

Edmarcia Manfredin Vila

Treinamento de Habilidades Sociais em grupo com
professores de crianças com dificuldades de aprendizagem:
Uma análise sobre procedimentos e efeitos da intervenção

São Carlos
2005

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Treinamento de Habilidades Sociais em grupo com
professores de crianças com dificuldades de aprendizagem:
Uma análise sobre procedimentos e efeitos da intervenção

Edmarcia Manfredin Vila

Dissertação de Mestrado, apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
Especial da UFSCar, sob a orientação do
Prof. Dr. Almir Del Prette, como parte dos
requisitos para a obtenção do título de
Mestre.

São Carlos
2005

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

V695th

Vila, Edmarcia Manfredin.

Treinamento de habilidades sociais em grupo com professores de crianças com dificuldades de aprendizagem: uma análise sobre procedimentos e efeitos da intervenção / Edmarcia Manfredin Vila. -- São Carlos : UFSCar, 2005. 128 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2005.

1. Capacitação de professores. 2. Professores - formação. 3. Interação professor - aluno. 4. Dificuldades de aprendizagem. 5. Habilidades sociais – avaliação e intervenção. I. Título.

CDD: 371.146 (20^a)

Ao meu marido Luciano pelo carinho, apoio e compreensão que tanto me confortaram durante a realização da pesquisa.... dedico.

À minha filha Luísa, com sua disposição e alegria, que me servia de estímulo

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Almir Del Prette por sua orientação minuciosa e dedicada, permeada pelo comprometimento científico e pela competência profissional que tanto me ajudaram na condução da pesquisa.

Aos meus pais, Leonilzo e Laurinda, pelo carinho, apoio e, principalmente, por terem me ensinado a ter fé.

A minha sogra Gilda, que em tantos momentos me substituiu com dedicação nos cuidados e compromissos escolares de minha pequena Luísa.

Vila, E. M. (2005). *Treinamento de Habilidades Sociais em grupo com professores de crianças com dificuldades de aprendizagem: Uma análise sobre procedimentos e efeitos da intervenção*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

RESUMO

O Treinamento de Habilidades Sociais (THS) pode ser utilizado para aumentar a competência social de professores, contribuindo para o arranjo de contextos interativos em sala de aula e para a aprendizagem do aluno. O objetivo dessa pesquisa foi elaborar e descrever procedimentos de intervenção utilizados em um programa de THS em grupo, com professores de crianças com dificuldades de aprendizagem, composto por 15 sessões para o desenvolvimento de habilidades sociais. Analisaram-se os efeitos do THS em termos de: a) aquisição de classes de habilidades sociais; e b) generalização das habilidades sociais aprendidas nas sessões para o contexto de sala de aula. A amostra incluiu dez professores, de 26 a 54 anos. O procedimento de coleta de dados envolveu a aplicação do Questionário de Relações Interpessoais (QRI) antes da intervenção, do Inventário de Habilidades Sociais (IHS) e realização da filmagem de cada professora com seus alunos, pré e pós intervenção. Os dados do QRI mostraram que, inicialmente, as professoras apresentavam dificuldades de lidar com conflitos interpessoais em sala de aula, demonstrando um repertório deficitário de habilidades sociais. Observou-se, também, certa incoerência no relato verbal com relação a algumas questões, evidenciando falhas no repertório de auto-observação e de autoconhecimento. A partir do levantamento das classes comportamentais apresentadas pela facilitadora, por meio das transcrições de fitas cassetes, houve a possibilidade de classificar os procedimentos de intervenção que apresentavam os objetivos de: a) investigar dificuldades interpessoais; b) analisar relações antecedentes-conseqüentes; c) treinar habilidades sociais específicas; d) usar conseqüênciação positiva; e e) sondar generalização, os quais contribuíram para a aprendizagem das habilidades sociais e generalização para o contexto de sala de aula. Os dados do IHS mostraram que, após a intervenção, houve aumento nas médias dos escores do grupo de professoras em todas as classes de habilidades sociais avaliadas. Na análise individual, algumas professoras apresentaram mudanças bem maiores do que outras e, para algumas, houve uma pequena diminuição nos escores. Com relação aos dados da filmagem em sala de aula, não ocorreu aumento em todas as habilidades sociais avaliadas, mas naquelas que aumentaram, evidenciou-se generalização. Os resultados obtidos permitem afirmar que o aprimoramento do repertório de habilidades sociais de professores possibilita capacitá-los para a promoção de contextos interativos em sala de aula, contribuindo para o desenvolvimento acadêmico e interpessoal do aluno.

Palavras-chave: Treinamento de Habilidades Sociais; interação professor-aluno; capacitação de professores; dificuldades de aprendizagem; generalização.

Vila, E.M. (2005). *Social Skills Training with a group of teachers who deal with children with learning difficulties: An analysis on procedures and effects of the intervention*. Master's Degree Dissertation, Post Graduate Program in Special Education, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

ABSTRACT

Social Skills Training (SST) can be used to increase teachers' social competence, contributing to the development of interactive contexts in the classroom as well as to the student's learning. The purpose of this research was to elaborate and describe intervention procedures used in a group SST program with teachers who work with children that present learning difficulties, consisting of 15 sessions for the development of social skills. The effects of the SST were analysed in terms of: a) acquisition of social skills classes and b) generalization of social skills learned in the sessions for the classroom context. The sample included 10 teachers, in the 26-54 age range. The data gathering procedure involved the use of the Interpersonal Relations Questionnaire (IRQ) before the intervention, the Social Skills Inventory (SSI) and the filming of each teacher with his/her students, before and after the intervention. The IRQ data showed that at the beginning the teachers had some difficulties in dealing with interpersonal conflicts in the classroom, demonstrating lack of social skills. It was also observed a certain incoherence in the verbal report related to some questions, highlighting flaws in the self-observation and self-knowledge repertoire. Based on the survey of the behavioral classes presented by the facilitator by means of the tape transcriptions, it was possible to classify the intervention procedures that had the following purposes: a) to investigate interpersonal difficulties; b) to analyse previous-consequent relations; c) to train specific social skills; d) presentation of positive results and; e) to sound out generalization which contributed to the learning of social skills and generalization for the classroom context. The SSI data showed that after the intervention there was an increase in the scores average of the group of teachers in all the social skills classes that were assessed. In the individual analysis some teachers showed much bigger changes than others and for some of them there was a slight decrease in the scores. As for the filming data in the classroom, there was no increase in all the social skills that were assessed, but in those that increased, the generalization was evidenced. The results obtained allow us to state that the improvement of the teachers' social skills repertoire enables them to foster interactive contexts in the classroom, contributing to the student's academic and interpersonal development.

Key words: Social Skills Training; teacher-student interaction; teacher's qualification; learning and generalization difficulties.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
O encaminhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem.....	03
Habilidades Sociais: Conceitos.....	07
O repertório de autoconhecimento e sua relação com a competência social.....	10
O Treinamento de Habilidades Sociais.....	13
Habilidades Sociais no contexto escolar.....	17
A relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem.....	19
O repertório social de professores e de alunos com e sem dificuldades de aprendizagem	25
Problema de Pesquisa e Objetivos.....	30
Objetivos de Pesquisa.....	31
Objetivos de Intervenção.....	31
MÉTODO.....	33
Participantes.....	33
Local.....	34
Recursos Humanos	34
Materiais e Equipamentos.....	34
Instrumentos.....	34
Procedimento de Coleta de Dados.....	37
Procedimento de coleta de dados da pesquisa.....	37
Procedimento de coleta de dados da intervenção: Aplicação do Programa de Treinamento de Habilidades Sociais – THS.....	38
Controle da assiduidade no THS	43
Tratamento dos Dados.....	43
RESULTADOS E DISCUSSÃO	46

Dados da aplicação do Questionário de Relações Interpessoais (QRI)	46
Descrição dos Procedimentos de Intervenção	65
Dados do Inventário de Habilidades Sociais (IHS) pré e pós intervenção	69
Dificuldades interpessoais relatadas no Questionário de Relações Interpessoais e sua relação com os fatores deficitários do Inventário de Habilidades Sociais (IHS)	82
Análise Estatística.....	85
Dados da Filmagem pré e pós intervenção.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	101
ANEXOS	108

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Média do grupo de professoras no escore total e nos escores fatoriais nas avaliações pré e pós do IHS	71
Figura 2. Percentil do escore total obtido individualmente pelas professoras nas avaliações pré e pós do IHS	72
Figura 3. Percentil obtido individualmente pelas professoras no Fator 1 nas avaliações pré e pós intervenção do IHS	73
Figura 4. Percentil obtido individualmente pelas professoras no Fator 2 nas avaliações pré e pós intervenção do IHS	75
Figura 5. Percentil obtido individualmente pelas professoras no Fator 3 nas avaliações pré e pós do IHS	77
Figura 6. Percentil obtido individualmente pelas professoras no Fator 4 nas avaliações pré e pós intervenção do IHS	79
Figura 7. Percentil obtido individualmente pelas professoras no Fator 5 nas avaliações pré e pós do IHS	80
Figura 8. Frequência das classes de habilidades sociais apresentadas em sala de aula pela professora P7 na filmagem pré e pós intervenção	89
Figura 9. Frequência das classes de habilidades sociais apresentadas em sala de aula pela professora P9 na filmagem pré e pós intervenção	89

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Características da amostra de professoras	33
Tabela 2. Estrutura geral do programa de Treinamento de Habilidades Sociais	41
Tabela 3. Relato das professoras sobre os conflitos interpessoais em sala.....	46
Tabela 4. Estratégias utilizadas pelas professoras para melhorar as relações interpessoais em sala e seu grau de eficácia	47
Tabela 5. Valor atribuído pelas professoras para a importância de classe de habilidades sociais apresentadas pelos alunos.....	50
Tabela 5.1. Relato de ocorrência de habilidades sociais no repertório dos alunos	52
Tabela 6. Relato de habilidades sociais que as professoras estão promovendo nos alunos	55
Tabela 7. Estratégias utilizadas pelas professoras para desenvolver habilidades sociais	57
Tabela 8. Valor atribuído a importância e viabilidade para a inclusão de objetivos de desenvolvimento interpessoal na sala de aula	58
Tabela 9. Valor atribuído pelas professoras para o manejo de conflitos e para a promoção do desenvolvimento interpessoal do aluno	59
Tabela 10. Relato das professoras sobre onde e por quem deve ser trabalhado o desenvolvimento interpessoal	60
Tabela 11. Relato das professoras sobre quem e o que ganha com o desenvolvimento interpessoal na escola	61
Tabela 12. Relato das professoras sobre vantagens de promover o desenvolvimento interpessoal em sala de aula	63
Tabela 13. Relato das dificuldades interpessoais mais frequentes em sala de aula	64
Tabela 14. Descrição dos procedimentos de intervenção com as respectivas classes comportamentais apresentadas pela facilitadora	66
Tabela 15. Percentil obtido pelas professoras e média do grupo no escore total e nos	

escores fatoriais nas avaliações pré e pós do IHS	70
Tabela 16. Relato das dificuldades interpessoais do professor em sala de aula e sua relação com os fatores deficitários do IHS antes da intervenção	82
Tabela 17. Média do grupo de professoras no escore total e nos escores fatoriais, nas avaliações pré e pós do IHS, e o valor significância do Teste de Wilcoxon.....	85
Tabela 18. Tipo de atividade pedagógica desenvolvidas pelas professoras durante a filmagem pré e pós intervenção	92

INTRODUÇÃO

Muitos alunos com dificuldades de aprendizagem apresentam história de fracasso escolar e, na maioria das vezes, acabam sendo encaminhados para serviços da Educação Especial por motivos variados.

Primeiramente, parece não existir consenso quanto à definição do que sejam dificuldades de aprendizagem e suas respectivas causas. Hildebrand (2000) realizou um levantamento de literatura com relação à definição do termo e verificou que algumas explicações o definem como consequência de diferenças culturais, mais especificamente caracterizada pela escassez de estimulação que favoreça a aprendizagem de habilidades necessárias para o envolvimento com as tarefas escolares. Outras conceituações descrevem que essa população é considerada normal e não demonstra características neurológicas, sensoriais e emocionais graves. Adicionalmente, algumas definições relatam que alunos com dificuldades de aprendizagem apresentam um leve desvio neurológico que interfere na aprendizagem.

A explicação de Romero (1995) defende que, para analisar as dificuldades de aprendizagem, devem-se levar em consideração, em maior ou menor grau, alguns déficits apresentados pelos alunos: a) cognitivo e/ou lingüístico, podendo envolver transtorno fonológico; b) neurológico, em decorrência de algum dano cerebral; c) maturativo ou atraso no desenvolvimento; e d) na aprendizagem e no desenvolvimento social em função da dificuldade em apresentar habilidades específicas para o reconhecimento de dicas sociais, prejudicando a interação em sala de aula. Um segundo eixo de explicação apresentado pelo mesmo autor salienta que a dificuldade de aprendizagem também pode ocorrer em função de variáveis dos contextos familiar e escolar que falharam em ensinar habilidades cognitivas e sociais relevantes, tendo, como consequência, experiência de fracasso escolar. O terceiro eixo consiste em uma alternativa integradora que aborda a dificuldade de aprendizagem a partir de uma concepção de multideterminação, abarcando fatores neurológicos, ambientais (variáveis do contexto familiar, escolar e social) os quais se influenciam mutuamente.

Gargiulo (2001) relata que os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem fazem parte de um grupo bastante heterogêneo, uma vez que tanto as causas como a variedade de características apresentadas (cognitivas, neurológicas, sociais e emocionais) diferem consideravelmente de aluno para aluno. Por isso, salienta que a definição é bastante problemática, mas considera que, de um modo geral, deve-se considerar três conjuntos de características principais apresentadas pelos alunos: a) dificuldades cognitivas; b) dificuldades acadêmicas; e c) problemas emocionais e sociais.

Em sua maioria, as definições descritas anteriormente parecem concordar que essas crianças apresentam déficits em algumas habilidades relevantes, sejam sociais, comportamentais, lingüísticas e/ou cognitivas. Por sua vez, déficits em tais repertórios podem dificultar a execução das tarefas escolares e o desenvolvimento acadêmico e, conseqüentemente, ocasionar experiência de fracasso escolar.

Dados de pesquisas conduzidas nos Estados Unidos (Gresham, 1992, 2002) e no Brasil (Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P., 1997, 2003) apontam para a hipótese de uma correlação positiva entre dificuldades de aprendizagem dos alunos e déficits no repertório de habilidades sociais, supondo que a aquisição de um repertório de habilidades sociais mais elaborado contribui para o desenvolvimento social, cultural e acadêmico dos alunos (Molina, 2003). Há uma ampla concordância de que crianças e jovens que apresentam habilidades sociais para estabelecer e manter satisfatoriamente relacionamentos interpessoais obtêm maior aprovação do grupo de pares e apresentam bom ajustamento social e psicológico.

Estudos realizados com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem descrevem que, pelo fato delas apresentarem um repertório de habilidades sociais deficitário, podem experimentar rejeição pelo grupo de pares, isolamento social e aumento na freqüência de comportamentos de agressividade, entre outros incompatíveis com a competência social (Michelson, Sugai, Wood & Kazdin, 1983; Walker & Severson, 2002). Os autores complementam, ainda, que essas crianças tendem a ser avaliadas negativamente por seus professores, familiares e grupo de pares. São mais passivas, menos assertivas e obtêm menor reciprocidade dos interlocutores nas interações sociais. Desse modo, apresentam como conseqüência: a)

déficit de repertório social em função do contexto familiar e escolar ter falhado no arranjo de condições necessárias para a discriminação de dicas sociais e para a aprendizagem de habilidades sociais variadas; b) baixa motivação, baixo autoconceito, baixa auto-estima e problemas emocionais como produtos colaterais; c) alta freqüência de comportamentos inoportunos, hiperativos, de falta de atenção, entre outros incompatíveis para o envolvimento com as tarefas escolares e para o estabelecimento e manutenção de interações sociais satisfatórias.

Tem-se demonstrado a importância das instituições de ensino incluir, no currículo, objetivos de desenvolvimento interpessoal dos alunos como forma de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento global do aluno (Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P., 2001, 2003).

Na condição atual, dependendo do tipo de dificuldade de aprendizagem identificado, corre-se o risco de um aumento no encaminhamento da criança do ensino regular para a Educação Especial.

O encaminhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem

O fracasso escolar caracteriza-se em um fenômeno no sistema educacional brasileiro, contribuindo para a estigmatização e para exclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem do ensino regular (Almeida, Rabelo, Cabral, Moura, Barreto, & Barbosa, 1995). Conforme complementa Almeida, C. S. (1984), muitos desses alunos acabam sendo rotulados como deficientes mentais e são encaminhados para classes especiais.

Alguns fatores que contribuem para o encaminhamento das crianças com dificuldades de aprendizagem para classes especiais foram citados por Hildebrand (2000), a partir de um levantamento bibliográfico, dentre eles: a) falta de estrutura da escola em lidar com as dificuldades acadêmicas desses alunos; b) falta de professores qualificados; e c) utilização de critérios de avaliação baseados, exclusivamente, em testes de Q.I., que estabelecem uma linha tênue entre crianças normais e deficiência mental leve.

Hallaham e Kauffman (1994 apud Bateman, 1994) pontuam que os alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem e demonstram desempenho escolar insatisfatório são submetidos a um processo de avaliação por profissionais da área médica. Aqueles que atingem médias muito baixas e não atendem aos critérios previamente estabelecidos acabam sendo encaminhados para a Educação Especial. O motivo de preocupação dos autores é que, nessas avaliações, são utilizados quase que exclusivamente testes, desconsiderando outros procedimentos que incluam variáveis familiares, acadêmicas, sociais e culturais, entre outras, que influenciam no desenvolvimento da dificuldade da criança. Chamam a atenção no sentido de que, enquanto se mantiver essa postura no processo de avaliação, o número de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem tende a aumentar cada vez mais e, conseqüentemente, os encaminhamentos para a Educação Especial também serão maiores.

Ainda com relação ao encaminhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem, argumenta Bateman (1994) que o contexto educacional deve desenvolver critérios de avaliação que observe as variáveis da criança e do ambiente escolar inseridas em um contexto global. Senão cada vez mais a Educação Especial irá se deparar com duas populações: a) aquela que apresenta *disabilities* físicas e mentais; e b) aquela que não prosperara no processo de ensino-aprendizagem do ensino regular.

Uma consideração a ser feita é que os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem formalmente não são considerados portadores de necessidades educacionais especiais e, por isso, não poderiam ser encaminhados para serviços especializados da Educação Especial, embora a literatura internacional os inclua na Educação Especial (Gargiulo, 2001; Hallaham & Kauffman, 2001).

Os documentos da Política Nacional da Educação Especial (Brasil, 1994a) definem que os serviços da Educação Especial são destinados a alunos portadores de deficiências (mental, visual, auditiva, física e múltipla); alunos que apresentam condutas típicas (problemas emocionais e comportamentais) e aqueles que possuem altas habilidades (superdotados). A Secretaria da Educação Especial, com embasamento no disposto nas Constituições Federal e Estadual, na Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Indicação nº 12/1999 e Deliberação nº 5/2000 do Conselho Estadual de Educação (São Paulo, 2000), deliberou que os alunos com necessidades educacionais especiais caracterizam-se por aqueles que apresentam diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, bastante significativas, tendo, como causa, fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente ou temporário, resultando em dificuldades ou impedimentos no processo ensino-aprendizagem.

Souza (1999, p. 2), citando Santos (1999), da Secretaria da Educação Especial do MEC, argumenta que os alunos com dificuldades de aprendizagem são considerados “de ninguém”, porque nem a educação regular nem a especial se responsabiliza por eles. Nesse sentido coloca que:

... Há a necessidade de um redimensionamento da atuação da Educação Especial, abordando um novo conceito de não se ocupar somente das necessidades associadas a deficiências, problemas de conduta ou superdotação, mas ampliar o seu olhar para os alunos que têm dificuldades de aprendizagem... o novo conceito de Educação Especial seria o conjunto de serviços de apoio que estejam à disposição de todos os alunos.

A Resolução 95 da Secretaria da Educação Especial deliberou que, em função das dificuldades específicas de muitos alunos, sempre que não for possível a adaptação em classes comuns da rede escolar, poderá ser realizado o encaminhamento para serviços de apoio pedagógico especializado oferecido por classes especiais (Brasil, 2000). De acordo com o artigo 9º do documento das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001, p. 75):

As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamenta-se no Capítulo II da LDBEN, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de

comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

Uma estratégia recomendável para o processo de integração escolar de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, atualmente, tem sido a Educação Inclusiva, cujo objetivo principal é o de promover uma educação de alta qualidade, adaptada às necessidades dos alunos, respeitando-se o ritmo, a individualidade e os processos de aprendizagem (Brasil, 1994b). Araújo e Del Prette, A. (2001, p. 16) enfatizam que a Declaração de Salamanca “amplia o conceito de necessidades educacionais especiais, além de chamar a atenção para a necessidade de inclusão da Educação Especial dentro de uma estrutura da educação global”. Segundo os autores, nas pressuposições do documento, o conceito de necessidades educacionais especiais também leva em consideração aqueles alunos que, por algum motivo, não estão conseguindo se beneficiar da escola, mesmo que temporariamente.

Sabe-se que o encaminhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem para escolas especiais deveria ser uma exceção, uma vez que a educação do ensino regular deveria ser capaz de responder às necessidades educacionais e sociais dos alunos e trabalhar no sentido de evitar o agravamento de tais dificuldades. Uma vez que cada criança apresenta características, interesses e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, os procedimentos de ensino deveriam ser planejados visando à diversidade e à individualidade. Mas não se pode negar que, uma vez já instalada a dificuldade de aprendizagem e dependendo da extensão do problema, o aluno pode necessitar de um acompanhamento diferenciado daquele oferecido pelo ensino regular para superar os déficits apresentados. Diante dessa realidade, quando o aluno já foi encaminhado para classe especial, mesmo que temporariamente, faz-se necessário que o professor relacione-se com ele como uma pessoa que apresenta potencialidades e habilidades para aprender.

A literatura tem apontado que uma interação social satisfatória é muito importante para os profissionais de várias áreas, principalmente para aqueles cujo trabalho ocorre primordialmente na relação interpessoal (Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A., 1996). Os professores estão incluídos nessa perspectiva e necessitam muito

fortemente de uma interação social satisfatória com os alunos para atingir seus objetivos pedagógicos.

Sendo assim, para que a aprendizagem aconteça, é de suma importância que professor e aluno mantenham um bom relacionamento interpessoal, uma vez que o professor desempenha o papel de participante, condutor e mediador do processo de ensino-aprendizagem. Assim, para que o professor se torne competente profissionalmente, é preciso que apresente um repertório de habilidades sociais bastante refinado.

Habilidades Sociais: Conceitos

Nas últimas décadas, o campo teórico-prático de Habilidades Sociais tem sido foco de vários estudos e de aplicações em diferentes contextos. Abarca uma área relacionada, originalmente, as Psicologias Clínica e do Trabalho e, mais recentemente, tem envolvido as Psicologias Educacional e do Desenvolvimento, entre outras (Del Prette, Z. A., P., & Del Prette, A., 1999).

Caballo (1993) relata que o conceito de habilidade social deriva de duas vertentes principais: a) de uma tendência estadunidense, a qual evoluiu a partir das noções de comportamento assertivo e de competência social; e b) de uma tendência inglesa. Esta última já surgiu empregando a denominação habilidade social, embora verifiquem-se, também, na literatura inglesa, as expressões liberdade emocional e efetividade pessoal.

Para Caballo (1993), o chamado comportamento socialmente habilidoso é difícil de ser definido, uma vez que depende de parâmetros e de contextos sociais distintos. Diante do exposto, ele afirma que, do mesmo modo que não existem formas universalmente corretas de se comportar socialmente, não há um critério absoluto para conceituar habilidade social. O autor sugere a seguinte definição:

Um conjunto de condutas emitidas por um indivíduo em um contexto interpessoal que expressa sentimentos, atitudes, desejos, opiniões, ou direitos desse indivíduo, de um modo

adequado à situação, respeitando estas condutas nos outros e que geralmente resolve os problemas imediatos da situação, minimizando a probabilidade de problemas futuros (Caballo, 1993, p. 6).

Já Del Prette, A. e Del Prette, Z. A. P. (2001) definem as habilidades sociais como uma classe de respostas sociais que são aprendidas e que compõe o repertório comportamental do indivíduo, possibilitando lidar de modo adequado com as exigências dos diferentes contextos sociais. Consideram, ainda, que há diferenças quanto à definição dos termos habilidades sociais, desempenho social e competência social. A conceituação de habilidades sociais, como já foi apontado, refere-se a uma classe de comportamentos sociais, que compõe o repertório comportamental do indivíduo, enquanto o desempenho social está relacionado à apresentação de comportamentos em uma determinada situação social.

Portanto, um aspecto que chama bastante a atenção é que a presença das habilidades sociais no repertório do indivíduo não garante que ele apresente sucesso nos relacionamentos interpessoais. Para uma boa qualidade e manutenção de relacionamentos interpessoais saudáveis e duradouros, propiciando bem-estar emocional e minimização de perdas para si e para aqueles que interagem, é preciso que o indivíduo apresente competência social. Essa competência caracteriza-se em uma habilidade mais elaborada e consiste em “organizar pensamentos, sentimentos e ações em função de seus objetivos e valores articulando-os às demandas imediatas e mediadas pelo ambiente” (Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P., 2001, p. 31). Em síntese, apresenta um caráter avaliativo e/ou funcional que possibilita ao indivíduo discriminar como deve se comportar nas diferentes situações sociais.

Del Prette, A. e Del Prette, Z. A. P., (2001) descrevem que os contextos de interação social como o familiar, o escolar e o de trabalho apresentam demandas diferenciadas para a apresentação de classes distintas de habilidades sociais, que são primordiais para a manutenção da qualidade dos relacionamentos. Elaboraram uma proposta de classificação das principais classes e subclasses das habilidades sociais que são subdivididas do seguinte modo:

- a) *Habilidades Sociais de Comunicação*: fazer e responder perguntas, pedir *feedback*; gratificar/elogiar; dar *feedback*, iniciar, manter e encerrar conversação;
- b) *Habilidades Sociais de Civilidade*: dizer por favor, agradecer, apresentar-se, cumprimentar e despedir-se;
- c) *Habilidades Sociais Assertivas, de Direito e Cidadania*: manifestar opinião, concordar, discordar, fazer, aceitar e recusar pedidos, desculpar-se, admitir falhas, interagir com autoridade, estabelecer relacionamento afetivo e/ou sexual, encerrar relacionamento, expressar raiva/desagrado e pedir mudança de comportamento e lidar com críticas;
- d) *Habilidades Sociais Empáticas*: parafrasear, refletir sentimentos e expressar apoio;
- e) *Habilidades Sociais de Trabalho*: coordenar grupo, falar em público, resolver problemas, tomar decisões e mediar conflitos, e inclui as *Habilidades Sociais Educativas*; e
- f) *Habilidades Sociais de Expressão de Sentimento Positivo*: fazer amizade, expressar solidariedade e cultivar o amor.

Como a variedade de contextos sociais requer a emissão de desempenhos sociais bastante diferenciados, é de extrema importância que, para que o desempenho social seja considerado competente, se apresente a habilidade de fazer uma leitura das “dicas sociais” implícitas nos diferentes contextos sociais. Então, um comportamento é considerado socialmente competente quando a pessoa consegue articular e/ou avaliar quais habilidades sociais adaptam-se ao contexto social, inserido em uma cultura mais ampla, de modo que atenda as demandas do mesmo, atrelado à discriminação para responder não somente aos estímulos sociais, mas também aos próprios eventos encobertos (pensamentos e sentimentos).

A presença de uma habilidade meta-cognitiva e afetivo-comportamental no repertório comportamental do indivíduo, caracterizada de automonitoria, permite observar, descrever, interpretar e regular os comportamentos abertos e encobertos em

diferentes situações sociais (Del Prette, A. & Del Prette, Z., A. P., 2001). Portanto, auxilia na apresentação da competência social que deve ser analisada, também, a partir de uma coerência entre cognição, sentimento e comportamento. A automonitoria e a competência social podem ser facilitadas se a pessoa apresenta um bom repertório de autoconhecimento.

O repertório de autoconhecimento e sua relação com a competência social

Ao analisar mais especificamente os comportamentos considerados “problemas” à luz do referencial teórico-prático da Análise do Comportamento Aplicada, pode-se salientar que o objetivo primordial do analista do comportamento é possibilitar que as pessoas adquiram autoconhecimento e apresentem uma coerência entre o comportamento verbal e o não-verbal, ou seja, entre o seu “dizer e o seu fazer” (Amorim & Andery, 2002; Beckert, 2002).

A partir dessa discussão surge uma questão importante: por que, muitas vezes, as pessoas relatam o que fizeram (comportaram-se de tal modo) e não o fizeram da forma como relataram?

Algumas pessoas que procuram ajuda psicológica geralmente solicitam mudanças no comportamento verbal por ocasionar conseqüências negativas em suas interações, embora se observe muito mais a necessidade de mudança no comportamento não-verbal. Segundo Beckert (2002, p. 185), “... a correspondência entre a fala do cliente e os eventos que busca descrever é objeto da análise comportamental... à medida que o cliente torna-se hábil em dizer o que fez, estará demonstrando melhor autoconhecimento”.

Em programas de intervenção, o analista do comportamento procura, a maior parte do tempo, possibilitar que a pessoa esteja sob o controle de uma correspondência tênue entre o “dizer e o fazer”. Quando essa correspondência se torna bastante estreita ou se coincide significa que o indivíduo está apresentando autoconhecimento. Para Skinner (1993), o autoconhecimento caracteriza-se em um tipo especial de conhecimento, referindo que é aprendido a partir das contingências arranjadas pelo contexto sócio-verbal que oferece dicas sobre o comportamento apresentado pela pessoa. Desse modo, o indivíduo vai aprendendo a descrever seus

comportamentos abertos e encobertos, a relação entre eles, as variáveis que os desenvolveram e os mantêm. Diante do exposto, o repertório de autoconhecimento é de grande valia para o indivíduo porque, além de oferecer pistas sobre variáveis passadas e presentes que desenvolveram e mantêm comportamentos públicos e privados, possibilita a previsão das conseqüências futuras.

Retomando a questão sobre o porquê da incoerência que é freqüentemente observada entre o comportamento verbal e o não-verbal, salienta-se que nem sempre pode ocorrer, porque a pessoa utiliza do relato verbal para mascarar ou omitir a forma como se comportou. Muitas vezes as pessoas não apresentam o repertório de auto-observação e autoconhecimento refinado que lhe possibilita descrever exatamente como fizeram. Todavia, o analista do comportamento, como membro de uma comunidade verbal, arranja condições para que as pessoas observem seu comportamento, bem como os eventos antecedentes e conseqüentes. Dessa forma, aumenta a probabilidade da correspondência entre o “fazer-dizer” e ainda, para o “dizer-fazer”. Para Beckert (2002), quando a pessoa, no contexto de intervenção intitulada de cliente, passa a fazer aquilo que relatou que faria (dizer como evento antecedente do fazer) estará apresentando um outro repertório chamado de autocontrole, a partir do qual a própria pessoa estará arranjando condições para que, futuramente, um comportamento possa ocorrer.

A aprendizagem do repertório de autoconhecimento auxilia na apresentação de competência social, pois contribuiu para que a pessoa faça uma leitura das demandas sociais e discrimine qual comportamento irá se adequar a um determinado contexto (Bolsoni-Silva, 2002; Bolsoni-Silva & Del Prette, A., 2003).

Com relação às variáveis que determinam a ocorrência de um desempenho inadequado socialmente, podem ser levantadas várias hipóteses. Uma delas considera que as pessoas apresentam déficits em habilidades sociais porque os contextos familiar e social não propiciaram condições para a aprendizagem e aprimoramento de tais comportamentos. Uma outra consideração a ser feita é que, ainda que algumas pessoas possuam as habilidades sociais no repertório comportamental, não as apresentam por vários fatores, como: grande nível de ansiedade, falhas no repertório

discriminativo, não discriminando a ocasião apropriada para responder às demandas do contexto social (Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P., 2001).

