

# Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais<sup>1</sup>

Zilda Aparecida Pereira Del Prette<sup>2</sup> e Almir Del Prette  
*Universidade Federal de São Carlos*

## Resumo

O campo teórico-prático das Habilidades Sociais vem sendo progressivamente explorado no âmbito da Educação e dos processos educativos em geral. No caso específico da escola, os estudos remetem a questões conceituais, metodológicas e empíricas associadas tanto à análise e melhoria do processo de ensino-aprendizagem como à discussão dos produtos ou objetivos da educação escolar. Algumas dessas questões são examinadas neste trabalho, apresentando-se estudos sob três vertentes: a) a relação entre as habilidades interpessoais profissionais do professor e as condições sociais de ensino por ele estabelecidas em sala de aula; b) as habilidades sociais dos alunos, como objetivos de uma educação comprometida com a formação de cidadania e a preparação para a vida social; c) o papel das habilidades sociais e da competência social como correlato ou fator de aprendizagem acadêmica. São apresentados alguns resultados de pesquisas prévias e novas questões de pesquisa sob cada uma dessas vertentes.

**Palavras-chave:** treinamento de habilidades sociais, ensino-aprendizagem, currículo escolar.

## Interpersonal development and school education: the social skills training approach

### Summary

The theoretical-practical field of the Social Skills Training has being more and more explored in the educational context and processes. In the specific case of the school, the studies lead to conceptual, methodological and empirical questions associated to the analysis and improvement of the teaching-learning process as well as to the discussion of the school products or aims. Some of these questions are examined in this paper by presenting studies related to three guidelines: a) the relations between the teacher's interpersonal professional skills and the learning social conditions he/she establishes in classroom; b) the students' social skills while aims of an education committed with the citizenship formation and the preparation for the social life; c) the function of the social skills and of the social competence (a correlated or a determinant factor) in the academic learning. It is pointed out some results of previous researches and new questions under each one of those guidelines.

**Key-words:** social skills training, teaching-learning, school curriculum.

O amplificado reconhecimento da dimensão social dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem tem colocado em evidência o papel das interações sociais e da comunicação na construção do conhecimento e da subjetividade. Nesse contexto, pode-se situar o desenvolvimento interpessoal como

um foco de pesquisa e de intervenção bastante pertinente a tais preocupações.

O desenvolvimento interpessoal, entendido como a capacidade para estabelecer e manter interações sociais simultaneamente produtivas e satisfatórias diante de diferentes interlocutores, situações e

1. FAPESP e CNPq. Trabalho apresentado no Simpósio "Comunicação e Desenvolvimento da criança no contexto educacional". XXVIII Reunião Anual de Psicologia - SBP, Ribeirão Preto-SP, 1998.

2. Endereço: Departamento de Psicologia (Laboratório de Interação Social - LIS) Universidade Federal de São Carlos, Via Washinton Luiz Km 235 - São Carlos-SP - Tel: (0xx16) 2608361 Fax: (0xx16) 2608262, e-mail: zdprette@power.ufscar.br - adprette@power.ufscar.br

demandas, é objeto de uma área de investigação e aplicação do conhecimento psicológico denominada Treinamento de Habilidades Sociais, ou mais simplesmente Habilidades Sociais. Entre outras questões, essa área busca identificar, definir e avaliar as habilidades sociais e os demais fatores associados ao julgamento da competência social do indivíduo, examinar a sua associação com diferentes quadros nosológicos e com a saúde mental, compreender suas etapas de desenvolvimento natural e suas possibilidades de promoção através de programas estruturados.

Além das aplicações clínicas e sociais (mais conhecidas) do campo teórico-prático das Habilidades Sociais a diferentes problemas e clientela (Del Prette e Del Prette, 1996), observa-se, atualmente, uma crescente quantidade de estudos dessa área direcionados para questões educacionais em contextos escolares e não escolares. Dada a amplitude dessa interface entre Habilidades Sociais e Educação, este estudo restringe-se a algumas das aplicações e questões de pesquisa em três subáreas: a) a da competência social dos alunos como correlato ao fator de aprendizagem acadêmica; b) a das habilidades sociais como objetivos de uma educação (regular e especial) comprometida com a formação de cidadania e com a preparação para a vida social e c) a das condições sociais de ensino em suas implicações sobre o repertório de habilidades interpessoais profissionais do professor.

### Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem

Os problemas associados ao fracasso escolar e às dificuldades de aprendizagem são bastante conhecidos em nosso meio. Reagindo à tradicional redução nosológica do problema, muitos estudos têm enfatizado a natureza essencialmente psicossocial do processo de ensino e aprendizagem, concebendo as dificuldades de aprendizagem como uma "síndrome psicossocial" (Marturano, Linhares e Parreira, 1993), ou seja, como efeito de "uma constelação de fatores (internos e externos) de ordem pessoal,

familiar, emocional, pedagógica e social, que só adquirem sentido quando referidos às relações e interações do sujeito com o seu meio, inclusive, e sobretudo o escolar" (Almeida *et al.* 1995, p. 122). É nesta linha de raciocínio que se pode situar os estudos sobre as relações entre as dificuldades de aprendizagem (DA) e o desempenho interpessoal. Os déficits nesse desempenho poderiam, então, ser vistos como mais um dentre os possíveis fatores ou correlatos do fracasso escolar.

