
Disponível em www.scielo.br/paideia

Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas

Zilda Aparecida Pereira Del Prette

Almir Del Prette

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, Brasil

Resumo: Este estudo apresenta um Sistema de Habilidades Sociais Educativas (SHSE), com classes e subclasses aplicáveis à tarefa de pais, professores e demais pessoas comprometidas com a promoção do desenvolvimento e aprendizagem do outro. A elaboração do SHSE iniciou-se com a análise da literatura, a definição funcional de habilidades sociais educativas e uma primeira proposta de classes e subclasses, sucessivamente testadas e aperfeiçoadas em estudos empíricos de observação direta. Como resultado, apresenta-se a versão atual do SHSE, com definições, exemplos e indicadores de viabilidade e confiabilidade. São discutidas algumas questões e encaminhamentos de pesquisa para estudos futuros nessa temática.

Palavras-chave: Habilidades sociais. Relações pais-criança. Relações mãe-criança. Interação professor-aluno. Desenvolvimento infantil.

A classification system of educative social skills

Abstract: This study presents a System of Educative Social Skills (SESS), with classes and subclasses suitable to the task of parents, teachers and any person committed with the promotion of development and learning. The elaboration of SESS initiated with a literature analysis, definition of educative social skills, and an initial proposal of its classes and subclasses, successively tested and improved through empirical studies by direct observation. As the result, the SESS current version is presented, with definitions, examples and viability and reliability indicators. Some issues and research suggestions for further research are discussed.

Keywords: Social skills. Parent child relations. Mother child relations. Teacher student interaction. Childhood development.

Un sistema de categorías de habilidades sociales educativas

Resumen: Este estudio presenta un Sistema de Habilidades Sociales Educativas (SHSE), con clases y subclases aplicables a la tarea de los padres, maestros y cualquier persona comprometida con la promoción del desarrollo y aprendizaje del otro. La elaboración del SHSE empezó con el análisis de la literatura, la definición funcional de habilidades sociales educativas y una primera propuesta de clases y subclases, consecutivamente probada y mejorada en estudios empíricos de observación directa. Como resultado, presentase el SHSE, con definiciones, ejemplos e indicadores de viabilidad y confiabilidad. Si discuten algunas cuestiones y direcciones de la investigación para futuros estudios.

Palabras claves: Habilidades sociales. Relaciones padres-niños. Relaciones madre-niño. Interacción profesor-estudiante. Desarrollo infantil.

Os comportamentos que ocorrem nas interações sociais podem ser agrupados, grosso modo, em duas classes amplas: os anti-sociais e as habilidades sociais. Os anti-sociais incluem os diversos tipos de comportamentos agressivos, tanto verbais (que vão das ameaças e xingamentos até as ironias) como físicos (tapas, socos, pontapés e o uso de instrumentos para ferir) e podem, com alta probabilidade, comprometer a qualidade das relações interpessoais. Habilidades sociais é a denominação dada às diferentes classes de comportamentos sociais, disponíveis no repertório de uma pessoa, que contribuem para a qualidade e a efetividade das interações que ela estabelece com as demais (Del Prette & Del Prette, 2001).

Funcionalmente, as habilidades sociais se definem pela relação entre as instâncias de respostas observáveis em episódios de interação social e os antecedentes (demandas ou estímulos discriminativos) e conseqüentes (observados ou inferidos como prováveis a curto e/ou médio prazo) associados a essas respostas. Além da função, também a forma da resposta é importante para caracterizá-la como habilidade social. A diversidade de combinações entre as características formais e funcionais de determinadas respostas sociais, caracteriza um amplo conjunto de classes de comportamento que podem ser classificadas como: habilidades sociais de comunicação, de assertividade, empáticas, de solução de problemas interpessoais, dentre outras. Cada uma dessas classes é geralmente composta por subclasses, como por exemplo, perguntar, responder, concordar, discordar, instruir, questionar.

As habilidades sociais possuem especificidade situacional-cultural (Del Prette & Del Prette, 2005a, 2005b), ou seja, alguns comportamentos podem contribuir para a competência social em um contexto situacional ou cultural, mas não em outro, em função de valores e regras próprios de determinada cultura ou subcultura. O reconhecimento dessa especificidade tem levado os estudiosos a várias tentativas de organizar sistemas taxonômicos de classes de habilidades de maior ou menor abrangência.

Historicamente, Argyle (1967/1994, 1980) foi o primeiro estudioso a propor um rol de classes e subclasses de habilidades sociais como forma de encaminhar a investigação e análise de comportamentos

sociais. Posteriormente outras tentativas foram feitas (Caballo, 1993; Caldarella & Merrell, 1997; Gresham & Elliott, 1990), inclusive no Brasil (Del Prette & Del Prette, 2001, 2005a, 2005b; Falcone, 2001). Uma análise dos estudos que propõem uma taxonomia de habilidades sociais permite identificar pelo menos três eixos sob os quais elas podem ser agrupadas: (a) etapas do desenvolvimento; (b) papéis sociais; (c) tarefas específicas. Cada um desses eixos pressupõe um foco diferente na análise do caráter situacional/cultural das habilidades sociais.

Com relação às etapas do desenvolvimento, podem ser citados os estudos sobre habilidades sociais na infância e adolescência (Caldarella & Merrell, 1997; Cox & Schopler, 1995; Del Prette & Del Prette, 2005b; Gresham & Elliott, 1990; Merrell & Gimpel, 1998), na vida adulta (Caballo, 1993; Hargie, Saunders, & Dickson, 1994) e na terceira idade (Carneiro & Falcone, 2004; Carneiro, Falcone, Clark, Del Prette, & Del Prette, 2006; Segal, 2005).

No eixo de papéis sociais, podem ser identificados os estudos sobre habilidades sociais conjugais (Flora & Segrin, 1999; Gottman & Rushe, 1995; Villa, 2005), profissionais (Argyle, 1980; Cournoyer, 2008; Del Prette & Del Prette, 2001; Vila, 2005), educativas (Argyle, 1980, 1994; Del Prette & Del Prette, 2001, 2005b, no prelo), parentais, que incluem as educativas (Bolsoni-Silva, Brandão, Versuti-Stoque, & Rosin-Pinola, 2008; Pinheiro, Haase, Del Prette, Amarante, & Del Prette, 2006; Silva, Del Prette, & Oishi, 2003), entre outros.