Alguns padrões de interação social, chamados de passivos e hostis, geralmente envolvem dificuldades de iniciar e manter relacionamentos interpessoais satisfatórios, trazendo conseqüências negativas para si e para os outros com os quais interage. No padrão comportamental de passividade geralmente ocorre dificuldade de lutar pelos próprios direitos, de expressar sentimentos de forma assertiva, entre outras. Já no padrão de hostilidade, observam-se algumas dificuldades, como a de ser empático, de aceitar críticas, de receber feedback, além de outras. Por outro lado, em um outro padrão comportamental chamado de assertivo, ocorre uma minimização de perdas para si e para os outros, porque a pessoa consegue expressar os sentimentos aos outros de forma adequada socialmente, além de lutar pelos próprios direitos, de possibilitar bem-estar emocional e de aumentar a probabilidade da manutenção de relacionamentos interpessoais saudáveis e duradouros (Vila, Gongora, & Silveira, 2003).

De um modo geral, ao se tentar entender as variáveis mantenedoras dos comportamentos considerados inadequados socialmente, infere-se, primeiramente, que a pessoa não passou por um processo de aprendizagem para o responder apropriado. Pode, ainda, apresentar uma história de aprendizagem bastante frágil ou pode haver poucos reforçadores para manter a resposta apropriada. Mas, como cada indivíduo é singular e os comportamentos são desenvolvidos e controlados por múltiplas contingências, somente após uma análise funcional detalhada é que se terá a possibilidade de levantar quais variáveis desenvolveram e mantêm o padrão comportamental considerado inadequado socialmente.

A definição de habilidades sociais adotada por Del Prette, A. e Del Prette, Z. A. P., (2001) é bastante abrangente e parece referir-se especialmente ao repertório de comportamentos operantes sobre os quais é possível modificar diretamente em procedimentos de intervenção.

Considerando-se que as classes de habilidades sociais são aprendidas e podem ser aperfeiçoadas ao longo do desenvolvimento humano, a intervenção deve privilegiar a avaliação do repertório de habilidades sociais para o levantamento de

possíveis déficits e de habilidades presentes no repertório comportamental. Assim, torna-se possível o planejamento dos objetivos da intervenção para o desenvolvimento de habilidades sociais consideradas relevantes, priorizando não somente a aprendizagem de topografia (forma) de comportamentos, mas articulando-se com a funcionalidade do comportamento em contextos sociais distintos. Então, além da ênfase na aprendizagem de aspectos topográficos das classes de habilidades sociais, é primordial que os programas de intervenção possibilitem e arranjam contingências para que as pessoas analisem funcionalmente seu desempenho social, bem como as variáveis que os controlam.

Em programas de intervenção trabalha-se especificamente com os comportamentos operantes (abertos e encobertos), alterando-se as relações de contingências que se estabelecem, no sentido de alterar as conseqüências dos comportamentos considerados “problema”. Sendo assim, ao utilizar essa postura, considera-se importante acrescentar o quanto um novo repertório operante de habilidades sociais pode resultar em conforto emocional, na qualidade e efetividade das interações sociais de diversas pessoas em diferentes contextos sociais, aumentando a probabilidade de se obter reforçadores (Bolsoni-Silva, 2002; Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P., 2005, no prelo; Löhr, 2003).

Um método bastante utilizado para ensinar habilidades sociais em programas de intervenção para diferentes populações em contextos sociais distintos tem sido o Treinamento de Habilidades Sociais (Caballo, 1996; Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P., & Barreto, 1999).

O Treinamento de Habilidades Sociais

O Treinamento de Habilidades Sociais (THS) é um método sistemático que possibilita melhorar a competência social de diferentes pessoas em contextos sociais distintos. Apresenta como objetivo principal a instalação de comportamentos sociais específicos, incompatíveis com as dificuldades interpessoais. O programa de treinamento pode ser aplicado individualmente ou em grupo. A modalidade grupal para o THS tem sido, atualmente, bastante recomendada (Caballo, 1993, 1996; Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A., 1999; Del Prette A., & Del Prette, Z. A. P., 2001). O

formato de atendimento em grupo, em geral, proporciona algumas vantagens, de acordo com Del Prette, Z. A. P., e Del Prette, A., (1999), tais como:

- a) Permite a observação, por parte dos participantes (aprendizagem por modelação), de classes de comportamentos socialmente adequados, emitidas pelo facilitador ou por outras pessoas do grupo;
- b) As pessoas que aprendem mais rapidamente encorajam as demais;
- c) O treinamento ocorre através do arranjo de situações reais na própria sessão, por meio de técnicas, exercícios e vivências;
- d) É mais econômico na demanda de recursos humanos e de tempo, ou seja, várias pessoas podem ser atendidas de uma só vez; e
- e) O contexto grupal é especialmente muito rico por oportunizar uma variedade de interações interpessoais, possibilitando que o treinamento aconteça através de práticas que ocorrem entre os próprios participantes, as quais são relacionadas com as dificuldades que ocorrem em outros contextos sociais.

Del Prette, A. e Del Prette, Z. A. P., (2001) descrevem que o THS, quando aplicado à população não clínica, pode apresentar objetivos educativos ou preventivos. Durante a aplicação dos programas de THS, uma das estratégias frequentemente utilizada pelos autores são as vivências, as quais envolvem atividades “que mobilizam sentimentos pensamentos e ações, com o objetivo de suprir déficits e maximizar habilidades sociais” (p. 106). Concomitantemente à aplicação das vivências, podem ser utilizados os procedimentos do THS tradicional, como, por exemplo:

- a) *Modelação*: consiste na apresentação de um comportamento adequado por parte de um modelo (oferecidos pelo facilitador, pelos próprios participantes, por vídeos, etc.) e a aprendizagem ocorre através da observação direta;
- b) *Modelagem*: através de aproximações sucessivas e de reforçamento diferencial os participantes gradualmente aprendem classes de habilidades sociais;

- c) *Instrução*: é de suma importância para que os participantes saibam o que o facilitador espera dos participantes em uma determinada situação e, ainda, para esclarecer os objetivos de cada sessão;
- d) *Reforçamento Positivo*: trata-se da conseqüenciação positiva contingente à emissão de um comportamento adequado pelos participantes. A administração de conseqüência positiva, mais próximo do comportamento alvo, aumenta a probabilidade de sua ocorrência futura e de generalizar para outros contextos;
- e) *Feedback*: tem a função de apresentar uma informação específica sobre o desempenho do participante, permitindo a ele identificar prováveis dificuldades e habilidades em seu desempenho;
- f) *Ensaio Comportamental*: nesse procedimento, o participante simula uma situação da vida real, com a ajuda do facilitador ou outra pessoa do grupo, a qual ilustra sua dificuldade; e
- g) *Tarefas de Casa*: constitui-se em uma estratégia importante, pois, através dela, as habilidades aprendidas podem ser aplicadas na vida diária e generalizadas para diferentes contextos. Durante seu desempenho, o participante é encorajado a analisar seu comportamento, além de receber ajuda para mudanças comportamentais.

O uso desses procedimentos permite que os participantes observem suas dificuldades e aprendam classes de habilidades sociais, na própria sessão de treinamento, para que possam ser generalizadas para outros contextos interpessoais (Caballo, 1996).

Del Prette, Z. A., P., e Del Prette, A. (1999) relatam algumas etapas importantes que fazem parte do Treinamento de Habilidades Sociais, dentre elas:

- a) Avaliação do repertório inicial para verificar o repertório de habilidades sociais e as áreas de interações que se apresentam deficitárias. O processo de avaliação pode ser realizado através de entrevistas, inventários e observação direta. Além disso, possibilita o

estabelecimento de um delineamento inicial para a identificação de áreas de maior ou menor competência interpessoal, além do levantamento das variáveis ambientais que contribuíram para a aprendizagem de um padrão de interação inadequado socialmente;

- b) Proposição de objetivos para o programa de intervenção que deve envolver habilidades específicas a serem instaladas no repertório;
- c) Aplicação do programa de intervenção de acordo com os objetivos estabelecidos previamente; e
- d) Avaliação da efetividade e da generalização dos efeitos do THS.

Ainda referindo-se ao processo de avaliação das habilidades sociais, Gresham (2000) salienta a importância da utilização de alguns cuidados. Descreve cinco estágios na seqüência do processo de avaliação, que envolve o pré e pós intervenção, dentre eles:

- a) Seleção das dificuldades interpessoais;
- b) Classificação dos tipos de déficits de habilidades sociais;
- c) Seleção de comportamentos alvos, os quais serão modelados durante a intervenção, sendo incompatíveis com as dificuldades interpessoais;
- d) Avaliação funcional das dificuldades interpessoais, no sentido de buscar as variáveis ambientais que desenvolveram e mantêm as dificuldades interpessoais; e
- f) Avaliação dos resultados da intervenção, a fim de verificar se ocorreu a generalização.

Um aspecto importante a ser considerado no THS é a questão da falha de se promover a generalização para outros contextos sociais e a manutenção das classes de habilidades sociais aprendidas. Têm sido observados dois fatores que contribuem para a ocorrência de falhas no processo de generalização: a) falha na elaboração e adequação de programas de THS para a generalização; e b) utilização de procedimentos restritos e descontextualizados do ambiente natural em que deverá ocorrer a generalização. Então, uma preocupação recorrente do facilitador deve ser no

sentido de arranjar e manipular situações interpessoais no THS que apresentem similaridades com o ambiente natural, para que as de classes de habilidades aprendidas sejam generalizadas e se mantenham ao longo do tempo (Gresham, 1998).

Com relação a eficiência, eficácia e validade social de um procedimento de intervenção, Del Prette, A., e Del Prette, Z. A. P. (2005, no prelo) fazem algumas considerações. Um procedimento de intervenção pode ser caracterizado eficiente quando atinge os objetivos previamente definidos. Por outro lado, a eficácia refere-se ao impacto dos objetivos previamente definidos sobre o funcionamento do indivíduo em seu ambiente natural. Já a validade social é definida a partir e de uma coerência entre eficiência e eficácia. Afirmam que, para que uma intervenção seja considerada eficiente, independentemente do número de participantes, é necessário atender ao menos três critérios: a) os desempenhos aprendidos devem ser significativos no ambiente natural; b) as aquisições de comportamentos na intervenção devem se generalizar para outros contextos; e c) os comportamentos aprendidos devem se manter ao longo do tempo. Para atingir todos esses critérios, os objetivos da intervenção devem ser cuidadosamente planejados de acordo com as necessidades da população em questão, além de se investigar as demandas do ambiente natural para que a generalização também seja facilitada.

O campo de Treinamento em Habilidades Sociais tem se expandido, estendendo-se para o contexto educacional. Pode ser utilizado para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do repertório de habilidades sociais de professores que trabalham com diferentes populações.

Habilidades Sociais no contexto escolar

Nas correntes construtivistas e sócio-interacionistas, o professor é considerado um mediador no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, é primordial que ele apresente um repertório de habilidades sociais bastante variado e refinado. Dois conjuntos de competências são considerados relevantes para o processo de ensino-aprendizagem. O primeiro, chamado de competência interpessoal, inclui percepção das demandas imediatas do contexto escolar, bem como do nível sociocultural e verbal dos alunos, flexibilidade para mudanças e utilização de práticas

educativas que levem os alunos à resolução de problemas. A outra habilidade, chamada de analítica, refere-se àquela que possibilita a observação, análise e discriminação sobre os progressos dos alunos, o impacto desse crescimento no contexto educacional e sociopolítico e, ainda, fazem parte outras habilidades relacionadas à reflexão de sua prática pedagógica (Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A., 1997).

Um componente essencial que caracteriza a competência profissional do professor são as chamadas “Habilidades Sociais Educativas que são aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e aprendizagem do outro, em situação formal ou informal” (Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P., 2001, p. 95).

A presença das habilidades sociais educativas no repertório comportamental do professor permite que ele arranje estratégias pedagógicas que envolvam interações sociais com e entre os alunos, conduzam atividades relacionadas à identificação e à expressão de emoções e apresentem modelos de comportamentos sociais esperados, entre outros. Além do mais, aumenta a probabilidade do professor valorizar comportamentos sociais dos alunos, como: tomar iniciativa, cooperar com os colegas, dar *feedback*, lutar pelos próprios direitos, expressar sentimentos, entre outros. Portanto, a emissão e a manutenção desses comportamentos por parte dos alunos facilitam a convivência em sala de aula e contribuem para a aprendizagem de conteúdos pedagógicos (Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P., 2001).

No sistema de ensino tradicional, as interações estabelecidas em sala de aula são quase restritas entre professor e sala de aula e, em menor frequência, entre professor e alunos individualmente e alunos entre si. Geralmente, as interações sociais entre os alunos são consideradas como impeditivas para o processo de ensino-aprendizagem. A adoção dessa postura acaba contribuindo para que os professores mantenham um “padrão ritualístico de prática pedagógica”, demonstrando uma certa rigidez quanto à mudança desse padrão de interação (Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., Garcia, Silva, & Puntel, 1998).

A relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem

A importância das instituições de ensino para a formação de um aluno ativo e responsável pelo seu desenvolvimento escolar tem sido amplamente discutida pela literatura (Banaco, 1993; Matos, 1992; Sidman, 1995; Skinner, 1972). Além do mais, tem-se enfatizado o caráter interativo do processo de construção do conhecimento, considerando que o professor deve ser competente em arranjar condições ambientais para que o aluno não reproduza, mas construa o conhecimento de um modo bastante original.

Nas últimas décadas, pesquisas começaram a focar que o sucesso acadêmico dos alunos não estava relacionado exclusivamente à utilização de estratégias e técnicas didático-pedagógicas especializadas. A partir de um novo olhar para o processo de ensino, passou-se a considerar a influência de algumas variáveis pessoais do professor como mediadoras no processo de construção do conhecimento. O professor competente passou a ser visto como aquele que apresenta não só domínio da prática pedagógica, mas ainda utiliza da auto-observação, faz avaliação constante de sua prática, de seus sucessos e fracassos e de suas características pessoais. Toma o produto dessa avaliação como um requisito importante para alterar sua prática, caso seja necessário mudar o curso de sua ação. A adoção dessa postura reflexiva contribui para a evolução e o aprimoramento do processo de construção do conhecimento (Dias- da- Silva, 1994).

Do professor, como condutor e mediador no processo de ensino aprendizagem, é exigida não só a tarefa da reciclagem constante de suas habilidades didático-pedagógicas e de seu referencial teórico, mas requer, também, o desenvolvimento e aprimoramento de competências interpessoais que contribuam para o exercício de sua prática, facilitando o desenvolvimento e o crescimento pedagógico e interpessoal do aluno.

Além das habilidades técnicas que o professor deve apresentar, é de suma importância a presença de outras habilidades em seu repertório comportamental. Mais especificamente, as habilidades cognitivas, afetivas e comportamentais de professores e alunos passam a ser valorizadas e integradas no processo de ensino.

Gross (2003) coloca em discussão os atributos de um bom professor, enfatizando que, além das características profissionais e cognitivas, haveria, também, aquelas características sócio-afetivas, como a calma, a paciência, a agradabilidade, atributos estes que facilitariam a interação com o aluno. Chama a atenção, ainda, que alguns comportamentos adotados pelo professor em sala de aula podem contribuir para o aparecimento de comportamentos indesejáveis por parte do aluno, incompatíveis para o processo de ensino. Além do mais, ele pode estar dando atenção a esses comportamentos em demasia ao invés de arranjar condições para o aparecimento de comportamentos adequados. Salienta-se que o modo como o professor se comporta em sala de aula, punindo ou oferecendo um ambiente propício para o aparecimento de comportamentos indesejáveis, não contribui para o aparecimento de comportamentos alternativos. O autor enfatiza que a atenção positiva por parte do professor, ou seja, a valorização de comportamentos compatíveis com a execução das atividades em sala de aula constitui uma estratégia essencial para o desenvolvimento e fortalecimento de comportamentos apropriados no repertório comportamental do aluno. A utilização desse procedimento não o faz aprender diretamente, mas o auxilia no processo de aprendizagem.

Cunha (1988) já chamava a atenção para a importância da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem. Conforme suas palavras: “Idéias como as de honestidade, coragem, compromisso, responsabilidade e tantas outras importantes na Educação se passam no cotidiano da instituição escolar. E quanto mais o professor é próximo do aluno, mais influência ele tem sobre seu comportamento” (p. 157).

Bem mais anteriormente, porém nessa mesma linha de raciocínio, Skinner salientou que o professor é considerado uma “figura essencial” no processo de ensino-aprendizagem, descrevendo:

Há muitas coisas que só o professor pode fazer... Algumas das coisas que ele pode fazer é falar com os alunos, ouvi-los e ler o que eles escrevem. Estudo recente mostrou que os professores respondem ao que os alunos dizem durante apenas 5% do dia escolar. Se é assim, não surpreende que umas das maiores queixas contra nossas escolas seja a

de que os alunos não aprendem a se expressar. Se houver oportunidade, professores também podem ser companheiros solidários e interessantes dos alunos (1972, p. 126).

Todos esses autores estão concordando que, em suas relações, professores e alunos podem estabelecer trocas interativas bastante relevantes para a aprendizagem não só de conteúdos escolares. O professor, como uma figura de extrema importância para o processo de ensino, pode arranjar condições para que o aluno aprenda a se expressar, esteja próximo dele, entre outros comportamentos sociais que contribuam para o processo de ensino.

Conforme argumentam Del Prette, A. e Del Prette, Z. A. P. (2001), a educação se dá num contexto social, no qual ocorrem trocas sociais entre professores e alunos. As interações estabelecidas podem contribuir para a aprendizagem de comportamentos sociais importantes para o processo de ensino e para o relacionamento dos alunos com professores, de alunos entre si e com diferentes interlocutores.

Zanotto (1997), utilizando-se de uma análise skinneriana do ambiente escolar, descreve que as contingências presentes no contexto de sala de aula reforçam tanto positiva quanto negativamente o comportamento de professores e alunos. Ao interagir com os alunos, os professores provocam efeitos sobre o comportamento deles, os quais, por sua vez, retroagem sobre o comportamento do professor. Estes efeitos, chamados de conseqüências, é que determinam se o comportamento do professor e/ou dos alunos serão mantidos, alterados ou extintos. Então, os comportamentos de professores e alunos são controlados pelas contingências que se estabelecem nessa inter-relação. Por exemplo, se o professor relata ao aluno o seu contentamento diante de um acerto; apóia o aluno, apesar de seu erro; encoraja novas tentativas; mantém com ele um relacionamento amistoso e trivial; dentre outros comportamentos, essa maneira de agir pode desenvolver e influenciar positivamente uma variedade de comportamentos do aluno e fornecer pistas verbais sobre seu desempenho.

A partir das contribuições de Zanotto (1997), acrescenta-se que o arranjo dessas condições pode propiciar a aprendizagem de comportamentos sociais importantes para iniciar e manter relacionamentos interpessoais satisfatórios. O desenvolvimento desse repertório auxilia a convivência em sala de aula e contribui para o processo de construção do conhecimento. Por outro lado, se o professor é hostil com o aluno e expressa sua raiva de forma inadequada pode contribuir para que este se sinta desvalorizado e, conseqüentemente, desmotivado para estudar. Isso influencia negativamente o comportamento do aluno e contribui para a ocorrência e manutenção de comportamentos incompatíveis com uma interação social amistosa e para a execução de tarefas escolares.

A postura de hostilidade por parte de professores é bastante freqüente, porque é uma forma eficaz de cessar rapidamente a ocorrência de comportamentos indesejáveis, porém eles voltam a aparecer futuramente com mais intensidade. Como alguns professores pouco valorizam os acertos dos alunos e a ocorrência de comportamentos adequados, isso facilita o aparecimento de um clima hostil, observado em muitas salas de aula (Zanotto, 1997). Em síntese, o arranjo de condições reforçadoras no contexto de sala de aula pode contribuir para a aprendizagem de comportamentos compatíveis com a condução do processo de ensino-aprendizagem.

Ainda de acordo com Zanotto (1997), muitas pesquisas realizadas na área educacional desde a década de 40 buscaram explicar alguns dos problemas educacionais, como dificuldades de aprendizagem, agressividade, indisciplina em sala de aula, culpando somente o aluno pelo seu insucesso escolar, isentando as variáveis do contexto escolar como um fator relevante na multideterminação. Complementam Viecili e Medeiros (2002) que os educadores excluíram-se da responsabilidade pelas agruras no processo de ensino, buscando as causas para o fracasso das crianças nos fatores fora do contexto escolar. Explicações dessa natureza não incluem as variáveis do contexto escolar e de um sistema social mais amplo. Além disso, excluem aquelas que fazem parte do repertório comportamental do professor, as quais podem ser iniciadoras e mantenedoras da ocorrência de comportamentos inadequados pelos alunos. Para analisar o que ocorre na interação professor-aluno, o uso de procedimentos de observação tem sido considerado bastante eficaz, por registrar com

maior precisão a relação professor-aluno, bem como os fatores que favorecem seu desenvolvimento e manutenção.

A partir do exposto, conclui-se que o professor, por sua vez, não olha ou não aprendeu a olhar, em seus cursos de formação, para as conseqüências de suas ações no comportamento dos alunos, ou seja, não observa que seus comportamentos têm influência direta sobre o comportamento do aluno. Além disso, pode contribuir para a manutenção das dificuldades cognitivas, sociais e/ou emocionais do aluno na sala de aula. Porque não observa a relação entre seus comportamentos e dos alunos, ele não altera sua prática, não acreditando que ela possa repercutir nos comportamentos dos alunos.

Embora muitos professores utilizem o controle coercitivo em sala de aula para lidar com os comportamentos inadequados dos alunos, também existem aqueles que priorizam o uso de reforçamento positivo, valorizando gradualmente instâncias de acertos obtidos pelos alunos, em vez de punir o fracasso (Viecili & Medeiros, 2002).

Os cursos de formação de professores deveriam enfatizar a utilização de alguns cuidados que o professor deve ter para provocar efeitos positivos no comportamento do aluno, conforme descreve Zanotto (1997):

- a) Observar o comportamento do aluno e as pequenas alterações em função de sua ação;
- b) Reforçar diferencialmente os comportamentos apresentados pelos alunos, ou seja, valorizar instâncias daqueles comportamentos que se aproximam ao comportamento desejado;
- c) Utilizar procedimentos que possibilitem a ocorrência dos comportamentos adequados; e
- d) Avaliar constantemente sua prática e as contingências existentes na sala de aula, para alterá-la, caso seja necessário.

Sidman (1995) salienta que o uso de estratégias de conseqüenciação positiva por parte do professor ocorre, em grande parte, por investimento em sua capacitação. Assim, de acordo com autor, o professor vai arranjando condições para

que o aluno aprenda e se desenvolva em um ambiente agradável, evitando-se a ocorrência de fatores que ocasionem o fracasso escolar.

Wade (1997) argumenta que existe uma escassez de estudos que examinem a relação entre rendimento escolar e sucesso acadêmico dos alunos, habilidades do professor e fatores decorrentes de suas relações com os alunos. Dentro da mesma perspectiva, Sanches (1994) argumenta a favor da realização de mais estudos sobre as relações estabelecidas entre professores e alunos e o desenvolvimento social e emocional associados à aprendizagem.

Com relação ao aspecto afetivo nas interações sociais no contexto educativo, Almeida, A. R. S. (1997) realizou um estudo com o objetivo de investigar a percepção que o professor tem sobre a emoção na sala de aula. Ao final, percebeu que os professores não tinham clareza que, concomitante ao processo de transmissão de conhecimento, lidavam também com os fatores sócio-emocionais. Observou, ainda, que os professores não discriminavam que suas emoções afetavam seus desempenhos e repercutiam no desenvolvimento dos alunos com relação aos fatores cognitivos, afetivos e comportamentais.

Mendes (1987) realizou uma pesquisa na qual investigou a interação do professor com alunos que apresentavam deficiência mental, partindo do pressuposto de que a situação interpessoal consistia em uma variável importante para o processo de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento e manutenção de comportamentos sociais por parte dos alunos. Analisou, também, as vantagens do professor atender aos alunos individualmente e em grupo. Ao término, concluiu que o ensino individualizado possibilita que o professor inicie a interação e favorece muito fortemente o processo de transmissão de conhecimento, ao passo que a atividade de ensino em grupo contribui para que o aluno inicie a interação e favorece a apresentação de vários comportamentos sociais. O resultado dessa pesquisa sugere um maior investimento das instituições de ensino e/ou de professores individualmente em arranjar situações de aprendizagem, através de atividades em grupo, para que aumente a probabilidade de o aluno aprender e aprimorar algumas habilidades sociais importantes para a convivência dentro e fora do contexto de sala de aula. Mas, para o

arranjo de contextos interativos, é primordial que o professor apresente um repertório elaborado de habilidades sociais.

O repertório social de professores e de alunos com e sem dificuldades de aprendizagem

Uma pesquisa conduzida por Hildebrand (2000) teve o objetivo de descrever e analisar as interações sociais estabelecidas entre professora e crianças com dificuldades de aprendizagem (CDA), comparadas com aquelas estabelecidas entre professora e crianças sem dificuldades de aprendizagem (SDA). A amostra incluiu seis crianças com sete anos de idade da primeira série do ensino fundamental, sendo três CDA e três SDA. O procedimento de coleta de dados envolveu a filmagem da interação da professora com os alunos, totalizando um total de 16 horas. Foram analisadas as ações verbais da professora e dos alunos, agrupando-se em classes gerais. Realizou-se também uma análise comparativa das interações estabelecidas entre professora e crianças CDA e entre professora e crianças SDA, considerando-se a interação iniciada por ambos os pólos da interação, comparando as diferenças e semelhanças de habilidades sociais envolvidas na interação da professora com os dois grupos de crianças. Ao analisar o conteúdo da filmagem, observou quatro classes gerais de ações da professora:

- a) *Categorias negativas*: envolvendo classes de ações aversivas e pouco agradáveis aos alunos;
- b) *Categorias positivas*: uso de consequência positiva perante os comportamentos adequados dos alunos;
- c) *Categorias instrucionais*: classes de ações de apresentação de conteúdo e de fornecimento de esclarecimento; e
- d) *Categorias facilitadoras*: classes de ações que tinham a função de facilitar o desempenho do aluno.

Constatou-se que a professora interagiu praticamente o mesmo número de vezes com as crianças CDA quanto com as SDA e que a interação estabelecida com os últimos era diferente, se comparada com aquela mantida com os primeiros.

Observou-se que, com as crianças SDA, a professora apresentava mais classes de ações facilitadoras e positivas, ao passo que com o grupo de crianças CDA, apresentava alta frequência de ações instrucionais e negativas, diminuindo as oportunidades dos alunos apresentarem comportamentos orientados para a tarefa, tornando a interação pouco agradável. Além do mais, observou-se que a professora apresentava muita dificuldade em discriminar sutilezas e reagir às demandas do contexto de sala de aula, pois quando os alunos CDA iniciavam a interação, até apresentavam comportamentos orientados para a execução de tarefas, mas não eram valorizados.

Hildebrand (2000) argumenta que professores de crianças CDA deveriam apresentar, além das ações instrucionais, mais ações facilitadoras e positivas, de forma a contribuir para que os alunos desenvolvam comportamentos orientados para a execução de tarefas, o que diminuiria a demanda para a utilização de ações negativas. Por fim, os resultados mostraram que as interações sociais bem sucedidas constituem um aspecto primordial para a superação das dificuldades de aprendizagem da criança.

Uma outra pesquisa, realizada por Feitosa (2003), teve como objetivo principal verificar como pais e professores avaliavam e reagem ao repertório de habilidades sociais de crianças CDA e SDA da primeira e segunda série do ensino fundamental. A avaliação realizada pelos pais mostrou que as crianças CDA eram percebidas como mais agressivas, mais passivas e menos socialmente habilidosas se comparadas com a avaliação do repertório social das crianças SDA.

Pais e professores avaliaram os alunos CDA de modo semelhante em relação ao comportamento passivo e agressivo, mas divergiram quanto ao comportamento socialmente habilidoso, ou seja, a percepção da professora foi mais negativa. Já em relação aos alunos SDA, pais e professores avaliaram de modo semelhante os comportamentos agressivos e socialmente habilidosos, ocorrendo diferença no comportamento passivo, o qual foi avaliado mais negativamente pelos pais. Talvez a apresentação de comportamentos de passividade vá ao encontro das expectativas dos professores sobre o “bom aluno” que acata sugestões, ordens e mantém o silêncio em sala, importantes para a consecução dos objetivos pedagógicos.

Retomando o relato do estudo em questão, em síntese os professores avaliaram mais negativamente o repertório de habilidades sociais das crianças com CDA em comparação à avaliação realizada pelos pais dessas crianças. Provavelmente, os professores fizeram suas avaliações levando em consideração somente a observação do repertório das crianças num contexto específico, que foi o ambiente escolar. Já os pais eram observadores do comportamento das crianças em outros contextos, nos quais as crianças tinham a oportunidade de apresentar uma variedade de comportamentos. Provavelmente, contingências vigentes fora do contexto de sala de aula propiciavam demandas para a apresentação de maior variabilidade comportamental por parte das crianças.

Um outro estudo que interessa descrever aqui foi conduzido por Marturano (1986), que teve o objetivo de verificar o julgamento da professora quanto a a) comportamentos dos alunos em sala; b) rendimento escolar; e c) relacionamentos com os colegas. Realizou-se uma observação direta dos alunos na classe, visando a comparação com o julgamento da professora. A amostra envolveu 24 crianças da primeira série do ensino fundamental, com idades variando entre sete e onze anos. Foram entregues, à professora, três perguntas: a) como é o comportamento da criança “X” em sala de aula?; b) qual seu rendimento atual?; e c) como é seu relacionamento com os colegas?. Após aproximadamente um mês, foi filmado o desempenho dos alunos em sala de aula, analisando-se quatro conjuntos de ações: a) comportamentos orientados para a tarefa; b) comportamentos não orientados para a tarefa; c) comportamentos indesejáveis; e d) conteúdo das interações sociais. Contrastando o julgamento feito pela professora com os dados obtidos pela observação, ocorreram variações em todas as medidas de comportamentos e de participação social do aluno.

Embora a autora não use o termo habilidades sociais para caracterizar os comportamentos sociais das crianças, aqueles alunos avaliados como “menos comportados” pela professora iniciavam interações com maior frequência e permaneciam mais tempo em interações com os colegas. Por outro lado, os alunos avaliados pela professora como “bem comportados” participaram menos das interações sociais e sua participação com a professora relacionava-se praticamente a assuntos escolares.

Na perspectiva de treinamento de habilidades sociais serão citados dois estudos. O primeiro foi conduzido por Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P., Torres e Pontes (1998) e o segundo por Molina (2003). No primeiro trabalho, implementou-se um programa de intervenção para treinar classes de habilidades sociais em professores com o intuito de instrumentalizá-los para o estabelecimento e manutenção de interações sociais educativas com os alunos. Neste estudo, observou-se que o treinamento possibilitou mudanças significativas no repertório de habilidades sociais dos professores, quando comparados os resultados de pré e pós-intervenção. Aqueles que apresentavam um baixo repertório puderam aprender habilidades sociais. Já aqueles que apresentavam um bom repertório social, além de servirem de modelos, puderam maximizar as habilidades sociais e aprimorar, ainda mais, esse repertório.

O estudo conduzido por Molina (2003) investigou, em crianças com história de fracasso escolar entre sete e treze anos, a relação existente entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem, através de delineamento experimental que envolveu três grupos, cada grupo submetido a metodologias diferentes. Com o primeiro grupo de crianças, Molina realizou um programa de Treinamento de Habilidades Sociais (THS) com o objetivo de observar se a intervenção provocava mudanças no repertório acadêmico. No segundo grupo, treinou habilidades de leitura e escrita, verificando efeitos prováveis no repertório de habilidades sociais das crianças. Quanto ao terceiro, caracterizado de grupo controle, teve somente a medida do repertório social, não sendo realizado nenhum tipo de intervenção. Os resultados sugeriram que o grupo que recebeu Treinamento em Habilidades Sociais melhorou significativamente o desempenho acadêmico. Quanto ao grupo que foi submetido ao treino em habilidades de leitura e escrita, não foram verificadas mudanças importantes no repertório de habilidades sociais e, ainda, as melhoras ocorridas no repertório acadêmico praticamente não foram valorizadas pelos professores. Os resultados da pesquisa demonstraram uma correlação funcional entre o desenvolvimento de habilidades sociais e mudanças no repertório acadêmico das crianças. Esses dados corroboram os argumentos de que a promoção de habilidades sociais constitui em uma estratégia fundamental para a superação das dificuldades acadêmicas apresentadas pelos alunos.