Embora o significado do termo dificuldades de aprendizagem não possa ser equiparado a "transtornos de aprendizagem" (*learning disabilities* ou LD), é na literatura deste último quadro que se encontram mais estudos sobre as relações entre habilidades sociais e aprendizagem. Algumas associações americanas chegam a propor (Gresham, 1992; Swanson e Malone, 1992) que os déficits de habilidades sociais sejam considerados como uma das áreas específicas das LD ou como uma de suas conseqüências ao longo da vida do indivíduo com LD.

Sem desconsiderar a polêmica em torno de questões conceituais e metodológicas recorrentes nos estudos sobre habilidades sociais e LD, estes podem servir de referência para a análise dos déficits interpessoais de crianças com DA, na medida em que (Del Prette e Del Prette, 1998): a) DA e LD se reportam a problemas típicos da escolarização inicial (leitura, escrita e raciocínio matemático) na ausência de comprometimentos motores, sensoriais ou mentais; b) os conceitos de DA e LD incluem, entre os fatores determinantes, aspectos do processamento cognitivo, ainda que tais processos sejam associados a fatores intraindividuais e nosológicos no caso de LD e a psicossociais no caso de DA; c) na maioria dos estudos empíricos, a população estudada é caracterizada em itens da definição de LD que são aplicáveis também aos casos de DA (discrepância entre as dificuldades acadêmicas e o potencial estimado de aprendizagem, indicadores de "déficits de processamento cognitivo" e não comprometimento motor, sensorial ou mental), omitindo-se referências à presença de entidades nosológicas e à ausência de fatores ambientais (que definem a classificação LD).

Essa possibilidade é reforçada pelas evidências de que os alunos com LD e DA são bastante semelhantes em habilidades sociais (Haager e Vaughn, 1995; Merrel, Merz, Johnson e Ring., 1992) e até em algumas habilidades cognitivas (Merrell e Shinn, 1990).

A literatura mostra que as dificuldades interpessoais das crianças com LD incluem uma tendência a apresentarem interações mais negativas com companheiros e a serem mais agressivas, mais imaturas, com mais problemas de personalidade, com menos comportamentos orientados para a tarefa e com repertório mais restrito de comportamentos interpessoais apropriados (Swanson e Malone, 1992). Em tarefas escolares, Romero (1995) destaca que as crianças com DA apresentam-se mais passivas, dependentes e menos assertivas obtendo menor consideração em suas opiniões; em tarefas não escolares revelam maior dificuldade na conversação e menor assertividade, verbalizando menos e com maior imprecisão.

Essa caracterização negativa do desempenho interpessoal de crianças com DA ou com LD aparece também nas avaliações pelos seus significantes. Conforme Fad (1989), os professores de classe regular tendiam a diferenciar as crianças de classes especiais (sem especificar DA ou LD) em termos de déficits nas habilidades de juntar-se a um grupo de atividade, desenvolver e manter amizade, encerrar conversação, compartilhar brincadeiras e interagir com colegas; além disso, avaliavam os estudantes bem-sucedidos como mais habilidosos em expressar raiva apropriadamente, lidar com insultos e reagir a chacotas.

Em relação à avaliação dos pais, Romero (1995) cita estudos em que os filhos com DA eram avaliados mais negativamente que os sem DA em aspectos como impulsividade, autocontrole, ansiedade, dispersão e habilidades verbais. Haager e Vaughn (1995), comparando grupos de LD, baixo rendimento e rendimento médio, encontraram que a avaliação dos pais não diferenciava os grupos LD e baixo rendimento, a dos professores caracterizava esses dois grupos como menos habilidosos e com mais problemas de comportamento e os companheiros rejeitavam principalmente os de baixo rendimento.

Em nosso meio, há poucos estudos comparativos entre desempenho social e acadêmico, podendo-se citar Maluf e Bardelli (1991), mostrando que os professores atribuíam maior dificuldade de relacionamento a alunos com DA e referiam-se a eles como inquietos, briguentos, inibidos e sem iniciativa. Em uma análise de prontuários de crianças com dificuldades escolares, atendidas em ambulatório, Marturano, Linhares e Parreira (1993, p. 171) identificaram, nas queixas das mães, alterações no "funcionamento psicossocial, expressas na dificuldade em lidar com situações sociais e nas manifestações emocionais e comportamentais desadaptadas".

Embora grande parte dos estudos empíricos saliente a maior probabilidade de sujeitos com LD apresentarem déficits em habilidades sociais (Gresham e Elliot, 1987; Haager e Vaughn, 1995; Merrel, Merz, Johnson e Ring, 1992), há muitas controvérsias nessa área. Alguns autores sugerem que crianças com LD não são deficientes nesses aspectos (Horowitz, 1981; Perlmutter, 1983, Sater e French, 1989), outros questionam a inclusão das habilidades sociais entre os critérios de diagnóstico das LD (Forness e Kavale, 1991) e outros reconhecem que uma parcela de crianças com LD apresentam níveis de competência social equivalentes aos das crianças normais (Gresham, 1992; Swanson e Malone, 1992). Vaughn e Hogan (1994) identificaram alterações em sucessivas medidas de competência social entre crianças com DA, chamando a atenção para a instabilidade ao longo do tempo que poderia explicar parte dos resultados contraditórios que vêm sendo divulgados na literatura.