O terceiro eixo tem como foco as diferentes tarefas interativas, como proposto por McFall (1982), podendo-se ilustrar com estudos voltados para a identificação das habilidades sociais acadêmicas (Agostin & Bain, 1997; Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, & Zimbardo, 2000; Crews, Bender, Gresham, Kern, Vanderwood, & Cook, 2007; Del Prette & Del Prette, 2005a, 2005b; DiPerna & Elliott, 2002; Gresham, 1992; Malecki & Elliott, 2002), de negociação, resolução de problemas, fazer amizades, dentre outras (Bedell & Lennox, 1997; Borges, 2007; Caballo, 1993; Del Prette & Del Prette, 2001, 2005a, 2005b; Hagar, Goldstein, & Brooks, 2006).

Ainda que algumas classes possam ser relevantes em todos esses eixos, outras podem ser críticas

para alguns deles. Por exemplo, a classe expressar sentimentos positivos pode ser relevante para os três eixos, porém, certamente crítica em determinadas etapas do desenvolvimento, por exemplo, na adolescência, e no exercício de determinados papéis, como os de pai e mãe, ou tarefas como a de fazer amizades. Portanto, estudos de caracterização das habilidades sociais relevantes para diferentes contextos situacionais e culturais podem oferecer subsídios à pesquisa e à atuação nessa área, enquanto referência para a identificação dos déficits e recursos comportamentais associados a determinadas tarefas interativas, a certos segmentos populacionais e ao exercício de determinados papéis.

O presente estudo se orienta por essa perspectiva, focalizando especificamente o que tem sido chamado de habilidades sociais educativas (HSE). Tem como objetivo apresentar um sistema de classes e subclasses com definições e exemplos aplicáveis às interações próprias da tarefa educativa de pais, professores e demais pessoas comprometidas com processos de promoção do desenvolvimento e da aprendizagem. Inicialmente são explicitadas algumas questões educacionais que permeiam as discussões atuais sobre o papel da escola e da família no desenvolvimento socioemocional das crianças, seguida por uma seção de definição do conceito de HSE. Na seção Método, apresenta-se uma breve descrição do processo de formulação conceitual e dos sucessivos refinamentos do Sistema de Habilidades Sociais Educativas (SHSE) baseado em estudos empíricos. Na seção Resultados, apresenta-se a versão atual do sistema, entendido como um aberto a novos ajustes e refinamentos. Ao final, discute-se sua aplicabilidade e algumas questões de encaminhamento para pesquisas futuras.

Contextos e desafios da tarefa educativa

A tarefa educativa pode ocorrer em contextos diversificados e sob a responsabilidade de diferentes pessoas, cuja principal característica seria, portanto, o exercício de um papel socialmente atribuído (pais, professores, médicos, assistentes sociais, gerentes em organizações, dentre outros) ou auto-atribuído de promover a aprendizagem e o desenvolvimento de outras pessoas (educadores de rua, líderes religiosos,

sindicais, comunitários, dentre outros). Aqueles que realizam essas tarefas estão sendo aqui designados como “agentes educativos”, termo aplicado a qualquer pessoa que promove, de maneira regular ou ocasional, o processo de aprendizagem e/ou desenvolvimento de outras (Del Prette & Del Prette, 2000b, 2008).

No caso dos pais, pode-se observar que em função de diferentes contingências de vida, alguns se tornam melhor preparados, contribuindo diferentemente para a saúde, o desenvolvimento e o ajustamento de seus filhos, tanto no ambiente doméstico como em outros ambientes (Cia, Pamplin, & Del Prette, 2006). Uma parcela, no entanto, apresenta visível falta de preparo para essa tarefa (Haase, Käßler, & Schaefer, 2000), inclusive em relação aos filhos que não apresentam características problemáticas.

A falta de preparo dos pais, que se expressa geralmente em déficits de habilidades sociais requeridas no processo de educação dos filhos, pode estar associada a algumas dificuldades bastante comuns dos dias atuais, como:

- (1) práticas educativas inefetivas, inconsistentes ou ritualizadas, sem monitoramento ou com monitoria descontínua e/ou autoritária (Gomide, 2003), quase sempre justificadas pela restrição de tempo, questionamento da autoridade parental pelos filhos ou influência negativa da mídia (TV, cinema, jogos, revistas, internet, dentre outros.);
- (2) tendência dos cônjuges a reproduzirem o padrão de relacionamento e de educação dos próprios pais (Biasoli-Alves, 1997), mesmo quando apresentam críticas a ele;
- (3) falta de planejamento da tarefa educativa, que acaba ficando sob controle incidental de contingências momentâneas da relação com os filhos ou o cumprimento de normas por apenas um dos cônjuges.

No contexto escolar, também se pode observar professores bem e mal preparados para promover a aprendizagem dos alunos e, portanto, respectivamente contribuindo para ou restringindo a consecução da função social da escola, em seu compromisso com o desenvolvimento da criança e do adolescente (Del Prette & Del Prette, 2005b; Dessen & Apolônia, 2007).

Sem ignorar a diversidade de fatores que podem estar envolvidos no sucesso ou insucesso desses agentes educativos, um que vem sendo considerado como relevante é o repertório de habilidades sociais educativas. Além disso, conforme referido em outros trabalhos (Del Prette & Del Prette, 2005b, 2008, no prelo), a atual política de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular amplia os desafios da tarefa educativa, requerendo novas habilidades sociais do professor, entre as quais a de lidar com uma diversidade maior de repertório das crianças e a de facilitar ou promover processo de inclusão.

Habilidades sociais educativas e agentes educativos

Considerando-se especificamente a tarefa educativa, Argyle (1980) foi o primeiro a referir-se a habilidades sociais próprias do processo formal de ensino nas relações professor-aluno. Tomando as tarefas interativas do professor em sala de aula em termos de habilidades sociais, ele destacou três classes que seriam específicas à atividade de ensinar: *suscitar a motivação, manter a disciplina e transmitir informações, conhecimentos ou habilidades*. Em outras palavras, a competência técnica do professor inclui, além de outros requisitos (Del Prette & Del Prette, 2003b), um conjunto de habilidades interpessoais requeridas nas interações educativas com os alunos.

