregras); (4) descrever componentes não verbais diferenciados para cada tipo de resposta (tom de voz, postura, expressão facial, entre outros); (5) estabelecer relações entre comportamento e respostas do interlocutor (consequências); (6) descrever consequências diferenciadas, em curto, médio e longo prazo para diferentes formas de desempenho social (negativas para não habilidosas e positivas para habilidosas); (7) escolher opções mais adequadas de responder em diferentes situações interativas, a partir da análise de consequências.

### **Descrição do conteúdo e procedimentos de aplicação do RIA-I**

O RIA-I é apresentado no formato de um conjunto de cartões contendo a impressão gráfica dos desenhos ilustrativos de situações, reações e consequências, plastificados, coloridos, em formato retangular (12 cm x 8,5cm) e material resistente para favorecer o seu manuseio pelas crianças. Em seu uso, são apresentadas as mesmas estórias do RIA-A, mas agora contadas por um adulto (educador ou terapeuta, podendo ser utilizado também por pais) em interação com a criança.

Nas sessões de intervenção que adotam o RIA-I, primeiramente o aplicador narra a situação social ilustrada no desenho e faz algumas perguntas para a criança, tais como: *O que está acontecendo aqui? Isso já aconteceu com você? O que você fez?* Em seguida, cada uma das alternativas de resposta à situação, ilustradas no cartão, é apresentada à criança, por meio da narração do adulto com tom de voz mais associado ao tipo de resposta: (a) no caso da resposta habilidosa, tom de voz audível, maior duração das verbalizações, utilização adequada dos componentes paralinguísticos da fala; para resposta passiva, tom de voz suave, hesitante, com uma pequena entonação que transmite vacilação, fala pouco clara; para o padrão agressivo, tom de voz que transmita raiva ou ressentimento, volume da fala muito alto e sem hesitação.

Procede-se então à discussão de cada alternativa de resposta, destacando: (a) os componentes verbais e não verbais daquela forma de agir (*O que ela falou? Como fica o rosto dela? Como era o jeito de ela falar?*); (b) as possíveis razões para apresentar aquela resposta (*Por que será que ela está fazendo assim?*) e (c) o nível de adequação (*O que você acha desse jeito de fazer: certo, errado ou mais ou menos?*). Em seguida, discute-se a provável consequência daquela forma de agir: *O que vai acontecer depois que ela fizer assim?*

Para cada uma das alternativas de resposta passiva e agressiva, o aplicador deve estimular a criança, por meio de perguntas, a identificar os efeitos negativos imediatos e em longo prazo para si e para o outro e os

sentimentos envolvidos. A opção de habilidade social sempre deve ser apresentada por último e, na sua discussão, proceder de modo semelhante, mas ressaltar as consequências positivas tanto para a criança como para o interlocutor da situação, explorando também as possíveis dificuldades da criança em responder daquela forma. Em cada situação, o aplicador pede para a criança escolher, dentre as três possíveis consequências ilustradas nos cartões, qual seria a mais provável de ocorrer depois daquela forma de agir.

Para tornar a tarefa mais lúdica e favorecer o engajamento das crianças na contação das histórias, o aplicador pode adotar estratégias, como: uso de aparatos (por exemplo, palco de teatro do qual saiam caminhos a percorrer; rolo de filme de cinema, todos feitos de material para representarem cenários que possam ser manipulados pelas crianças; uso de estímulos concretos durante a interação com a criança, como desenhos que representam expressão facial de emoções (alegria, tristeza, raiva, vergonha, entre outras), personagens e bonecos, em versão feminina e masculina (Superlegal).

## Discussão

Neste artigo, foi apresentado processo de elaboração do RIA e a descrição de sua versão final, bem como os procedimentos de uso e alguns dados de evidência de qualidade psicométrica na avaliação (RIA-A) e na promoção (RIA-I) da automonitoria em crianças. Entende-se que o RIA pode ser um apoio relevante para avaliação e promoção de automonitoria. Esse recurso foi desenvolvido tomando como modelo o SMHSC-Del-Prette (Del Prette & Del Prette, 2005), não só em termos de estruturação visual como também de suas duas funções: ser um instrumento de avaliação e também um recurso para uso em intervenções. No entanto, há algumas diferenças que podem ser citadas: (1) o RIA é direcionado especificamente para avaliação e promoção de repertório de automonitoria, enquanto o SMHSC-Del Prette focaliza habilidades sociais específicas; (2) além de apresentar os antecedentes e possíveis respostas, tal como no SMHSC-Del-Prette, o RIA também aborda as consequências para cada tipo de comportamento; (2) o RIA é voltado para crianças menores, entre quatro e seis anos, enquanto que o SMHSC-Del-Prette, para crianças entre sete e 11 anos.