Por outro lado, nos estudos anteriormente referidos, percebe-se que a identificação de déficits no desempenho social de crianças com LD ou com DA baseia-se em uma diversidade de indicadores. A multidimensionalidade do desempenho social e seus diferentes níveis de análise, nem sempre adequadamente contemplados em todos os estudos, geram várias questões metodológicas na análise das relações entre déficits interpessoais e DA ou LD. Entre essas questões pode-se destacar: a) o tipo de instrumento e de informantes utilizados para a coleta

de dados; b) a extensão do período de avaliação e c) a natureza dos itens (se voltados para aspectos descritivos ou funcionais das habilidades sociais ou para aspectos mais molares como características gerais de aceitação-rejeição pelos pares, status social, comportamentos adaptativos).

Em estudo recente junto a uma amostra de 119 alunos com (DA) e sem dificuldades de aprendizagem (NDA) de segunda série de escolas públicas de primeiro grau, Del Prette e Del Prette (1998) utilizaram instrumentos equivalentes (mesmos itens abordando características gerais das crianças como *querido, disciplinado, perguntador, desinibido* etc.) junto a diferentes informantes (professores, colegas e a própria criança). Os resultados desse estudo indicaram que: a) as crianças DA se auto-avaliaram de forma mais negativa em características interpessoais e foram avaliadas também mais negativamente por seus colegas e pelos professores do que as crianças NDA; b) apesar de as diferenças serem significativas nos três casos, os grupos DA e NDA foram mais semelhantes na auto-avaliação; c) a avaliação dos colegas foi menos favorável aos dois grupos quando comparadas com as avaliações dos professores; d) a avaliação dos professores foi mais desfavorável que as auto-avaliações das crianças DA e mais favorável do que as auto-avaliações das crianças NDA. Verificou-se, ainda, que os dados dos três informantes mantiveram um certo paralelismo em relação à maioria das características estudadas. No entanto, ao se processar uma análise mais refinada na avaliação por diferentes informantes observou-se que o professor é o que mais diferencia as crianças DA e NDA em características interpessoais, seguido pela avaliação por pares (que possivelmente imitam tal discriminação em algum grau), e em último lugar pela própria criança (auto-avaliação).

Quando os dados dessa auto-avaliação foram comparados com os obtidos por meio de outro instrumento que focalizava dificuldades mais específicas, verificou-se que, neste, não houve diferença significativa entre as crianças DA e NDA, embora as crianças DA tivessem considerado mais difíceis os itens diretamente relacionados à aprendizagem acadêmica

tais como *fazer e responder perguntas em classe, prestar atenção à aula, seguir instruções/explicações ajudar os colegas e responder/agradecer elogios de adultos*. Apparently as crianças com DA assimilam mais fortemente os estereótipos que lhes são aplicados – especialmente aqueles que apresentam mais relação com as habilidades requeridas em sala de aula – mesmo que eles não se respaldem em dificuldades específicas. A literatura mostra que são exatamente essas as habilidades mais valorizadas pelos professores (Elliot, Racine e Busse, 1995).

Esses resultados são coerentes com a hipótese de correlação entre dificuldades de aprendizagem e déficits de habilidades sociais, confirmando estudos de outros pesquisadores em que as crianças com DA foram avaliadas como menos desinibidas, controladas, colaboradoras, disciplinadas e queridas pelos colegas e pela professora do que as crianças NDA. Pode-se inferir daí maior dificuldade de participação e comunicação ativa e produtiva das crianças DA nas interações sociais de sala de aula.

Os déficits de habilidades sociais das crianças com DA, embora não possam ser afirmados como determinantes de suas dificuldades acadêmicas, certamente não podem ser ignorados como condição presente que agrava suas possibilidades de desenvolvimento no contexto escolar. Em termos metodológicos, pode-se afirmar a importância de considerar com cuidado o tipo e o conteúdo do instrumento (itens mais gerais ou mais específicos) de avaliação utilizado, bem como o tipo de informante. Trata-se, portanto, de uma área aberta à investigação, com muitas e instigantes questões conceituais, empíricas e metodológicas.

### Habilidades sociais como objetivos da educação escolar

Independentemente de sua relação instrumental com a superação das dificuldades de aprendizagem, a literatura internacional aponta para uma crescente preocupação com o desenvolvimento emocional e as habilidades de relacionamento interpessoal, como objetivos pertinentes à educação escolar, tanto no

ensino regular como no especial (incluindo as classes especiais). Essa preocupação é justificada pela constatação de associações entre déficits nessa área a desajustamento social, rejeição por colegas, retardo mental, distúrbios de aprendizagem, de atenção e de comportamento em geral (Gresham 1995), além de outros problemas posteriores (Del Prette e Del Prette, 1999). As propostas de desenvolvimento interpessoal e sociopolítico, implícitas nos novos paradigmas culturais e educacionais (Santos, 1996; Del Prette, 1990, Del Prette e Del Prette, 1996), parecem refletir também um *zeitgeist* favorável à inclusão desses objetivos como parte da função social da escola.

A Associação Nacional de Psicólogos Escolares dos Estados Unidos publica regularmente as melhores práticas em Psicologia Escolar. Em edição recente dedica dois capítulos sobre as práticas de promoção de habilidades sociais, um com pré-escolares (Elliot, Racine e Busse, 1995) e outro com escolares (Gresham, 1995). Publicações como essa e a inclusão do desenvolvimento interpessoal como objetivos curriculares em diversas escolas americanas e européias (Arándiga e Tortosa, 1996; Arón e Milicic, 1994; Campos, 1989; Goleman, 1996) parecem de fato configurar uma tendência crescente na educação, de se preocupar com as relações interpessoais não apenas para diminuir os conflitos entre os alunos ou para melhorar a aprendizagem escolar, mas também como preparação da criança para a vida em sociedade.