Os resultados de alguns estudos conduzidos na área de Habilidades Sociais evidenciaram a necessidade da implementação de programas de Treinamento em Habilidades Sociais com professores para o desenvolvimento dessas habilidades, a fim de facilitar o estabelecimento e a manutenção de configurações interativas com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, como forma de contribuir para o processo de construção do conhecimento (Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P., 2003; Feitosa, 2003; Hildebrand, 2000; Molina, 2003). Hildebrand (2000) salienta que o déficit em habilidades sociais apresentado pelas crianças com dificuldade de aprendizagem é um fator relevante a ser investigado. Mas poucos estudos têm se interessado em pesquisar a interação social de professores com essa população.

Nunes, Glat, Ferreira e Mendes (1998) fizeram um levantamento e uma análise crítica sobre o tipo de conhecimento científico produzido em dois Programas de Pós-Graduação em Educação Especial, no período de 1981 a 1995. Das 149 dissertações produzidas, no período em questão, somente três abordaram as relações que se estabelecem entre professores e alunos nos contextos de aprendizagem.

Murta (2005, no prelo) realizou um outro levantamento bibliográfico com relação à aplicabilidade do THS em pesquisas nacionais com diferentes populações. O resultado da busca também mostrou que a aplicação do THS em um nível internacional, é muito superior se comparada à produção brasileira, cujos trabalhos são publicados principalmente na língua inglesa e espanhola. Quanto à produção brasileira, esta teve início, em meados da década de 90, encontrando-se 17 trabalhos de THS no formato grupal, aplicados ao contexto escolar e clínico. Desse total, somente dois foram realizados com professores do ensino regular. O primeiro foi realizado por Del Prette A. et al. (1998), já citado no presente trabalho, e foi reaplicado com algumas alterações por Del Prette, A. e Del Prette, Z. A. P. (2003). Então, conforme dados da literatura, poucos trabalhos foram realizados com relação à aplicação do THS com professores e, especialmente, a aqueles que atuam com população com necessidades educacionais especiais não foi encontrada nenhuma referência.

A partir do exposto, sugere-se que a implementação do THS com professores que trabalham com crianças com dificuldades de aprendizagem constitui

uma tentativa de preencher a lacuna existente na área de habilidades sociais, além de proporcionar subsídios para aprimorar o repertório de habilidades sociais do professor e contribuir para o estabelecimento de interações educativas em sala de aula. Pesquisas dessa natureza poderiam reduzir a resistência do professor em modificar a configuração interativa tradicional (professor e sala de aula como um todo) para contextos interativos com os alunos individualmente e dos alunos entre si (Del Prette Z. A. P. et al., 1998).

Problema de Pesquisa e Objetivos

Diante do levantamento apresentado, fica evidenciado que existem poucas pesquisas nacionais relacionadas exclusivamente à aplicação do Treinamento de Habilidades Sociais para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do repertório de habilidades sociais do professor com o intuito de maximizar interações educativas em sala de aula. A análise da literatura permite considerar certas dificuldades e potencialidades próprias do contexto educacional brasileiro, tais como:

- a) A existência de correlação positiva entre déficit de habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem dos alunos;
- b) Apresentação de classes diferenciadas de habilidades sociais do professor ao interagir com crianças sem e com dificuldades de aprendizagem;
- c) A aprendizagem de habilidades sociais propicia que a criança apresente maior oportunidade interativa para a resolução de suas dúvidas acadêmicas; e
- d) Professores com maior competência social apresentam mais condições para serem afetivos e efetivos em suas ações pedagógicas.

Essas evidências permitem defender que a implementação de programas de Treinamento de Habilidades Sociais (THS) em grupo, com professores de crianças de dificuldades de aprendizagem, contribuiria para a aprendizagem e maximização do repertório de habilidades sociais. Assim, supõe-se um aumento da probabilidade dos professores arranjam contextos interativos em sala de aula, facilitando a convivência

com e entre os alunos, o que poderia ter como consequência um melhor desempenho escolar das crianças.

A questão de pesquisa adotada neste trabalho parte dos pressupostos que: a) o professor é um mediador do processo de ensino-aprendizagem; b) o desenvolvimento e o aprimoramento do repertório de habilidades sociais do professor possibilitam o arranjo de um clima amistoso em sala de aula, com aumento da probabilidade das interações reforçadoras, contribuindo para a aprendizagem não só de conteúdos didáticos como de comportamentos sociais importantes para a execução das tarefas escolares.

A condução de pesquisas sobre os programas de THS com professores em grupo, além de aprimorar o repertório de habilidades sociais e utilizar o potencial teórico-prático da área, também permite a sistematização dos procedimentos de intervenção utilizados, constituindo-se em uma estratégia valiosa para a capacitação de professores.

Como o presente trabalho caracteriza-se em uma pesquisa/intervenção, cabe diferenciar os objetivos de pesquisa e de intervenção.

Objetivos de Pesquisa

- Analisar a eficiência de um programa de THS em grupo com professores em termos de: a) aquisição de classes de habilidades sociais no contexto de treinamento; e b) generalização da aprendizagem da situação de treinamento para o contexto de sala de aula;
- Elaborar e descrever os procedimentos de intervenção utilizados;
- Avaliar o repertório geral de habilidades sociais de professores e algumas classes de habilidades sociais no contexto de sala de aula.

Objetivos de Intervenção

- Possibilitar a observação e descrição das dificuldades interpessoais no contexto de treinamento e de sala de aula;

- Desenvolver, em um grupo de professores, as seguintes classes de habilidades sociais:
 - a) Habilidades Sociais Educativas, especialmente para oportunizar, arranjar e conduzir atividades pedagógicas que maximizem interações sociais com e entre os alunos;
 - b) Habilidades Sociais de Expressão de Sentimentos, com o intuito de expressar e fornecer modelos de expressão de sentimentos aos alunos;
 - c) Habilidades Sociais de Direito, Cidadania e Assertividade, a fim de aprender fazer, aceitar e recusar pedidos abusivos, solicitar mudança de comportamento e expressar desagrado de forma adequada;
 - d) Habilidades Sociais de Comunicação para gratificar e valorizar diferencialmente os comportamentos dos alunos, solicitar e prover *feedback*, principalmente o positivo;
 - e) Habilidades Sociais Empáticas, a fim de demonstrar empatia com relação aos comportamentos apresentados pelos alunos; e
 - f) Habilidades Sociais Não-verbais, para o uso de proximidade na interação com os alunos.

Para a consecução dos objetivos, a pesquisa foi conduzida através do delineamento A-B, por meio de avaliações pré e pós intervenção (com medidas grupais e individuais), articulando-se com as variáveis dependentes e independentes.

MÉTODO

Participantes

A amostra deste estudo incluiu 10 (dez) professoras da Rede Municipal e Estadual de Ensino de uma cidade de grande porte do Estado do Paraná, que ministram aulas para crianças com dificuldades de aprendizagem, inseridas em Classes Especiais. A pesquisadora também foi considerada participante da pesquisa, uma vez que os procedimentos que utilizou ao conduzir o Treinamento de Habilidades Sociais (THS) estão sendo descritos e analisados (Pardo, 2004). Para cada professora, a partir da ordem alfabética dos nomes, foi atribuído um código (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10), o que representa o cuidado com o anonimato das participantes.

A Tabela 1 descreve as características da amostra de professoras, quanto a idade, formação profissional e tempo de magistério.

Tabela 1. Características da amostra de professoras.

Professoras	Idade	Formação profissional/pós- graduação	Tempo de magistério
P1	36 anos	Pedagogia / Deficiência Mental	15 anos
P2	36 anos	Letras / Psicologia Aplicada à Educação	9 anos
P3	26 anos	Pedagogia / Educação Infantil e Séries Iniciais	8 anos
P4	52 anos	Pedagogia / não apresenta	10 anos
P5	37 anos	Educação Artística / Deficiência Mental	11 anos
P6	54 anos	Pedagogia / Deficiência Mental	38 anos
P7	47 anos	Ed. Física e Serviço Social / Deficiência Mental	26 anos
P8	53 anos	Pedagogia / Deficiência Mental	10 anos
P9	39 anos	Pedagogia / Deficiência Mental	18 anos
P10	54 anos	Educação Física / Deficiência Mental	35 anos

De acordo com os dados da Tabela 1, as idades das professoras variam entre 26 e 54 anos. Quanto à formação profissional, somente uma professora não tem pós-graduação. Já o tempo de magistério variou entre 8 e 38 anos de carreira profissional. Com relação aos dados demográficos dos alunos, cada professora apresentava, em média, dez alunos em sala, cujas idades variavam entre 9 e 14 anos e

pertenciam à classe socioeconômica baixa. Todos os alunos se submeteram a uma avaliação pedagógica antes de serem encaminhados para a classe especial. Além da dificuldade de aprendizagem, alguns apresentavam o diagnóstico de deficiência mental leve e dois alunos tinham Síndrome de Down.

Local

A execução do Treinamento de Habilidades Sociais (THS) aconteceu na Sala de Vivências, espaço amplo, arejado, confortável e isento de ruídos externos, do Departamento de Psicologia Geral e Análise do Comportamento da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Já a realização das filmagens e a aplicação de instrumentos foram realizadas nas escolas das respectivas professoras.

Recursos Humanos

A pesquisadora contou com a ajuda de duas alunas do 4º ano do Curso de Psicologia da UEL, que avaliaram, como juízas, os dados obtidos pela filmagem antes e após o procedimento de intervenção. As demais atividades de condução da pesquisa, coleta e análise dos dados, foram realizadas pela própria pesquisadora.

Materiais e equipamentos

Equipamentos: filmadora VHS, gravador, videocassete, aparelho de TV e microcomputador.

Materiais de consumo: fitas de vídeo, fitas cassete, papel sulfite, papel A4, lápis e esferográficas.

Instrumentos

Os instrumentos utilizados durante a pesquisa foram:

Questionário de Relações Interpessoais na Escola - QRI (Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P., 2003): trata-se de um questionário composto por 16 itens, contento questões fechadas e abertas. Foi utilizada grande parte dos itens originais,

mas, para atender os objetivos da pesquisa, foram suprimidas quatro questões (1, 2, 14 e 15), acrescentando-se as questões 2 e 3 (Anexo 1).

O questionário adaptado aborda os seguintes aspectos:

- a) Descrição dos conflitos interpessoais existentes em sala de aula;
- b) Estratégias utilizadas pelo professor para resolver os conflitos interpessoais;
- c) Nível de importância e apresentação das habilidades sociais pelos alunos;
- d) Habilidades sociais que o professor vem desenvolvendo nos alunos;
- c) Estratégias utilizadas pelo professor para desenvolver tais habilidades;
- d) Importância e viabilidade de incluir objetivos de desenvolvimento interpessoal em sala de aula;
- e) Preparo do professor para manejar conflitos e promover o desenvolvimento interpessoal do aluno;
- f) Estratégias usadas na promoção do desenvolvimento interpessoal;
- g) Identificação das vantagens em promover o desenvolvimento interpessoal; e
- h) Dificuldades interpessoais mais frequentes em sala de aula.

O questionário foi aplicado com o objetivo de fazer uma sondagem sobre as relações interpessoais estabelecidas entre as professoras e seus respectivos alunos, além de aferir os conflitos interpessoais existentes na sala de aula e as dificuldades interpessoais das professoras na interação com os alunos.

Inventário de Habilidades Sociais: IHS - Del Prette (Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A., 2001): foi utilizado para avaliar o repertório social e contribuiu para aferir habilidades e dificuldades interpessoais das professoras com diferentes interlocutores e em contextos sociais distintos. É um instrumento de auto-relato, composto por 38 itens que descrevem situações de interação social em contextos distintos (trabalho, família, lazer, entre outros), nos quais a pessoa faz uma estimativa da frequência dos comportamentos mais prováveis na interação com diferentes

interlocutores (familiares, amigos, autoridade, pessoas estranhas, etc.). A escala contém cinco pontos, variando de: 0 (*Nunca ou raramente*), 1 (*Com pouca frequência*), 2 (*Com regular frequência*), 3 (*Muito frequentemente*) e 4 (*Sempre ou quase sempre*). Dependendo dos valores atribuídos pelo respondente, a interpretação das respostas permite avaliar o repertório social através de um escore total que pode caracterizar: a) *Repertório Bastante Elaborado de HS*; b) *Bom Repertório de HS*; c) *Repertório Médio de HS*; d) *Repertório Deficitário*; e e) *Repertório Bastante Deficitário*.

O IHS apresenta a estrutura fatorial que agrupa as habilidades sociais em cinco conjuntos:

Fator 1: Habilidades Sociais de Enfrentamento com risco;

Fator 2: Habilidades Sociais de Auto-afirmação na expressão de afeto positivo;

Fator 3: Habilidades Sociais de Conversação e desenvoltura social;

Fator 4: Habilidades Sociais de Auto-exposição a desconhecidos e a situações novas; e

Fator 5: Habilidades Sociais de Autocontrole da agressividade em situações aversivas.

O inventário constitui-se em objeto de vários estudos (Bandeira, Costa, Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Gerk-Carneiro, 2000; Barreto, Pierre, Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A., 2004), o que possibilita avaliá-lo como um instrumento válido e confiável. Apresenta indicação psicométrica (consistência interna, aplicação teste-reteste e estabilidade temporal) satisfatória e aprovada pelo Conselho Federal de Psicologia.

Protocolo de Registro das Classes de Habilidades Sociais (Anexo 2): foi elaborado para auxiliar a avaliação do repertório de habilidades sociais das professoras em sala de aula, por meio da análise das filmagens. As categorias comportamentais foram elaboradas com base na literatura da área (Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P., 2001; Hildebrand, 2000).

Procedimento de Coleta de Dados

O procedimento de coleta de dados foi subdividido em procedimento de coleta de dados da pesquisa e da intervenção.

Procedimento de coleta de dados da pesquisa

Após o projeto de pesquisa ter obtido *parecer favorável do Comitê de Ética* (Anexo 3), a pesquisadora entrou em contato com a Secretaria da Educação Especial da Rede Estadual e Municipal de Ensino para solicitar permissão para a realização da pesquisa e para obter a relação das escolas que apresentavam classes especiais. Posteriormente, comunicou-se com as respectivas escolas para explicar às diretoras os objetivos da pesquisa e para convidar as professoras das classes especiais a participarem do trabalho. Assim que as professoras aceitaram participar, formalizou-se a participação na pesquisa através da assinatura do Termo de Consentimento.

O *Termo de Consentimento Esclarecido para as professoras* (Anexo 4), constou de contrato estabelecido entre pesquisadora e professoras, no qual foram esclarecidos os objetivos da pesquisa, além da solicitação do registro das atividades, gravações em áudio e vídeo e a divulgação dos dados. Além do mais, a pesquisadora garantiu o sigilo sobre a identidade dos participantes envolvidos.

Posteriormente, os pais dos alunos das respectivas professoras também foram esclarecidos quanto aos objetivos da pesquisa e assinaram o *Termo de Consentimento Esclarecidos aos Pais* (Anexo 5). Este termo foi elaborado para pedir autorização aos pais dos alunos para que fosse realizada a filmagem da interação da professora com as crianças.

Seguem as etapas realizadas para a coleta de dados da pesquisa:

Realização de Filmagem: foi realizada a filmagem da interação de cada professora com os respectivos alunos durante 20 minutos antes e após a intervenção. A data para a realização da filmagem foi escolhida com a professora e atendeu aos critérios de ocorrência em um dia típico de sala de sala; com início cerca de 20 minutos após a chegada dos alunos; evitando-se a proximidade com o recreio ou com o término da aula, por se constituírem de momentos de menor controle da professora.

Antes de a filmagem ser iniciada, era feito um período de adaptação na sala de aula, no qual a pesquisadora se apresentava às crianças e explicava o objetivo da filmagem. Em seguida dava a seguinte instrução: “Crianças, durante o tempo em que eu estiver filmando vocês devem se comportar normalmente e façam de conta que eu não estou aqui”. Já para as professoras era dada a seguinte instrução: “Você deve fazer o melhor que você sabe para interagir com as crianças”. A pesquisadora montava todo o equipamento e somente após um tempo aproximado de cinco minutos ligava a filmadora, para que as professoras e as crianças se acostumassem.

Após a intervenção do total de dez professoras, realizou-se a filmagem somente de sete. A impossibilidade de filmagem ocorreu devido a: a) P2 não possuía sala fixa, não sendo filmada no pré e pós intervenção; b) P5 passou a exercer um cargo administrativo, deixando a sala de aula; e c) P10 estava ausente por ter obtido licença prêmio.

Aplicação do Questionário de Relações Interpessoais na Escola – QRI (Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P., 2003): foi aplicado somente antes da intervenção para investigar e caracterizar as relações estabelecidas entre cada professora e seus respectivos alunos e para subsidiar a elaboração do Programa de Treinamento de Habilidades Sociais (THS).

Aplicação do Inventário de Habilidades Sociais (Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A., 2001): foi aplicado antes e após a intervenção para avaliar o repertório social das professoras e contribuir para aferir habilidades e dificuldades interpessoais com diferentes interlocutores e em contextos sociais distintos.

Procedimento de coleta de dados da intervenção: Aplicação do Programa de Treinamento de Habilidades Sociais - THS

O Treinamento de Habilidades Sociais foi conduzido pela pesquisadora. Foram realizadas 15 sessões de aproximadamente duas horas de duração, perfazendo um total de 30 horas de treinamento. Desse total, 13 sessões ocorreram duas vezes na semana. Após o término, mais duas sessões foram conduzidas, uma com um intervalo semanal e outra após um mês, para verificar a permanência das habilidades sociais aprendidas. Os objetivos do treinamento foram elaborados a partir dos resultados

obtidos pela aplicação do Inventário de Habilidades Sociais e do Questionário de Relações Interpessoais. Após o levantamento das dificuldades interpessoais prévias, elaborou-se os objetivos do programa de Intervenção. De um modo geral, houve o intuito de modelar classes de habilidades sociais no repertório comportamental das professoras, incompatíveis com as dificuldades interpessoais individuais, com vistas a favorecer a generalização de comportamentos socialmente apropriados na interação com os alunos no contexto de sala de aula. Além de treinar classes de habilidades sociais específicas, o programa procurou ampliar o repertório de habilidades sociais e maximizar aquelas habilidades sociais já presentes no repertório comportamental das professoras. Foram utilizados os procedimentos do Treinamento em Habilidades Sociais (THS) com o uso de técnicas de modelação, modelagem, *role-playing*, *feedback*, reforçamento positivo, tarefas de casa e instrução verbal, associados com a utilização de vivências.

Os procedimentos de intervenção foram elaborados a partir dos dados obtidos pelos instrumentos aplicados na pré intervenção. Contudo, após o término de cada sessão, foram feitos registros (lápiz-papel) dos fatos relevantes ocorridos, bem como das dificuldades e habilidades interpessoais mais frequentes e as melhoras apresentadas por cada participante. As sessões foram gravadas em fitas cassetes para facilitar a sua avaliação e para nortear a intervenção da pesquisadora, além de auxiliar na análise dos procedimentos utilizados.

A estrutura geral do programa de Treinamento de Habilidades Sociais foi previamente planejada considerando a modelagem de classes de habilidades sociais em ordem crescente de complexidade. O esquema geral de cada sessão envolveu três momentos distintos:

- a) *Parte inicial*: relato sobre a execução da tarefa de casa, bem como das dificuldades e facilidades em executá-la, incluindo também a aplicação de uma vivência de aquecimento com o objetivo de modelar habilidades sociais básicas, tais como: observação, expressividade emocional, etc.;
- b) *Parte central*: aplicação de procedimentos de intervenção, através de vivências, envolvendo o treino de habilidades sociais específicas com

base no relato das dificuldades e habilidades interpessoais relacionadas com o contexto de sala de aula; e

- c) *Parte final*: avaliação da sessão (envolvendo uma discussão sobre as dificuldades experimentadas, o tipo de aprendizado ocorrido e a análise de variáveis que influenciavam os desempenhos e, ainda, os aspectos positivos e negativos ocorridos na sessão) e atribuição de tarefas de casa.

As tarefas de casa¹ consistiam na proposição de tarefas genéricas, comuns a todas as participantes, e tarefas específicas às dificuldades de cada professora, que deveriam ser realizadas na interação com os alunos em sala de aula. A execução dessas tarefas tinha como objetivo principal promover a generalização das habilidades sociais trabalhadas no treinamento em grupo. Exemplificando: se uma professora apresentava dificuldades para ser afetiva com os alunos, a facilitadora atribuía uma tarefa que envolvia a habilidade de expressão de sentimentos positivos aos alunos, fosse através de gesto, toque ou de forma verbal. Algumas vezes, ao relatarem a execução da tarefa na sessão seguinte, as professoras descreviam o resultado da tarefa não somente com os alunos, mas também com outros interlocutores, o que sugere a generalização de habilidades sociais para outros contextos interpessoais.

A estrutura geral das sessões do programa de treinamento está descrita resumidamente na Tabela 2, incluindo o número de sessões, as classes de habilidades treinadas, os respectivos objetivos e os recursos e estratégias de intervenção utilizados.

¹ Baseadas em Del Prette, A., e Del Prette, Z. A. P. (2005, no prelo).

Tabela 2. Estrutura geral do programa de Treinamento de Habilidades Sociais.

Sessões/Classes de Habilidades Sociais	Objetivos	Vivências	Estratégias de Intervenção
<p><i>Sessão 1</i></p> <p>-Explicar os objetivos e regras de funcionamento do THS (horário, dias da semana, sigilo, duração e <i>follow-up</i>).</p>	<p>-Inserir as pessoas no grupo;</p> <p>-Sondar o padrão interpessoal adotado no grupo, na interação com os alunos e em outras interações sociais.</p>	<p>-Construção de Crachá</p> <p>-Criativo (Anexo 6);</p> <p>-A Justiça e a Fumaça 2</p>	<p>-Instrução verbal;</p> <p>-Uso de exemplos;</p> <p>-Encorajamento de auto-exposição;</p> <p>-Uso de empatia</p>
<p><i>Sessão 2</i></p> <p>-Conceituar Habilidades Sociais e sua importância para a manutenção da qualidade das interações sociais em diferentes contextos</p>	<p>-Observar dificuldades interpessoais;</p> <p>-Observar e descrever comportamentos abertos e encobertos;</p> <p>-Levantar expectativa de mudança comportamental;</p> <p>-Execução de tarefa de casa.</p>	<p>-Caminhar Alterando o Ritmo e o Movimento 2</p> <p>-Corredor Brasileiro 2</p>	<p>-Explicação Oral;</p> <p>-Uso de exemplos;</p> <p>-Encorajamento de auto-exposição;</p> <p>-Modelação;</p> <p>-Uso de empatia</p>
<p><i>Sessões 3 e 4</i></p> <p>-Treinar Habilidades Sociais Não-Verbais, Habilidades Sociais de Expressão de Afeto e Habilidades Sociais Empáticas</p>	<p>-Exercitar a habilidade de estar próximo das pessoas (distância adequada), de manter contato visual e da expressão de sentimentos de forma não-verbal;</p> <p>-Identificar e nomear emoções;</p> <p>-Oportunizar e compartilhar a expressividade emocional de forma verbal e não-verbal;</p> <p>-Expressar emoções de forma verbal e não-verbal;</p> <p>-Identificar a emoção alheia para a expressão da empatia na interação com os participantes e com os alunos;</p> <p>-Demonstrar reciprocidade quando o aluno é afetuoso;</p> <p>-Manter contato visual e aproximar-se do aluno;</p> <p>-Execução de tarefa de casa</p>	<p>-Caminhos Atravessados 2</p> <p>-Círculos Mágicos 2</p> <p>-Parábola da Vara de Porcos Espinhos 2</p> <p>-O Pêndulo 2</p>	<p>-Uso de exemplos;</p> <p>-Encorajamento de auto-exposição;</p> <p>-Modelação;</p> <p>-Uso de empatia;</p> <p>-Reforçamento Positivo</p> <p>-Análise Funcional;</p>

(Continua)

Tabela 2. Estrutura geral do programa de Treinamento de Habilidades Sociais (Continuação).

Sessões/Classes de Habilidades Sociais	Objetivos	Vivências	Estratégias de Intervenção
<p><i>Sessões 5, 6 e 7</i></p> <p>-Treinar Habilidades Sociais Assertivas, de Direito e Cidadania, Habilidades Sociais de Expressão de Afeto e Habilidades Sociais Empáticas</p>	<p>-Conhecer a Lista de Direitos Interpessoais Básicos;</p> <p>-Identificar dificuldades e motivar-se para o exercício da habilidades de direito e cidadania;</p> <p>-Identificar classes de comportamentos relacionados aos padrões de interação assertivo, não-assertivo e agressivo e suas conseqüências nas interações sociais;</p> <p>-Discriminar o padrão interpessoal adotado com diferentes interlocutores e com os alunos;</p> <p>-Exercitar a habilidade de fazer, analisar, aceitar ou recusar pedidos recebidos por diferentes pessoas e, principalmente, na interação com os alunos.</p> <p>- Execução de tarefa de casa.</p>	<p>-Noção de Direitos Interpessoais²</p> <p>-Comunicando e Reconhecendo Emoções (Anexo 7);</p> <p>-Distinção de conduta Assertiva, Não Assertiva e Agressiva 2</p>	<p>-Explicação Oral;</p> <p>-Encorajamento de auto-exposição;</p> <p>-Modelação;</p> <p>-Uso de empatia;</p> <p>-Reforçamento positivo;</p> <p>-Role-playing</p> <p>-Análise Funcional;</p>
<p><i>Sessões 8, 09, 10, 11 e 12</i></p> <p>-Treinar Habilidades Sociais de Comunicação e Habilidades Sociais Educativas</p>	<p>-Compreender a importância do <i>Feedback</i> para a manutenção de relacionamentos interpessoais efetivos;</p> <p>-Exercitar a habilidade de dar, pedir e receber <i>feedback</i> no grupo de treinamento e na interação com os alunos;</p> <p>-Aceitar crítica e alterar o próprio comportamento;</p> <p>-Dar feedback positivo aos participantes do grupo e aos alunos.</p> <p>-Exercitar a habilidade de iniciar e manter conversação trivial com os participantes e com os alunos;</p> <p>-Exercitar a habilidade de encorajar os alunos;</p> <p>-Exercitar a habilidade valorizar a iniciativa de interação dos alunos sobre conteúdos intra e extra-classe;</p> <p>Exercitar a habilidade de valorizar as interações estabelecidas entre os alunos;</p> <p>- Execução de tarefa de casa.</p>	<p>-Dar e receber 2</p> <p>-Feedback: Como e Quando? 2</p> <p>-Conversa com as Mãos (Anexo 8)</p> <p>-Massagem nas Costas (Anexo 9)</p> <p>-Você Tem eu Quero (Anexo 10)</p> <p>-Telegramas (Anexo 11)</p> <p>-Entrada no Céu 2</p> <p>-<i>Videofeedback</i> (Anexo 12)</p>	<p>-Explicação Oral;</p> <p>-Uso de exemplos;</p> <p>-Encorajamento de auto-exposição;</p> <p>-Modelação;</p> <p>-Uso de empatia;</p> <p>-Reforçamento positivo;</p> <p>-<i>Rrole-playing</i></p> <p>-<i>Videofeedback</i></p> <p>-Análise Funcional;</p>
<p><i>Sessão 13</i></p> <p>-Avaliar o Programa de Treinamento</p>	<p>-Relatar mudanças comportamentais ocorridas no decorrer do THS e na interação com os alunos;</p> <p>-Avaliar o próprio desempenho no grupo de treinamento e na interação com os alunos;</p> <p>-Propor alguma alteração de comportamento.</p>	<p>-Recolhendo Estrelas 2</p> <p>- Como eu Era como eu Estou (Anexo 13)</p>	<p>-<i>Feedback</i> positivo</p> <p>-Reforçamento positivo</p> <p>-Análise Funcional;</p>
<p><i>Sessões 14 e 15</i></p> <p>-Realizar <i>Follow up</i> (acompanhamento das habilidades sociais aprendidas).</p>	<p>-Relatar a aplicabilidade das habilidades sociais aprendidas na interação com os alunos;</p> <p>-Avaliar o próprio desempenho.</p>	<p>-Troca de <i>Feedback</i> Positivo entre os participantes.</p>	<p>-Reforçamento positivo</p> <p>-Análise Funcional;</p>

² Retiradas de Del Prette, A., e Del Prette, Z. A. P. (2001).

Controle da assiduidade no THS

Com o objetivo de garantir a frequência das professoras nas sessões do THS, foi sugerido às professoras que o programa de treinamento fosse transformado em Curso de Capacitação, sendo, neste caso, regido pelas normas dos Cursos ministrados pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). A sugestão foi bem recebida pelo grupo, pois o certificado de conclusão do Curso iria incrementar o currículo de cada professora.

Buscou-se estabelecer um ambiente favorável no contexto de treinamento, utilizando-se de consequenciação positiva e oferecendo modelo de escuta atenta. Isso tudo parece ter contribuído para garantir uma boa resposta ao programa, favorecendo a assiduidade. Uma professora frequentou 100% das sessões, sendo que sete variaram entre 80% e 90% e somente duas professoras obtiveram 75% de frequência.

Tratamento dos Dados

Dados do Questionário de Relações Interpessoais: para analisar os dados do questionário, cada questão foi representada em uma Tabela e utilizou-se de análise estatística descritiva para os dados de algumas questões.

Dados do Inventário de Habilidades Sociais (IHS) pré e pós intervenção: os dados brutos das fichas de respostas do IHS de cada professora foram apurados em termos de escore total (para avaliação da existência de habilidades sociais no repertório das professoras e/ou possíveis déficits) e de escores fatoriais (valores atribuídos pelas professoras em diferentes subclasses de habilidades sociais). Conforme orientação do Manual do IHS (Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A., 2001), os escores foram transformados em percentis, que permitiram classificar o repertório de habilidades sociais de cada professora, de acordo com as cinco faixas definidas pelo IHS:

- a) Percentil de 0 a 25: *Repertório Bastante Deficitário de Habilidades Sociais;*
- b) Percentil de 26 a 49: *Repertório Deficitário de Habilidades Sociais;*

- c) Percentil 50: *Repertório Médio de Habilidades Sociais*;
- d) Percentil de 51 a 75: *Bom Repertório de Habilidades Sociais*; e
- e) Percentil de 76 a 100: *Repertório Bastante Elaborado de Habilidades Sociais*.

Os percentis individuais e a média do grupo no escore total e nos escores fatoriais foram organizados em Tabelas e Figuras e serviram de base para a comparação estatística entre os valores obtidos no pré e pós intervenção (aplicação do teste estatístico não paramétrico “de Postos Assinalados de Wilcoxon”, $p \leq 0,05$), além das comparações individuais dos resultados de cada professora como seu próprio controle. Como o número de participantes foi reduzido, $n = 10$, a análise estatística representou uma estratégia exploratória para verificar a significância dos resultados (Vieira, 2003).

Dados das filmagens: para realizar a avaliação do repertório das professoras na interação com os alunos em sala, por meio da filmagem pré e pós intervenção, duas juízas, ingênuas quanto aos objetivos da pesquisa, assistiram às fitas e avaliaram, separadamente, o desempenho de cada professora. As juízas estavam devidamente treinadas para observar e registrar a ocorrência e frequência dos comportamentos sociais apresentados pelas professoras no contexto de sala de aula, de acordo com as classes de habilidades sociais estabelecidas no Protocolo de Filmagem (Anexo 2).

Para a análise dos dados da filmagem, em função do grande número de minutos de filmagens que as juízas teriam que analisar, decidiu-se avaliar o repertório em sala de aula de duas professoras. Os critérios utilizados para a escolha foram: a) assiduidade das professoras no programa de intervenção; b) execução das tarefas semanais propostas durante as intervenções; e c) variação positiva de pelo menos 30 pontos no percentil do escore total do repertório de habilidades sociais, avaliado pelo IHS após a intervenção. As professoras P7 e P9 foram as que atingiram esses critérios.