Tendo como base a proposta de Argyle, propôs-se o conceito de *habilidades sociais educativas* (Del Prette & Del Prette, 2001), aplicável não somente às relações professor-aluno, mas também a outros contextos formais (por exemplo, os programas de treinamento em serviço nas organizações) e informais (relações pais-filhos e grupos comunitários). Dada essa amplitude, as habilidades sociais educativas (HSE) foram genericamente definidas como: “aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro, em situação formal ou informal” (Del Prette & Del Prette, 2001, p. 94).

Essa definição é basicamente funcional: as habilidades sociais são chamadas de educativas em função dos efeitos que produzem ou da probabilidade de gerarem mudanças no repertório comportamental dos

educandos, caracterizando um processo que deve ser realimentado por esses efeitos. Portanto, é importante ressaltar que não basta a atribuição social do papel de educador e a emissão de determinados comportamentos, ainda que alguns possam ter maior probabilidade de serem efetivos: a ação educativa implica em avaliação e monitoramento dos efeitos desses comportamentos sobre o educando. Por exemplo, para caracterizar uma ação, uma instrução como educativa, é necessário verificar se o educando aprendeu.

Ainda que não contemplada explicitamente na definição, a efetividade de desempenhos sociais caracterizadas como HSE supõe o uso apropriado de componentes não-verbais (gestos, expressões faciais e corporais) e paralingüísticos (volume e forma da fala, clareza, fluência, ênfase, dentre outros), conforme definidos em Del Prette e Del Prette (2005a). Parece consensual, no campo das habilidades sociais, a noção de que pequenas alterações na topografia de um desempenho podem alterar sua efetividade na interação social. Esse é o caso de entonações diferenciadas do comportamento de fazer uma crítica ou um pedido, que podem gerar diferentes formas de aceitação e atendimento (por exemplo, entusiasmo, adesão, hesitação).

Método

O processo de elaboração do sistema de HSE

O atual sistema de classes e subclasses de HSE foi produzido ao longo de várias etapas de pesquisa empírica e elaboração conceitual. A etapa inicial incluiu: (a) a análise da produção científica da área nessa temática; (b) a seleção de uma proposta, a de Argyle (1994), que pareceu mais representativa e pertinente; (c) a elaboração da definição de HSE e de quatro classes de HSE (Del Prette & Del Prette, 2001): apresentação de atividades, transmissão de conteúdos, mediação de interações educativas e avaliação de atividade.

A aplicabilidade dessas classes foi investigada em alguns estudos empíricos sobre práticas educativas de pais (Freitas, Del Prette, & Del Prette, 2007; Pinheiro e cols., 2006) e professores (Martini, 2004). A análise integrada do uso do sistema nessas investigações possibilitou: (a) cotejar as definições e

constatar a necessidade de um sistema mais amplo que contemplasse a diversidade envolvida na tarefa de pais, cuidadores e demais profissionais de saúde, trabalho e educação; (b) incluir novas classes; (c) refinar as definições utilizadas nesses estudos.

Concomitantemente, realizou-se uma análise sobre o que os estudos apontavam como importante para o desenvolvimento da criança. Desse levantamento, elegeu-se a metanálise de Barclay e Houts (1995) que identificou 18 habilidades que pais ou cuidadores devem apresentar na interação com a criança do nascimento até a idade escolar. Seguem alguns exemplos: prestar atenção e responder ao comportamento da criança, prover afeto físico, prover conseqüências imediatas para determinados comportamentos, estabelecer regras, justificando-as, envolver-se em jogos e atividades com a criança, oferecer modelo de interação pró-social, ignorar comportamentos, fornecer instruções claras e precisas, compreender e aceitar os sentimentos das crianças, ouvir empaticamente, esclarecer valores, mediar o desempenho de resolução de problemas.

Considerando de um lado os dados da literatura pesquisada e de outro os resultados da análise dos primeiros estudos empíricos conduzidos, organizou-se um sistema de classes mais amplas que buscou contemplar aspectos comuns e especificidades do desempenho de diferentes agentes educativos. Além disso, verificou-se a necessidade de: (a) produzir registros de observação direta de HSE, em situação natural e/ou estruturada; (b) aferir sua confiabilidade na caracterização desse repertório e na avaliação de programas de intervenção nessa área.

Nessa etapa, o sistema (Del Prette & Del Prette, no prelo) passou a ser composto por oito classes gerais (*Criar e discriminar contextos educativos; Mediar interações; Promover a motivação; Transmitir ou expor conteúdos; Monitorar positivamente; Estabelecer limites e disciplina; Promover o autoconhecimento e Gerar reciprocidade positiva*) e dez subclasses (*escutar atentamente; observar acuradamente; fazer perguntas; responder perguntas; resumir/parafrasear; demonstrar empatia; pedir feedback; aprovar comportamento; reprovar comportamento; apresentar modelo*). Esse sistema, ainda intermediário, foi testado em estudo piloto de

dois projetos de doutorado, um com mães (Rocha, 2006) e outro com professores (Rosin-Pinola, 2006), resultando em ajustes finais na definição e exemplificação das classes e subclasses de HSE.

Na observação direta de situações naturais ou estruturadas, um desafio para o registro de comportamentos é a definição da unidade de análise. No presente sistema, reconhecendo que o foco da observação incide diretamente sobre cada uma das subclasses, e apenas indiretamente sobre as classes amplas, a unidade de análise deveria garantir minimamente o princípio da não sobreposição destas e a possibilidade de quantificação em registro de frequência. Assim, definiu-se como *unidade de análise* das HSE: um comportamento ou conjunto de comportamentos de uma mesma classe que caracteriza um turno de fala, ou mais de um turno, se interrompido pelo(s) interlocutor(es) e imediatamente continuado no novo turno. Dependendo dos objetivos da pesquisa, o registro poderia incluir, além da ocorrência de cada subclasse, uma descrição dos tópicos e tempo da fala do educador.

O esforço de operacionalização do presente sistema para a observação direta das HSE incluiu também a confecção de fichas de registro de evento e de interações entre educador e educando em situações naturais, como a sala de aula, e estruturadas, como em contexto de brincadeira ou jogo pais-filhos. A análise de dados de Manolio (2007), Rocha (2006), Rosin-Pinola (2006) realizada posteriormente, produziu índices satisfatórios de confiabilidade entre juízes (acima de 70%) para o registro de frequência das subclasses observadas em vídeo gravação, fornecendo evidências da utilidade do sistema para estudos empíricos.