Em nosso país, alguns estudos mostram que os professores apresentam uma atitude favorável à inclusão de comportamentos sociais como objetivos ou subprodutos desejáveis da educação escolar (Roscoe, 1980, Del Prette, 1990; Del Prette, 1994). Em um estudo recente, verificou-se (Del Prette e Del Prette, 1998) que a quase totalidade de uma amostra de 57 professores assinalou altos índices de necessidade, e também de viabilidade, do desenvolvimento interpessoal na escola, embora essa avaliação estivesse associada à expectativa de uma classe com estudantes cooperativos, corteses, gratificantes e

afetivos mais do que assertivos e competentes no enfrentamento de situações interpessoais críticas.

Com base nesses achados, pode-se supor a existência de um contexto favorável a propostas de desenvolvimento interpessoal na escola principalmente se, pelo menos se, em um primeiro momento, elas contribuírem para que os professores tenham classes mais tranquilas e cooperativas. Embora isso seja animador, os professores parecem carecer ainda de uma compreensão adequada e ampla do conceito de desenvolvimento interpessoal e de habilidades sociais, de modo a não confundir-lo com uma noção restritiva e simplista de disciplina em sala de aula.

A promoção de habilidades sociais no contexto escolar pode ser implementada através de programas formais estruturados para subgrupos de alunos fora da classe ou conduzidos com a classe toda, integrados ao currículo escolar. Outra alternativa possível é o uso de procedimentos de aprendizagem incidental ou informal, aproveitando-se as situações naturais da situação escolar que requerem essas habilidades (Gresham, 1995).

A estrutura geral dos programas de Treinamento em Habilidades Sociais consta de quatro etapas: a) avaliar o repertório inicial dos alunos de modo a identificar necessidades ou dificuldades e as variáveis a elas associadas; b) definir objetivos de intervenção em termos de habilidades específicas e seus componentes comportamentais (verbais e não verbais) e cognitivo-afetivos; c) planejar e implementar as sessões de treinamento de acordo com esses objetivos; d) avaliar a efetividade, a validade social e a generalização dos efeitos do treinamento.

De um modo geral, os procedimentos básicos mais efetivos para o treino de habilidades sociais com crianças combinam técnicas derivadas dos modelos operante (ensaio comportamental, reforçamento, modelagem, *feedback*), cognitivo-comportamental (instrução e solução de problemas) e da aprendizagem social (modelação). As situações estruturadas para a aplicação dessas técnicas podem incluir vivências e atividades lúdicas, com a exploração de estórias, música, fantoches, desenhos e outros recursos visuais, auditivos ou cinestésicos.

Alguns autores (p.e. Gresham, 1995) estabelecem critérios para definir os objetivos e selecionar as estratégias de intervenção: a) a diferenciação entre déficits de aquisição e de desempenho; b) a associação ou não desses déficits a problemas de comportamento. Os déficits de aquisição requerem técnicas de ensino como a instrução direta, modelação e ensaio comportamental; quando são de desempenho, o rearranjo dos antecedentes e consequentes do ambiente social pode ser suficiente. Em ambos os casos, quando há problemas de comportamento, torna-se necessário associar técnicas de reforçamento diferencial de comportamentos alternativos ou incompatíveis.

Entre as crianças escolares, os objetivos de tais programas incluem principalmente as habilidades de comunicação (verbal e não verbal), cooperação, asserção, responsabilidade, empatia e autocontrole (Elliot, Racine e Busse, 1995). Na adolescência, os programas preventivos ou remediativos de habilidades sociais podem focalizar as dificuldades associadas às relações afetivas com o sexo oposto e às demandas sexuais em geral, às pressões de grupo, à convivência com as rápidas modificações do próprio corpo que interferem nas relações sociais, à tomada de decisões sobre a própria profissão (geralmente amparadas ou prejudicadas pelas relações com a família e com os pares), entre outras.

A literatura da área de Habilidades Sociais apresenta também alguns estudos voltados para a avaliação e promoção do desenvolvimento interpessoal junto a universitários em geral e a estudantes de Psicologia em particular (Hidalgo e Abarca, 1992; 1990; Zea, Tyler e Franco, 1991; Bryant e Trower, 1974). Há alguns anos vimos defendendo a inclusão desses programas como parte do currículo da formação de terceiro grau (Del Prette, 1978; Del Prette, Del Prette e Correia, 1992; Del Prette, Del Prette e Castelo Branco, 1992), especialmente em áreas de atuação onde a interação social constitui o próprio núcleo da atividade profissional, como por exemplo em Psicologia, Serviço Social, Magistério e outras profissões ligadas à saúde física e mental.

No Curso de Psicologia na Universidade Federal de São Carlos, foi introduzida uma dis-

ciplina, de caráter optativo, cujo ementário contempla os principais tópicos do campo Habilidades Sociais e um Programa de Desenvolvimento Interpessoal Profissional (PRODIP) focalizando o desenvolvimento de classes de habilidades sociais em sua dimensão funcional (efetividade) e topográfica (componentes moleculares como contato visual, expressão facial, gesticulação, modulação vocal etc.), com especial atenção à dimensão ético-profissional e cognitivo-afetiva desses desempenhos. A avaliação do programa, em um delineamento experimental de grupo (Del Prette, Del Prette e Barreto, 1999), mostrou diferenças significativas favoráveis ao grupo participante (experimental) em várias dimensões da competência social.