Em relação à avaliação de automonitoria, a construção desse recurso pode não só favorecer a caracterização desse repertório, mas também contribuir para

avanços empíricos e conceituais na área de Habilidades Sociais, especialmente em termos de verificação do impacto da automonitoria sobre a competência social, um tema ainda pouco explorado em nosso meio. No que diz respeito à sua função como recurso de intervenção (RIA-I), considerando que a automonitoria é a base da competência social, torna-se importante criar condições para promovê-la, especialmente com crianças pequenas.

Não obstante os desafios próprios da complexidade da automonitoria enquanto objeto de estudo, trata-se de um desafio a ser enfrentado, considerando-se seu possível impacto positivo na competência social e, em médio e longo prazo, no desenvolvimento socioemocional das crianças menores. Esse desenvolvimento é crucial, pois está relacionado a um status sociométrico positivo, melhor rendimento acadêmico, maior aceitação pelos pares, entre outros comportamentos adaptativos (Del Prette & Del Prette, 2013b).

Considerando que o RIA é destinado à população pré-escolar, seu uso poderia ser combinado ainda com outros recursos disponíveis no campo de Habilidades Sociais, como, por exemplo, o Jogo de Emoções I e II (Freitas & Lemmi, 2009) e o Manual para Pais (Silva, Del Prette & Del Prette, 2013), em intervenções educacionais e terapêuticas voltadas para essa população. O planejamento e condução de intervenções que combinem os recursos disponíveis poderiam ter efeitos relevantes já que no Brasil, são reduzidos os programas para crianças pré-escolares e ainda mais raros aqueles que se dedicam à promoção de habilidades sociais (por exemplo, Löhr, 2003; Salvo, Mazzarotto, & Löhr, 2005; Valle & Garnica, 2009).

Não obstante sua potencial utilidade e validade social entende-se que a disponibilidade de um recurso desse tipo pode apontar limitações, como por exemplo, a complexidade da utilização do recurso, o que possivelmente exigiria tempo e treino por parte do aplicador e a faixa etária limitada de quatro a seis anos. Investigações futuras poderão ser direcionadas à ampliação da faixa etária em que o recurso pode ser adotado, bem como novos formatos de uso do recurso e refinamento e aperfeiçoamento nos procedimentos de utilização do material com a finalidade de viabilizar sua aplicação. Em especial, pode ser destacada a necessidade de uma informatização mais completa do RIA-A e a possibilidade de uma versão do RIA-I em forma de jogo educativo computadorizado para crianças.