Resultados

O sistema de classes e subclasses de habilidades sociais educativas

Apresenta-se a seguir a versão atual das classes e subclasses do Sistema de Habilidades Sociais Educativas (SHSE) resultante do processo de sucessivas reformulações associadas a estudos empíricos. Na Tabela 1 é apresentado o sistema completo com os títulos das classes e subclasses de habilidades sociais educativas.

Tabela 1

Classes e subclasses de Habilidades Sociais Educativas

1. Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos	3. Estabelecer limites e disciplina
1. Arranjar ambiente físico	16. Descrever/analisar comportamentos desejáveis
2. Organizar materiais	17. Descrever/analisar comportamentos indesejáveis
3. Alterar distância/proximidade	18. Negociar regras
4. Mediar interações	19. Chamar atenção para normas pré-estabelecidas
2. Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais	20. Pedir mudança de comportamento
5. Fazer perguntas de sondagem ou desafio	21. Interromper comportamento
6. Parafrasear	4. Monitorar positivamente
7. Apresentar objetivos	22. Manifestar atenção a relato
8. Estabelecer relações entre comportamento, antecedente e consequência	23. Solicitar informações
9. Apresentar informação	24. Expressar concordância
10. Apresentar modelo	25. Apresentar feedback positivo
11. Resumir comportamentos emitidos	26. Elogiar
12. Explorar recurso lúdico-educativo	27. Incentivar
13. Apresentar instruções	28. Demonstrar empatia
14. Apresentar dicas	29. Remover evento aversivo
15. Utilizar atividade ou verbalização em curso para introduzir um tema	30. Estabelece seqüência de atividade (Premack)
	31. Expressar discordância/reprovação
	32. Promover a auto-avaliação

Como se pode verificar na Tabela 1, o SHSE é composto por quatro classes de HSE amplas, “molas” (Del Prette & Del Prette, 2005a), que podem caracterizar episódios ou seqüências interativas menos acessíveis à observação direta. No entanto, seus componentes “moleculares”, as 32 subclasses de HSE, são identificáveis por observação e passíveis de reconhe-

cimento pelo próprio agente educativo. A definição de cada uma das quatro classes gerais é fundamental para a identificação das suas subclasses, mesmo quando uma mesma subclasse pode estar presente em mais de uma classe. A definição de cada uma das classes e de suas respectivas subclasses é apresentada na Tabela 2, Tabela 3, Tabela 4 e Tabela 5.

Tabela 2

Definição da classe (A) Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos e de suas subclasses

A. Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos: Comportamento verbal (*itálico*) ou não-verbal (entre parênteses) do educador que organiza material, contexto físico ou social para favorecer a interação educativa.

1. Arranjar ambiente físico: O educador altera a disposição espacial das carteiras/cadeiras ou leva os educandos para outro ambiente. Exemplo: *Coloquei as duas cadeiras próximas para vocês se conhecerem mais; Vamos agora usar a outra sala...*; (Comportamentos motores de rearranjo ambiental).

2. Organizar materiais: O educador introduz, na interação com os educandos, materiais diversos tais como música, textos, audiovisuais, jogos, material pedagógico, dentre outros. Exemplo: *Eu trouxe uma lista provérbios, podemos pensar numa solução para o nosso amigo da história que acha que ninguém gosta dele*; (Distribui cartões para os alunos identificarem o cartão complementar).

Continua...

Tabela 2

Continuação

A. Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos: Comportamento verbal (*itálico*) ou não-verbal (entre parênteses) do educador que organiza material, contexto físico ou social para favorecer a interação educativa.

3. Alterar distância/proximidade: O educador altera a distância/proximidade entre os educandos ou entre o educador e o educando para desempenho específico. Exemplo (Distribui os educandos em duplas, trios ou pequenos grupos, como forma de conduzir uma atividade interativa) *Vamos fazer uma fila dupla;* (Estenda o braço indicando a posição que o colega deve ficar); *Quem não possui o cartão complementar tem que procurar o colega que o possui; Sente junto ao seu colega para fazer a atividade.*

4. Mediar interações: Comportamento verbal ou não-verbal do educador que estabelece antecedentes para interação verbal ou não-verbal do educando com pares ou outros significativos do ambiente.

4.1. Chama a atenção para o comportamento do colega enquanto antecedente de reação desejável. Exemplo: *Ele está fazendo uma pergunta para você...; Você gostou do que ele fez? Então, o que você diria para ele?*

4.2. Indica o comportamento a ser emitido em relação ao colega (elogiar, expressar concordância/discordância, perguntar, dar informação, expressar carinho). Exemplo: *Diga a sua colega o que você está sentindo; Fala para a D. Maria sobre sua pesquisa na internet; Olha lá seu amigo, vá cumprimentá-lo;* (Aponta o colega e gesticula um abraço).

A classe *Estabelecer contextos potencialmente educativos* é composta por um conjunto de outras habilidades que, conforme a definição, são requeridas para identificar e organizar o contexto educativo e utilizá-lo construtivamente na interação com o educando. Por exemplo, em visita a uma

lanchonete, o pai chama sutilmente a atenção do filho para o comportamento do menino de uma mesa vizinha, que cede a cadeira a uma senhora idosa. Quando conduzida com naturalidade, a criança percebe nisso uma ajuda do pai para mostrar-lhe o que é valorizado em situações sociais.

Tabela 3

Definição da classe (B) Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais e de suas subclasses

B. Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais: C Comportamento verbal ou não-verbal do educador, mediados (ou não) por recursos audiovisuais, que apresentam conteúdos de conhecimentos sobre habilidades sociais (informações, conceitos, histórias, dados, dentre outros).

5. Fazer perguntas de sondagem ou desafio: Verbalização do educador que questiona, avalia ou desafia o educando em temas ou conteúdos de relacionamento interpessoal pertinentes ao assunto em curso. Exemplo: *O que podemos fazer para mudar o final dessa história? O que vocês acham que devemos fazer nesta situação? Quem faria diferente? Vamos ver quem descobre o porquê a Aline foi elogiada pela professora?*

6. Parafrasear: Verbalização do educador que explica parte ou todo o conteúdo da verbalização do educando. Exemplo: *Você concluiu que as pessoas devem ser chamadas pelo nome; Parte do que você disse é que os pais precisam compreender os filhos; Você está querendo dizer que fica chateado quando o chama pelo apelido; do que você valorizou essa maneira de Carla reagir..*

7. Apresentar objetivos: Verbalização do educador que anuncia o objetivo da atividade em termos do desempenho social esperado do educando. Exemplo: *Hoje vamos fazer essa atividade todos juntos, cada um ajudando o outro; Esse jogo é muito importante para melhorar o nosso vocabulário.*

8. Estabelecer relações entre comportamento, antecedente e consequência: Verbalização do educador que explicita relações ocorridas ou prováveis de ocorrer entre comportamentos específicos (usando termos que representam ações), seus antecedentes e consequentes. Exemplo: *Se você brigar com seu amigo, ele vai ficar triste e depois não vai querer brincar novamente; Na discussão com colegas, cada um precisa ao menos ouvir e ponderar a opinião do outro; A gente só é ouvido se souber ouvir..*

Continua...