Os conceitos e intervenções da área das habilidades sociais vêm sendo crescentemente aplicados ainda no ensino especial, em particular no caso do retardo mental e das deficiências sensoriais, hiperatividade e autismo (Del Prette e Del Prette, 1999). A Associação Americana de Retardo Mental (Luckasson *et al.*, 1992) reconhece, explicitamente, a necessidade de um diagnóstico funcional do retardo que, ao lado do rebaixamento intelectual, deve considerar, concomitantemente, as limitações em duas ou mais de dez áreas de "habilidades adaptativas", dentre as quais a de habilidades sociais (Luckasson *et al.*, 1992). Adicionalmente, pode-se verificar que as demais (comunicação, autocuidado, vida doméstica, uso de recursos comunitários, autodireção, saúde e segurança, funcionamento acadêmico, lazer e trabalho) incluem também muitos dos componentes das habilidades sociais, tal como esse conceito aparece na literatura da área. Os programas de habilidades sociais junto a essa clientela visam principalmente a preparação para o trabalho e para a vida social, com ênfase nas habilidades de comunicação e de relacionamento.

Considerando-se a importância das habilidades sociais no caso do retardo mental e suas possíveis relações com as dificuldades de aprendizagem, uma clientela que pode particularmente se beneficiar de tais programas é a das classes especiais. Além de potencialmente contribuir para a aprendizagem

acadêmica, o desenvolvimento interpessoal desta clientela pode ser visto como um coadjuvante dos processos de integração e inclusão de deficientes mentais na escola regular, enfatizados pelas atuais políticas da área, na medida em que amplia os requisitos para a comunicação com os pares e para um melhor aproveitamento das condições sociais de desenvolvimento e de aprendizagem.

O desenvolvimento interpessoal e a aquisição de habilidades sociais específicas, embora coerentes com a função social da escola – de preparação para vida –, têm constituído quase sempre um subproduto esperado mais do que um objetivo planejado para a educação escolar (Del Prette e Del Prette, 1997). Apesar de sua relevância social e das questões que impõe para a investigação (por exemplo, o desafio de elaborar programas alternativos de habilidades sociais no contexto escolar e de integrá-los aos objetivos acadêmicos tradicionais), trata-se de uma subárea ainda pouco explorada em nosso meio.

### Condições sociais de ensino em sala de aula

A escola e, em particular a sala de aula, é um ambiente potencialmente rico de interações sociais educativas que são pouco exploradas para a aprendizagem e o desenvolvimento. A disseminação de propostas pedagógicas sociogenéticas e sociointeracionistas (Coll, 1984; Doise e Mugny, 1981; Vygotsky, 1984; 1987; Vygotsky, Luria e Leontiev, 1988) aponta para uma concepção de ensino baseada na participação ativa do aluno e viabilizada por interações sociais construtivas entre professor e aluno e entre alunos em torno do objeto de conhecimento.

A atuação do professor no sentido de conduzir, mediar e participar dessas interações requer um conjunto de habilidades interpessoais profissionais (Del Prette e Del Prette, 1997) cujos déficits podem explicar, em parte, o padrão passivo e transmissivo-receptivo ainda predominante nas salas de aula.

Seja com preocupações estritamente acadêmicas ou de desenvolvimento interpessoal mais amplo, a reorganização das condições de ensino se impõe

como uma necessidade diante da atratividade de alternativas, nem sempre educativas mas crescentemente interativas, presentes nos contextos não escolares. Branco (1992) chama a atenção para a necessidade e viabilidade de transferir o conhecimento disponível sobre a dimensão social do desenvolvimento para o contexto escolar, o que requer a exploração efetiva das condições sociais de ensino e de interações sociais educativas.

O estabelecimento de condições que incluem a comunicação entre os pares como parte do processo de escolarização remete, entre outros aspectos, para a análise e promoção do repertório interpessoal profissional dos professores. Já há cerca de vinte anos, Argyle (1980) e Alberti e Emmons (1978) referiam-se a algumas características interpessoais do bom professor que podem ser relacionadas à sua competência social, tais como: entusiasmo, capacidade de lidar com críticas, uso de aprovação social, explicações claras e uso de perguntas hierarquizadas e outras habilidades de comunicação assertiva na relação com pais, supervisores e alunos. A literatura apresenta alguns programas direcionados por essas premissas (por exemplo, Arón e Milicic, 1994).

Em um estudo recente, Del Prette e Del Prette (1997) elaboraram e avaliaram um Programa de Desenvolvimento Interpessoal Profissional (PRODIP) que foi conduzido em doze sessões grupais de uma hora e meia cada, ao longo de dois meses. As sessões foram estruturadas com objetivos de crescente dificuldade, iniciando por habilidades interpessoais mais básicas como as de observação de comportamentos, descrição de situações interpessoais, apresentação de *feedback*, perguntas e elogios, até chegar a habilidades mais complexas como as de coordenar e organizar grupos de discussão em sala de aula, mediar seqüências mais longas de interação com os alunos e responder diferencialmente às verbalizações mais elaboradas dos alunos. Os professores foram treinados também em alguns componentes formais das habilidades sociais como contato visual, expressão facial, modulação da voz e clareza da fala.