Durante a análise das filmagens não era identificado, para as juízas, a etapa (pré ou pós intervenção), com o intuito de evitar viés na avaliação do desempenho das professoras. A fidedignidade dos dados (frequências das habilidades

sociais) foi avaliada através da aplicação de uma fórmula para estabelecer o índice de concordância:

$$\frac{d}{d+c} \cdot 100$$

Se o produto final do cálculo variasse entre 80 e 100% indicaria fidedignidade. Para ajustar a concordância, foi calculada a média das frequências atribuídas pelas juízas para cada classe de habilidades sociais avaliadas na filmagem.

O índice de concordância estabelecido pelas juízas variou entre 80% a 100%. Os dados mostram que ocorreu boa fidedignidade, a qual pode ter ocorrido em função do treinamento que as juízas receberam para utilizar o protocolo de avaliação, que apresentava a definição de cada classe de habilidades sociais avaliada (Anexo 2).

Os dados da filmagem foram organizados em Figuras e realizou-se análise quantitativa para a comparação das classes de habilidades sociais apresentadas pelas professoras antes e após a intervenção.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção são descritos os resultados obtidos pela aplicação do Questionário de Relações Interpessoais, do Inventário de Habilidades Sociais e da análise da filmagem pré e pós intervenção. São descritos, ainda, os procedimentos de intervenção utilizados no programa de THS.

Dados da Aplicação do Questionário de Relações Interpessoais (QRI)

Os dados obtidos pelas questões do questionário foram agrupados em Tabelas.

A Tabela 3 apresenta os dados da questão 3 do QRI, que investiga quais os conflitos interpessoais que freqüentemente ocorrem no contexto de sala de aula.

Tabela 3. Relato das professoras sobre os conflitos interpessoais em sala.

Conflitos Interpessoais	Professoras
Ocorrência de comportamentos hostis	P1, P4, P5 e P7
Recusa de alguns alunos em seguir regras	P2
Dificuldades de interação social ocasionadas pelas diferenças culturais	P3
Alunos com baixa auto-estima e com descontrole emocional	P6
Ciúmes do colega e falta de respeito mútuo	P8
Divergência de interesses pelas diferenças de idade	P9
Alunos que apresentam descontrole emocional	P10

A partir das respostas apresentadas na Tabela 3, observa-se que todas as professoras descreveram que os conflitos interpessoais ocorriam em função de alguma dificuldade apresentada pelos alunos ou por outros fatores, os quais isentam a interação professor-aluno como uma variável relevante para a ocorrência e a manutenção dos conflitos interpessoais em sala de aula. Percebe-se que as professoras parecem não discriminar que seus comportamentos têm impacto, evocam e/ou interagem mutuamente com os comportamentos sociais apresentados pelos alunos, sejam eles considerados adequados ou inadequados. Algumas justificativas utilizadas pelas professoras parecem fundadas, como, por exemplo, a justificativa utilizada por

P3, que descreve que os alunos apresentam dificuldades interpessoais em função das diferenças culturais. Por outro lado, a forma como a professora está interagindo na sala de aula pode estar contribuindo para a manutenção das dificuldades interpessoais. Esses dados são compatíveis com as considerações feitas por Hildebrand (2000), de que o professor parece apresentar dificuldade em discriminar sutilezas tanto de seu comportamento como o do aluno. Uma melhor discriminação poderia favorecer e responder adequadamente às demandas imediatas do contexto sala de aula, como forma de possibilitar uma interação mais propícia à aprendizagem do aluno.

A Tabela 4 mostra os dados da questão 4 do QRI que descreve o relato das professoras sobre as estratégias utilizadas para melhorar as interações interpessoais em sala de aula, bem como o grau de eficácia atribuído a cada uma delas.

Tabela 4. Estratégias utilizadas pelas professoras para melhorar as relações interpessoais em sala e seu grau de eficácia.

Estratégias	Eficácia					XM ₃	N
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)		
9. Converso seriamente com os que criam problemas	0	0	2	3	5	4,30	10
12. Incentivo a colaboração entre os alunos	0	0	2	3	5	4,30	10
3. Sempre que possível dou conselhos sobre disciplina	0	0	2	6	2	4,00	10
7. Combino com os alunos as normas da classe	0	0	2	3	4	4,22	09
1. Relembro constantemente as normas da escola	0	1	2	4	0	3,43	07
5. Faço estudos de grupo para melhorar a relação/alunos	0	2	2	2	1	3,29	07
10. Uso atividades interessantes para evitar problemas	0	0	0	5	2	4,29	07
4. Mando bilhetes/pais sobre o comportamento dos filhos	0	2	2	1	1	3,17	06
11. Dou atenção aos que se comportam adequadamente	0	0	1	1	3	4,40	05
13. Ignoro propositalmente comportamentos inadequados	1	1	0	2	0	2,75	04
6. Combino outros professores como lidar com a classe	0	0	0	0	2	5,00	02
2. Envio os alunos para a diretoria em caso de conflitos	2	0	0	0	0	1,00	02
8. Aviso que retirarei pontos dos que se comportam mal	0	0	1	0	0	3,00	01

Olhando a Tabela 4, verifica-se que as estratégias de número 9 (Converso seriamente com os que criam problemas), 12 (Incentivo a colaboração entre os alunos) e 3 (Sempre que possível dou conselhos sobre disciplina) são relatadas como utilizadas por todas as professoras que atribuem a elas uma média de eficácia que pode ser considerada alta (valor maior que 4). As estratégias com menor relato de uso são as de número 13, 6, 2 e 8. A de número 13 recebe uma atribuição média de

eficácia 2,75 e a de número 2 é atribuída valor 1 de eficácia. Com relação à estratégia 13 (Ignoro propositalmente comportamentos inadequados), trata-se de uma habilidade recomendada na literatura da área (Gross, 2003) que, usada de maneira consistente, reduz dramaticamente os comportamentos que competem com aqueles orientados para a execução das tarefas escolares. Entretanto, é interessante notar que a estratégia 6, utilizada somente por uma professora recebe uma atribuição máxima para a eficácia (valor 5). Já a estratégia de número 8 é preferida por duas professoras, com média de grau de eficácia relativamente alta (valor 3). Por outro lado, as estratégias 1 e 5, com relato de utilização por sete professoras e a de número 4, utilizadas por seis professoras, são avaliadas com índice médio de eficácia abaixo de 3,5.

Observa-se que as estratégias que podem ser consideradas coercitivas são as de número 4 (Mando bilhetes aos pais sobre o comportamento dos filhos), 2 (Envio os alunos para a diretoria em caso de conflitos) e 8 (Aviso que retirarei pontos dos que se comportam mal), são relatadas como usadas por menos da metade do número de professoras, com média de grau de eficácia de 3,17; 1 e 3, respectivamente.

Daquelas estratégias utilizadas pela maioria das professoras (entre sete e dez), de acordo com os respectivos relatos, quatro delas podem ser definidas como envolvendo bastante habilidade social, como, por exemplo, a estratégia de número 7 (Combino com os alunos as normas de funcionamento da classe), 12 (Incentivo a colaboração entre os o alunos), 5 (Faço constantemente estudos de grupo para melhorar a relação entre os aluno) e 10 (Uso atividades interessantes para evitar problemas). Para elas a atribuição de média de eficácia variou de 3,29 a 4,30. Ainda, aquelas estratégias utilizadas por poucas professoras, como o item 6 (Combino com os outros professores com vamos lidar com a classe) e o item 11 (Dou bastante atenção aos alunos que estão se comportando mal), cujas médias de eficácia atribuídas foram de 5,00 e 4,40, respectivamente, são consideradas bastante pertinentes.

Salienta-se que o uso de estratégias socialmente habilidosas em sala é valioso, por arranjar condições para a ocorrência e manutenção de comportamentos socialmente adequados por parte dos alunos, além de possibilitar a interação dos alunos entre si e com a professora. De acordo com pressupostos da área de habilidades

³ Média ponderada.

sociais, é de suma importância que o professor oportunize e valorize as interações educativas em sala de aula, com o intuito de facilitar o envolvimento do aluno no processo educativo (Del Prette, Z. A. P., et al. 1998; Hildebrand, 2000).

Por outro lado, a utilização de estratégias coercitivas em sala de aula momentaneamente até podem suprimir os comportamentos que a professora deseja extinguir, mas, em contrapartida, não oportuniza a aprendizagem de comportamentos alternativos. Desse modo, aquele comportamento que se pretende extinguir tende a voltar a ocorrer com maior intensidade e, também, os alunos podem apresentar comportamentos de contracontrole (como, por exemplo, fazer chacotas, demonstrar hostilidade para com os colegas, o professor, etc.) indesejáveis e incompatíveis com a aprendizagem (Viecili & Medeiros, 2002; Sidman, 1995).

Uma consideração adicional deve ser feita com relação a este item (questão 4) do QRI. Ele não inclui outras estratégias punitivas freqüentemente utilizadas pelo professor em sala de aula, como, por exemplo, a desqualificação do aluno por meio de termos não comuns ao seu vocabulário, sobre o qual o aluno não consegue responder ou queixar-se aos pais, entre outras. Também o instrumento, pelo seu formato, não possibilita a auto-avaliação do professor sobre seus comportamentos não-verbais. Sabe-se que o repertório não-verbal é comumente empregado no controle aversivo, como, por exemplo, as expressões não verbais de reprovação do professor perante um comportamento inapropriado do aluno em sala (Del Prette, A. et al., 1998).

Os dados da questão 5 do QRI, desmembrados e organizados na Tabela 5 e 5.1, investigam o valor de importância e avaliam as classes de habilidades sociais que os alunos apresentam.

Tabela 5. Valor atribuído pelas professoras para a importância de classe de habilidades sociais apresentadas pelos alunos.

Classes de Habilidades Sociais	Valor atribuído (0 a 10)											
	Professoras											
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	M	DP
28.Responder perguntas	10	10	10	09	08	05	08	10	09	07	8,6	1,6
8. Dar opinião, sugestão	10	03	10	10	09	08	08	10	08	09	8,5	2,1
18. Fazer perguntas	10	10	10	10	09	00	06	10	09	08	8,2	3,2
5.Cooperar, compartilhar	10	06	10	09	08	02	10	10	07	09	8,1	2,6
22.Olhar nos olhos quando conversa	10	04	10	10	08	06	07	10	05	07	7,7	2,3
23.Organizar atividades de grupo	10	04	10	09	09	00	07	10	09	09	7,7	3,3
16. Falar sobre si mesmo	03	10	10	07	08	06	09	08	07	08	7,6	2,1
19. Iniciar contato e conversação	08	08	10	00	09	08	08	10	05	10	7,6	3,1
25. Pedir favor ou ajuda	10	02	10	07	07	05	08	10	08	09	7,6	2,5
1. Aceitar críticas justas	10	06	10	07	09	02	07	08	08	08	7,5	2,3
6. Corrigir informação	05	07	10	09	07	05	08	10	07	06	7,4	1,8
27. Propor/sugerir atividades	10	08	10	06	07	02	07	10	06	07	7,3	2,5
7. Cumprimentar, dizer favor /obrigado	10	00	10	09	07	02	10	10	03	10	7,1	3,9
4.Convencer, liderar, influenciar	10	06	10	00	07	08	07	08	07	07	7,0	2,8
9. Defender-se de acusações/ críticas	06	05	10	00	09	08	08	08	05	09	6,8	2,9
10. Desculpar-se, admitir erro	10	02	10	06	08	02	08	10	03	09	6,8	3,3
11. Discordar	10	02	09	00	07	08	07	08	04	10	6,5	3,4
15. Expressar sent. positivo adequada/te	10	03	10	00	07	00	08	10	07	09	6,4	4,0
21. Oferecer ajuda	10	02	10	00	07	02	06	10	08	09	6,4	3,8
12. Elogiar gratificar	10	00	10	00	07	02	07	10	07	09	6,2	4,0
20. Negociar decisões	10	07	10	00	07	00	05	08	07	07	6,1	3,5
24. Ouvir atentamente o outro	10	02	10	00	06	00	08	10	08	07	6,1	4,0
2. Aceitar recusa ou discordância	05	05	10	00	08	04	05	08	07	08	6,0	2,8
3. Colocar-se no lugar do outro	08	02	10	00	07	00	06	10	08	09	6,0	3,9
17. Fazer convites	09	08	10	00	05	00	06	10	05	07	6,0	3,7
26. Pedir mudança de comportamento	10	04	08	07	08	02	06	08	07	08	5,8	2,3
14.Expressar sent. negativo adequada/te	04	03	10	00	06	00	08	10	06	09	5,6	3,8
13. Encerrar conversação ou interação	02	00	10	00	06	00	07	06	07	08	4,6	3,7

Com relação aos dados apresentados na Tabela 5, quatro classes de habilidades sociais tiveram maior valor atribuído pelas professoras: o item 28, Responder perguntas (média 8,6 e desvio padrão de 1,6); o item 8, Dar opinião, sugestão (média 8,5 e desvio padrão de 2,1); o item 18, Fazer perguntas (média 8,2 e desvio padrão de 3,2); e o item 5, Cooperar, compartilhar (média 8,1 e desvio padrão de 2,6). Um aspecto que chama a atenção, ao se observar esses dados, é que essas classes de habilidades sociais que tiveram os maiores valores atribuídos estão ligadas diretamente ao aspecto acadêmico, importantes na perspectiva das professoras para a

execução das tarefas escolares e, por isso, parecem ser bastante valorizadas para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Nota-se que a maioria das classes de habilidades sociais que tiveram os valores médios atribuídos entre 6,0 e 7,7 é formada por aquelas que aumentam a probabilidade de resolver conflitos interpessoais e, talvez, na percepção das professoras, possibilitariam um clima de harmonia em sala, como, por exemplo, o item 22 (Olhar nos olhos quando estiver conversando), o item 25 (Pedir favor ou ajuda), o item 7 (Cumprimentar, dizer por favor, obrigado), o item 10 (Desculpar-se, admitir erro) e o item 3 (Colocar-se no lugar do outro).

Os menores valores atribuídos pelas professoras (abaixo de 5,8) foram para as classes de habilidades sociais: dos itens 26 (Pedir mudança de comportamento), média 5,8 e desvio padrão de 2,3; 14 (Expressar sentimentos negativos de forma adequada), média 5,6 e desvio padrão de 3,8; e 13 (Encerrar conversação ou interação), média 4,6 e desvio padrão de 3,7. Por conseguinte, essas classes de habilidades sociais podem ser caracterizadas como aqueles comportamentos cuja ocorrência aumentaria a probabilidade de induzir conflitos em sala de aula, não sendo valorizadas, podendo ser até mesmo punidas quando ocorrem. Provavelmente, na opinião das professoras, a presença dessas habilidades no repertório comportamental do aluno parece não apresentar uma influência direta no processo de ensino-aprendizagem. Conforme descrições da literatura, o modo como o professor interage no contexto de sala de aula, punindo um comportamento que considera inadequado ou não valorizando aqueles compatíveis com a execução das tarefas escolares, não oferece condições para que a aprendizagem possa acontecer de forma efetiva e, conseqüentemente, contribui para o fracasso escolar do aluno (Gross, 2003; Viecili & Medeiros, 2002).

A Tabela 5.1 descreve o relato das professoras sobre a ocorrência das habilidades sociais no repertório comportamental dos alunos.

Tabela 5.1. Relato de ocorrência de habilidades sociais no repertório dos alunos.

Classes de Habilidades Sociais	Professoras										N
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	
18. Fazer perguntas	x	x	x	x	x		x	x	x	x	09
27. Propor/sugerir atividades	x		x	x	x		x	x	x	x	08
7. Cumprimentar, dizer favor, obrigado	x	x		x			x	x	x	x	07
8. Dar opinião, sugestão	x	x		x	x		x	x		x	07
16. Falar sobre si mesmo	x	x	x	x	x		x		x		07
19. Iniciar contato e conversação		x	x		x		x	x	x	x	07
20. Negociar decisões	x	x	x		x		x	x	x		07
21. Oferecer ajuda	x		x		x		x	x	x	x	07
28. Responder perguntas	x	x	x	x	x		x	x			07
9. Defender-se de acusações	x	x	x		x		x		x		06
23. Organizar atividades de grupo	x		x	x	x		x			x	06
25. Pedir favor ou ajuda	x		x	x	x		x	x			06
1. Aceitar críticas justas	x		x				x	x	x		05
5. Cooperar, compartilhar			x		x		x	x	x		05
6. Corrigir informação	x	x		x	x			x			05
22. Olhar nos olhos quando conversar	x		x	x				x	x		05
26. Pedir mudança de comportamento	x		x		x			x		x	05
3. Colocar-se no lugar do outro	x		x		x		x				04
11. Discordar			x		x		x			x	04
15. Expressar sent. positivo adequada/te	x		x					x	x		04
24. Ouvir atentamente o outro	x		x	x			x				04
2. Aceitar recusa ou discordância			x			x	x				03
4. Convencer, liderar, influenciar						x	x		x		03
12. Elogiar gratificar	x							x	x		03
17. Fazer convites		x			x			x			03
13. Encerrar conversação ou interação							x		x		02
10. Desculpar-se, admitir erro							x		x		02
14. Expressar sent. negativo adequada/te									x		01
Total	19	10	19	11	17	02	21	17	17	09	

De acordo com os dados apresentados na Tabela 5.1, a classe de habilidade social que ocorre no repertório dos alunos, segundo o relato de nove professoras, é a estratégia de número 18 (Fazer perguntas). Há relato de ocorrência da classe de habilidade social do item 27 (Propor/sugerir atividades) no repertório comportamental dos alunos de oito professoras. As classes de habilidades sociais descritas nos itens 7 (Cumprimentar, dizer por favor, obrigado), 8 (Dar opinião, sugestão), 16 (Falar sobre si mesmo), 19 (Iniciar contato e conversação), 20 (Negociar decisões), 21 (Oferecer ajuda) e 28 (Responder perguntas) ocorrem cada uma nos alunos de sete professoras.

Contrastando os dados da Tabela 5.1 com os da anterior (Tabela 5. Valor atribuído para as classes de habilidades sociais), apura-se que as classes de habilidades sociais que a maioria das professoras descreve como sendo apresentadas pelos alunos são aquelas que elas atribuíram maior valor, como, por exemplo: o item 28 (Responder perguntas), valor de 8,6; o 8 (Dar opinião, sugestão), valor de 8,5; o 18 (Fazer perguntas), valor de 8,2; e 19 (Iniciar contato e conversação), valor de 7,6. É plausível supor que a presença dessas habilidades sociais no repertório comportamental do aluno, na avaliação das professoras, parece ser considerada essencial para a execução das tarefas escolares.

As classes de habilidades sociais apresentadas com frequência média pelos alunos (de seis e quatro professoras) são aquelas de número 9, 23, 25, 1, 5, 6, 22, 26, 3, 11, 15 e 24. Com menor relato de frequência nos alunos (abaixo de três professoras) estão as habilidades de número 2 (Aceitar recusa ou discordância), 4 (Convencer, liderar, influenciar), 12 (Elogiar, gratificar), 17 (Fazer convites), 10 (Desculpar-se, admitir erro) e 13 (Encerrar conversação e interação) e 14 (Expressar sentimentos negativos de forma adequada).

Uma consideração a ser feita é que essas classes de habilidades sociais ocorrem com pouca frequência no repertório dos alunos, porque devem ser pouco promovidas e valorizadas pelas professoras, visto que atribuem valores abaixo de 6,5, conforme dados da Tabela 5. Diante dessa observação, levanta-se a hipótese de que as professoras parecem não arranjar um ambiente propício para a apresentação de tais habilidades pelos alunos. Será que avaliam como impeditivas para o envolvimento com as tarefas escolares? Muitas dessas habilidades, na perspectiva das professoras, parecem impedir a manutenção da ordem, silêncio e a ocorrência de comportamentos adequados pelos alunos em sala de aula. Conforme descrevem Del Prette, Z. A. P., et al. (1998), os professores “mantêm um padrão ritualístico de prática pedagógica”, no qual acreditam que a manutenção de interações dos alunos entre si, alunos com o professor e professor com alunos individualmente prejudicam o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem.

Os dados da Tabela 5.1 revelam que os alunos que mais apresentam habilidades sociais em sala de aula, a partir do relato, são os das professoras P1 e P3

(19 classes de habilidades sociais), seguidos dos alunos das professoras P5, P8 e P9 (17 classes de habilidades sociais). Em contrapartida, os alunos da professora P6 são os que apresentam o menor número de habilidades sociais, somente duas classes.

Hildebrand (2000) argumenta no sentido de que os professores, além das ações instrucionais que são praticadas com destreza e eficiência, deveriam utilizar aquelas ações facilitadoras, para que pudessem tornar mais fáceis a aprendizagem de conteúdos didáticos e o desenvolvimento de comportamentos sociais, ambos com igual importância para a vida acadêmica dos alunos. Mas um aspecto que também deve ser considerado é que muitos dos professores que não utilizam as ações facilitadoras nem sempre o fazem porque não o querem, mas porque não sabem fazer ou, ainda, não apresentam um repertório de habilidades sociais que lhe permita fazer de tal maneira. Fazendo um paralelo, Sidman (1995) atenta que muitos professores que trabalham com estratégias de consequência positiva em sala de aula o fazem em função de sua capacitação, a qual propiciou conhecimento para tal. Então, argumenta-se a favor da implementação de programas de intervenção para o aprimoramento de habilidades sociais no sentido de capacitar o professor para a utilização de estratégias facilitadoras que possibilitem o arranjo de contextos interativos em sala de aula.

A Tabela 6 representa a questão de número 6, que investiga quais classes de habilidades sociais cada professora está desenvolvendo em seus alunos.

Tabela 6. Relato de habilidades sociais que as professoras estão promovendo nos alunos.

Classes de Habilidades Sociais	Professoras										N
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	
5. Cooperar, compartilhar			x	x	x	x	x	x		x	07
7. Cumprimentar, dizer favor, obrigado			x		x	x	x	x		x	07
10. Desculpar-se, admitir erro		x	x		x	x	x		x	x	07
23. Organizar atividades de grupo	x		x	x	x		x	x		x	07
8. Dar opinião sugestão		x	x	x	x	x		x			06
22. Olhar nos olhos quando conversar			x	x	x		x	x		x	06
24. Ouvir atentamente o outro		x	x		x	x	x	x			06
25. Pedir favor ou ajuda			x	x	x		x	x		x	06
1. Aceitar críticas justas		x	x		x				x	x	05
16. Falar sobre si mesmo		x	x	x		x				x	05
21. Oferecer ajuda			x		x		x		x	x	05
26. Pedir mudança de comportamento		x	x		x		x			x	05
3. Colocar-se no lugar do outro		x	x		x	x					04
15. Expressar sent. positivo adequad/te		x	x			x		x			04
28. Responder Perguntas		x	x	x						x	04
9. Defender-se de acusações/críticas		x	x						x		03
12. Elogiar gratificar		x	x							x	03
14. Expressar sent. negativo adequad/te		x	x			x					03
19. Iniciar contato e conversação			x			x				x	03
27. Propor/sugerir atividades			x	x						x	03
2. Aceitar recusa ou discordância			x				x				02
4. Convencer, liderar, influenciar			x				x				02
6. Corrigir informação			x	x							02
17. fazer convites			x					x			02
11. Discordar			x								01
13. Encerrar conversação ou interação			x								01
18. Fazer perguntas			x								01
20. Negociar decisões			x								01

Observando-se os dados da Tabela 6, as classes de habilidades sociais desenvolvidas pela maioria das professoras (entre sete e três) no repertório comportamental dos alunos, de acordo com os respectivos relatos, são aquelas dos itens 5 (Cooperar, compartilhar), 7 (Cumprimentar, dizer por favor, obrigado), 10 (Desculpar-se, admitir erro), 23 (Organizar atividades de grupo), 8 (Dar opinião, sugestão), 22 (Olhar nos olhos quando estiver conversando), 24 (Ouvir atentamente o outro) e 25 (Pedir favor ou ajuda).

A partir do relato verbal, as classes de habilidades sociais que têm sido parcialmente promovidas (entre cinco e três professoras) são as habilidades sociais

descritas nos itens 1 (Aceitar críticas justas), 16 (Falar de si mesmo), 21 (Oferecer ajuda), 26 (Pedir mudança de comportamento), 3 (Colocar-se no lugar do outro), 15 (Expressar sentimentos positivos), 28 (Responder perguntas), 9 (Defender-se de acusações e críticas injustas), 12 (Elogiar, gratificar), 14 (Expressar sentimentos negativos), 19 (Iniciar contato e conversação) e 27 (Propor, sugerir atividades).

As classes de habilidades sociais menos desenvolvidas pelas professoras (por duas e uma), a partir do relato, são os itens 2 (Aceitar recusa ou discordância), 4 (Convencer, liderar, influenciar), 11 (Discordar), 13 (Encerrar conversação ou interação), 17 (Fazer convites), 18 (Fazer perguntas) e 20 (Negociar decisões).

Quanto às professoras que estão desenvolvendo um maior número de classes de habilidades sociais, P3 descreveu que tenta promover todas elas. Por outro lado, P1 procura desenvolver nos alunos somente a classe de número 23 (Organizar atividades de grupo).

É interessante notar que os itens com maior frequência nesta Tabela, como as habilidades sociais dos itens 5 (Cooperar, compartilhar - valor 8,1), 7 (Cumprimentar, dizer por favor - valor 7,1), 10 (Desculpar-se, admitir erro - valor 6,8) e 23 (Organizar atividades de grupo - valor 7,7), exceto o item 5, não tiveram os valores mais altos atribuídos na Tabela 5. Será que estes itens, como as habilidades sociais dos itens 28 (Responder perguntas - valor 8,6) e 18 (Fazer perguntas - valor 8,2) não foram relatadas que são promovidas porque as professoras acreditam que os alunos já as apresentam no repertório? Ou talvez as professoras discriminaram que, como se tratava de um questionário para investigar as relações interpessoais em sala, seria pertinente e valorizado pela pesquisadora se respondessem os itens que exemplificassem a promoção do desenvolvimento interpessoal do aluno em sala? Uma outra hipótese caracteriza-se em uma incoerência no comportamento verbal e não-verbal (entre o “falar e o fazer”), típica de um déficit no repertório de auto-observação e autoconhecimento, ou seja, provavelmente as professoras não discriminam o que fazem e da forma como fazem. É sabido que o autoconhecimento auxilia na discriminação das demandas do ambiente e das variáveis que desenvolvem e mantêm os comportamentos, auxiliando em uma coerência entre o comportamento verbal e o não-verbal (entre o falar e o fazer). De acordo com Beckert (2002), à

medida que a pessoa torna-se hábil em relatar o que fez e da forma que fez, estará demonstrando melhor autoconhecimento. Portanto, essa correspondência entre o comportamento verbal e o não-verbal caracteriza-se em um dos objetivos do analista do comportamento em programas de intervenção.

A Tabela 7 descreve questão sete do QRI, que investiga as estratégias utilizadas pelas professoras para desenvolver habilidades sociais nos alunos.

Tabela 7. Estratégias utilizadas pelas professoras para desenvolver habilidades sociais.

Estratégias	Professoras
Trabalhos em grupos, uso de jogos e outras atividades lúdicas	P1
Uso de atividades acadêmicas	P2 e P3
Uso da relação professor-aluno	P4, P5, P8, P9 e P10
Uso da relação professor-aluno, de estórias e parábolas	P7
Uso de reforçamento positivo	P6

Os dados da Tabela 7 evidenciam que, de acordo com o relato verbal, somente P2 e P3 descreveram que usam as atividades acadêmicas para desenvolverem as habilidades sociais nos alunos. As outras descreveram que usam estratégias diferentes das situações acadêmicas, como uso de jogos, uso de histórias, da interação professor-aluno e de reforçamento positivo para promover habilidades sociais nos alunos. Há de se concordar que as estratégias utilizadas pelas professoras são bastante oportunas e promissoras para a organização de contextos interativos em sala, uma vez que oportunizaria com maior frequência a interação professor-aluno, o que provavelmente aumentaria a probabilidade dos alunos interagirem entre si. Uma questão a ser investigada é se as professoras desconhecem a possibilidade das habilidades sociais serem promovidas através das atividades acadêmicas, além de qualquer outra atividade que seja realizada na sala de aula. Como o processo de ensino ocorre em um contexto social, em qualquer atividade em classe podem ocorrer trocas interativas entre professor e alunos, alunos e professor e alunos entre si (Cunha, 1988; Del Prette, A., & Del Prette, Z., A. P., 2001).

A Tabela 8 representa os dados das questões 8 e 9 do QRI, que investigam, em uma escala de zero a quatro, a importância atribuída e a viabilidade das professoras incluir objetivos de desenvolvimento interpessoal em sala de aula.

Tabela 8. Valor atribuído a importância e viabilidade para a inclusão de objetivos de desenvolvimento interpessoal na sala de aula.

Professoras	Importância	Viabilidade
P1	03	04
P2	03	03
P3	04	04
P4	03	02
P5	04	03
P6	03	03
P7	03	03
P8	04	03
P9	03	03
P10	03	03
XM - Média	3,3	3,1
Desvio padrão	0,48	0,57

Legenda: Total: 4; Bastante: 3; Média: 2; Pouca: 1; Nenhuma : 0

Os dados da Tabela 8 mostram que metade do número de professoras (P2, P6, P7, P9 e P10) atribuíram valor 3 para a importância e viabilidade para o desenvolvimento interpessoal em sala de aula. Com relação ao restante das professoras, P4 atribuiu valor 3 para a importância e 2 para a viabilidade, P1 prescreveu valor 3 para a importância e 4 para a viabilidade. As professoras P5 e P8 deram valor 3 para a importância e viabilidade. Por último, somente a professora P3, sabiamente, atribuiu valor 5 para a importância e viabilidade.

A média geral relatada pelo grupo de professoras em relação ao grau de importância para o desenvolvimento interpessoal em sala de aula foi de 3,3 (desvio padrão de 0,48) e para a viabilidade foi de 3,1 (desvio padrão de 0,57).

Esses dados indicam que o valor médio do grupo de professoras permite considerar que elas acham *bastante* importante e *bastante* viável o desenvolvimento interpessoal do aluno em sala de aula. É provável que realmente acreditem na importância, uma vez que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) enfatizam que as classes especiais devem

priorizar o desenvolvimento global da criança, o que inclui o desenvolvimento interpessoal em sala de aula. Mas não basta saber da importância, uma vez que a promoção das habilidades sociais não foi observada como prioridade nos dados apresentados nas Tabelas anteriores. É preciso que as professoras apresentem um repertório de habilidades sociais refinado, que lhes permitam arranjar estratégias que contribuam para o desenvolvimento interpessoal do aluno.

A Tabela 9 apresenta os dados da questão 10 do QRI, que avalia, em uma escala de zero a dez, o grau de preparo atribuído pelas professoras para o manejo de conflitos e para a promoção do desenvolvimento interpessoal em sala de aula.

Tabela 9. Valor atribuído pelas professoras para o manejo de conflitos e para a promoção do desenvolvimento interpessoal do aluno.

Professoras	Manejo	Promoção
P1	07	07
P2	06	07
P3	09	09
P4	08	07
P5	08	08
P6	07	07
P7	07	09
P8	07	07
P9	08	08
P10	05	06
XM - Média	7,2	7,5
Desvio padrão	1,14	0,97

Os dados da Tabela 9 descrevem que a professora P2 atribuiu valor 5 para o manejo e 6 para a promoção. A professora P2 deu valor 6 para o manejo e 7 para a promoção. Três professoras (P1, P6 e P8) atribuíram valor 7 para o manejo e promoção. A professora P7 atribuiu valor 7 para o manejo e 9 para a promoção. Os valores atribuídos por P4 foi 8 para o manejo e 7 para a promoção. Duas professoras atribuíram valor 8 para o manejo e promoção e somente a professora P3 atribuiu valor 9 tanto para o manejo como para a promoção.

A média atribuída pelo grupo de professoras para o manejo foi de 7,2 e para a promoção foi de 7,5, cujo desvio padrão é de 1,14 e 0,97, respectivamente.

Analisando os valores médios atribuídos, acredita-se que é razoável para permitir o manejo de conflitos e possibilitar a promoção do desenvolvimento

interpessoal em sala. De acordo com os dados descritos nas Tabelas anteriores, parece que as professoras não estão manejando conflitos e promovendo o desenvolvimento interpessoal do modo como avaliaram em seu grau de preparo.