Tabela 3

Continuação

B. Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais: C Comportamento verbal ou não-verbal do educador, mediados (ou não) por recursos audiovisuais, que apresentam conteúdos de conhecimentos sobre habilidades sociais (informações, conceitos, histórias, dados, dentre outros).

9. Apresentar informação: Verbalização ou disponibilização de material audiovisual pela qual o educador expõe conteúdos sobre comportamentos sociais e/ou soluciona dúvidas apresentadas pelo educando. Exemplo: *Voltando ao que conversamos ontem, hoje no jornal tem uma reportagem que esclarece esse assunto; Ao entrar em um ambiente, é importante cumprimentar quem está lá;* (Entrega os folhetos para os alunos lerem).

10. Apresentar modelo: Comportamentos verbais ou não-verbais do educador que ilustram ou chamam a atenção do educando para comportamentos sociais desejáveis, emitidos por outro colega ou pelo próprio educador. Exemplo: *As crianças que fizeram a atividade cooperando na gincana ganharam o prêmio; Veja como a Marta fez, ela olhou para o Paulo; Olhe bem como eu vou fazer, depois você faz igual* (Aproxima-se de um aluno, aponta a borracha e a solicita emprestado).

11. Resumir comportamentos emitidos: Verbalização do educador que organiza (resume, relaciona, ordena, hierarquiza) comportamentos (verbais ou não-verbais) previamente emitidos pelo educando ou pelo educador na ou em situações precedentes. Exemplo: *Vocês falaram sobre fazer gestos, conversar assuntos do interesse do outro, olhar para a pessoa; Em resumo, eu quis dizer que é importante falar olhando para as pessoas.*

12. Explorar recurso lúdico-educativo: Verbalizações do educador ao utilizar o conteúdo de estórias, romances, poesias, filmes em atividades educativas ou indicar o uso desses recursos em outros contextos. Exemplo: *: Lê um trecho do livro Menina Bonita do Laço de Fita; Agora vamos assistir Crianças Invisíveis e vamos discutir depois; Ao lerem essa estória, prestem atenção no jeito da amiguinha do Harry Potter.*

13. Apresentar instruções: Comportamento verbal ou não-verbal do educador que indica/descreve o comportamento a ser emitido ou apresenta os passos a serem seguidos na emissão do comportamento: Exemplo: *Quando for agradecer alguém, primeiro se aproxima, chame pelo nome e diga obrigada pelo...; Algumas coisas têm que ser vistas com a Diretora; Quando alguém faz uma crítica, você deve ouvir, refletir e depois resolver se vai aceitar ou rejeitar; (Indica com as mãos que a criança deve elevar o tom da voz); Chame as pessoas pelo nome, elas gostam, se sentem respeitadas.*

14. Apresentar dicas: Comportamento verbal ou não-verbal do educador que dá pistas sobre a solução de uma questão do educando e/ou uma alternativa de comportamento mais adequado. Exemplo: *Precisa melhorar só um pouco... bem no jeito de falar...; Prestem atenção, é uma coisa que ele disse logo no começo;* (Aponta para uma figura no quadro).

15. Utilizar atividade/fala em curso para introduzir um tema: Comportamentos verbais e não-verbais do educador propondo discussões e reflexões sobre um tema: (a) interrompendo a ocorrência de uma atividade; (b) após a ocorrência de um evento, envolvendo ou não os educandos. Exemplo: *Vocês viram o que a televisão apresentou? Vamos pensar um pouco...; Vocês estão seguindo as regras, vamos pensar um pouco sobre isso* (Aponta para o quadro, onde as regras estão registradas); *O que está acontecendo nesse jogo?* **Nota:** Exceto os conteúdos referentes à categoria Estabelecer limites e disciplina.

A classe *Transmitir ou expor conteúdo sobre habilidades sociais* não deve ser compreendida como um discurso informativo, mas como exposição dialogada sobre as habilidades sociais necessárias para interações harmoniosas e produtivas. O interesse maior é o de enfatizar alguns desempenhos (desejáveis ou indesejáveis) mostrando

suas conseqüências prováveis ou imediatamente verificadas. Por exemplo, após assistir a um filme, o educador faz perguntas sobre a história, onde ela ocorreu e principalmente sobre os comportamentos sociais dos personagens. Pode, também, apresentar resumidamente informações sobre os acontecimentos do filme, auxiliando a identificação das habilida-

des sociais dos personagens e fazendo analogia ao cotidiano das pessoas. Além disso, se pertinente, pode concordar com a criança que afirmou ter aprendido

coisas novas ao assistir o filme, parafraseando-a: *Você disse que (nome do personagem) deveria se sentir triste... está correto.*

Tabela 4

Definição da classe (C) Estabelecer limites e disciplina e de suas subclasses

C. Estabelecer limites e disciplina: Comportamentos verbais e/ou não-verbais do educador que estabelece (justifica, explicita, solicita, indica, sugere) regras ou normas ou valores.