A estrutura de cada sessão incluía: a) uma fase inicial de "aquecimento" (com vivências e exercícios

interpessoais de promoção de habilidades básicas) e de avaliação das aquisições e generalizações para a sala de aula; b) uma parte central de exposição e discussão conceitual (de temas relacionados às áreas de habilidades sociais, desenvolvimento interpessoal, interações sociais de sala de aula, construção social de conhecimento, ensino, aprendizagem etc.) e de promoção de habilidades mais complexas; e c) uma parte final de descontração e coesão de grupo (com exercícios vivenciais variados como os de desenvolvimento da sensibilidade e da empatia) e de atribuição de tarefas e avaliação da sessão. A partir das sessões intermediárias, foram introduzidas atividades de *videofeedback*, em que os professores eram solicitados a analisar e a destacar aspectos positivos de trechos de filmagens de sala de aula referentes ao próprio desempenho e ao desempenho dos colegas em sala de aula.

Os resultados do programa (Del Prette e Del Prette, 1997; Del Prette, Del Prette, Garcia, Silva e Puntel, 1998; Del Prette, Del Prette, Pontes e Torres, 1998) evidenciaram importantes mudanças no repertório interpessoal profissional dos participantes e em suas interações com os alunos, que permitiam inferir uma maior efetividade do processo de ensino e aprendizagem.

O repertório interpessoal do professor é usualmente coerente com suas representações sobre o que e como deve ensinar. Assim, a implantação de condições sociais de ensino na escola remete, também, para as representações dos professores sobre as condições que estabelecem para atingir objetivos acadêmicos ou sociais bem como para o papel das habilidades sociais (próprias e dos alunos) como parte ou requisito do processo de educação escolar.

Em um levantamento realizado por Del Prette e Del Prette (1998), junto a uma amostra de 57 professores de primeiro grau da rede pública de ensino nos municípios paulistas de São Carlos e Ribeirão Preto, os relatos indicaram, entre outros aspectos: a) a ocorrência de uma variedade de conflitos bem como de excessos e déficits interpessoais; b) a dificuldade dos professores em administrá-los no cotidiano de sala de aula; c) o uso de estratégias para

lidar com tais demandas que refletiam uma compreensão equivocada do manejo de contingências (por exemplo, prometer consequências positivas futuras e demonstrar afeto não contingente) e o apelo excessivo a contingências aversivas (queixas aos pais, ameaças de diminuir os valores atribuídos às avaliações) e a outras seguramente ineficazes (conselhos e exortações verbais após o comportamento).

Os dados deste estudo permitem supor que há dificuldades interpessoais dos alunos e também dos professores e que estas também contribuem para exacerbar os conflitos existentes. Além disso, fica claro que a implantação do desenvolvimento interpessoal na escola deve ser precedida por um treinamento dos professores no sentido de: a) compreender o papel das habilidades assertivas e expressivas para o desempenho acadêmico e também para a vida social dos alunos; b) observar e avaliar de forma mais precisa seus próprios comportamentos e a relação destes com os comportamentos dos alunos; c) ampliar o repertório de habilidades sociais necessárias para promover o desenvolvimento interpessoal dos alunos, que também seriam úteis para promover a aprendizagem acadêmica; d) utilizar procedimentos para promover habilidades interpessoais de forma integrada à promoção dos objetivos acadêmicos usuais.

## Concluindo...

O crescente processo de globalização da economia em escala planetária, o alinhamento quase acrítico das políticas governamentais aos dogmas do neoliberalismo e o esvaziamento de valores éticos/morais até mesmo no plano discursivo vêm produzindo, além do desemprego e da mudança nas relações de trabalho, um contingente populacional cada vez maior que experiencia outras formas de relações interpessoais guiadas por um novo darwinismo social.

Embora se possa repetir que o mercado não é um bom produtor de interações sociais orientadas pelo respeito aos valores humanos, estamos ainda longe de aquilatar as mudanças que estão se operando na subjetividade e na prática social cotidiana.

É certo que alguns sinais vão se tornando evidentes. O aumento dos conflitos interpessoais, a exposição da juventude às drogas, a erotização precoce da infância pela televisão, o aumento da jornada de trabalho em um segundo emprego que diminua os contatos dos pais com os filhos, a violência gratuita etc. apontam para a necessidade de reflexão e posicionamentos.

Em vários países, esses e outros problemas vêm sendo discutidos e, em decorrência, inúmeras ações governamentais e movimentos organizados começam a ganhar visibilidade. No âmbito da educação, nos Estados Unidos e em outros países da Europa, a preocupação com o desenvolvimento interpessoal contagia pais, diretores de escolas e professores. Algumas propostas têm obtido maior aceitação como, por exemplo, os programas estruturados, vinculados ou não ao currículo escolar. Esses programas visam desenvolver habilidades consideradas importantes diante das demandas próprias da atualidade. Além disso, procuram, igualmente, ensinar padrões éticos nas relações com o outro.