A Tabela 10 representa os dados da questão 11 do QRI, que descreve a opinião das professoras sobre onde e por quem deve ser trabalhado o desenvolvimento interpessoal.

Tabela 10. Relato das professoras sobre onde e por quem deve ser trabalhado o desenvolvimento interpessoal.

Por Quem / Onde	Professoras
Professor / AAS	P1, P2, P6, P7 e P9
Professor, profissionais e família / AAS	P3
Professor e contexto escolar / AAS	P4
Professor, profissionais e outros / AAS	P5
Professor, Profissionais, religiosos e amigos da escola / AAS	P8
Professor, profissionais, contexto escolar e familiar / AAS	P10

Legenda - AAS: Atividades acadêmicas e em atividades separadas

Os dados da Tabela 10 indicam que, no quesito onde deve ser trabalhado o desenvolvimento interpessoal, houve unanimidade nas respostas relatadas pelas professoras, pois todas responderam que deve ser trabalhado em atividades acadêmicas e em atividades separadas, embora os dados apresentados na Tabela 7 mostrem uma outra perspectiva, pois, quando foram investigadas quais as estratégias utilizadas para o desenvolvimento interpessoal do aluno, somente duas professoras descreveram que usam as atividades acadêmicas. Observa-se, então, uma incoerência no relato verbal das professoras, podendo-se supor que o repertório de auto-observação e autoconhecimento das professoras seja deficitário, uma vez que parecem não discriminar as contingências que controlam seu comportamento em sala de aula.

Quanto ao aspecto por quem deve ser trabalhado o desenvolvimento interpessoal, o relato verbal de todas as professoras incluiu o professor como um agente importante para promovê-lo no contexto de sala de aula. As professoras P4 e P10 também relataram que o contexto escolar deve ser incluído. Já as professoras P3, P5, P8 e P10 acrescentaram outras pessoas, apontando para contexto familiar, comunidade escolar, autoridades religiosas e amigos da escola como pessoas

significativas que, juntamente com o professor, podem contribuir para o desenvolvimento interpessoal do aluno.

Os dados do relato verbal das professoras nessa questão parecem estar condizentes com as reais contingências que controlam seus comportamentos em sala, uma vez que foram bastante pertinentes, não excluindo o papel de outras pessoas significativas para a promoção do desenvolvimento interpessoal da criança, além do professor (Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P., 2001).

A Tabela 11 apresenta a questão 12 do QRI, que aborda a opinião das professoras sobre quem e o que cada um ganha com a promoção do desenvolvimento interpessoal na escola.

Tabela 11. Relato das professoras sobre quem e o que ganha com o desenvolvimento interpessoal na escola.

Professoras	Quem ganha	O que ganha
P1	Aluno	MA
P2	Escola	MA
P3	Professor/Aluno/Escola	MD / MA / MA
P4	Aluno	MA
P5	Professor/Aluno/Escola	MA / RIS / O
P6	Professor/Aluno/Escola	MA/ MA/ MA
P7	Professor/aluno/escola	BEE / BEE / BEE
P8	Professor/Aluno/Escola	BEE / RIS - BEE / RIS -.BEE
P9	Professor/Aluno/Escola	MA - RIS / MA - RIS / MA - RIS
P10	Professor/Aluno/Escola	RIS / RIS / MD

Legenda - MA: Melhora da aprendizagem; RIS: Relações interpessoais satisfatórias; BEE: Bem-estar emocional; MD: Melhora na disciplina; O: Outros.

Os dados da Tabela 11 evidenciam que oito professoras responderam que tanto o professor como o aluno e a escola ganham com o desenvolvimento interpessoal. Por outro lado, as respostas apresentadas por duas professoras divergiram, uma vez que P1 descreveu que o aluno é quem ganha com o desenvolvimento interpessoal e P2 relatou que é a escola.

Quanto ao aspecto o que cada um ganha, as respostas variaram bastante. Os relatos mostraram que o desenvolvimento interpessoal beneficia tanto o professor, como o aluno e a escola, cujos ganhos auxiliam, direta ou indiretamente, o processo

de ensino do aluno. As respostas foram categorizadas em cinco itens. O item MA, que diz respeito à melhora na aprendizagem, foi o que teve o maior número de indicações (12), seguido do item RIS (relações interpessoais satisfatórias), com oito indicações; do item BEE (bem-estar emocional), com cinco indicações; do item MD (melhora na disciplina), com duas indicações; e, por último, do item O (outros), com uma indicação.

O relato verbal das professoras envolveu justificativas verbais bastante pertinentes para a promoção do desenvolvimento interpessoal do aluno, mas observou-se, nos dados de outras questões do questionário, que as professoras têm desenvolvido poucas habilidades sociais nos alunos. Nota-se recorrentemente uma discrepância entre o desempenho verbal e o real, ou seja, as professoras relatam um desempenho que, de fato, parece não ocorrer. Sabe-se que nem sempre falar que se faz controla o comportamento de fazer. Por isso os programas de intervenção embasados na Análise do Comportamento priorizam o desenvolvimento e/ou aprimoramento do repertório de autoconhecimento, para auxiliar as pessoas na discriminação das variáveis que controlam os comportamentos, enfatizando uma coerência entre o comportamento verbal e o não-verbal. Além do mais, o aprimoramento do repertório de autoconhecimento auxilia na apresentação da competência social que qualifica a pessoa na discriminação das demandas dos diferentes contextos sociais, contribuindo para a emissão de habilidades sociais adequadas às situações, aumentando a probabilidade de se obter reforçadores positivos e negativos (Bolsoni-Silva, 2002; Bolsoni-Silva & Del Prette, A., 2003)

A Tabela 12 apresenta os dados da questão 13 do QRI, que descreve o relato das professoras sobre as vantagens da promoção do desenvolvimento interpessoal em sala de aula.

Tabela 12. Relato das professoras sobre vantagens de promover o desenvolvimento interpessoal em sala de aula.

Vantagens	Professoras									
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Relacionamento satisfatório entre alunos	x	x				x			x	
Desenvolvimento da autonomia								x		
Aumento da auto-estima				x				x		
Desenvolvimento da responsabilidade		x								
Bem-estar emocional	x		x							
Desenvolvimento escolar			x							x
Aumento da motivação				x				x		
Ambiente agradável					x		x	x		

A Tabela 12 mostra que, do total de dez professoras, somente as professoras P3 e P10 relataram que a promoção do desenvolvimento interpessoal em sala de aula contribui para o desenvolvimento escolar do aluno.

As vantagens atribuídas pelas demais professoras também são bastante relevantes e adequadas, condizendo com pressuposições da literatura da área de Habilidades Sociais, que salienta que o desenvolvimento interpessoal possibilita bem-estar emocional e aumento da auto-estima, além de possibilitar a aprendizagem e manutenção de vários comportamentos sociais. O conteúdo do relato verbal aponta que a maioria das professoras parece desconhecer que as interações sociais estabelecidas em sala de aula influenciam e contribuem fortemente para o desenvolvimento escolar do aluno. Conforme descrevem pesquisas da área, é de suma importância que os professores entendam e atuem na perspectiva de que a educação é uma prática social, na qual não só fatores cognitivos estão presentes, mas também os sociais, que são importantes para atingir os objetivos pedagógicos (Banaco, 1993; Del Prette, A., & Del Prette, Z., A. P., 2001; Matos, 1992).

Quando descrevem sobre as vantagens de se promover o desenvolvimento interpessoal do aluno, porém, é possível que o desenvolvimento de habilidades sociais nos alunos fique para segundo plano (o que apresenta semelhança com alguns dados apresentados nas Tabelas anteriores), uma vez que poucas professoras parecem acreditar que o desenvolvimento interpessoal influencia positivamente na promoção da aprendizagem do aluno. Esse ponto de vista adotado pode ser sustentado, em parte, pelo fato de a escola tradicionalmente ter sido priorizada e valorizada para garantir o

desenvolvimento escolar do aluno. Conforme salientam Del Prette, Z. A. P., e Del Prette, A., (1998) e Del Prette A., & Del Prette, Z. A. P., (2001, 2003), como a aprendizagem acontece primordialmente na relação interpessoal, a escola deveria incluir, no currículo, estratégias que garantam o desenvolvimento interpessoal do aluno.

A Tabela 13 descreve a questão 14 do QRI, que investiga quais as dificuldades interpessoais mais freqüentes no contexto de sala de aula.

Tabela 13. Relato das dificuldades interpessoais mais freqüentes em sala de aula.

Professoras	Conflitos interpessoais
P1 e P9	Lidar com alunos que recusam fazer tarefas
P2	Expressar afeto aos alunos
P3	Lidar com as diferenças culturais dos alunos
P4	Interagir com alunos “fechados”
P5	Fazer com que o aluno tenha confiança e respeito
P6	Lidar com alunos com problemas emocionais, de relacionamento e baixa estima
P7	Lidar com alunos com comportamentos hostis
P8	Estabelecer limites e regras aos alunos
P10	Lidar com alunos que apresentam problemas emocionais

A Tabela 13 descreve que as dificuldades interpessoais apresentadas pelas professoras referem-se praticamente à inabilidade em lidar não somente com os comportamentos socialmente inadequados dos alunos, como com os problemas emocionais decorrentes.

Os dados dessa Tabela oferecem um panorama geral sobre os déficits interpessoais apresentados pelas professoras no ambiente de sala de aula, fornecendo subsídios para a elaboração dos procedimentos de intervenção para a modelagem de classes de habilidades sociais alternativas a tais dificuldades. Um planejamento cuidadoso da intervenção tem sido priorizado para garantir não somente a aprendizagem, mas também a generalização das habilidades sociais aprendidas para situações interpessoais fora do ambiente de treinamento (Gresham, 2000; Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P., 2005, no prelo).

Descrição dos procedimentos de intervenção

A gravação das sessões em fitas cassetes permitiu observar que um conjunto de comportamentos apresentados pela facilitadora parecia produzir efeitos sobre o comportamento das participantes do programa. Os comportamentos foram, então, classificados e compuseram os procedimentos de intervenção. Com muita frequência as mesmas classes comportamentais apareciam em diferentes procedimentos, porém, se diferenciavam pelo efeito pretendido. O conteúdo das gravações das sessões possibilitou a análise de aspectos relevantes ocorridos na sessão, além de propiciar a avaliação do desempenho das professoras e do próprio desempenho da facilitadora.

A partir do levantamento dos comportamentos apresentados pela facilitadora, verificou-se que houve a possibilidade de identificar e classificar os procedimentos utilizados durante a execução do THS. Esses procedimentos tinham o objetivo de:

- a) Investigar as dificuldades interpessoais apresentadas pelas professoras em diferentes contextos sociais;
- b) Analisar variáveis ambientais (eventos antecedentes e conseqüentes) que controlavam tais dificuldades;
- c) Treinar classes de habilidades sociais específicas e alternativas aos desempenhos deficitários;
- d) Usar conseqüência positiva diante da ocorrência de comportamentos socialmente habilidosos; e
- e) Sondar generalização das classes de habilidades aprendidas na sessão para o contexto de sala de aula.

Os procedimentos obtidos foram organizados em função de seus objetivos específicos durante as sessões do THS. As classes comportamentais, como já explicitado, poderiam fazer parte de mais de um procedimento utilizado e alguns procedimentos poderiam ser utilizados de forma concomitante.

A Tabela 14 descreve os procedimentos utilizados no THS e as classes comportamentais que compuseram cada procedimento.

Tabela 14. Descrição dos procedimentos de intervenção com as respectivas classes comportamentais apresentadas pela facilitadora.

Procedimento de intervenção	Classes Comportamentais
Investigar dificuldades interpessoais	<ul style="list-style-type: none"> -Solicitar descrição da dificuldade interpessoal -Solicitar exemplo de dificuldade interpessoal -Solicitar observação das dificuldades em sala -Parafrasear verbalização -Evitar dar atenção a comportamentos irrelevantes -Solicitar atenção para comportamentos relevantes -Solicitar a descrição de pensamentos e sentimentos -Solicitar empatia -Apresentar empatia
Analisar relações antecedentes/conseqüentes	<ul style="list-style-type: none"> -Solicitar análise de variáveis conseqüentes -Solicitar análise de variáveis antecedentes
Treinar habilidades sociais específicas	<ul style="list-style-type: none"> -Relacionar a apresentação de comportamentos no contexto de treinamento com a sala de aula -Solicitar reprodução de comportamento -Apresentar modelo de comportamentos socialmente habilidosos -Solicitar modelo de comportamentos socialmente habilidosos -Solicitar alteração de topografia de comportamento -Solicitar cooperação
Usar conseqüência positiva diante da ocorrência de comportamentos socialmente habilidosos	<ul style="list-style-type: none"> -Encorajar a apresentação de comportamentos socialmente habilidosos -Elogiar a ocorrência de comportamentos socialmente habilidosos -Descrever verbalmente a ocorrência de comportamento bem sucedido -Solicitar que alguém descreva o comportamento apresentado pelo colega
Sondar generalização	<ul style="list-style-type: none"> -Solicitar avaliação da sessão -Solicitar descrição de aprendizagem -Descrever a ocorrência de comportamentos socialmente habilidosos em outro contexto -Solicitar descrição de execução de tarefa semanal -Encorajar execução de tarefa semanal

Na seqüência, seguem alguns exemplos de descrições da forma com a facilitadora utilizava os procedimentos de intervenção e como algumas classes comportamentais, descritas na Tabela 14, eram aplicadas durante as sessões. Cabe salientar que o uso das vivências constituiu-se em pano de fundo para que os procedimentos de intervenção pudessem ser aplicados. As vivências possibilitavam que as dificuldades interpessoais ocorressem na própria sessão, pois evocavam situações interpessoais análogas às situações naturais e possibilitavam a ocorrência de comportamentos semelhantes.

Nas três primeiras sessões, observou-se que as professoras apresentavam certa complexidade em descrever as dificuldades interpessoais que ocorriam na interação com os alunos. Sempre que a facilitadora utilizava o procedimento de investigar as dificuldades interpessoais, as participantes relatavam outros assuntos, como: descontentamento salarial, falta de políticas de capacitação, dificuldades em cumprir dupla jornada de trabalho, etc. Aos poucos a facilitadora *evitava dar atenção para a ocorrência de comportamentos irrelevantes e solicitava a atenção para comportamentos relevantes* (Ex: “Pessoal, olha que interessante o que P3 está falando... que é muito importante estabelecer conversas amistosas com os alunos. O que vocês acham?”). Com a utilização do procedimento de investigação da dificuldade interpessoal, aos poucos, as professoras iam relatando suas dificuldades.

A partir da terceira sessão, quando o grupo apresentava maior coesão e as professoras pareciam sentir mais confiança, com maior frequência começaram a aparecer dificuldades interpessoais. Nessa fase, observou-se que as professoras estavam sentindo muita necessidade de falar de si. Descreviam a ocorrência de dificuldades interpessoais não só na interação com os alunos, mas com outros interlocutores em diferentes contextos interpessoais. Então, se a descrição da dificuldade não fazia referência ao contexto escolar, a facilitadora *solicitava observação da dificuldade no contexto de sala de aula* (Exemplo de intervenção com P9: “Você já observou se a dificuldade de dizer não também ocorre na sala de aula?”; Exemplo de intervenção com P1: “Você disse que exige muito das pessoas. Esse comportamento também acontece na interação com seus alunos?”).

Uma outra classe comportamental utilizada com bastante frequência na fase inicial do treinamento era o *parafraseamento de verbalização* (Exemplo de intervenção com P2: “Puxa, então é muito difícil para você ser afetiva com os alunos?”). Muitas vezes, quando uma professora relatava uma dificuldade interpessoal, algumas participantes do grupo demonstravam falta de empatia em forma verbal e não-verbal. Então, a facilitadora *apresentava modelo de empatia* (Ex: “Puxa, P9! Realmente imagino que foi muito difícil para você chegar para dar aula e sua sala ter sido mudada sem terem te consultado”). Além do mais, também *solicitava empatia* ao grupo (Ex: “Pessoal, vocês podem imaginar como P9 se sentiu nessa situação?”). Também solicitava à própria pessoa que havia relatado a dificuldade,

estendendo-se ao grupo de um modo geral, a *descrição de pensamentos e sentimentos* envolvidos na situação.

Com relação ao uso do procedimento de análise de relações antecedentes e conseqüentes, quando uma professora descrevia alguma dificuldade interpessoal, a facilitadora *solicitava a análise de variáveis antecedentes ao comportamento* (Exemplo de intervenção com P1: “O que será que acontece que faz você perder a paciência com seus alunos? Vamos tentar observar?”). Também solicitava aos participantes a *análise das variáveis conseqüentes* que se seguiam ao comportamento (Exemplo de intervenção com P1: “O que você acha que acontece depois que você explode com os alunos?”).

Geralmente, o procedimento de treino de habilidades sociais específicas e de uso de conseqüência positiva era utilizado praticamente de modo concomitante. À medida que as participantes descreviam a dificuldade e algumas variáveis antecedentes e conseqüentes envolvidas, a facilitadora *solicitava a reprodução do comportamento*, através do uso de *role-playing*, e *solicitava e/ou apresentava alternativas de comportamento socialmente habilidoso* (Exemplo de intervenção com P9: “Pessoal, o que P9 poderia ter feito quando chegou para dar aula e encontrou outra professora em sua sala, ao invés de ter ficado calada?”). Ainda, *solicitava cooperação* (“Pessoal, como poderemos ajudar P9? O que vocês fariam nessa situação?”) e, concomitantemente, a facilitadora *encorajava a apresentação de comportamentos socialmente habilidosos* (“Vamos lá, P2! Você vai conseguir expressar afetividade com os alunos”). Diante da ocorrência de um comportamento bem sucedido em sessão ou de relato da ocorrência em outros contextos alternativos às dificuldades interpessoais, *elogiava-se a apresentação de comportamentos socialmente habilidosos* (Exemplo de intervenção com P9: “Puxa! Estou muito feliz por você estar conseguindo estabelecer limites aos seus alunos”).

Quanto ao procedimento de sondar generalização, este também era utilizado praticamente junto com o procedimento de treino de habilidades específicas e de apresentação de conseqüência positiva. Normalmente, era utilizado no início e ao final das sessões. Ao iniciar a sessão, a facilitadora *solicitava a descrição da execução das tarefas semanais* e das dificuldades envolvidas. Esse momento era muito

importante, porque as professoras, mesmo sem a ajuda da facilitadora, apresentavam sugestões de modelos de comportamentos socialmente habilidosos. Além do mais, possibilitava que a facilitadora fizesse uma sondagem sobre a generalização das habilidades sociais aprendidas no contexto de treinamento para o contexto de sala de aula.

A classe comportamental de *solicitar descrição de aprendizagem*, que fazia parte do procedimento de sondar generalização, era utilizada aos finais das sessões (Ex: “Gostaria que vocês descrevessem qual aspecto chamou a atenção, hoje, na sessão”). Um outro comportamento utilizado com bastante frequência pela facilitadora era a *descrição da ocorrência de comportamentos socialmente habilidosos* por parte das professoras (Exemplo de intervenção com P7: “Percebi que hoje você conseguiu se expressar ao grupo sem ficar ansiosa”. Exemplo de intervenção com P6: “Hoje você conversou bastante e ofereceu contribuições interessante e profundas”). Desse modo, as professoras observavam suas mudanças comportamentais, o que aumentava a probabilidade de ficarem sob o controle das conseqüências positivas do comportamento socialmente habilidoso e apresentá-lo novamente no contexto de sala de aula e em ocasiões futuras.

Em síntese, as classes comportamentais que compunham o procedimento de sondar generalização investigavam se estava ocorrendo aprendizagem de habilidades sociais no contexto de treinamento e se desempenhos aprendidos estavam se generalizando para o ambiente de sala de aula.

Dados do Inventário de Habilidades Sociais (IHS) pré e pós intervenção

Os resultados obtidos com a aplicação do Inventário de Habilidades Sociais (IHS) possibilitaram a obtenção de um escore total e de escores fatoriais (percentis variando entre 0 e 100), os quais possibilitaram avaliar as dificuldades interpessoais iniciais e as aquisições de habilidades sociais após o programa de THS.

Segue a apresentação dos dados em Tabelas e Figuras para a descrição do percentil do escore total e dos escores fatoriais, com medidas individuais e grupais.

A Tabela 15 descreve o percentil obtido individualmente pelas professoras e a média do grupo no escore total e nos escores fatoriais do IHS nas avaliações pré e pós intervenção.

Tabela 15. Percentil obtido pelas professoras e média do grupo no escore total e nos escores fatoriais nas avaliações pré e pós do IHS.

Percentil do Escore Total e dos Escores Fatoriais do IHS	Professoras										Média XM
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	
<i>Escore Total</i>											
Pré	95	87	91	55	93	10	05	50	56	35	58
Pós	68	85	96	70	99	17	50	80	90	66	72.1
<i>Fator 1</i>											
Pré	67	97	64	35	80	30	31	67	60	50	58
Pós	65	70	80	81	96	30	78	80	90	70	74
<i>Fator 2</i>											
Pré	70	62	80	60	45	07	37	40	25	40	47
Pós	70	55	90	55	80	40	95	70	45	55	65.5
<i>Fator 3</i>											
Pré	99	85	100	86	100	01	01	10	55	15	55
Pós	60	90	100	60	100	05	60	85	88	40	68.8
<i>Fator 4</i>											
Pré	85	85	80	40	40	80	01	80	60	40	59
Pós	90	60	80	60	90	80	25	40	80	30	63.5
<i>Fator 5</i>											
Pré	40	90	90	80	40	80	01	40	80	01	48
Pós	100	90	100	60	80	80	25	60	60	40	69.5

Legenda - Fator 1: Habilidades Sociais de Enfrentamento com risco; Fator 2: Habilidades Sociais de Auto-afirmação na expressão de afeto positivo; Fator 3: Habilidades Sociais de Conversação e desenvoltura social; Fator 4: Habilidades Sociais de Auto-exposição a desconhecidos e as situações novas; Fator 5: Habilidades Sociais de Autocontrole da agressividade a situações aversivas

Percentil de 0 a 25: Repertório de Habilidades Sociais Bastante Deficitário; Percentil de 26 a 49: Repertório de Habilidades Sociais Deficitário; Percentil 50: Repertório de Habilidades Sociais Médio; Percentil de 51 a 75: Bom Repertório de Habilidades Sociais; Percentil de 76 a 100: Repertório de Habilidades Sociais Elaborado

A Figura 1 representa a média do grupo de professoras nas avaliações pré e pós intervenção do Inventário de Habilidades Sociais (IHS).

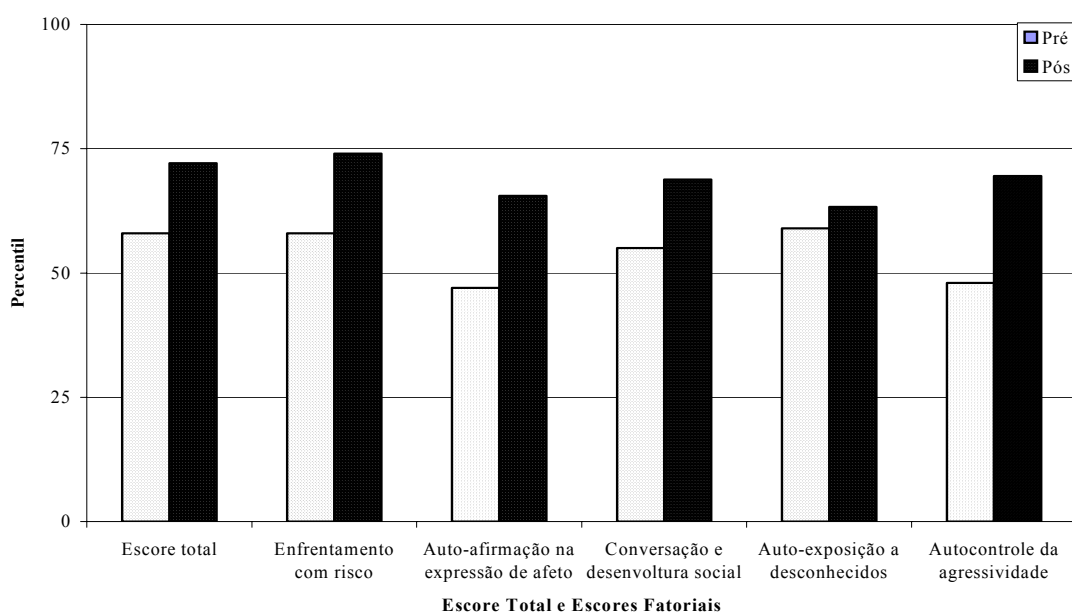


Figura 1. Média do grupo de professoras no escore total e nos escores fatoriais nas avaliações pré e pós do IHS.

Observa-se, na Figura 1 e na Tabela 15, que o grupo de professoras, na avaliação prévia ao programa de THS, alcançou uma pontuação acima da média de referência no escore total e em três fatores (Enfrentamento com risco, Conversação e desenvoltura social e Auto-exposição a desconhecidos). Obteve-se, por outro lado, pontuação inferior à média de referência em dois fatores (Auto-afirmação na expressão de afeto e Auto-controle da agressividade). Na avaliação após o treinamento, verifica-se um ganho em todos os fatores avaliados e, também, no escore total.

A Figura 2 apresenta o percentil do escore total de cada professora nas avaliações pré e pós intervenção do Inventário de Habilidades Sociais (IHS).

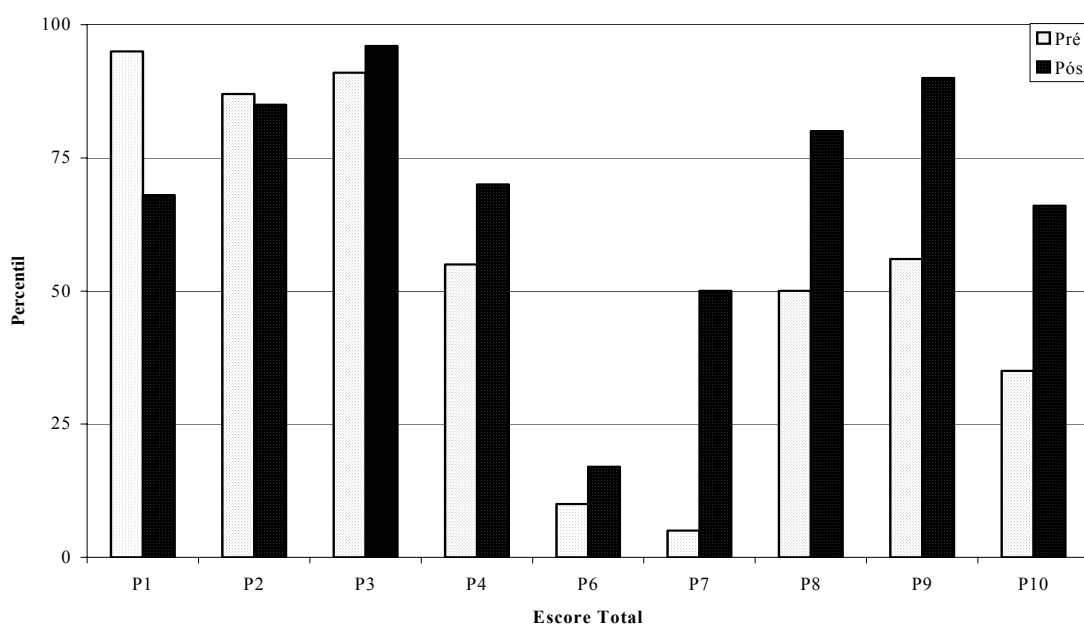


Figura 2. Percentil do escore total obtido individualmente pelas professoras nas avaliações pré e pós do IHS.

De acordo com os dados da Figura 2 e Tabela 15, observa-se que as professoras P1 (percentil 95), P2 (percentil 87), P3 (percentil 91) e P5 (percentil 93) apresentaram, na avaliação inicial do IHS, escores equivalente a *Repertório de Habilidades Sociais Bastante Elaborado*. A primeira professora apresentou o maior percentil do grupo.

As professoras P4 (percentil 55) e P9 (percentil 56) obtiveram escores relativos a *Bom Repertório de Habilidades Sociais*, sendo que a segunda apresentou um percentil um pouco maior que a primeira. Já a professora P8, com percentil 50, permitiu classificar o repertório de habilidades sociais como *Mediano*.

Somente a professora P10 (percentil 35) apresentou escore equivalente a *Repertório de Habilidades Sociais Deficitário*. Em contrapartida, duas professoras (P6 e P7), cujos percentis atingiram 10 e 05 respectivamente, obtiveram os escores mais baixos do grupo, correspondendo a um *Repertório Bastante Deficitário de Habilidades Sociais*.

Ainda de acordo com os dados da Tabela 15 e Figura 2, com relação ao escore total na avaliação pós intervenção do IHS, houve aumento em oito professoras. As professoras P7 (de 05 para 50), P8 (de 50 para 80), P9 (de 56 para 90) e P10 (de 35 para 56) foram as que tiveram os maiores aumentos nos escores.

Para duas professoras houve um decréscimo na avaliação pós intervenção. Considerável em P1 (de 95 para 68), alterando o repertório de *Elaborado para Bom*, mas, em P2 (de 87 para 95), a queda foi quase imperceptível, não alterando a categoria na qual se enquadra o repertório.

A média geral do grupo de professoras no escore total, de acordo com os dados da Tabela 15 e Figura 1, aumentou após a intervenção, alterando o percentil do repertório total de habilidades sociais de 58 para 72,1.

A Figura 3 apresenta o percentil obtido individualmente pelas professoras nas Habilidades Sociais de Enfrentamento com risco, que compõe o Fator 1, nas avaliações pré e pós intervenção do Inventário de Habilidades Sociais (IHS).

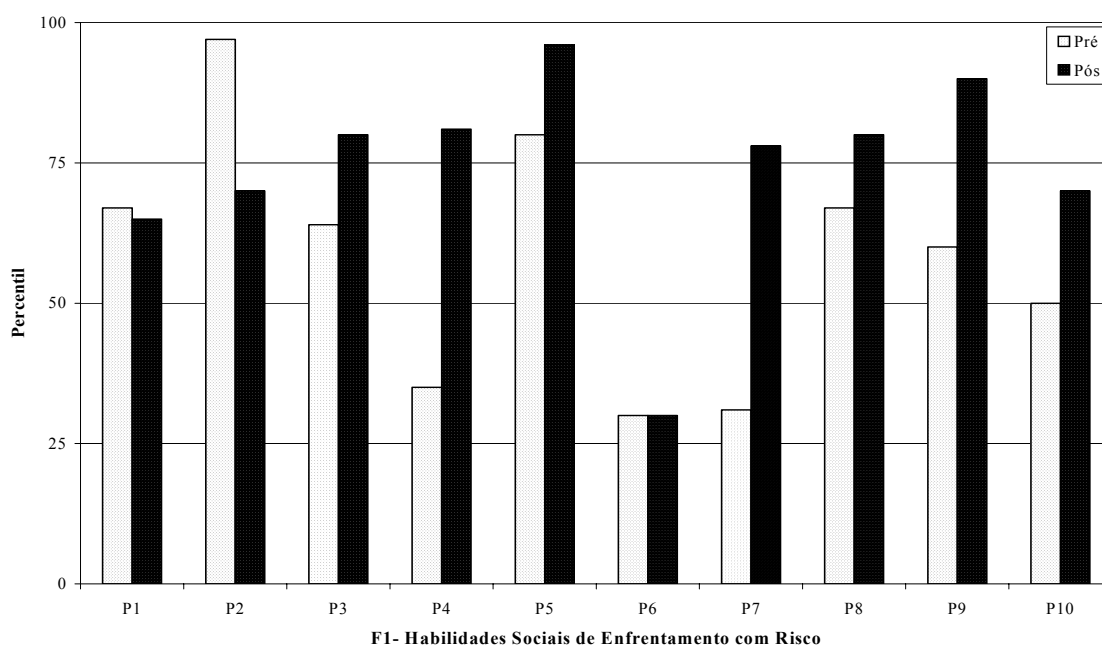


Figura 3. Percentil obtido individualmente pelas professoras no Fator 1 nas avaliações pré e pós intervenção do IHS.