## Referências

- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., & Silveiras, F. F. (2006). *Cartilha Informativa: Orientação para pais e mães*. São Carlos: Suprema.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science, 11*, 302-306. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00260>
- Comodo, C. N., Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P., & Manolio, C. L. (2011). O passeio de Bia (vídeo): apresentação e validade interna e externa de um recurso para a promoção de habilidades sociais de pré-escolares. *Psicologia: Teoria e Prática, 13*, 34-47.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2013a). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo* (10ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2008). *Já pensou se todo mundo torcesse para o mesmo time*. São Paulo: All Books.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2013b). *Psicologia das habilidades Sociais na Infância: Teoria e Prática* (6ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2005). *Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (SMHSC-Del-Prette): Manual*. São Paulo: Casa do Psicólogo (componente de um kit que inclui Cd-Rom e outros materiais impressos).
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2013c). Avaliação de habilidades sociais: Bases conceituais, instrumentos e procedimentos. In Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs.). *Psicologia das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações* (3ª ed.) (pp. 189-229). Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2010/2012). Social skills and behavior analysis: Historical proximity and new issues. *Perspectivas em Análise do Comportamento, 1*, 104-115 (English version of a Portuguese paper, originally published in 2010).
- Del Prette, Z. A. P., Domeniconi, C., Amaro, L. C. P., Laurenti, A., Benitez, P., & Del Prette, A. (2012). Tolerância e respeito às diferenças: Efeitos de uma atividade educativa a escola. *Psicologia: Teoria e Prática, 14*(1), 168-182.
- Del Prette, Z. A. P., Ferreira, B. C., Dias, T. P., & Del Prette, A. (2015). Habilidades sociais ao longo do desenvolvimento: perspectivas de intervenção em saúde mental. In: S. G. Murta, C. Leandro-França, K. B. dos Santos, & L. Polejack (Orgs.). *Prevenção e Promoção em Saúde Mental: fundamentos, planejamento e estratégias de intervenção* (pp. 318-340). Novo Hamburgo: Sinopsys.
- Dias, T. P. (2014). *Conceituação, avaliação e promoção de automonitoria em pré-escolares e sua relação com competência social e comportamentos-problema* (Tese de doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Dias, T. P., Casali, I. G., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (s.d.). *Automonitoramiento en el campo de las habilidades sociales: especificación de sus indicadores conductuales* (Manuscrito não publicado).
- Dias, T. P., Del Prette, Z. A. P., & Comodo, C. N. (2011). Levantamento de recursos de intervenção para programas de promoção em habilidades sociais na infância. In *Anais do XX Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental e I Encontro Sulamericano de Análise do Comportamento*.
- Dias, T. P., Freitas, L. C., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2011). Validação da Escala de Comportamentos Sociais de Pré-escolares para o Brasil. *Psicologia em estudo, 16*, 447-455. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722011000300012>
- Dias, T. P. & Del Prette, Z. A. P. (2015). Promoção de automonitoria em crianças pré-escolares: impacto sobre o repertório social. *Acta Comportamental, 23*, 273-287.
- Elliott, S. N. & Gresham, F. M. (2008). *Social Skills Intervention System: Intervention Guide*. Bloomington, MN: Pearson Assessments.
- Ferreira, B. C. (2012). *Expressividade facial de emoções em crianças deficientes visuais e videntes: Avaliação e promoção*. Tese de Doutorado não publicada, Curso de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Freitas, L. C. & Lemmi, R. C. A. (2009). Elaboração de um recurso educativo para identificação e expressão de emoções. *Paidéia, 19*, 403-405. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2009000300015>
- Fernández-Cabezas, M., Benítez, J. L., Fernández, E., Justicia, F., & Justicia-Arráez, A. (2011). Desarrollo de la competencia social y prevención del comportamiento antisocial en niños de 3 años. *Infancia y Aprendizaje, 34*, 337-347. <https://doi.org/10.1174/021037011797238603>
- Gresham, F. M. (2013). Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. In Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Eds.), *Psicologia das Habilidades Sociais: diversidade teórica e suas implicações* (3ª ed.) (pp. 17-66). Petrópolis: Vozes.
- Löhr, S. S. (2003). Estimulando o desenvolvimento de habilidades sociais em idade escolar. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Eds.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 293-310). Campinas: Alínea.
- Lopes, D. C., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2013). Recursos multimídia no ensino de habilidades sociais a crianças de baixo rendimento acadêmico. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 26*. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000300004>

- Merrell, K. W. (2002). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales* (2<sup>nd</sup> ed.). Austin, TX: PRO-ED.
- Pinheiro, M. I. S., Haase, V. H., Del Prette, A., Amarante, C. L. D., & Del Prette, Z. A. P. (2006). Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19, 407-414. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722006000300009>
- Salvo, C. G., Mazzarotto I. H. K., & Löhr S. S. (2005). Promoção de habilidades sociais em pré-escolares. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 15, 46-55.
- Silva, A. P. C., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2013). *Brincando e aprendendo habilidades sociais*. São Paulo: Paco Editorial
- Shure, M. B. (2006). *Eu posso resolver problemas – educação infantil e ensino fundamental: um programa de solução cognitiva para problemas interpessoais*. Petrópolis: Vozes.
- Valle, T. G. M. & Garnica, K. R. H. (2009). Avaliação e treinamento de habilidades sociais de crianças em idade pré-escolar. In T. G. M. do Valle (Ed). *Aprendizagem e desenvolvimento humano: avaliações e intervenções* (pp. 49-75). São Paulo: Cultura acadêmica. <https://doi.org/10.7476/9788598605999>

**Nota:**

Agradecemos o apoio financeiro da agência de fomento Fapesp e CNPq.

**Dados dos autores:**

Talita Pereira Dias – Doutora, Universidade Federal de São Carlos, Centro Universitário de Votuporanga.

Almir Del Prette – Doutor, Universidade Federal de São Carlos.

Zilda A. P. Del Prette – Pós-Doutora, Universidade Federal de São Carlos.

**Endereço para correspondência:**

Talita Pereira Dias

Praça João Birolli, 134.

15890-000 Uchoa, SP, Brasil

<talitapsi10@yahoo.com.br>

Recebido em: 28.02.2017

Aceito em: 02.01.2018