16. Descrever/justificar comportamentos desejáveis: Verbalização do educador que descreve os comportamentos esperados do educando. Exemplo: *Quem quiser falar, levante a mão e todos terão oportunidade de dar opinião; Nessa tarefa vocês devem construir a resposta juntos, aproveitando as idéias dos dois; Quando alguém estiver falando, os demais devem esperar a vez; Quando o colega estiver com dificuldades, vamos ajudá-lo; Se o desenho não for feito pelos dois, não será considerado...*

17. Descrever/justificar comportamentos indesejáveis: Verbalização do educador que descreve os comportamentos reprováveis do educando. Exemplo: *Se vocês falarem ao mesmo tempo, não atenderei a ninguém; Se todos falarem ao mesmo tempo, ninguém vai ouvir ninguém; Não é para empurrar o colega, a regra é somente tocar o outro.*

18. Negociar regras: Verbalização do educador que estabelece ocasião para uma discussão sobre regras para as interações (necessidade, concordância/discordância, mudança, dentre outras) Exemplo: *Em dupla, vocês vão dizer qual a regra que deve ser alterada; Essa mudança que você propõe precisa da concordância de todos; Se alguma coisa da regra não está sendo boa para todos, é possível alterá-la. Como é que nós vamos funcionar aqui para evitar problemas?; Vocês acham que podemos combinar assim?; Eu acho que essa regra deveria ser mantida.*

19. Chamar atenção para normas pré-estabelecidas: Comportamentos verbais e/ou não-verbais do educador que indicam as ações do educando que não estão sob controle de regras previamente estabelecidas. Exemplo: *(Aponta o cartaz na parede com um desenho solicitando silêncio); Responda-me se isso está dentro do que foi combinado; Para assistir ao filme, como combinamos de agir?*

20. Pedir mudança de comportamento: Verbalização do educador que descreve o comportamento que o educando deve modificar e especifica um ou mais comportamentos que devem ser emitidos. Exemplo: *Fale baixo e diga exatamente você quer que ele faça; Sua mãe está zangada, peça-lhe desculpas e faça o que ela pediu.*

21. Interromper comportamento: Comportamentos verbais ou não-verbais do educador que interrompem o comportamento em curso do educando. Exemplo: *Chega, não diga mais nada; Espera, vamos interromper;* (Faz um sinal de pare com as mãos para o educando).

Uma das classes de HSE mais valorizada por pais e professores é a de *Estabelecer limites e disciplina*. Seja no contexto formal (por exemplo, sala de aula) ou no informal (por exemplo, uma festa de aniversário) o agente educativo pode e deve estabelecer com a criança ou com o grupo as normas de funcionamento das atividades. Por exemplo, pode explicitar que normas ou regras algumas vezes vêm apresentadas no sentido positivo (o que é desejável ou permitido fazer, por exemplo, atravessar a rua quando o símbolo para pedestre está verde) ou no

sentido negativo (o que às pessoas não é desejável ou permitido fazer, por exemplo, não atravessar a rua quando o símbolo para pedestre está vermelho). O termo limite não se refere exclusivamente aos comportamentos da criança ou do jovem; ele indica comportamentos governados por regras estabelecidas entre duas ou mais pessoas em interação. Assim, as regras não podem ser entendidas como um estatuto ao qual a criança deve se submeter, mas como um recurso discriminativo para comportamentos, tanto delas, como de seus pais e demais agentes educativos.

Tabela 5

Definição da classe (D) Monitorar positivamente e de suas subclasses

D. Monitorar positivamente: Comportamento verbal e/ou não-verbal do educador apresentado na administração de contingências sobre o comportamento diretamente observável ou sobre comportamento relatado pelo educando. Na primeira condição envolve apresentar conseqüências reforçadoras para comportamentos sociais desejáveis imediatamente observáveis. Na segunda envolve estabelecer condições para maior acesso a comportamentos do educando (passados ou futuros) reunindo informações e/ou conseqüenciando relatos.

22. Manifestar atenção a relato: Comportamento verbal e/ou não-verbal do educador que demonstra ao educando interesse por seu relato. Exemplo: *Que mais aconteceu?; Ah, sei, tá;* (Sorri, balança a cabeça em sinal afirmativo); *Vocês pegaram a bola e...*

23. Obter informações: Verbalização do educador que solicita ao educando informações sobre atividades e comportamentos sociais passados ou previstos. Exemplo: *Com quem você vai?; Onde vocês vão?; Quem vai buscá-los?; E quando ele te agrediu, o que você fez?*

24. Expressar concordância: Comportamento verbal ou não-verbal do educador que expressa concordância com o conteúdo relatado pelo educando. Exemplo: *Você tem razão sobre os comportamentos do Danilo; Concordo com sua sugestão;* (Balança a cabeça em sinal afirmativo).

25. Apresentar feedback positivo: Comportamento verbal do educador que descreve sucintamente os comportamentos sociais observáveis emitidos pelo educando. Exemplo: *Você disse Bom Dia e fez perguntas; Você falou olhando para ela e usou as mãos para ilustrar o que você queria dizer.*

26. Elogiar/aprovar: Comportamento verbal ou não verbal do educador que expressa aprovação do comportamento. Exemplo: (Sorri, movimenta a cabeça); *Hum, Hum!, Muito bem!, Gostei!, Ótimo!; Que bom que você me ajudou a descobrir o enigma!; Legal isso que você fez!.*

27. Incentivar: Comportamento verbal do educador que chama atenção para desempenho (total ou parcial) do educando como evidência de seus recursos e possibilidades futuras. Exemplo: *Viu como você conseguiu pedir um favor, agora vai ser mais fácil; Vamos lá, tenho certeza de que vai conseguir.*

28. Demonstrar empatia: Comportamento verbal ou não-verbal do educador que demonstra compreensão/aceitação da situação e das condições emocionais do educando. Exemplo: *Eu também ficaria chateada se algum amigo não me convidasse; Imagino como você está se sentindo; Imagino como você está feliz com o comentário feito pela sua mãe;* (Aproxima-se da criança e toca-lhe o ombro).

29. Remover evento aversivo: Comportamento verbal ou não-verbal do educador que anuncia a retirada de evento aversivo contingente a desempenho desejável. Exemplo: *Gostei muito da forma como você ajudou o seu colega; Como você ajudou o colega, agora pode ir ao cinema;* (Faz um gesto liberando a criança para ir brincar).