De acordo com os dados da Figura 3, no Fator 1 (Habilidades Sociais de Enfrentamento com Risco), o escore aumentou para a maioria das professoras na avaliação pós intervenção do IHS, exceto nas professoras P1 e P2. Na primeira, o escore apresentou um pequeno decréscimo de 67 para 65 na avaliação pós intervenção, não alterando a categoria do repertório (*Bom Repertório de Habilidades Sociais*), mas, para a professora P2, observou-se um declínio acentuado, de 97 para 70, alterando o repertório de *Elaborado* para *Bom*. Para a professora P6, o escore na avaliação pré e pós permaneceu inalterado em 30. Já para a professora P3, aumentou de 64 para 80, alterando o repertório de *Bom* para *Elaborado*. Em contrapartida, as professoras P7 e P4 tiveram os aumentos mais consideráveis, de 31 para 78 e de 35 para 81, modificando ambos os repertórios de *Deficitário* para *Elaborado*.

Conforme se observa na Tabela 15 e Figura 1, a média do grupo de professoras no Fator 1 aumentou de 58 para 74 na avaliação pós intervenção do IHS.

Cabe salientar que as habilidades sociais de enfrentamento com risco caracteriza-se naquele repertório, o qual permite lidar com situações interpessoais que demandam a afirmação e defesa de direitos e auto-estima, podendo ocorrer reação indesejável por parte do interlocutor. Portanto, um repertório elaborado nessa classe de habilidades sociais denota assertividade e controle da ansiedade nas relações interpessoais. Inúmeros são os argumentos para o uso da assertividade em detrimento do uso de comportamentos hostis nas relações interpessoais (Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P., 2001; Vila, Gongora, & Silveira, 2003). No contexto de sala de aula não seria diferente, pois se, por exemplo, a professora conseguir expressar um incômodo de forma assertiva, adequando-se às variáveis do contexto, ocorrerá uma minimização de perdas para si e para o aluno, além de possibilitar bem-estar emocional e fornecer modelo de controle de reações emocionais indesejáveis.

A Figura 4 apresenta o percentil obtido pelas professoras nas Habilidades Sociais de Auto-expressão de Afeto Positivo, que compõem o Fator 2 nas avaliações pré e pós intervenção do Inventário de Habilidades Sociais (IHS).

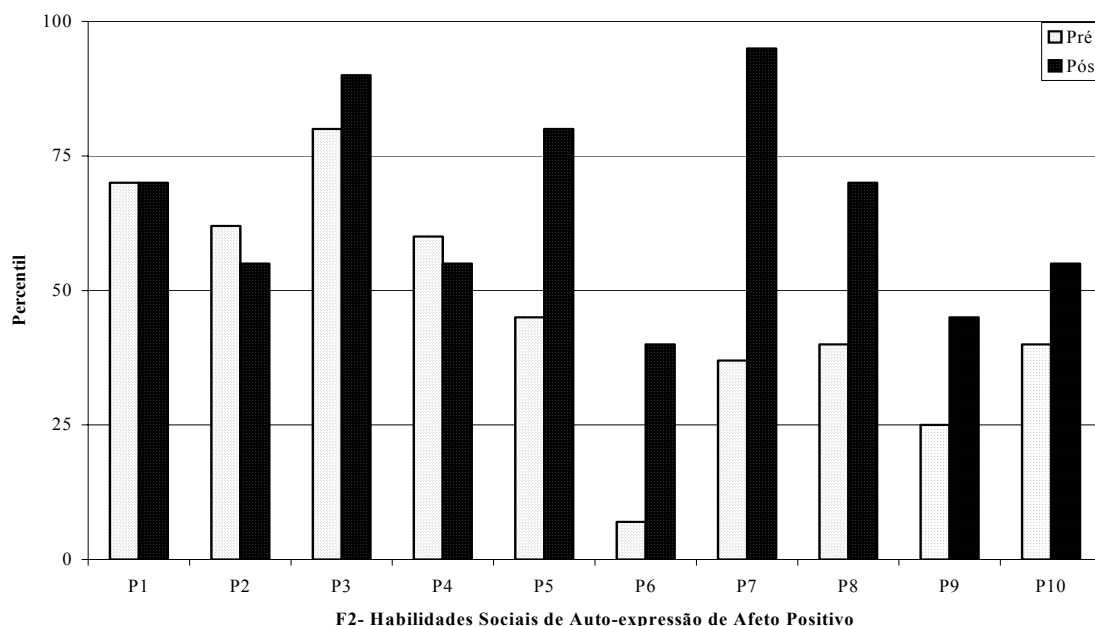


Figura 4. Percentil obtido individualmente pelas professoras no Fator 2 nas avaliações pré e pós intervenção do IHS.

Pela Figura 4 observa-se que, no Fator 2 (Habilidades Sociais de Auto-afirmação na Expressão de Afeto Positivo), somente a professora P3 obteve escore relativo a *Repertório Elaborado* (percentil 80) na avaliação inicial do IHS. As professoras P1, P2 e P4 obtiveram escore relativo a *Bom Repertório de Habilidades Sociais* (70, 62 e 60, respectivamente). Em contrapartida, quatro professoras atingiram percentil equivalente a *Repertório Deficitário* (P5, P7, P9 e P10). Por fim, a professora P6 obteve percentil 07, o mais baixo do grupo e equivalente a repertório *Bastante Deficitário* nesse fator. Nota-se que metade do grupo de professoras, antes da intervenção, apresentava dificuldades em habilidades de expressão de sentimentos positivos e de afirmação da auto-estima. Provavelmente, as professoras poderiam estar apresentando dificuldades na expressão de afeto com os alunos pelo fato de apresentarem um repertório deficitário nessa classe de habilidades sociais.

Com relação à importância da afetividade na interação professor-aluno, Almeida, A. R. S. (1997) relata que, de um modo geral, os professores não discriminam que sua própria emoção pode influenciar o desenvolvimento sócio-emocional e acadêmico do aluno. Considerando que a emoção não é algo abstrato e o que comumente se designa por “reação emocional” tratam-se de comportamentos que,

de alguma forma, são expressados, há de se concordar que a habilidade de expressão de sentimentos positivos é muito importante nas interações educativas, porque possibilita, ao professor, ser afetivo com os alunos e contribui para que alunos e professores estejam próximos. Essa proximidade, por sua vez, facilita o processo de ensino-aprendizagem.

Já na avaliação pós intervenção do IHS no Fator 2 (Auto-afirmação na expressão de afeto positivo), a professora P1 não alterou seu percentil (70 no pré e pós intervenção), não mudando a categoria do repertório que já era *Bom*. Na professora P2 e P4, houve uma pequena queda (de 62 para 55 e de 60 para 55, respectivamente), não alterando a categoria de *Bom* repertório. No restante das professoras houve aumento na avaliação pós intervenção. Para a professora P3, aumentou de 80 para 90, mas não alterou a categoria do repertório, que já era *Elaborado*. Já para P7 aumentou de 37 para 95, e em P5, de 45 para 80, mudando o repertório de ambas de *Deficitário* para *Elaborado*. Para as professoras P8 (de 40 para 70) e P10 (de 40 para 55), os aumentos ocorridos alteraram o repertório de *Deficitário* para *Bom*. Por último, para a professoras P9 o percentil aumentou de 25 para 45 e para P6 de 07 para 40, alterando o repertório para ambas de *Bastante Deficitário* para *Deficitário*.

De acordo com os dados da Tabela 15 e Figura 1, a média geral do grupo de professoras no Fator 2 alterou de 47 para 65,5 na avaliação pós intervenção.

A Figura 5 apresenta os percentis obtidos pelas professoras nas Habilidades Sociais de Conversação e Desenvoltura Social, que compõem o Fator 3, nas avaliações pré e pós intervenção do Inventário de Habilidades Sociais (IHS).

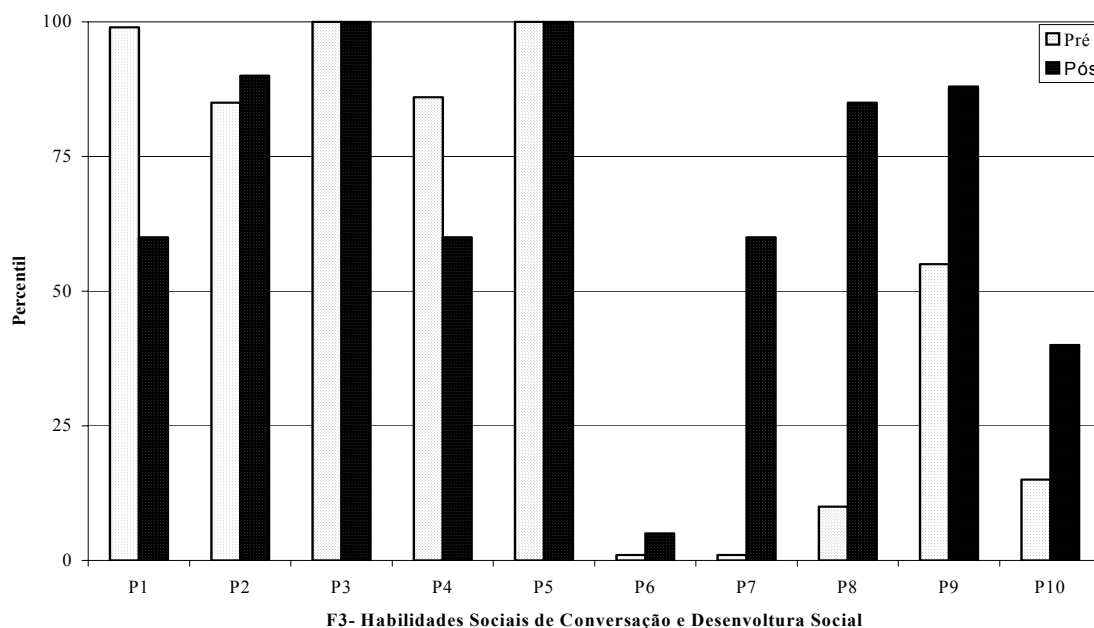


Figura 5. Percentil obtido individualmente pelas professoras no Fator 3 nas avaliações pré e pós do IHS.

Conforme os dados da Figura 5 e Tabela 15, na avaliação pré intervenção do IHS no Fator 3 (Habilidades de Conversação e Desenvoltura Social), cinco professoras obtiveram *Repertório Elaborado de Habilidades Sociais* (P1, P2, P3, P4 e P5). Uma professora apresentou *Bom Repertório* (P9) e quatro professoras (P6, P7, P8 e P10) demonstraram escores equivalentes a *Repertório de Habilidades Sociais Bastante Deficitário*. Embora metade do número de professoras tenha apresentado *Repertório Bastante Elaborado*, praticamente o restante apresentou repertório extremamente baixo.

Vale ressaltar que a presença das habilidades sociais de conversação no repertório comportamental é importante, pois possibilita aquele “*traquejo social*” durante as conversações, bem como denota conhecimento sobre as normas implícitas nas demandas de diferentes interações sociais (Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A., 2001). Ainda, essa classe de habilidade auxilia no desenvolvimento e manutenção de conversas amistosas e triviais com os alunos, caracterizando-se em um pré-requisito para a apresentação de outras habilidades sociais nas interações sociais educativas, como, por exemplo, estabelecer limites e solicitar mudanças de comportamento (Bolsoni-Silva, & Marturano, 2002).

Quanto à avaliação pós intervenção do Fator 3, houve uma queda considerável para as professoras P1 e P4 (de 99 para 60 e de 86 para 60, respectivamente), alterando o repertório de *Elaborado para Bom*. Para as professoras P3 e P5, cujo repertório já era *Elaborado*, permaneceu inalterado em 100. No restante das professoras ocorreu aumento nos escores. Em três professoras o aumento não alterou a categoria do repertório: P2 (de 85 para 90) manteve-se em *Elaborado* no pré e pós; para a professora P6, o aumento foi quase imperceptível (de 01 para 05), mantendo o repertório pré e pós em *Bastante Deficitário*, e em P10 (15 para 40) manteve-se em *Deficitário*. Por outro lado, a professora P8 teve o maior aumento do grupo (de 10 para 85), alterando o repertório de *Bastante Deficitário* para *Elaborado*, seguida da professora P7 (de 01 para 60), que mudou seu repertório de *Deficitário* para *Bom*, e pela professora P9, que subiu de 55 para 88, alterando o repertório de *Bom* para *Elaborado*.

Conforme os dados da Tabela 15 e Figura 1, a média geral do grupo no Fator 3 alterou de 55 para 68,8 na avaliação pós intervenção.

A Figura 6 apresenta o percentil obtido pelas professoras nas Habilidades Sociais de Auto-exposição a desconhecidos e a situações novas, que compõem o Fator 4, nas avaliações pré e pós intervenção do Inventário de Habilidades Sociais (IHS).

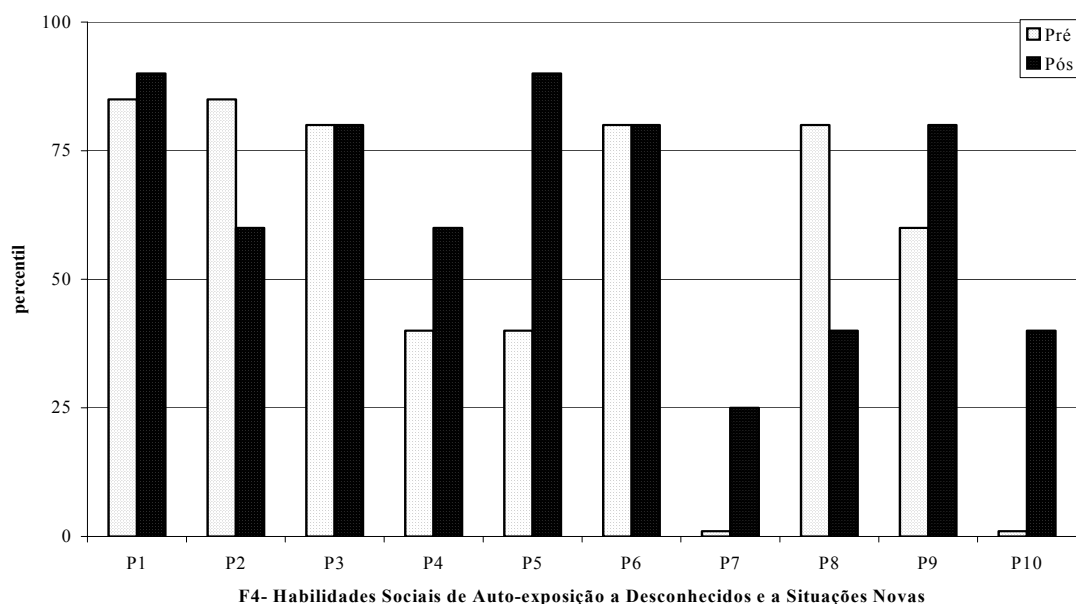


Figura 6. Percentil obtido individualmente pelas professoras no Fator 4 nas avaliações pré e pós intervenção do IHS.

Observa-se, na Figura 6 e Tabela 15, que na avaliação inicial do IHS, no Fator 4, (Auto-exposição a Desconhecidos e a Situações Novas), cinco professoras obtiveram escore equivalente a *Repertório Elaborado de Habilidades Sociais* (P1, P2, P3, P6 e P8), cujos percentis variaram entre 80 e 90. Já a professora P9 apresentou percentil 60, demonstrando *Bom* repertório de habilidades sociais nesse fator. Por outro lado, as professoras P4, P5, e P10 apresentaram escores 40, relativo a *Repertório Deficitário*, e P7, com percentil 01, apresentou *Repertório Bastante Deficitário*.

Com relação ao Fator 4 na avaliação após o programa de THS, houve queda nos escores para as professoras P2, P8 e P10, modificando o repertório de *Elaborado* para *Bom*. No escore da professora P8 ocorreu uma grande queda, de 80 para 40, alterando o repertório de *Elaborado* para *Deficitário*, e para a professora P10 a queda foi quase imperceptível (de 40 caiu para 30), não alterando a categoria do repertório. Para as professoras P3 e P6, o percentil permaneceu inalterado, embora o repertório já fosse *Elaborado*.

Houve aumento do escore para cinco professoras após a intervenção. A professora P1 (de 85 para 90) manteve o repertório em *Elaborado*; P4 (de 40 para 60)

alterou de *Deficitário* para *Bom*; P5 (de 40 para 90) alterou de *Deficitário* para *Elaborado*; P9 (de 60 para 90) modificou de *Bom* para *Elaborado*; e P7 (de 01 para 25), embora o repertório permanecesse *Bastante Deficitário*;

A média geral do grupo no Fator 4, de acordo com os dados da tabela 15 e Figura 1, alterou de 59 para 63,5 na avaliação após o programa de THS.

O Fator 4 envolve basicamente o conjunto daquelas habilidades sociais que possibilitam auto-exposição ao abordar pessoas desconhecidas. Embora a presença dessa classe de habilidades sociais seja muito importante no repertório comportamental das pessoas em diferentes contextos sociais, ela é requerida com pouca frequência pelas demandas sociais do contexto de sala de aula (Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A., 2001). Contudo, o aumento ocorrido na média geral do grupo de professoras fornece indícios de maximização desse repertório.

A Figura 7 representa o percentil obtido pelas professoras nas Habilidades Sociais de Autocontrole da agressividade em situações aversivas, que compõem o Fator 5, nas avaliações pré e pós intervenção do Inventário de Habilidades Sociais (IHS).

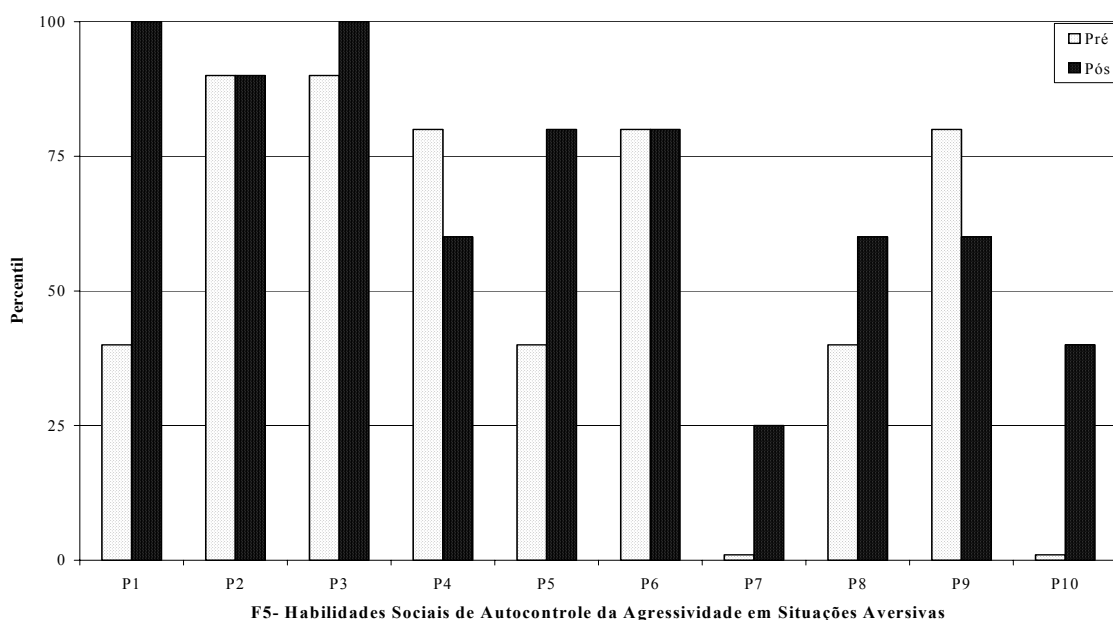


Figura 7. Percentil obtido individualmente pelas professoras no Fator 5 nas avaliações pré e pós do IHS.

Verifica-se, pela Figura 7, que na avaliação pós intervenção do IHS no Fator 5 (Autocontrole da Agressividade em Situações Aversivas), cinco professoras (P2, P3, P4, P6 e P9) apresentaram escores relativos a *Repertório Bastante Elaborado*. Por outro lado, três professoras atingiram *Repertório Deficitário* (P1, P5 e P8) e duas apresentaram *Repertório Bastante Deficitário* (P7 e P10). Desse modo, percebe-se que cinco professoras apresentaram escores muito baixos, embora a média apresentada pelo grupo tenha sido de 48, conforme a Figura 1.

O Fator 5 reúne habilidades sociais que denotam considerável autocontrole da raiva e da agressividade diante de estimulações aversivas. Desse modo, os dados da avaliação pré intervenção do IHS dão indícios de que a maioria das professoras, antes da intervenção, apresentava dificuldades em lidar com as demandas sociais aversivas em sala de aula, as quais requerem autocontrole da raiva. Especificamente no contexto de sala de aula podem ocorrer muitas situações interpessoais, às vezes ocasionadas pelos comportamentos dos alunos, que podem ser aversivas ao professor. Essas situações requerem, do educador, além de outras habilidades sociais, autocontrole de suas reações emocionais.

Autores da Análise do Comportamento, como Sidman (1995), Viecili e Medeiros (2002) e Zanotto (1997), lamentam o uso de estratégias coercitivas para lidar com os comportamentos inadequados dos alunos. A postura coercitiva adotada pelos professores, temporariamente, pode até cessar a ocorrência de comportamentos indesejáveis por parte dos alunos, com, por exemplo, falta de atenção, uso de brincadeiras descontextualizadas, comportamentos de hostilidade, entre outros. Porém, eles tendem a voltar a ocorrer com maior intensidade futuramente, pois a punição do comportamento inadequado não arranja contingências para a aprendizagem de comportamentos alternativos. Então, a utilização de estratégias reforçadoras, associadas ao uso de habilidades sociais de autocontrole no repertório comportamental do professor, juntamente com a apresentação de outras habilidades sociais, aumenta a probabilidade da aprendizagem e fortalecimento de comportamentos considerados adequados pelo professor. Contribui, ainda, para que a aprendizagem de conteúdos pedagógicos ocorra em um clima interpessoal agradável e amistoso.

Na avaliação pós intervenção do Fator 5, houve decréscimo nos escores para as professoras P4 e P9 (de 80 para 60), sendo que em ambas alterou-se o repertório de *Elaborado* para *Bom*. Em contrapartida, para as professoras P2 e P6 o escore permaneceu inalterado (90 e 80, respectivamente), uma vez que já era *Elaborado*.

Ocorreu aumento do escore para quatro professoras: P3 (de 90 para 100) manteve o repertório em *Elaborado*; P7 (de 01 para 25), mesmo com o aumento, permaneceu *Bastante Deficitário*; P8 (de 40 para 60) alterou o repertório de *Deficitário* para *Bom*; e P10 (de 01 para 40) mudou o repertório de *Bastante Deficitário* para *Deficitário*. O maior aumento ocorrido foi no escore da professora P5, de 40 para 80, alterando o repertório de *Deficitário* para *Elaborado*.

Conforme dados da Tabela 15 e Figura 1, a média geral do grupo no fator 5 na avaliação pós intervenção aumentou de 48 para 69,5.

Dificuldades interpessoais relatadas no Questionário de Relações Interpessoais e a relação com os fatores deficitários do Inventário de Habilidades Sociais (IHS)

Para relacionar se as dificuldades interpessoais relatadas pelas professoras no Questionário de Relações Interpessoais tinham relação com os fatores deficitários do IHS, elaborou-se a Tabela 16.

Tabela 16. Relato das dificuldades interpessoais do professor em sala de aula e sua relação com os fatores deficitários do IHS antes da intervenção.

Professoras	Relato de dificuldades Interpessoais	Fatores Deficitários
P1	Lidar com alunos que recusam fazer tarefas	F5
P2	Expressar afeto aos alunos	F2
P3	Lidar com as diferenças culturais dos alunos	F1
P4	Interagir com alunos “fechados”	F1, F2 e F 4
P5	Fazer que o aluno tenha confiança e respeito	F2 e F5
P6	Lidar com alunos com problemas emocionais, de relacionamento e baixa estima	F1, F2 e F3
P7	Lidar com alunos com comportamentos hostis	Todos
P8	Estabelecer limites e regras aos alunos	F2, F3 e F5
P9	Lidar com alunos que recusam fazer tarefas	F1, F2, F3 e F4
P10	Lidar com alunos com problemas emocionais	Todos

Legenda - Fator 1: Habilidades Sociais de Enfrentamento com risco; Fator 2: Habilidades Sociais de Auto-afirmação na expressão de afeto positivo; Fator 3: Habilidades Sociais de

Conversação e desenvoltura social; Fator 4: Habilidades Sociais de Auto-exposição a desconhecidos e a situações novas; Fator 5: Habilidades Sociais de Autocontrole da agressividade em situações aversivas

Os dados da Tabela 16 permitem observar que a professora P1 apresentava dificuldade em lidar com os alunos que recusavam fazer tarefas. Como o único fator que estava deficitário no IHS era o Fator 5, que envolve habilidades sociais de autocontrole da agressividade, infere-se que a professora poderia estar apresentando dificuldade em controlar suas reações emocionais nas situações interpessoais ocasionadas pela recusa dos alunos em fazer tarefas.

A professora P2 apresentava dificuldade em expressar afeto aos alunos. Observa-se uma relação direta dessa dificuldade com o déficit apresentado no Fator 2 (Auto-afirmação na expressão de afeto positivo), no qual obteve o menor escore na avaliação inicial do IHS. Provavelmente, em função do déficit nas habilidades sociais que compõem esse fator, a professora não estava conseguindo expressar afetividade aos alunos. A aprendizagem de habilidades sociais de expressão de afeto é de grande valia por possibilitar à pessoa expressar seus sentimentos de diferentes formas a diferentes interlocutores em contextos sociais distintos.

Todavia, a professora P3 apresentava dificuldade em lidar com as diferenças culturais dos alunos. O escore mais baixo obtido pela professora, embora tenha sido classificado com Bom, foi no Fator 1 (Enfrentamento com risco). Aparentemente, o déficit nesse fator não apresenta relação com a dificuldade relatada pela professora. Como o Fator 5 (Autocontrole da agressividade a situações aversivas) é Bastante Elaborado, a professora poderia estar apresentando um ótimo autocontrole de sua raiva, se as variáveis que evocassem as dificuldades fossem aversivas.

Por outro lado, a professora P4 apresentou dificuldade de interação com os alunos mais fechados. No Fator 1 (Enfrentamento com risco), a professora obteve o escore mais baixo, seguido do Fator 4 (Auto-exposição a desconhecidos e a situações novas). Há, portanto, a hipótese de que a dificuldade da professora em sala de aula poderia estar relacionada com o déficit no Fator 4, uma vez que poderia não estar apresentando aquelas habilidades que possibilitassem auto-exposição com os alunos durante as conversações, dificultando, desse modo, a interação com os alunos mais fechados.

A professora P5 relatou dificuldade em fazer com que os alunos tivessem confiança e respeito. Essa dificuldade pode estar relacionada com o déficit demonstrado no Fator 2 (Auto-afirmação na expressão de afeto positivo). Supõe-se que a professora poderia não estar sendo afetiva na interação estabelecida com os alunos. Assim, a dificuldade demonstrada pela professora em sala de aula poderia funcionar no sentido de restringir as oportunidades de os alunos se sentirem confiantes e mais responsivos.

Por sua vez, a professora P6 apresentava dificuldade em Lidar com alunos com problemas emocionais, de relacionamento e com baixa auto-estima. Como a professora apresentou escores muito baixos no Fator 1, Fator 2 e Fator 3 (Habilidades Sociais de Enfrentamento com risco, de Auto-afirmação na expressão de afeto positivo e de Conversação e desenvoltura social), esses dados fornecem indícios de que a professora apresenta repertório deficitário nessas classes de habilidade sociais, que são de extrema relevância para lidar com as dificuldades emocionais e interpessoais apresentadas pelos alunos.

A professora P7 relatou dificuldades em lidar com alunos que apresentam comportamentos hostis. Obteve escores muito baixos em todos os fatores avaliados no IHS. Desse modo, parece apresentar um repertório de habilidades sociais bastante deficitário, impossibilitando-a de lidar adequadamente com diferentes situações interpessoais em sala de aula, principalmente relacionadas ao controle de alunos com comportamentos hostis.

Já a professora P8 descreveu dificuldades em estabelecer limites e regras aos alunos. Demonstrou o escore mais baixo no Fator 3 (Habilidades Sociais de Conversação e desenvoltura social), seguido do Fator 2 (Auto-afirmação na expressão de afeto positivo) e do Fator 5 (Autocontrole da agressividade em situações aversivas). O déficit apresentado nessas classes habilidades sociais pode dificultar o estabelecimento de limites e regras aos alunos.

A professora P9 relatou dificuldade em lidar com os alunos que recusam fazer tarefas. O escore mais baixo obtido na avaliação inicial do IHS foi o do Fator 2 (Auto-afirmação na expressão de afeto positivo), seguido do Fator 1 (Habilidades Sociais de Enfrentamento com risco) e do Fator 3 (Habilidades Sociais de

Conversação e desenvoltura social). Principalmente em função do déficit apresentado no Fator 1, supõe-se que a professora apresentava inassertividade ao impor limites aos alunos.

Por último, a professora P10 relatou dificuldade em lidar com os alunos que apresentam problemas emocionais. Apresentou déficit em todos os fatores avaliados pelo IHS. As habilidades sociais do Fator 5 (Autocontrole da agressividade a situações aversivas) e do Fator 3 (Conversação e desenvoltura social) apresentaram os escores mais baixos. Por isso, antes do THS, a professora provavelmente não conseguia apresentar comportamentos habilidosos para lidar com as dificuldades emocionais dos alunos em sala de aula.

Análise Estatística

A Tabela 17 descreve a análise estatística não-paramétrica, por meio da aplicação do Teste de Postos Assinalados de Wilcoxon, comparando o percentil do escore total e dos escores fatoriais nas avaliações pré e pós do IHS, demonstrando os valores de significância.

Tabela 17. Média do grupo de professoras no escore total e nos escores fatoriais, nas avaliações pré e pós do IHS, e o valor significância do Teste de Wilcoxon.

Percentis dos Escores Total e Fatoriais do IHS	Média Pré	Média Pós	⁴Valor de significância p*
Escore Total	58	72.1	*0,0366
F1	58	74	0,0663
F2	47	65.5	*0,0208
F3	55	68.8	0,2626
F4	59	63.5	0,6744
F5	48	69.5	0,0928

⁴ Valor de significância do teste não-paramétrico dos Postos Assinalados de Wilcoxon, com significância $\alpha=0,05$. Esse teste deve ser aplicado aos dados pareados. Constitui-se em uma alternativa para o *Teste t* no caso de *amostra dependentes*. Pode ser aplicado se as pressuposições, exigidas pelo teste *t*, estiverem seriamente comprometidas. No caso da presente pesquisa, um fator que impossibilitou o uso do *Teste t* foi a amostra ter sido pequena, $n < 30$. O *Teste dos Postos Assinalados de Wilcoxon* exige que a variável em análise seja medida pelo menos em escala ordinal e a diferença entre duas observações, feitas no mesmo par, também possa ser ordenada. (Vieira, 2003).

Conforme os dados da Tabela 17, observa-se que houve aumento nas médias do grupo de professoras no escore total e nos escores fatoriais após a intervenção. Essa mudança foi de extrema relevância, podendo-se afirmar que o THS contribuiu para a aprendizagem de comportamentos alternativos para aqueles inicialmente apresentados pelo grupo de professoras.

De acordo com o Teste Não-paramétrico dos Postos Assinalados de Wilcoxon, houve significância estatística somente no aumento ocorrido no escore total e no Fator 2 (Habilidades Sociais de Auto-afirmação na expressão de afeto positivo). Percebe-se que foi uma mudança extremamente relevante, pois as habilidades que compõem o Fator 2 são facilitadoras e pertinentes para a manutenção de uma interação afetiva, reforçadora e de proximidade com os alunos. Apresentando essas habilidades em sala de aula, o professor aumenta a probabilidade de os alunos aprenderem essas mesmas habilidades, além de favorecer a aprendizagem de outros comportamentos sociais. A presença dessas habilidades sociais no repertório comportamental dos alunos é fundamental para a interação em sala de aula e para a execução das atividades escolares. Além do mais, contribui para o aumento da auto-estima, da auto-confiança e possibilita ajustamento social e psicológico (Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P., 2001; Gresham, 2000, 2001, 2002; Walker & Severson, 2002).