As pesquisas conduzidas sob as três vertentes de estudos apresentadas, embora com preocupações diferenciadas, são essencialmente complementares. A ampliação das oportunidades e da qualidade da comunicação e do desenvolvimento da criança no contexto educacional não pode prescindir de uma análise da função social da escola, em termos de seus objetivos, bem como dos processos necessários para a sua realização. Nesse sentido, pode-se afirmar que os produtos desejáveis da escolarização, hoje, ultrapassam a aquisição de conteúdos e competências estritamente acadêmicas para incluir outras de natureza ética e social (Del Prette e Del Prette, 1996). Por outro lado, o reconhecimento da dimensão social do desenvolvimento e da aprendizagem impulsiona a busca de estratégias de ensino onde a comunicação interpessoal, principalmente a mediada pelo professor, assume um papel cada vez mais central no processo educativo. Assim, pode-se afirmar que o desenvolvimento interpessoal dos alunos facilita esse processo embora dependa também das condições estabelecidas pelo professor e

estas, de habilidades interpessoais profissionais que ele desenvolveu ao longo de sua formação acadêmica e continuada. Cria-se, então, um complexo círculo de interdependência entre esses aspectos, de modo que a intervenção em qualquer um dos pontos pode, positivamente, influenciar os demais.

O enfoque das habilidades sociais permite, portanto, alguns encaminhamentos para a compreensão e intervenção sobre os processos de comunicação e desenvolvimento da criança em contexto educacional mas impõe também um conjunto de questões de pesquisa e de aplicação que estão a merecer maiores estudos. Além disso, no âmbito geral das reflexões sobre os diferentes contextos educacionais hoje disponíveis, sobre a informatização das relações cada vez mais virtuais e sobre o cenário político econômico globalizado em que vivemos, a análise desses programas não pode prescindir de um repensar crítico sobre a função social da escola na construção da subjetividade e dos valores humanos.

## Referências bibliográficas

- Alberti, R. E. e Emmons, M. I. (1978). *Comportamento Assertivo: Um Guia de Auto-expressão*. Belo Horizonte: Interlivros.
- Almeida, S. F. C.; Rabelo, L. M.; Cabral, V. S.; Moura, E. R. O.; Barreto, M. S. F. e Barbosa, H. (1995). Concepções e práticas de psicólogos escolares acerca das dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11, 117-134.
- Arândiga, A. V. e Tortosa, C. V. (1996). *Las Habilidades Sociales en la Escuela: Una Propuesta Curricular*. Madrid: Editorial EOS.
- Argyle, M. (1980). The development of applied social psychology. Em G. Gilmour e S. Duck (orgs.). *The development of Social Psychology*. London: Academic Press.
- Arón, A. M. e Milicic, M. (1994). *Viver com os Outros: Programa de Desenvolvimento de Habilidades Sociais* (trad. brasileira de Jonas Pereira dos Santos). Campinas: Workshopy.

- Branco, A. M. U. (1992). Objetivos sociais da educação: Uma abordagem crítica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 8, 341-350.
- Bryant, B. e Trower, P. (1974). Social difficulty in a student sample. *British Journal of Educational Psychology*, 44, 13-21.
- Campos, B. P. (1989). Formação pessoal e social e desenvolvimento psicológico dos alunos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 123-134.
- Coll, C. S. (1984). Estrutura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje. *Infância y Aprendizaje*, pp. 27-38.
- Del Prette, A. (1978). O treino assertivo na formação do psicólogo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, 30, 53-55.
- Del Prette, A. e Del Prette, Z. A. P. (1996). Psicologia, identidade social e cidadania: O espaço da educação e dos movimentos sociais. *Educação e Filosofia*, 10, 203-223.
- Del Prette, A. e Del Prette, Z. A. P. (1997). Habilidades sociais e construção de conhecimento em contexto escolar. Em D. R. Zambagni (org.). *Sobre Comportamento e Cognição: A Aplicação da Análise do Comportamento e da Terapia Cognitivo-comportamental no Hospital Geral e nos Transtornos Psiquiátricos*. Santo André: ARBytes, 3, 234-250.
- Del Prette, A. e Del Prette, Z. A. P. (1998). Habilidades sociais e escolarização: Uma proposta de integração curricular. *Anais do World Congress of Behavior and Cognitive Therapies*, p. 85.
- Del Prette, A.; Del Prette, Z. A. P. e Barreto, M. C. M. (1999). Habilidades sociais na formação profissional do psicólogo: Análise de um programa de intervenção. *Psicologia Conductual*, 7, 27-47.
- Del Prette, A.; Del Prette, Z. A. P.; Pontes, A. C. e Torres, A. C. (1998). Efeitos de um programa de intervenção sobre aspectos topográficos das habilidades sociais de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2, 11-22.
- Del Prette, Z. A. P. (1990). *Uma análise da ação educativa do professor a partir de seu relato verbal e da observação em sala de aula*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo.
- Del Prette, Z. A. P. (1994). *Caracterização de eventos privados do professor de escola pública relativos à intencionalidade e ao compromisso*. Relatório técnico aprovado CNPq (Processo 300523/91 - NV).
- Del Prette, Z. A. P. e Del Prette, A. (1996). Habilidades sociais: Uma área em desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9, 287-289.
- Del Prette, Z. A. P. e Del Prette, A. (1997). Um programa de desenvolvimento de habilidades sociais na formação continuada de professores. Em Associação Nacional de Pesquisa Em Educação (org.). *CD-Rom dos trabalhos selecionados para apresentação*, 20a. Reunião Anual da ANPED, Caxambu (MG), p. 29.
- Del Prette, Z. A. P. e Del Prette, A. (1998). Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: Algumas questões. *Anais do World Congress of Behavior and Cognitive Therapies*, p. 86.
- Del Prette, Z. A. P. e Del Prette, A. (1999). *Psicologia das Habilidades Sociais: Terapia e Educação*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Del Prette, A.; Del Prette, Z. A. P. e Castelo Branco, U. V. (1992). Competência social na formação do psicólogo. *Paidéia: Cadernos de Educação*, 2, 40-50.
- Del Prette, Z. A. P.; Del Prette, A. e Correia, M. F. B. (1992). Competência social: um estudo comparativo entre alunos de Psicologia, Serviço Social e Engenharia Mecânica. *Psicólogo Escolar: Identidade e Perspectivas*, pp. 382-384.
- Del Prette, Z. A. P.; Del Prette, A.; Garcia, F. A.; Silva, A. B. T. e Puntel, L. (1998). Habilidades sociais do professor: Um estudo de caso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11, 611-623.
- Doise, W. e Mugny, G. (1981). *La construction sociale de l'intelligence*. Paris: InterEditions.
- Elliot, S. N.; Racine, C. N. e Busse, R. T. (1995). Best practices in preschool social skills training. Em A. Thomas e J. Grimes (orgs.). *Best Practices in School Psychology-III*. Washington DC: The National Association of School Psychologists, pp. 1009-1020.
- Fad, K. S. (1989). The fast track to success: social behavioral skills. *Intervention in School and Clinic*, 3, 39-42.
- Forness, S. R. e Kavale, K. A. (1991). Social skills deficits as primary learning disabilities: A note on prolems with the ICLD diagnostic criteria. *Learning Disabilities Research and Practice*, 6, 44-49.
- Gresham, F. M. e Elliot, S. N. (1987). Social skills deficits of students: issues of definition, classification and assessment. *Journal of Reading, Writing and Learning Disabilities International*, 3, 131-148.