30. Estabelece seqüência de atividade (Premack): Comportamento verbal do educador que indica a ordem de atividades, colocando as de maior atratividade ou menor custo na seqüência das de menor atratividade ou maior custo. Exemplo: *Primeiro você faz os exercícios de matemática, depois vamos desenhar; Vocês vão lavar a louça e depois vocês vão comprar sorvetes para nós todos.*

31. Expressar discordância/reprovação: Comportamento verbal ou não-verbal do educador que expressa discordância do conteúdo relatado pelo educando ou de comportamento por ele emitido. Exemplo: *Eu penso de uma outra maneira sobre esse assunto de namoro; Você achou legal, mas (eu discordo) veja que ele também acabou explorando o outro;* (Balança a cabeça em sinal negativo sobre o relato feito pela criança); *Você falou gritando, não vou atender seu pedido.*

32. Promover a auto-avaliação: Comportamento verbal do educador que solicita a avaliação do educando sobre seus próprios desempenhos anteriores. Exemplo: *Como você avalia essa sua resposta? O que você achou de ter agido assim? Como acha que o coleguinha viu essa sua reação?*

A classe *Monitorar positivamente* vai além da busca de informações sobre o que o educando está fazendo, onde e com quem. A monitoria positiva refere-se à manutenção de um canal de comunicação direta, por meio da observação e do diálogo, e indireta, por meio de informantes ou outros recursos, que permitem ao agente educativo zelar pela segurança e condições favoráveis ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança no cotidiano. É o caso, por exemplo, quando um pai permite que o filho permaneça na casa de um amigo, mas dispendo de informações sobre o que as crianças estão fazendo e sobre a possibilidade de contar com o concurso de outras pessoas para supervisioná-las. A monitoria pode se tornar mais ocasional à medida que a criança demonstra autonomia e responsabilidade.

Ao se explicitar as subclasses presentes nas classes gerais, pode parecer surpreendente identificar que elas são comportamentos passíveis de serem aprendidos. Em outras palavras, a desconstrução da classe, em subclasses mais diretamente observáveis, retira parte de sua aparente complexidade, tornando-a mais viável enquanto objetivo de ensino na assessoria a agentes educativos. Quando essas dificuldades são explicitadas e discutidas, elas podem ser superadas.

Considerações finais

O conceito de HSE está vinculado a comportamentos do educador que são requeridos principalmente no âmbito de interações sociais, não obstante se reconheça que as condições educativas dependam também de ações não presenciais. Essas últimas ocorrem, por exemplo, quando pais estão pesquisando um livro para indicar aos filhos, quando um gerente está examinando relatórios feitos por seu funcionário, quando um professor estuda o tema que irá discutir na sua aula do dia seguinte. Portanto, de acordo com a definição, esses exemplos não seriam considerados HSE.

A atual versão do HSE resultou de um processo combinado de análise da literatura, elaborações conceituais e testes empíricos de definições, exemplos e arranjos de classes e subclasses de comportamentos que agentes educativos apresentam ou deveriam apresentar em contextos de interação com educandos. O sistema mostrou-se viável e confiável para o registro de HSE em situação natural e

estruturada, em estudos empíricos de pesquisa-intervenção focalizando relações mães-filhos e professor-aluno.

Entendido como sistema aberto, estudos futuros podem indicar a necessidade de ajustes adicionais, seja em termos de inclusão de novas classes de HSE e definições mais acuradas, seja na reorganização de suas subclasses. Assim, como a construção do sistema considerou pesquisas com pais e professores, uma direção para novos investimentos de pesquisa poderia ser a investigação de sua pertinência e confiabilidade na tarefa educativa de outros agentes, como gerentes, líderes comunitários, dentre outros.

A análise funcional das subclasses do SHSE (Rocha, 2006; Rosin-Pinola, 2006), constitui uma vertente que pode gerar dados adicionais, de interesse para o educador e o profissional, no planejamento e condução de intervenções em modelo triádico de atendimento. Adicionalmente, o SHSE poderia nortear a elaboração de roteiros de entrevista e questionários que gerem informações complementares à observação direta, adotando-se a perspectiva recomendada nessa área (Del Prette & Del Prette, 2003a; Del Prette, Monjas, & Caballo, 2006).

O SHSE pode ser aplicado sob diferentes contextos e por diferentes agentes educativos. Assim, espera-se que a sua disponibilização instigue novos estudos, ampliando também as possibilidades de concepção e refinamento de programas de promoção do desenvolvimento e da aprendizagem de crianças e de adolescentes que propiciem a inserção de novos agentes educativos nessa tarefa.

Referências

- Agostin, T. M., & Bain, S. K. (1997). Predicting early school success with developmental and social skills screeners. *Psychology in the Schools, 34*, 219-228.
- Biasoli-Alves, Z. M. M. (1997). Famílias brasileiras do século XX: Os valores e as práticas de educação. *Temas em Psicologia, 5*(3), 33-49.
- Argyle, M. (1980). The development of applied social psychology. In G. Gilmour & S. Duck (Orgs.), *The development of Social Psychology* (pp. 81-106). London: Academic Press.