Especificamente com relação ao Fator 5 (Habilidades Sociais de Autocontrole da agressividade em situações aversivas), mesmo não apresentando significância estatística, caracterizou-se no escore que mais aumentou na avaliação do IHS após a intervenção. Vale considerar que a presença das habilidades sociais que compõem esse fator no repertório comportamental do professor é de grande valia para o estabelecimento de uma interação afetiva e reforçadora com os alunos. Pois, se o professor consegue lidar adequadamente com a raiva, em situações aversivas em sala de aula, acredita-se que está apresentando autocontrole de suas reações emocionais, o que pode aumentar a probabilidade da manutenção de uma interação amistosa e reforçadora com os alunos, além de dar modelo de autocontrole de raiva.

Percebe-se que, para algumas professoras, os percentis do escore total e dos escores fatoriais na pós intervenção diminuiram, sendo que o esperado seria que

pelo menos tivesse permanecido inalterado. Um argumento bastante plausível é que o repertório de auto-observação e autoconhecimento das professoras tenha aumentado durante a intervenção, possibilitando que estivessem mais sensíveis aos eventos ambientais vigentes nas interações sociais estabelecidas com diferentes pessoas e no próprio contexto de sala de aula, tornando a avaliação mais fidedigna. Essa hipótese está apoiada na racional literatura que afirma que a aprendizagem do repertório de auto-observação e autoconhecimento possibilita, às pessoas, discriminarem as variáveis que controlam os seus comportamentos (abertos e encobertos). Em outras palavras, nesse caso observa-se uma correspondência entre o comportamento verbal e o não-verbal “entre o dizer e o fazer” (Amorin & Andery, 2002; Beckert, 2002). Uma outra hipótese pode ser a de que, na segunda avaliação do IHS, as professoras poderiam estar sob o controle da ansiedade, o que pode ter influenciado a avaliação do repertório.

Por outro lado, alguns relatos verbais das professoras no decorrer das sessões e ao final do THS, além dos fatores quantitativos avaliados pelo IHS, parecem indicar a aprendizagem de algumas habilidades sociais, demonstrando que ocorreu generalização de algumas habilidades sociais aprendidas no contexto de treinamento para as interações em sala de aula e até com outros interlocutores.

Relato verbal de P10 durante as sessões finais do THS: “Olha, gente, como eu tenho melhorado... Hoje até expressei meus sentimentos aos alunos... Puxa, depois que terminar os encontros irei sentir falta”.

Relato verbal de P9 na última sessão do THS: “Puxa, hoje já me sinto um casulo quase virando borboleta... falta melhorar algumas coisas, mas o importante é que já sei o que e como fazer”.

Relato verbal de P1 na última sessão do THS: “No início, eu era muito estressada com meus alunos... agora, já consigo não explodir com eles... estou me sentindo muito bem”.

Del Prette, A. e Del Prette, Z. A. P., (2005, no prelo), tendo com base pressupostos da literatura, salientam que, primordialmente, para que uma intervenção seja considerada eficiente, os desempenhos aprendidos no contexto de treinamento

devem ser generalizados para contextos extra sessão, mesmos que as variáveis ambientais sejam funcionalmente diferentes.

Ressaltam, também, a importância do planejamento dos procedimentos de intervenção para que a generalização aconteça. Dentre outras estratégias, o uso das tarefas de casa tem se constituído em um recurso essencial para a generalização, pois possibilita a modelagem de um comportamento apropriado fora do contexto de intervenção. Além do mais, o relato verbal sobre a execução da tarefa possibilita, ao facilitador, obter informações sobre a ocorrência do desempenho no ambiente natural para a correção de possíveis falhas, caso seja necessário.

Dados da Filmagem pré e pós intervenção

O recurso de filmagem constitui-se em um método indireto para a avaliação das habilidades sociais no ambiente natural. Segue a descrição da frequência das classes de habilidades sociais no ambiente de sala de aula para as professoras P7 e P9, as quais foram selecionadas para análise da filmagem pré e pós intervenção, de acordo com as categorias comportamentais descritas no Protocolo de Avaliação (Anexo 2), comparando-se o pré e o pós intervenção.

As Figuras 8 e 9 descrevem a frequência das classes de habilidades sociais apresentadas em sala de aula pelas professoras P7 e P9, que foram selecionadas para a análise da filmagem pré e pós intervenção.

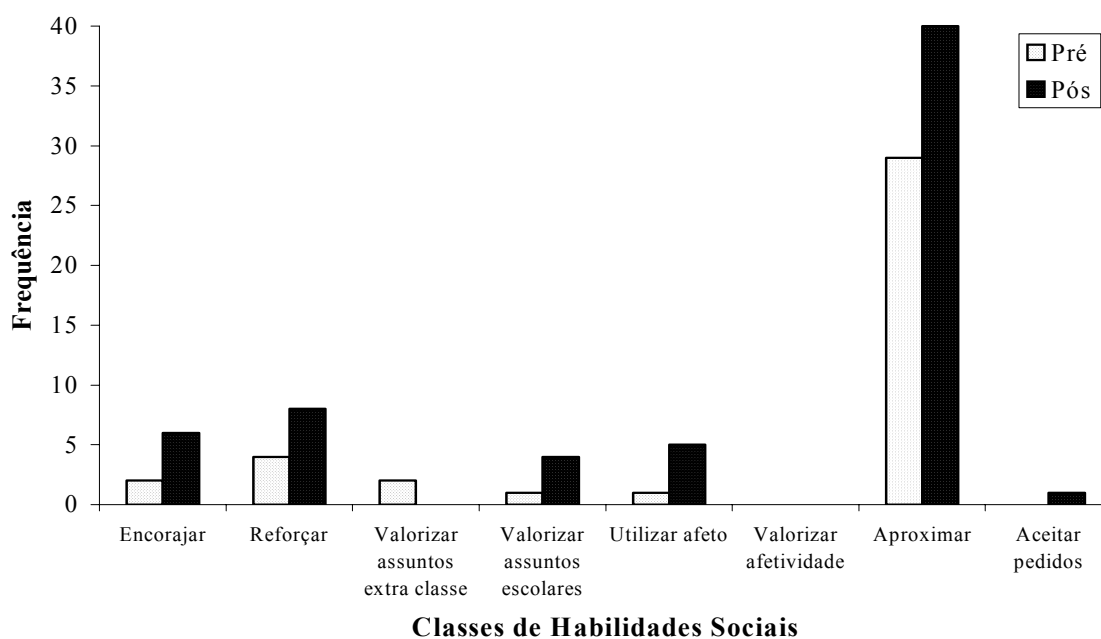


Figura 8. Frequência das classes de habilidades sociais apresentadas em sala de aula pela professora P7 no pré e pós intervenção.

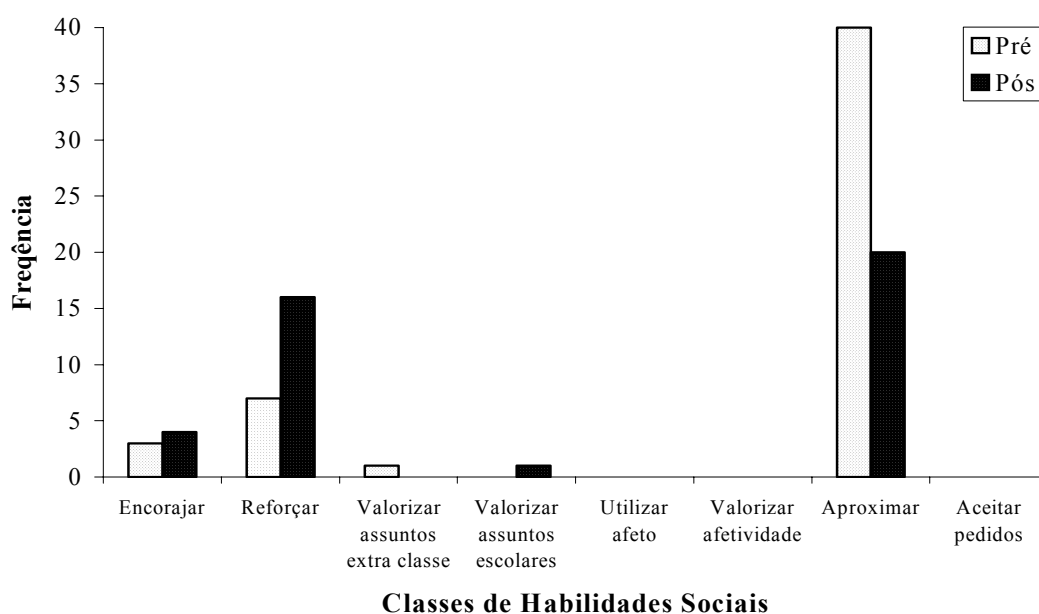


Figura 9. Frequência das classes de habilidades sociais apresentadas em sala de aula pela professora P9 no pré e pós intervenção.

Os dados das Figuras 8 e 9 mostram que, durante os 20 minutos de filmagem, a subclasse de habilidades sociais *encorajar*, que constitui uma Habilidade Social de Comunicação, aumentou a frequência do pré para o pós intervenção para a professora P7 (de 2 para 6) e para a professora P9 (de 3 para 4). Embora a frequência ainda seja pequena para as duas professoras, a mudança foi bastante relevante, uma vez que fornece indícios sobre a maximização dessa classe de habilidade social durante o programa de THS.

Quanto a *reforçar comportamentos adequados*, que faz parte da mesma classe de habilidades sociais, aumentou de 4 para 8, em P7, e de 7 para 16, em P9. Esses aumentos foram bastante consideráveis, uma vez que do pré para o pós intervenção dobrou de frequência. Como as subclasses de *encorajar* e *reforçar comportamentos adequados* caracterizam-se em Habilidades Sociais de Comunicação, cabe descrever que o percentil que avaliou essa classe no Inventário de Habilidades Sociais (IHS) apresentou um aumento considerável do pré para o pós intervenção (de 01 para 60 em P7 e de 55 para 88 em P9).

Esses resultados fornecem indícios de que, após o programa de THS, houve maximização e generalização das classes de habilidades sociais de *encorajar* e *reforçar comportamentos adequados* no repertório comportamental das professoras que, ao serem apresentadas na interação com os alunos, facilitam o envolvimento deles com as atividades escolares. O uso de consequência positiva no contexto de sala de aula tem sido fortemente aconselhado por analistas do comportamento (Sidman, 1995; Vicili & Medeiros 2002; Zanotto, 1997) por oferecer dicas verbais e/ou não-verbais sobre o comportamento apresentado pelo aluno, aumentando a probabilidade de ocorrer novamente e se generalizar para outros contextos.

Com relação à subclasse de habilidades sociais de *valorizar iniciativa de interação do aluno sobre conteúdos extra classe*, ocorreu uma diminuição na filmagem pós intervenção para as duas professoras (de 2 para 0, em P7, e de 1 para 0, em P9), embora a frequência já fosse baixa. Já a subclasse de *valorizar iniciativa de interação do aluno sobre conteúdos escolares* aumentou de 1 para 4, em P7, e de 0

para 1, em P9. Ambas as subclasses fazem parte da classe de Habilidades Sociais Educativas.

A subclasse de habilidades sociais de *utilizar afeto nas interações* aumentou em P7 (de 1 para 5) e permaneceu inalterada em P9, não sendo apresentada na filmagem pré e pós intervenção. Já a classe de habilidades sociais *valorizar quando o aluno é afetuoso* também não foi apresentada na filmagem antes e após a intervenção pelas duas professoras. Esses comportamentos fazem parte das Habilidades Sociais de Expressão de Sentimentos Positivos. Um aspecto que chamou a atenção é que essa classe de habilidades sociais teve o maior aumento nos percentis do grupo de professoras na avaliação inicial do Inventário de Habilidades Sociais – IHS (em P7, aumentou de 37 para 95, e em P9, de 25 para 45). Foi, ainda, o único fator cujo aumento apresentou significância estatística, comparando o pré e o pós intervenção do IHS. Uma hipótese provável é que, durante o período de tempo de filmagem, não houve demanda para a ocorrência das classes de habilidade social avaliadas na filmagem. Um outro argumento é que, durante a segunda filmagem, as professoras poderiam estar ansiosas e não ter conseguido apresentá-las ou não houve generalização dessas habilidades sociais para o contexto de sala de aula.

A subclasse de habilidades sociais *aproximar* foi a que teve maior aumento para a professora P7 (de 29 para 40). Em contrapartida, para P9, diminuiu pela metade (de 40 para 20). Embora essa habilidade seja não-verbal, já era utilizada com bastante frequência na filmagem pré intervenção, se comparada com as outras classes de habilidades sociais.

Por último, a classe de habilidades sociais de *aceitar pedidos* aumentou de 0 para 1, em P7, e não foi apresentada na filmagem pré e pós intervenção por P9. Também caracteriza-se em uma classe de habilidade social que praticamente não era apresentada antes da intervenção. Essa classe compõe as Habilidades Sociais Assertivas, de Direito e Cidadania.

Uma outra consideração a ser feita é que a filmagem caracterizou um recorte da interação estabelecida entre professoras e alunos na situação de sala de aula. Desse modo, parece oportuno descrever o tipo de atividade pedagógica realizada

pelas professoras durante a execução da filmagem, por abarcar elementos importantes que merecem ser analisados.

A Tabela 18 fornece uma perspectiva sobre o tipo de atividade pedagógica realizada pelas professoras P7 e P9 durante as filmagens.

Tabela 18. Tipo de atividade pedagógica desenvolvidas pelas professoras durante a filmagem pré e pós intervenção.

Professoras	Atividade Pedagógicas	
	Pré	Pós
P7	Elaboração de estórias	Aula expositiva dialogada
P9	Aula expositiva dialogada	Interpretação de texto

Conforme dados da Tabela 18, percebe-se que, dependendo do tipo de atividade escolhida, pode-se facilitar ou não o arranjo de condições para a ocorrência de habilidades sociais tanto da professora quanto dos alunos. Por exemplo, a atividade desenvolvida por P7 na filmagem pré (elaboração de estórias) e após a intervenção (aula expositiva dialogada) caracteriza-se em atividades pedagógicas bastante pertinentes para o arranjo de situações interativas em sala de aula. Ao passo que a atividade pedagógica desenvolvida por P9 na filmagem após o programa de THS (interpretação de texto) classifica-se em uma atividade que pouco possibilita a interação entre professora e alunos e alunos entre si, visto ser uma atividade solitária e, após a explicação da professora, os alunos recebem um tempo para cumprir a tarefa proposta.

Exemplificando a condução de situações interativas em sala aula transcritas da filmagem, a atividade de elaboração de estórias realizada no período de tempo da filmagem pré intervenção, pela professora P7, pode ilustrar como as atividades pedagógicas podem ser promissoras para a apresentação de habilidades sociais pela professora e contribuir para o desenvolvimento interpessoal do aluno:

Professora pergunta à sala: “Pessoal o que se planta no sítio?”

Aluno X responde: “Ah... Eu sei professora... quiabo!”

Professora utiliza reforçamento positivo e encoraja participação de outros alunos: “Muito bem, X! E o que mais pessoal ?

Observa-se que a escolha da atividade pedagógica, atrelada à presença de habilidades sociais no repertório do professor, parece auxiliar na promoção de contextos interativos em sala de aula, aumentando as chances do desenvolvimento interpessoal do aluno e criando condições para que a aprendizagem ocorra em um contexto agradável e amistoso.

Com relação à análise dos episódios interativos em sala de aula, Viecili e Medeiros (2002) colocam que, para saber o que ocorre na sala de aula, deve-se utilizar da observação direta, por ser um recurso valioso para analisar a relação professor-aluno. Um outro recurso de registro de comportamento em situação natural tem sido o de filmagem; embora caracterizada em um método de observação indireta, tem sido utilizada com frequência em pesquisas da Área de Habilidades Sociais.

Por outro lado, a partir de considerações de Hildebrand (2000), como os contextos interativos são muito dinâmicos e múltiplas variáveis podem estar presentes, a análise do repertório da amostra por meio do estabelecimento de critérios de frequência de comportamentos apresenta algumas limitações, por levar em consideração somente aspectos topográficos, excluindo-se os aspectos contextuais e funcionais das habilidades sociais. Talvez as professoras possam não ter apresentado certas habilidades sociais não porque não possuíam tal comportamento no repertório, mas porque o tipo de atividade didática poderia não propiciar demanda para a ocorrência de determinada habilidade, ou mesmo o período de tempo da filmagem não possibilitou registrar a ocorrência de alguma classe de habilidades sociais. Então, se se levar em consideração somente a frequência e os aspectos topográficos dos comportamentos, pode-se inferir que as professoras apresentam um repertório deficitário de habilidades sociais.

Uma provável solução adotada pela literatura da Área de Habilidades sociais para lidar com esse problema tem sido a utilização de uma avaliação multimodal, que envolve a avaliação do repertório de habilidades sociais por diferentes métodos, e em diferentes contextos, como forma de abarcar tanto os aspectos topográficos quanto os funcionais das habilidades sociais (Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P., 2005, no prelo).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A execução da pesquisa possibilitou o levantamento de algumas questões acerca da interação entre professores e alunos com dificuldades de aprendizagem, além de realçar a evidência da importância do aprimoramento do repertório de habilidades sociais do professor para a prevenção e/ou superação das dificuldades acadêmicas e para o desenvolvimento interpessoal dos alunos.

A metodologia empregada no programa de Treinamento de Habilidades Sociais possibilitou a avaliação do repertório de habilidades sociais do grupo de professoras, enfatizando as habilidades e dificuldades interpessoais no contexto de sala de aula. Ainda, evidenciou a aprendizagem e maximização de comportamentos socialmente habilidosos, bem como a generalização de algumas classes de habilidades sociais para o contexto de sala de aula. Conforme enfatiza a literatura da área, o aprimoramento do repertório de competência social do professor parece constituir-se em um diferencial para a condução e construção do processo de ensino-aprendizagem. A presença das habilidades sociais no repertório comportamental do professor possibilita o arranjo de configurações interativas com e entre os alunos, pois é sabido que o estabelecimento de interações sociais satisfatórias em sala de aula contribui não somente para a aprendizagem de conteúdos pedagógicos, mas, também, para o desenvolvimento interpessoal do aluno, possibilitando ajustamento social e psicológico (Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P., 1997, 2003; Hildebrand, 2000; Gresham, 1992, 2001, 2002; Feitosa, 2003; Molina, 2003).

Os dados obtidos na aplicação do Questionário de Relações Interpessoais (QRI) ofereceram um panorama geral sobre os conflitos interpessoais que ocorriam com maior frequência na sala de aula, bem como as dificuldades interpessoais mais comuns e as estratégias que as professoras utilizavam para promover habilidades sociais nos alunos. Um aspecto que chamou a atenção, e que confirma dados da literatura, foi que as professoras não discriminavam que seus comportamentos tinham influência sobre a ocorrência de conflitos interpessoais em sala de aula (Gross, 2003; Zanotto, 1997).

Por meio dos relatos verbais das professoras, verificou-se que as classes de habilidades sociais de *fazer e responder perguntas, dar opinião e sugestão e cooperar, compartilhar* tiveram os valores mais altos para a importância no repertório de habilidades sociais dos alunos em sala de aula. Provavelmente, as professoras atribuíram maiores valores para tais comportamentos porque, na opinião delas, estejam diretamente ligadas e sejam essenciais para a promoção da aprendizagem do aluno. Em contrapartida, as classes de habilidades sociais, como, por exemplo, *discordar, pedir mudança de comportamento, expressar sentimentos negativos de forma adequada*, de acordo com os respectivos relatos, foram pouco valorizadas no repertório dos alunos. Possivelmente, essas classes de habilidades sociais são percebidas como prováveis instigadoras de conflitos interpessoais em sala, interferindo com disciplina e silêncio, tanto priorizados pela maioria dos professores. Essa postura observada no relato das professoras reflete aquele “padrão ritualístico de prática pedagógica” que, equivocadamente, sustenta que as interações sociais estabelecidas individualmente com os alunos e dos alunos entre si são impeditivas para a ocorrência da aprendizagem (Del Prette, Z. A. P., et al., 1998).

Outros dados de relato mostraram certa importância atribuída à promoção do desenvolvimento interpessoal do aluno em sala de aula, embora tenha sido observado pouco investimento nessa promoção. Por outro lado, é provável que as professoras realmente não o promovam porque apresentam um repertório deficitário de habilidades sociais, uma vez que, teoricamente, sabem de sua importância, uma vez que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) apontam para o desenvolvimento global do aluno, o que inclui o repertório interpessoal.

Certa incoerência do relato verbal foi observada nos dados de algumas questões do QRI, o que demonstrou discrepância entre falar e fazer (comportamento verbal e não-verbal), ou seja, as professoras relatavam um desempenho que parecia não corresponder à forma como se comportavam, oferecendo pistas de déficits no repertório de auto-observação e de autoconhecimento, além do repertório de habilidades sociais. Sabe-se que o aprimoramento do repertório de autoconhecimento, em programas de intervenção, auxilia na apresentação de competência social, por possibilitar a discriminação das contingências implícitas nas demandas dos contextos

sociais e dos comportamentos que melhor se adaptam, aumentando a probabilidade de se obter reforçadores (Bolsoni-Silva & Del Prette, A., 2003; Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P., & Barreto, 1999; Löhr, 2003).

Quanto ao programa de THS, as sessões iniciais parecem ter auxiliado as professoras a identificarem as dificuldades interpessoais no contexto de sala de aula, bem como em outros contextos interpessoais. Cabe salientar que as avaliações feitas com as professoras anteriormente ao programa de THS sugerem que elas não discriminavam suas dificuldades interpessoais no contexto de sala de aula. A avaliação prévia do repertório por meio do Inventário de habilidades Sociais (IHS), para aferir dificuldades e habilidades sociais, e os procedimentos utilizados nas sessões ofereceram subsídios para que as professoras identificassem as áreas que se apresentavam deficitárias. Uma tarefa da facilitadora, nessa fase, foi explicitar às professoras a ocorrência da dificuldade interpessoal no contexto de sala de aula. Esse se caracteriza em um momento delicado do programa, que exige acurada observação das reações de cada participante para adequar os procedimentos de intervenção.

A aplicação das vivências e o arranjo de situações grupais ofereceram um ambiente propício para que os procedimentos de intervenção fossem aplicados, uma vez que possibilitavam a ocorrência de comportamentos sociais similares àqueles que aconteciam no ambiente natural, no caso, o contexto de sala de aula. À medida que as dificuldades interpessoais ocorriam na própria sessão, a facilitadora encorajava as professoras para a observação em sala de aula e auxiliava na análise das variáveis antecedentes e conseqüentes.

A aprendizagem de comportamentos alternativos durante as sessões de THS, ocorreu por instrução verbal, modelagem e modelação, ou seja, por observação da ocorrência de comportamentos socialmente habilidosos apresentados pela facilitadora ou por uma das participantes por ela indicada (Rios Saldaña, Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P., 2002). Os modelos constituíam-se em comportamentos alternativos incompatíveis com os desempenhos deficitários em sala de aula.

Sempre que a facilitadora encorajava a execução de tarefas semanais, as professoras pareciam ficar sob o controle de uma conseqüência, diferente daquela decorrente dos comportamentos que apresentavam usualmente. Quando as professoras

relatavam o modo como tinham se comportado, mesmo que as mudanças na topografia não se adequassem totalmente a um desempenho competente, a facilitadora reforçava positivamente as instâncias comportamentais que se aproximavam de um comportamento esperado. Essas instâncias constituíam em subclasses moleculares que compunham uma habilidade social maior. Se a execução da tarefa não fosse seguida por uma consequência positiva, a facilitadora encorajava novamente outras tentativas. Desse modo, as professoras ficavam sob o controle dos eventos antecedentes (enunciado da tarefa) e de prováveis consequências reforçadoras de seus novos comportamentos (Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P., 2005, no prelo). Essa tríptica relação “antecedente - comportamento - consequente” facilitava a generalização do desempenho aprendido em sessão para o contexto de sala de aula.

Quando aos finais das sessões, a facilitadora solicitava a avaliação dos aspectos positivos e negativos, bem como da aprendizagem ocorrida, além de oferecer pistas sobre as variáveis que contribuíram ou não para a aprendizagem, o que também possibilitava que as participantes observassem e avaliassem seus próprios desempenhos e propusessem mudanças comportamentais.

Comparando os dados obtidos pela aplicação do Inventário de Habilidades Sociais (IHS) pré e pós intervenção, observa-se que houve mudança considerável no repertório social do grupo de professoras. Embora o escore relativo a algumas classes de habilidades sociais tenha diminuído para algumas professoras, o que é comum em programas de intervenção de curta duração, ocasionando discrepância entre os escores pré e pós intervenção. Uma hipótese provável é que as professoras podem ter aprimorado o repertório de auto-observação e autoconhecimento, o que pode ter possibilitado um maior rigor ao descrever as variáveis que controlavam os comportamentos nos diferentes contextos sociais, tornando o relato verbal mais fidedigno.

Analisando o repertório do grupo de um modo geral, algumas professoras que já apresentavam repertório elaborado puderam aprimorá-lo ainda mais. Outras apresentaram uma melhora em algumas classes de habilidades sociais. Comparando os escores pré e pós intervenção do grupo, houve aumento em todas as classes de habilidades sociais avaliadas no IHS. Contudo, a mudança ocorrida no *escore total* e

no *escore do Fator 2 (Habilidades Sociais de Auto-afirmação na expressão de afeto positivo)* demonstrou significância estatística. Isso significa que as sessões de THS possibilitaram aprendizagem e maximização de algumas classes de habilidades sociais importantes para o estabelecimento de configurações interativas em sala de aula.

Com relação aos dados coletados na filmagem, as classes de habilidades sociais que mais aumentaram de frequência no contexto de sala de aula, após a intervenção, foram as de *encorajar e reforçar comportamentos adequados dos alunos*. Ao apresentar esses comportamentos na interação específicas com alunos e com a classe como um todo, o professor provavelmente torna o ambiente mais agradável e provoca efeito positivo sobre o comportamento dos alunos. Segundo a literatura, a utilização de estratégias de conseqüenciação positiva pelo professor em relação aos comportamentos dos alunos aumenta a probabilidade de eles apresentarem comportamentos esperados em sala de aula, propiciando o envolvimento com o processo de ensino (Cunha, 1988; Gross, 2003; Viecili & Medeiros, 2002; Zanotto, 1997).

As classes comportamentais de utilizar *afeto e valorizar afetividade do aluno* praticamente permaneceram inalteradas, ainda que façam parte da classe de habilidades sociais do Fator 2 (*Auto-afirmação na Expressão de afeto positivo*) que mais aumentou na avaliação pós intervenção do IHS. Uma suposição é que, como o período de 20 minutos de filmagem constituiu-se em um recorte, a demanda social para a apresentação das classes de habilidades sociais avaliadas poderia não ter ocorrido. Uma outra hipótese é que as professoras podem ter ficado mais ansiosas na filmagem após a intervenção, uma vez que já tinham conhecimento sobre a importância da apresentação de comportamentos socialmente habilidosos. Uma terceira explicação é que o programa de THS poderia ter falhado no uso de estratégias que contribuíssem para a generalização de algumas classes de habilidades avaliadas no contexto de sala de aula.

Uma preocupação recorrente do facilitador em programas de THS deve ser na utilização de procedimentos de intervenção que propicie a ocorrência de situações interpessoais que apresentem similaridade com o ambiente natural. É um modo de garantir sua eficácia em aumentar a probabilidade da generalização (Del

Prette, A., & Del Prette, Z. A. P., 2005, no prelo; Gresham, 1998). Um outro cuidado deve ser com a utilização de uma avaliação multimodal das habilidades sociais através de diferentes métodos, além de enfatizar o uso de procedimentos que possibilitem a aprendizagem não somente de aspectos topográficos de comportamentos, mas priorize os aspectos funcionais das habilidades sociais, instrumentalizando a pessoa na discriminação das dicas sociais para a apresentação do comportamento esperado em diferentes contextos (Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P., 2005, no prelo).

Os resultados obtidos nesse estudo fornecem indícios de que é plenamente possível alterar e/ou aprimorar o repertório de habilidades sociais do professor com a execução do Treinamento de Habilidades Sociais, conforme mostraram, também, outras pesquisas com o THS na literatura brasileira (Del Prette, A. et al., 1998; Del Prette, Z. A. P., et al., 1998; Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P., 1997, 2003).

O aspecto diferencial na condução dessa pesquisa constituiu na elaboração, descrição e análise dos procedimentos utilizados em uma intervenção em grupo com professores da Educação Especial. A sistematização de tais procedimentos possibilita que outros profissionais da área possam reaplicá-los e readequá-los em intervenções posteriores para se confirmar sua validade interventiva.

Embora os resultados dessa pesquisa tenham demonstrado mudanças comportamentais relevantes após a intervenção, outros trabalhos dessa natureza poderiam investigar, por um período de tempo maior, a generalização e a manutenção das classes de habilidades sociais aprendidas no contexto de sala de aula.

Outros estudos de aplicação do THS com professores poderiam, ainda, incluir os alunos com dificuldades de aprendizagem e avaliar os prováveis efeitos da intervenção no repertório social e acadêmico dos alunos.

Ao término dessas considerações, salienta-se a importância das Instituições de Ensino de investir na capacitação do professor, principalmente daquele que faz parte do ensino especial, envolvendo a reciclagem não somente dos conteúdos didático-pedagógicos, mas, também, de sua competência social, para que possa buscar estratégias de avaliar e/ou alterar seu desempenho no sentido de promover interações educativas em sala de aula, como forma de contribuir para o desenvolvimento acadêmico e interpessoal do aluno.

REFERÊNCIAS

- Almeida, A. R. S. (1997). A emoção e o professor: Um estudo à luz da teoria de Henry Walon. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13 (2), 239-249.
- Almeida, S. F. C., Rabelo, L. M., Cabral, V. S., Moura, E. R. O., Barreto, M. S. F., & Barbosa, H. (1995). Concepções e práticas de psicólogos escolares acerca das dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11, (2), 117-134.
- Almeida, C. S. (1984). *Análise dos motivos de encaminhamento de alunos de classes comuns a classes especiais de escolas públicas de primeiro grau*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Amorim, C., & Andery, M. A. (2002). Quando esperar (ou não) pela correspondência entre comportamento verbal e comportamento não-verbal. In: H. J. Guilhardi, M. B. B. Madi, P. P. Queiroz, & M. C. Scoz (Orgs). *Sobre Comportamento e Cognição: Contribuições para a construção da Teoria do Comportamento* (Vol. 10, pp. 37-48). Santo André: ESETec.
- Araújo, A., & Del Prette, A. (2001). Processo de integração/inclusão na educação especial e processo de desinstitucionalização na saúde mental: Aparato legal e implicações sociais. *Doxa*, 7, (1-2), 2-33.
- Banaco, R. A. (1993). Emoção e ação pedagógica na infância: Contribuições da Psicologia Comportamental. *Temas em Psicologia*, 3, 57- 65.
- Bandeira, M., Costa, M. N., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Gerk-Carneiro, E. (2000). Qualidades psicométricas do Inventário de Habilidades Sociais (IHS): Estudo sobre a estabilidade temporal e a validade concomitante. *Estudos de Psicologia*, 5, (2), 401-419.
- Barreto, M. C., Pierre, M. R. S. R., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2004). Habilidades Sociais entre jovens universitários: Um estudo comparativo. *Revista de Matemática e Estatística*, 1, 31-42.
- Bateman, D. B. (1994). Who, How, and Where: Special Education's Issues in Perpetuity. *The Journal of Special Education*, 27,(4), 509-520.

- Beckert, M. (2002). Correspondência: Quando o objetivo terapêutico é o “digo o que faço” e “faço o que digo”. In: H. J. Guilhardi, M. B. P. Madi, P. P. Queiroz, & M. C. Scoz (Orgs). *Sobre Comportamento e Cognição: Contribuições para a construção da Teoria do Comportamento* (Vol. 10, pp. 183-194). Santo André: ESETec.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Del Prette, A. (2003). Problemas de comportamento: Um panorama da área. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 2, 91-103.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Marturano, E. M. (2002). Habilidades Sociais: Breve análise da teoria e da prática á luz da Análise do Comportamento. *Interação em Psicologia*, 6 (2), 233-242.
- Bolsoni-Silva, A. T. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: Uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia*, 7 (2), 227-235.
- Brasil, (1994a). *Encaminhamentos de alunos do ensino regular para o atendimento especializado*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil, (1994b). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: MEC/CORDE.
- Brasil, (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP.
- Caballo. V. E. (1996). O Treinamento em Habilidades Sociais. In: V. E. Caballo (Org.). *Manual de Técnicas de Terapia e Modificação de Comportamento* (pp. 361-398). São Paulo: Santos.
- Caballo, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las Habilidades Sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Cunha, M. I. (1988). A relação professor-aluno. In: I. P. A. Veiga (Org.). *Repensando a didática* (pp. 145-158). Campinas: Papirus.
- Gross, I. (2003). Atenção positiva como uma possível solução ao problema de indisciplina em sala de aula. Em: M. Z. Brandão, F. C. S. Conte, F. S. Brandão, Y. K. Ingberman, C. B. Moura, V. M. Silva, & S. M. Oliane (Orgs.). *Sobre*

Comportamento e Cognição: A história e os avanços e seleção por conseqüências (Vol. 11, pp. 390-395). Santo André: ESETec.

Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. .P. (2005, no prelo). Generalização do efeitos do treinamento de habilidades sociais: A importância da tarefa de casa. In: *Primeiros Passos em Análise do Comportamento e Cognição*. Santo André: ESETec.

Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P (2003). Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: Questões conceituais e metodologia de intervenção. In: A. Del Prette, & Z. A. .P. Del Prette (Orgs.). *Habilidades Sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 83-127). Campinas: Átomo & Alínea.

Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.

Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P., & Barreto, M. C. M. (1999). Habilidades Sociales en la formación profesional del psicólogo: Análisis de um programa de intervención. *Psicologia Conductual*, 7, (1), 27-47.

Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P.; Torres, A. C., & Pontes A. C. (1998). Efeitos de uma intervenção sobre a topografia das habilidades sociais de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2 (1), 11-22.

Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (1997). Habilidades Sociais e construção do conhecimento em contexto escolar. In: D. R. Zamignani (Org.). *Sobre Comportamento e Cognição: A aplicação da Análise do Comportamento e da Terapia Cognitivo Comportamental no hospital geral e nos transtornos psiquiátricos* (Vol. 3, pp. 234-250). Santo André: ARBytes.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005, no prelo). *Psicologia das Habilidades Sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001). *Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del Prette): Manual de aplicação e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A.(1999). *Psicologia das Habilidades Sociais: Terapia e Educação*. Petrópolis: Vozes.

- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1998). Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: A perspectiva das habilidades sociais. *Temas em Psicologia*, 6 (3), 205-216.
- Del Prette, Z.A.P., Del Prette, A., Garcia, F.A., Silva, A.T.B., & Puntel, L. P. (1998). Habilidades sociais do professor em sala de aula: Um estudo de caso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11(3), 591-603.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A (1997). Um programa de desenvolvimento de habilidades sociais na formação continuada de professores. In: Associação nacional de pesquisa em educação (Org.). *CD - Rom dos trabalhos selecionados para apresentação para o grupo de formação continuada de professores*. 20ª Reunião anual da ANPED (pp. 20-29). Caxambu (MG).
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1996). Habilidades Sociais: Uma área em desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9, (2), 233-255.
- Dias-da-Silva, M. H. G. (1994). Sabedoria docente: Repensando a prática pedagógica. *Cadernos de Pesquisa* (89), 39-47.
- Feitosa, F. B. (2003). *Relação família-escola: Como pais e professoras avaliam e reagem ao repertório social de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Gargiulo, R. M. (2001). *Special Education in contemporary society: An introduction to exceptionality*. Wadsworth: Thomson Learning.
- Gresham, F. M. (2002). Social skills assessment and instruction for students with emotional and behavioral disorders. In: K. L. Lane, F. M. Gresham, & T. E. O'Shaughnessy (Eds.). *Interventions for children with or at risk for emotional and behavioral disorders* (pp. 242-258). Boston: Allyn & Bacon
- Gresham, F. M. (2001). Assessment of social skills in children and adolescents. In: J. J. W. Andrews, D. H. Saklofske, & H. L. Janzen (Eds.). *Handbook of psychoeducational assessment: ability, achievement, and behaviour in children* (pp. 167-194). San Diego, CA: Academic Press.

- Gresham, F. M. (2000). Assessment of social skills in students with emotional and behavioral disorders. *Assessment for Effective Intervention*, 26 (1), 51-58.
- Gresham, F. M. (1998). Social Skills training: Should we raze, remodel or rebuild? *Behavioral Disorders*, 24 (1), 19-25.
- Gresham, F. M. (1992). Social Skills and learning disabilities: Casual, concomitant or correlacional? *School Psychology Review*, 21, 348-360.
- Gross, I. (2003). Atenção positiva como uma possível solução ao problema de indisciplina em sala de aula. Em: M. Z. Brandão, F. C. S. Conte, F. S. Brandão, Y. K. Ingberman, C. B. Moura, V. M. Silva, & S. M. Oliane (Orgs.). *Sobre Comportamento e Cognição: A história e os avanços e seleção por conseqüências* (Vol. 11, pp. 390-395). Santo André: ESETec.
- Hallaham, D. P., & Kauffman, J. M. (2001). *Exceptional learners: Introduction to Special Education*. New York: Allyn & Bacon
- Hildebrand, F. C. (2000). *Dificuldades de aprendizagem: Habilidades sociais presentes nas interações*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Löhr, S. S. (2003). Estimulando o desenvolvimento de habilidades sociais em idade escolar. In: A. Del Prette, & Z. A. P. Del Prette (Orgs.). *Habilidades Sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 293-310). Campinas: Átomo & Alínea.
- Marturano, E. M. (1986). Relação entre o julgamento da professora e o comportamento dos alunos: Estudo de um caso. *Psicologia*, 12 (3), 47-58.
- Matos, M. A. (1992). A Análise de Contingências no Aprender e no Ensinar. In: E. S. de Alencar (Org.). *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem* (pp. 141-165). São Paulo: Cortez.
- Mendes E. G. (1987). *Estudo descritivo da interação social entre professores e alunos deficientes mentais em situação de ensino*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., & Kazdin A. E. (1983). *Social skill assessment and training with children*. New York: Plenum.
- Molina, R. C. M. (2003). *Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: Explorando relações funcionais*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Murta, S. G. (2005, no prelo). Aplicações do Treinamento em Habilidades Sociais: Análise da produção nacional.
- Nunes, L. R. D'. O., Glat, R., Ferreira, J. R., & Mendes, E. G. (1998). *Pesquisa em Educação Especial na Pós-Graduação*. Rio de Janeiro: Sette Letras.
- Pardo, M. B. L. (2004). Pesquisa com intervenção: Sua contribuição para a Educação Especial. In: E. G. Mendes, M. A. Almeida, & L. C. A. Williams. *Temas em Educação Especial: Avanços recentes* (pp. 299-304). São Carlos: Edufscar.
- Romero, J. F. (1995). As relações sociais das crianças com dificuldades de aprendizagem. In: C. Coll, J. Palácios, & A. Marchesi (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar* (Vol. 3, pp. 71-82). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Rios Saldaña, M. R., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A.(2002). A importância da teoria da aprendizagem social na constituição da área do Treinamento das Habilidades Sociais. In: H. J. Guilhardi, M. B. B. Madi, P. P. Queiroz, & M. C. Scoz (Orgs). *Sobre Comportamento e Cognição: Contribuições para a construção da Teoria do Comportamento* (Vol, 10, pp. 269-283). Santo André: ESETEc.
- Sanches, D. (1994). Pensando a relação professor-aluno. *Mudanças: Psicoterapia e Estudos Psicossociais*, 2 (2), 39-54.
- São Paulo, Secretaria da Educação (2000). Resolução 95, de 21 de novembro de 2000. Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Secretaria de Educação Especial. *Diário Oficial do Estado de São Paulo, Poder Executivo, Seção I*, 110 (223), 9.

- Sidman, M. (1995). *Coerção e suas Implicações*. Campinas: Editorial Psy.
- Skinner, B. F. (1993). *Sobre o Behaviorismo*. 9.ed. São Paulo: Cultrix (originalmente publicado em 1974).
- Skinner, B. F. (1972). *Tecnologia do Ensino*. São Paulo: Herder/EDUSP.
- Souza, R. T. de (1999). *O uso do sistema de frequência modulada (FM) por crianças com dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita associadas com o Déficit de Atenção*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Vila, E. M., Gongora, M. A. N., & Silveira, J. M. (2003). Ensinando repertório alternativo para clientes que apresentam padrões comportamentais passivo e hostil. In: C. G. de Almeida (Org.). *Intervenções em grupos: Estratégias psicológicas para a melhoria da qualidade de vida* (pp. 59-81). Campinas: Papirus.
- Vieira, S. (2003). *Bioestatística: Tópicos avançados*. Rio de Janeiro: Campus.
- Viecili, J., & Medeiros, J. G. (2002). A coerção em sala de aula: Decorrências de uso pelo professor na produção do fracasso escolar. *Interação em Psicologia*, 6, (2), 183-194.
- Zanotto, M. L. B. (1997). *Formação de professores: A contribuição da análise comportamental a partir da visão skinneriana de ensino*. Tese de Doutorado não publicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Wade, C. (1997). A review of the research into teaching styles/ behavioral impacts on students. *Paper presented at the Annual Meeting at the Southwest Educational Research Association*, Austin, Texas.
- Walker, H. M., & Severson, H. H. (2002). Developmental prevention of at risk outcomes for vulnerable antisocial children and youth. In: K. L. Lane, F. M. Gresham, & T. E. O'Shaughnessy (Eds). *Children with or at risk for emotional and behavioral disorders*. Boston: Allyn & Bacon.

ANEXOS

Anexo 1

QUESTIONÁRIO DE RELAÇÕES INTERPESSOAIS ⁴

(Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P., 2003)

Prezado(a) Professor(a),

Este levantamento faz parte da coleta de dados da pesquisa: *Treinamento de Habilidades Sociais com professores de alunos com dificuldades de aprendizagem*. Gostaria que você respondesse os itens abaixo. Desde já agradeço sua colaboração.

1) Por favor, preencha todos os itens abaixo:

- a) Nome: _____ Telefone: _____
- b) Escola: _____
- c) Idade: _____ Sexo: _____ Estado civil: _____ No. de filhos: _____
- d) Série(s) que ensina: _____ Tempo de magistério: ____ Tempo para se aposentar: _____
- e) Formação universitária: _____
- f) Ano de formação: _____
- g) Pós-graduação: _____

2) Número de Alunos na sala: _____

3) Descreva quais os **conflitos interpessoais** que ocorrem com maior frequência em sua sala de aula:

4) Das estratégias abaixo, marque com um X aquelas que você utiliza **para melhorar as relações interpessoais em sala de aula** e, ao lado, circule a efetividade que você atribui a cada uma delas em uma escala que vai de 0 (não funciona) a cinco (efetividade total).

ESTRATÉGIAS	Utilização	Efetividade
1. Relembro constantemente as normas da escola.		0-1-2-3-4-5
2. Envio os alunos para a diretoria em caso de conflitos.		0-1-2-3-4-5
3. Sempre que possível, dou conselhos à classe sobre disciplina.		0-1-2-3-4-5
4. Encaminho bilhetes aos pais falando do comportamento de seus filhos.		0-1-2-3-4-5
5. Faço constantemente estudos de grupo para melhorar a relação entre eles.		0-1-2-3-4-5
6. Combino com os outros professores como vamos lidar com a classe.		0-1-2-3-4-5
7. Combino com os alunos as normas de funcionamento da classe.		0-1-2-3-4-5
8. Aviso que poderei retirar pontos da nota dos que estão se comportando mal.		0-1-2-3-4-5
9. Converso seriamente com os que estão criando problemas		0-1-2-3-4-5
10. Uso atividades interessantes para evitar problemas.		0-1-2-3-4-5

⁴ Este questionário contempla boa parte dos itens do instrumento original. Foram retiradas as questões originais 01, 02, 14 e 15 e acrescentadas as questões 03, 02 e 14, idealizadas para atender os objetivos desta pesquisa.

11. Dou bastante atenção aos alunos que estão se comportando adequadamente.		0-1-2-3-4-5
12. Incentivo a colaboração entre os alunos		0-1-2-3-4-5
13. Ignoro propositalmente os alunos que estão se comportando inadequadamente.		0-1-2-3-4-5
Outro:		0-1-2-3-4-5

- 5) Na coluna VALOR, indique, de zero a dez, a importância de cada uma das ações abaixo para o **desenvolvimento interpessoal dos alunos**. Na coluna OCORRÊNCIA, indique com um X as habilidades que você acha que a maioria de seus alunos já apresenta.

AÇÕES	VALOR	OCORRÊNCIA
1. Aceitar críticas justas		
2. Aceitar recusa ou discordância		
3. Colocar-se no lugar do outro (empatia)		
4. Convencer, influenciar, liderar		
5. Cooperar, compartilhar		
6. Corrigir informação		
7. Cumprimentar, dizer por favor, obrigado		
8. Dar opinião/sugestão		
9. Defender-se de acusações ou críticas injustas		
10. Desculpar-se, admitir erro		
11. Discordar		
12. Elogiar, gratificar		
13. Encerrar conversação ou interação		
14. Expressar sentimentos negativos de forma adequada		
15. Expressar sentimentos positivos de forma adequada		
16. Falar sobre si mesmo		
17. Fazer convites		
18. Fazer perguntas		
19. Iniciar contato e conversação		
20. Negociar decisões		
21. Oferecer ajuda		
22. Olhar nos olhos quando estiver conversando		
23. Organizar atividades de grupo		
24. Ouvir atentamente o outro		
25. Pedir favor ou ajuda		
26. Pedir mudança de comportamento do outro		
27. Propor/sugerir atividades		
28. Responder perguntas		

- 6) Da lista de habilidades do quadro anterior, quais as que você **já vem desenvolvendo nos seus alunos** (coloque os números):

7) O que você faz para os alunos **desenvolverem essas habilidades**?

8) Na escala abaixo, anote a importância que você dá **ao desenvolvimento interpessoal na educação infantil**:

Total Bastante Média Pouca Nenhuma

9) Na escala abaixo, indique a sua posição sobre **a viabilidade de incluir objetivos de desenvolvimento interpessoal** em sua classe.

Total Bastante Média Pouca Nenhuma

10) Considerando **suas habilidades atuais**, indique abaixo seu preparo para:

a) Manejar conflitos interpessoais em classe

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

b) Promover o desenvolvimento interpessoal do aluno

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

11) Como que você acha que deve ser trabalhado o desenvolvimento interpessoal:

a) Onde? Nas atividades acadêmicas Em atividade separadas (..) Em ambas

b) Por quem? Pelo próprio professor Por profissionais Outros (quem?).....

12) Quem ganha com **a promoção do desenvolvimento interpessoal na escola**:

Professor - o que ganha _____

Aluno - o que ganha _____

Escola - o que ganha _____

13) Quais **as vantagens em promover o desenvolvimento interpessoal** em sala de aula?

14) Quais **suas dificuldades interpessoais mais freqüentes** no contexto de sala de aula?

Anexo 2

PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS DA FILMAGEM PRÉ E PÓS INTERVENÇÃO

- 1) Instituição:
- 2) Professora:
- 3) Nome do Juiz (a):
- 4) Data de análise da filmagem:
- 5) Pré intervenção () Pós intervenção ()

Classes de Habilidades Sociais	Freqüência em 20 minutos
❖ 1) Encorajar	
❖ 2) Reforçar comportamentos adequados	
➤ 3) Valorizar iniciativa de interação do aluno sobre assuntos escolares	
➤ 4) Valorizar iniciativa de interação do aluno sobre assuntos extra-classe	
□ 5) Utilizar afeto nas interações	
□ 6) Valorizar quando o aluno é afetuoso	
✓ 7) Aproximar	
◆ 8) Aceitar pedidos	

Legenda:

- ❖ Habilidades Sociais de Comunicação
- Habilidades Sociais Educativas
- Habilidades Sociais de Expressão de Sentimentos Positivos
- ✓ Habilidades Sociais Não-Verbais
- ◆ Habilidades Sociais Assertivas, de Direito e Cidadania

Observações sobre o desempenho da professora

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Definição das classes de habilidades sociais ⁵

- 1) Encorajar: ação verbal e não verbal do professor que indica a habilidade do aluno para realizar uma tarefa ou alcançar uma determinada meta. Exemplo: professora diz ao aluno acenando com a cabeça: “*Vamos Pedro, você consegue fazer sim!*”.

- 2) Reforçar comportamentos adequados: ação verbal e não verbal do professor logo após a emissão de um comportamento adequado por parte do aluno. Essa consequência positiva aumenta a probabilidade de o aluno apresentar o comportamento em outra ocasião. Exemplo: professora diz: “*Muito bem Carlos, 2 X 5 é igual a 10*”.

- 3) Valorizar iniciativa de interação do aluno sobre assuntos escolares: ação verbal e não verbal do professor que demonstra reciprocidade quando o aluno inicia a interação, cujo conteúdo está relacionado a assuntos escolares. Exemplo: o aluno faz uma pergunta: “*Professora, é verdade que a baleia é um mamífero?*”. Professora responde: “*Muito bem! Onde você aprendeu?*”.

- 4) Valorizar iniciativa de interação do aluno sobre assuntos extra-classe: ação verbal e não verbal do professor que demonstra reciprocidade quando o aluno inicia interação, cujo conteúdo está relacionado a assuntos extra-classe. Exemplo: aluno mostra o tênis novo e professora diz: “*Puxa, é muito lindo mesmo esse tênis! Você ficou muito bonito! Onde você comprou?*”.

- 5) Utilizar afeto nas interações: ação verbal e/ou não verbal do professor que denota afetividade com os alunos. Exemplo 1: um aluno chama a professora e pergunta se a tarefa está certa. Professora utiliza de expressão verbal carinhosa: “*Meu bem, eu já vou olhar, tá?*”. Exemplo 2: uma aluna chega à aula com uma aparência triste. Professora toca a aluna e diz (expressão verbal e não verbal): “*Puxa, Mariana, estou preocupada, porque você está tão triste assim?*”.

⁵ Baseadas em Del Prette, Z. A. P., e Del Prette, A.. (1999, 2005, no prelo) e Hildebrand (2000).

6) Valorizar quando o aluno é afetuoso: ação verbal e/ou não verbal do professor que denota reciprocidade quando o aluno é afetuoso. Aluno aproxima-se da professora e diz que sentiu saudade durante o final de semana. Professora abraça o aluno e diz (expressão verbal e não verbal): *“Lucas! Agora você pode matar a saudade!”*.

7) Aproximar: ação não verbal do professor que reduz a distância que separa o aluno, denotando disponibilidade para atendê-lo. Exemplo: uma aluna chama a professora dizendo que já terminou a tarefa. Professora aproxima-se da criança e faz a correção.

8) Aceitar pedidos: ação verbal e/ou não verbal do professor que atende um pedido feito pelo aluno. Exemplo: aluna pede para ir ao banheiro. Professora responde: *“Tudo bem Vanessa! Você pode ir ao banheiro!”*.

Anexo 3

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

Anexo 4

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO ÀS PROFESSORAS

A Secretaria de Educação Especial autorizou a realização de uma pesquisa intitulada: “*Treinamento de Habilidades Sociais com professores de crianças com dificuldades de aprendizagem*”. Será desenvolvida por Edmarcia Manfredin Vila, aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar- SP).

A realização dessa pesquisa é de extrema importância porque estudos têm demonstrado que crianças de classes especiais apresentam dificuldades de aprendizagem e déficits em habilidades para interagir adequadamente com seus grupos de pares, pais e professores. Estudos relatam que o processo de intervenção para essas crianças superarem suas dificuldades deve envolver o professor para que o mesmo ajude no estabelecimento de configurações interativas com e entre os alunos. Desse modo, acredita-se que essas crianças possam desenvolver habilidades necessárias para o envolvimento com os conteúdos escolares.

Portanto, gostaria que você participasse dessa pesquisa, juntamente com outros professores de classes especiais de Escolas Municipais e Públicas de Londrina, e contribuísse com o aumento de conhecimento científico nessa área.

A pesquisa será subdividida em três momentos distintos: primeiramente, será realizada uma fase de filmagem (20 minutos) da interação do professor com os alunos. A segunda fase será destinada para a realização de 15 encontros semanais, com uma hora e meia de duração, nos quais serão treinadas classes de habilidades sociais para facilitar a interação com as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. Os encontros serão realizados na UEL, em horário fora do período escolar, e será emitido certificado de participação por essa mesma instituição. A terceira fase será similar à primeira, para a verificação da eficácia do treinamento.

A participação na pesquisa terá garantia de total sigilo das informações coletadas, além da manutenção do anonimato dos participantes.

Os resultados desta pesquisa serão submetidos à publicação, independentemente dos resultados finais, mas a identidade dos participantes será mantida em absoluto sigilo.

O participante poderá desistir, sem nenhuma penalidade ou prejuízo, em qualquer momento da pesquisa. Apenas deverá avisar a pesquisadora.

Desde já agradeço sua colaboração.

Tenho interesse em colaborar e autorizo as gravações em áudio e vídeo

Não tenho interesse em colaborar com a pesquisa

Edmarcia Manfredin Vila.....

Assinatura do professor.....

Anexo 5

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO AOS PAIS

Aos pais do aluno (a):.....

A Secretaria de Educação Especial e a presente Escola autorizaram a realização de uma pesquisa intitulada: “*Treinamento de Habilidades Sociais com professores de crianças com dificuldades de aprendizagem*”. Será realizada pela pesquisadora Edmarcia Manfredin Vila, aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – SP.

A realização dessa pesquisa é de extrema importância porque estudos têm demonstrado que quanto mais o professor interagir adequadamente com as crianças, valorizando seus comportamentos, encorajando, incentivando o relacionamento com os colegas, aumenta a probabilidade de os alunos desenvolverem habilidades interpessoais. Essas habilidades são de extrema importância para o envolvimento com os conteúdos pedagógicos e para o aumento da auto-estima.

Gostaria de informar que o foco principal da pesquisa é verificar a forma como a professora está interagindo com as crianças e instrumentalizá-la, ainda mais, a melhorar a interação. Para isso será realizada uma filmagem (durante 20 minutos) da professora interagindo com a sala de aula. O conteúdo da filmagem será analisado somente pela pesquisadora.

A participação na pesquisa terá garantia do total sigilo das informações coletadas, além da manutenção do anonimato dos participantes.

Atenciosamente,

Edmarcia Manfredin Vila

Londrina, ____ de _____ de 2004

Assinatura de um dos pais ou responsável:.....

Anexo 6

VIVÊNCIA: CONSTRUÇÃO DO CRACHÁ CRIATIVO

Objetivos específicos:

- ✓ Inserção das pessoas no grupo;
- ✓ Coesão grupal;
- ✓ Fortalecimento da identidade pessoal/grupal.

Materiais:

- ✓ Cartolina, papel sulfite, lápis de cor, pincéis coloridos, tesoura e alfinete.

Procedimento:

O facilitador pede aos participantes que construam um crachá do modo que quiserem, utilizando formas e cores preferidas. Depois de terminada a execução, o facilitador pede aos participantes que avaliem seus trabalhos e os relacionem com suas características pessoais.

Anexo 7

VIVÊNCIA: COMUNICANDO E RECONHECENDO EMOÇÕES

Objetivos específicos:

- ✓ Observar e descrever comportamentos;
- ✓ Identificar e nomear emoções;
- ✓ Comunicar emoções de forma não verbal;
- ✓ Observar a importância da comunicação não verbal.

Materiais:

- ✓ Não há

Procedimento:

Um voluntário é convidado a deixar a sala. Reservadamente, o facilitador lhe dá a tarefa de expressar sentimentos à sua escolha (alegria, tristeza, raiva, medo), de forma não verbal. Em seguida, a pessoa entra na sala e comunica a emoção ao grupo. Aqueles que identificarem a emoção vão levantando a mão e cada um vai nomeando a emoção. O mesmo procedimento pode ser repetido com outras pessoas.

Ao final, discutem-se as seguintes questões:

- a) Importância da observação da comunicação não-verbal alheia;
- b) Importância de identificar e nomear as emoções;
- c) Identificação da emoção alheia para a expressão de empatia;
- d) Discussão da relação emoção e motivação do professor X aprendizagem do aluno.

Anexo 8

VIVÊNCIA: CONVERSA COM AS MÃOS

Objetivos específicos:

- ✓ Exercitar a habilidade de expressividade emocional não verbal;
- ✓ Oportunizar o dar e o receber.

Materiais:

- ✓ Não há

Procedimento:

O facilitador pede que as pessoas sentem-se em círculo. Depois inicia a seguinte vivência:

Agora fechem os olhos e entrem em contato com seus corpos. Observe o que acontece dentro de sua pele... Tomem consciência do seu respirar... e observem qualquer desconforto ou tensão... Veja se conseguem ficar ainda mais à vontade... Agora juntem as duas mãos, como se elas fossem estranhas e deixe-as se descobrirem... Como estas mãos se encontram e se descobrem?... Como essas mãos são fisicamente?... Como se movem e interagem?... Agora deixem suas mãos descansarem juntas.... Entre novamente em contato com seu corpo e com o que está acontecendo dentro dele...

Agora, preparem-se para vivenciar um outra experiência... Estendam as mãos de ambos os lados. Digam “olá” com as mãos e comecem a conhecer as mãos dos colegas... Vamos... conheçam realmente as mãos que estão tocando... Como são?... Como se sentem?... Como se mexem?... Se estas mãos fossem gente, como as descreveriam?...

Agora gostaria que tentassem expressar sentimentos e atitudes através das mãos. Observe, também, como estas mãos expressam os mesmos sentimentos.

Primeiro expressem jovialidade... Agora sejam meigos e carinhosos... Agora manifestem dominação... Agora sejam submissos e queixosos... Sejam vivos e ativos... Agora mortos e passivos... Expressem arrogância... Sejam tímidos... Expressem raiva... Agora sejam amáveis... Manifestem irritação... Expressem alegria e felicidade... Agora fiquem tristes e deprimidos... Agora sejam rejeitadores... Manifestem aceitação... Agora, devagar, bem devagar, comecem a dizer um adeus silencioso a estas mãos que se tocam... Agora, lentamente traga sua mão de volta a vocês...

Presentifiquem suas mãos... e a experiência que acabou de vivenciar... Como foi participar da experiência?... O que apreendeu sobre você e os colegas?...

Ao final é pedido que os participantes abram os olhos e compartilhem a vivência.

Anexo 9

VIVÊNCIA: MASSAGEM NAS COSTAS

Objetivos específicos:

- ✓ Exercitar a habilidade de proximidade e comunicação através do toque;
- ✓ Relaxar.

Materiais:

- ✓ Não há

Procedimento:

O facilitador pede que os participantes fiquem dispostos em círculo, sentados um na frente do outro, de modo que um toque as mãos nas costas do outro. A um sinal do facilitador, todos deverão massagear as costas do colega de acordo com a seqüência que, após 10 a 15 segundos, será trocada:

- ✓ *Bater*: batidas leves com a palma da mão;
- ✓ *Cortar*: com a parte lateral da mão;
- ✓ *Tamborilar*: com as pontas dos dedos;
- ✓ *Puxar*: colocar as pontas dos dedos num círculo e depois juntá-las, levantando-as;
- ✓ *Andar*: usar dois dedos como se fossem pernas;
- ✓ *Esfregar*: com as palmas se movendo em círculos;
- ✓ *Pressionar*: com as palmas, aumentando gradualmente a pressão, manter e depois reduzir lentamente a pressão;
- ✓ *Alisar*: com as pontas dos dedos, fazer um vaivém suave.
- ✓ *Pressionar*: com as pontas dos dedos;
- ✓ *Deslizar*: com os dois dedos polegares deslizar do início ao fim da coluna.

Ao final, discute-se como foi a experiência de tocar e ser tocado, buscando relação com a interação estabelecida com os alunos.

Anexo 10

VIVÊNCIA: VOCÊ TEM EU QUERO

Objetivos específicos:

- ✓ Exercitar a habilidade de analisar, aceitar ou recusar os pedidos recebidos;
- ✓ Exercitar a habilidade de fazer pedidos;
- ✓ Dar *feedback*.

Materiais:

- ✓ Lápis e papel sulfite.

Procedimento:

O grupo é dividido em duplas. Em cada dupla é decidido quem será A e quem será B.

Agora, quero que façam um jogo chamado “Você Tem eu Quero”. Quero que ambos imaginem que A possui algo que deseja muito guardar e B gostaria muito de Ter. Não discutam entre si o que poderia ser essa coisa desejada. Apenas conversem, como se ambos soubessem do que se trata. Vocês podem imaginar algo específico que esteja desejando, mas não diga à outra pessoa. Prossiga o diálogo por quatro ou cinco minutos... Agora, troquem de papéis, de maneira que de maneira que B possua aquilo que A deseja. Mantenham um novo diálogo por mais quatro ou cinco minutos.

Agora fechem os olhos e reflitam sobre a experiência que vivenciaram durante o diálogo:

- ✓ O que você observou de si mesmo?
- ✓ O que você observou na outra pessoa?
- ✓ Como você e o parceiro tentaram obter aquilo que queriam?
- ✓ Como você avaliou o pedido do colega?
- ✓ Que estratégias você usou para conseguir que a pessoa cedesse?
- ✓ Como se sentiu ao vivenciar os dois papéis?

Agora, abra os olhos e relate sua experiência ao grupo.

De um modo geral, discutem-se as dificuldades enfrentadas em fazer pedidos, aceitá-los e recusá-los em diferentes contextos sociais, e, principalmente, no contexto de sala de aula.

Anexo 11

VIVÊNCIA: TELEGRAMAS

Objetivos específicos:

- ✓ Exercitar a habilidade de fazer leitura de “pistas” do ambiente social;
- ✓ Exercitar diferentes formas de comunicação.

Materiais:

- ✓ Não há

Procedimento:

O grupo é dividido em duplas. O facilitador comunica que, durante algum tempo, as duplas irão se comunicar conforme as dicas que ele irá dar, de um em um minuto.

- ✓ *Expresse a consciência usando somente frases curtas...*
- ✓ *Comunique-se apenas com palavras soltas...*
- ✓ *Não use palavras, somente sons...*
- ✓ *Expresse com palavras sem sentido...*
- ✓ *Use somente gestos...*
- ✓ *Comunique-se através de expressões faciais...*
- ✓ *Agora, finalmente, comunique-se através de frases completas.*

Ao final, discute-se como foi a experiência de vivenciar as diferentes formas de comunicação e da importância de prestar atenção nas dicas do ambiente social que nem sempre são verbais.

Anexo 12

TÉCNICA DE *VIDEOFEEDBACK*

Objetivos específicos:

- ✓ Observação do próprio desempenho no contexto de sala de aula;
- ✓ Observação das dificuldades interpessoais;
- ✓ Oportunizar o ensaio de mudança comportamental.

Materiais:

- ✓ Fita de vídeo contendo as interações das professoras com os alunos

Procedimento:

Após a permissão dos integrantes do grupo, serão passados trechos da interação dos professores com os alunos. Com a ajuda dos próprios professores, serão selecionados trechos que denotem maiores dificuldades.

Os participantes são solicitados a analisar o desempenho do colega e dar alternativas de mudança comportamental.

A partir das dicas de alternativas de mudança comportamental, o participante dramatiza (ensaio comportamental) a situação com a ajuda dos colegas que representam outras pessoas que fazem parte da cena analisada. Após o término da encenação, o participante recebe *feedback* sobre o seu desempenho. Caso seja necessário, a cena pode ser representada outras vezes, até que o participante perceba que seu desempenho está adequado. Ao final de uma rodada, outras pessoas participam da vivência.

Anexo 13

VIVÊNCIA: COMO EU ERA COMO EU ESTOU

Objetivo específico:

- ✓ Observar e relatar mudanças comportamentais

Material:

- ✓ Revistas, cartolina, cola, pincéis coloridos.

Procedimento:

O facilitador pede aos participantes que representem, através de colagens ou desenho, como era ao entrar no grupo e as mudanças ocorridas a partir dos encontros.

Ao final, por meio de *feedbacks*, será feita avaliação das sessões e das mudanças comportamentais.