- Gresham, F. M. (1992). Social skills and learning disabilities: Social, concomitant or correlational? *School Psychological Review*, 21, 348-60.
- Gresham, F. M. (1995). Best practices in social skills training. Em A. Thomas e J. Grimes (orgs). *Best Practices in School Psychology-III*. Washington DC: The National Association of School Psychologists, pp. 1021-1030.
- Goleman, D. (1996). *Inteligência emocional*. Tradução brasileira de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Haager, D. e Vaughn, S. (1995). Parent, teacher, peer and self-report of the social competence of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 205-15.
- Hidalgo, C. H. e Abarca, N. M. (1990). Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 22, 2165-282.
- Hidalgo, C. H. e Abarca, N. M. (1992). *Comunicación Interpersonal: Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales*. Santiago do Chile: Editorial Universitaria.
- Horowitz, E. C. (1981). Popularity decentering ability and role-taking skills in learning disabled and normal children. *Learning Disability Quarterly*, 4, 23-30.
- Luckasson, R.; Coulter, D. L.; Polloway, E. A.; Reiss, S.; Schalock, R.; Snell, M. E.; Spitalnik, D. M. e Stark, J. A. (1992). *Mental Retardation: Definition, Classification and Systems of Supports* (9ª ed). Washington (DC): American Association on Mental Retardation.
- Maluf, M. R. e Bardelli, C. (1991). As causas do fracasso escolar na perspectiva de professoras e alunos de uma escola de primeiro grau. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7, 255-262.
- Marturano, E. M.; Linhares, M. B. M. e Parreira, V. L. C. (1993). Problemas emocionais e comportamentos associados a dificuldades na aprendizagem escolar. *Medicina Ribeirão Preto*, 26, 161-175.
- Merrel, K. W. e Shinn, M. R. (1990). Critical variables in the learning disabilities identification process. *School Psychology Review*, 19, 74-82.
- Merrel, K. W.; Merz, J. M.; Johnson, E. R. e Ring, E. N. (1992). Social competence with mild handicaps and low achievement: A comparative study. *School Psychology Review*, 21, 135-137.
- Perlmutter, B. F. (1983). Sociometric status and related personality characteristics of mainstreamed learning disabled adolescents. *Learning Disabilities Quarterly*, 6, 20-30.
- Romero, J. F. (1995). As relações sociais das crianças com dificuldades de aprendizagem. Em C. Coll, J. Palacios e A. Marchesi (1995) (orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 71-82.
- Roscoe, C. L. L. (1980). Comportamentos sociais na escola. Em G. S. Morais (org.). *Pesquisa e realidade no ensino de 1º grau*. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S. (1996). *Pela Mão de Alice: O Social e o Político na Pós-modernidade* (2ª ed). São Paulo: Cortez.
- Sater, G. M. e French, D. C. (1989). A comparison of the social competencies of learning disabled and low achieving elementary aged children. *Journal of Special Education*, 23, 29-42.
- Swanson, H. L. e Malone, S. (1992). Social skills and learning disabilities: a meta-analysis of the literature. *School Psychology Review*, 21, 427-443.
- Vaughn, S. e Hogan, A. (1994). The social competence of students with learning disabilities over time: a withinindividual examination. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 292-303.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. Tradução brasileira de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e Linguagem* (trad. brasileira de Jefferson Luiz Camargo). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S.; Luria, A. R. e Leontiev, A. N. (1988). *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* (2ª ed) (trad. brasileira de Maria da Penha Villalobos). São Paulo: Moraes.
- Zea, M. C.; Tyler, F. B. e Franco, M. C. (1991). Psychosocial competence in Colombian university students. *Interamerican Journal of Psychology*, 25, 135-145.