- Argyle, M. (1994). *Psicología del comportamiento interpersonal*. Madri: Alianza Editorial. (Original publicado em 1967)
- Barclay, D. R., & Houts, A. C. (1995). Parenting skills: A review and developmental analysis of training content. In W. O'Donohue & L. Krasner (Eds.), *Handbook of psychological skills training: Clinical techniques and applications* (pp. 195-228). New York: Allyn & Bacon.
- Bedell, J. R., & Lennox, S. S. (1997). *Handbook for communication and problem-solving skills training: A cognitive behavioral approach*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Bolsoni-Silva, A. T., Brandão, A. S., Versuti-Stoque, F. M., & Rosin-Pinola, A. R. (2008). Avaliação de um programa de intervenção de habilidades sociais educativas parentais: Um estudo piloto. *Psicologia Ciência e Profissão*, 28, 18 - 33.
- Borges, D. S. C. (2007). *A convivência em sala de aula: Uma proposta de intervenção na primeira série do ensino fundamental*. Tese de doutorado não-publicada, Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, SP.
- Caballo, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Caldarella, P., & Merrell, K. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26, 264-278.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302-306.
- Carneiro, R. S., & Falcone, E. O. (2004). Um estudo das capacidades e deficiências em habilidades sociais na terceira idade. *Psicologia em Estudo*, 9(1), 119-126.
- Carneiro, R. S., Falcone, E. O., Clark, C., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Qualidade de vida, apoio social e depressão em idosos: Relação com habilidades sociais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20, 227-235.
- Cia, F., Pamplin, R. C. O., & Del Prette, Z. A. P. (2006). Comunicação e participação pais-filhos: Correlação com habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 16, 395-406.
- Cournoyer, B. R. (2008). *The social work skills*. Belmont, CA: Thomson Higher Education.
- Cox, R. D., & Schopler, E. (1995). Treinamento de habilidades sociais para crianças. In M. Lewis (Org.), *Tratado de psiquiatria da infância e adolescência* (pp. 916-922). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Crews, S. D., Bender, H., Gresham, F. M., Kern, L., Vanderwood, M., & Cook, C. R. (2007). Risk and protective factors of emotional and/or behavioral disorders in children and adolescents: A mega-analytic synthesis. *Behavioral Disorders*, 32, 64-77.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2003a). Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: Teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 167-206). Campinas, SP: Alínea.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2003b). Desenvolvimento interpessoal: Uma questão pendente no ensino universitário. In E. Mercuri & S. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 105-128). Taubaté, SP: Cabral.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005a). *Psicologia das habilidades sociais: Terapia, Educação e Trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005b). *Habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2008). Pais e professores contribuindo para o processo de inclusão: Que habilidades sociais educativas devem apresentar? In E. G. Mendes, M. A. Almeida, & M. C. P. I. Hayashi. (Orgs.), *Temas em Educação Especial: Tendências e perspectivas* (pp. 239-254). Araraquara, SP: Junqueira & Marin.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (no prelo). Adolescência e fatores de risco: A importância das habilidades sociais educativas. In F. J. Penna & V. G. Haase (Orgs.), *Aspectos biopsicossociais da saúde na infância e adolescência* (pp. 503-522). Belo Horizonte: Coopmed.
- Del Prette, Z. A. P., Monjas, I., & Caballo, V. E. (2006). Evaluación de las habilidades sociales en niños. In V. E. Caballo (Org.), *Manual para la evaluación clínica de los transtornos psicológicos* (pp. 373-399). Madrid: Pirámide.
- Dessen, M. A., & Polônia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 17, 21-32.
- DiPerna, J., & Elliott, S. N. (2002). Promoting academic enablers to improve student achievement: An introduction to the mini-series. *School Psychology Review*, 31, 293-297.
- Falcone, E. O. (2001). Uma proposta de um sistema de classificação das habilidades sociais. In H. J. Guilhaardi, M. B. B. P. Padi, P. P. Queiroz, & M. C. Scoz (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: Expondo a variabilidade* (pp. 195-209). Santo André, SP: ESETEC.
- Flora, J., & Segrin, C. (1999). Social skills are associated with satisfaction in close relationships. *Psychological Reports*, 84, 803-804.
- Freitas, M. G., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2007). Melhorando habilidades sociais de crianças com deficiência visual: Um programa de intervenção para mães. *Revista Benjamin Constant*, 13(37), 17-27.
- Gomide, P. I. C. (2003). Estilos parentais e comportamento anti-social. In A. Del Prette & Z. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 21-60). Campinas, SP: Alínea.
- Gottman, J., & Rushe, R. (1995). Communication and social skills approaches to treating ailing marriages: A recommendation for a new marital therapy called Minimal Marital Therapy. In W. O'Donohue & L. Krasner (Eds.), *Handbook of psychological skills training: Clinical techniques and applications* (pp. 287-304). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gresham, F. M. (1992). Social skills and learning disabilities: Causal, concomitant or correlational? *School Psychological Review*, 21, 348-60.
- Haase, V. G., Käpler, C., & Schaefer, S. A. (2000). Um modelo de intervenção psicoeducacional para prevenção da violência no ambiente familiar e escolar. In V. G. Haase, R. R. Neves, C. Käpler, M. L. M. Teodoro, & G. M. O. Wood (Orgs.), *Psicologia do desenvolvimento: Contribuições interdisciplinares* (pp. 265-282). Belo Horizonte: Health.
- Hagar, K., Goldstein, S., & Brooks, R. (2006). *Seven steps to improve your child's social skills: A family guide*. Plantation, FL: Specialty Press, Inc.
- Hargie, O., Saunders, C., & Dickson, D. (1994). *Social skills in interpersonal communication* (3th ed.). London: Routledge. (Original publicado em 1981)
- Malecki, C. M., & Elliott, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17, 1-23.
- Manolio, C. L. (2007). *Análise das habilidades sociais educativas na interação professor-aluno*. Manuscrito não-publicado, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade de São Carlos, São Carlos, SP.
- Martini, M. L. (2004). *Variáveis psicológicas de professores e alunos, ações interativas e desempenho acadêmico: Investigando possíveis relações*. Tese de Doutorado não-publicada, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.

- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.
- Merrell, K. W., & Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, and treatment*. London: Lawrence Earlbaum.
- Merrell, K. W. (1999). *Behavioral, social, and emotional assessment of children*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum.
- Pinheiro, M. I., Haase, V., Del Prette, Z. A. P., Amarante, C. L. D., & Del Prette, A. (2006). Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19, 407-414.
- Rocha, M. M. (2006). *Programa de Habilidades Sociais com pais: Efeitos sobre desempenho social e acadêmico de filhos com TDAH*. Manuscrito não-publicado, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade de São Carlos, São Carlos, SP.
- Rosin-Pinola, A. R. (2006). *Efeitos de um programa de treinamento de habilidades sociais educativas junto a professores de alunos com deficiência mental incluídos*. Manuscrito não-publicado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Segal, D. L. (2005). Relationships of assertiveness, depression and social support among older nursing home residents. *Behavior Modification*, 29, p.689-695.
- Silva, A. T. B., Del Prette, A., & Oishi, J. (2003). Habilidades sociais de pais e problemas de comportamento de filhos. *Psicologia Argumento*, 9, 11-81.
- 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 não-publicada, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Villa, M. B. (2005). *Habilidades sociais no casamento: Avaliação e contribuição para a satisfação conjugal*. Tese de Doutorado não-publicada, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.

Artigo recebido em 03/08/2008.

Aceito para publicação em 23/12/2008.

O presente artigo é parte das atividades do programa de trabalho da primeira autora durante vigência de sua Bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq 1A. Os autores agradecem a relevante participação de Margarete Matesco Rocha e Andrea Rosin Pinola no processo inicial de definição das categorias do Sistema de Habilidades Sociais Educativas.

Endereço para correspondência:

Profa. Dra. Zilda Aparecida Pereira Del Prette. Universidade Federal de São Carlos. Centro de Ciências Humanas. Departamento de Psicologia. Via Washington Luiz, km 235. Caixa Postal 676. CEP 13565-905. São Carlos-SP, Brasil. E-mail: zdprette@ufscar.br

Zilda Aparecida Pereira Del Prette é Professora Titular do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos.

Almir Del Prette é Professor Titular do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos.