

Promovendo habilidades sociais na Educação Básica: Uma proposta de intervenção

Ana Paula Angelin

Monografia apresentada como exigência parcial do Curso de Especialização em Psicologia
Escolar, sob orientação da Professora Dra. Débora Dalbosco Dell’Aglío

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia

Porto Alegre, abril de 2012.

SUMÁRIO

Resumo	3
Capítulo I. Introdução	4
Capítulo II. Método	9
2.1 Justificativa	9
2.2 Objetivo Geral	9
2.3 Objetivos Específicos	10
2.4 Participantes	10
2.5 Procedimentos	10
2.3 Projeto de Intervenção	11
Capítulo III. Resultados e Discussão	16
Capítulo IV. Considerações Finais	23
Referências	24

Resumo

O conceito de habilidades sociais vem sendo reconhecido como um importante componente do processo de ensino-aprendizagem e vem sendo investigado enquanto uma possibilidade de resposta às demandas educativas da sociedade atual, que visa ampliar o rol de competências dos indivíduos para enfrentar um mundo cada vez mais competitivo e excludente. Neste sentido, este trabalho apresenta um relato de experiência, sobre um projeto de intervenção desenvolvido com uma turma de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, em uma escola particular localizada no interior do estado do Rio Grande do Sul. Esta turma foi escolhida a partir da escuta de pais e professores que verificavam o despreparo dos alunos para enfrentar esta etapa de transição do período escolar e levando em conta o momento crítico do desenvolvimento socioemocional no qual se encontravam, que traduz a passagem da infância para a adolescência. O projeto teve por objetivo desenvolver e potencializar a competência social dos alunos, visando à construção e fortalecimento de vínculos e laços sociais. Foi realizado um roteiro de atividades composto de nove encontros semanais, os quais tinham duração de 50 minutos e contou com a participação da professora de Ensino Religioso desta turma. A partir da realização do projeto foi observada, em alguns alunos, a aquisição ou melhora de algumas habilidades tais como empatia, esperar sua vez para falar e habilidades acadêmicas. Percebeu-se, contudo, a necessidade de realizar um trabalho neste sentido junto ao corpo docente da instituição, bem como um maior envolvimento da escola como um todo com esta temática para um maior alcance dos resultados. Destaca-se que o desenvolvimento da competência social entre crianças e adolescentes vem sendo reconhecida como um importante fator para o desenvolvimento saudável.

Palavras chave: habilidades sociais; processo de ensino-aprendizagem; desenvolvimento socioemocional; fator de proteção.

Capítulo I

INTRODUÇÃO

Tendo em vista o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), segundo a qual “a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, bem como “a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” é evidente que se faz urgente a criação de instrumentos pedagógicos que possam dar conta das novas demandas educativas e sociais (Brasil, 1996, p. 1-2).

Por sua vez, o Conselho Estadual de Educação (CEE), ao tentar responder às constantes demandas de enfrentamento e prevenção da violência no ambiente escolar, elaborou o Parecer número 820/2009 que dispõe quanto à inserção de normas de convivência nos Regimentos Escolares das escolas de Educação Básica. Este assinala que é necessário “valorizar o aluno, sua potencialidade e, também, levá-lo à compreensão de que ele é um sujeito social de direitos e obrigações” (CEE, Parecer nº 820/2009, p. 4).

Portanto, diante deste contexto, faz-se necessário que as escolas busquem novas alternativas para enfrentar o atual cenário educativo. Neste sentido, iniciativas que apontam a preocupação em desenvolver e potencializar a construção de habilidades sociais no educandário brasileiro merecem ser consideradas e analisadas.

Foi na tentativa de fazer frente ao fracasso escolar, entendido de forma ampla (dificuldades de aprendizagem, evasão e violência escolar), que Del Prette, Paiva e Del Prette (2005) buscaram explorar o campo do Treinamento de Habilidades Sociais, adaptando-o a um enfoque sistêmico. Desta forma, suas contribuições puderam ser trazidas para o contexto educacional, acenando com um conjunto de possibilidades que podem ser melhor estudadas e aplicadas nas situações supracitadas.

Nesta direção, o termo habilidades sociais se refere ao repertório de desempenhos sociais apresentados pelo indivíduo. Enquanto que o constructo de competência social está relacionado à capacidade do indivíduo de apresentar desempenhos que garantam o sucesso da relação interpessoal, através da articulação do pensamento, do sentimento e da ação; de forma a respeitar os direitos socialmente estabelecidos, bem como a melhora e manutenção da autoestima (Del Prette, Paiva & Del Prette, 2005).

Conforme Del Prette, Paiva e Del Prette (2005), a análise das habilidades sociais deve levar em conta pelos menos três dimensões: a pessoal, a situacional e a cultural. A dimensão pessoal refere-se às características dos interlocutores, tais como seus

comportamentos, os aspectos cognitivo-afetivos e fisiológicos. Já a dimensão situacional, diz respeito, neste caso específico, às condições físicas e humanas da escola, aos aspectos organizacionais, ao projeto pedagógico, etc. E ainda, a dimensão cultural está relacionada aos aspectos sócio-históricos, à política educacional, à filosofia da educação, bem como ao conjunto de valores, regras e expectativas que recaem, em nossa cultura, sobre o desempenho social.

Del Prette e Del Prette (2005) propõem, portanto, um sistema de sete classes de habilidades sociais, entendidas como fundamentais ao desenvolvimento interpessoal, quais sejam: autocontrole, expressividade emocional, civilidade, empatia, assertividade, fazer amizades, solução de problemas interpessoais e habilidades acadêmicas.

Neste sentido, o autocontrole e expressividade emocional estão relacionados às habilidades de falar sobre os sentimentos, reconhecer e nomear as próprias emoções e as dos outros, tolerar frustrações, controlar a impulsividade e expressar de maneira adequada pensamentos e sensações. A civilidade associa-se com as habilidades de fazer e receber elogios, aguardar sua vez, fazer ou responder perguntas, etc. Já a empatia tem relação com o comportamento de observar, com a habilidade de colocar-se no lugar do outro, de oferecer apoio ou ajuda, de reconhecer os sentimentos do interlocutor, de demonstrar-lhe interesse, entre outros. A assertividade, por sua vez, tem a ver com a expressão de sentimentos negativos bem como de qualidades e defeitos, negociação de interesses e conflitos, lidar com críticas, defender seus direitos e resistir à pressão do grupo. Fazer amizades relaciona-se com engajar-se em situações interpessoais, iniciar e manter conversação, fazer perguntas, oferecer informações relevantes ao outro, etc. As habilidades de solução de problemas compreendem ações como acalmar-se e pensar diante de uma situação-problema, pensar antes de agir, avaliar alternativas possíveis, fazer escolhas, tomar e avaliar decisões, etc. Enfim, as habilidades acadêmicas sugerem os comportamentos de observar, seguir instruções e regras, atender pedidos, copiar comportamentos socialmente competentes, prestar atenção, cooperar e participar de discussões (Del Prette & Del Prette, 2005).

No entanto, apesar de existirem normas gerais para os desempenhos interpessoais, as habilidades sociais possuem especificidades que dizem respeito aos aspectos culturais-situacionais. Isto significa que indivíduos considerados socialmente habilidosos em um contexto podem não o ser em outro. Da mesma forma, alguns desempenhos sociais podem ser vistos como competentes em algumas situações e não em outras. Os grupos sociais e as normas que regulam o comportamento dos indivíduos são influenciadas por variáveis

sociodemográficas, de gênero, religiosas, papéis sociais ou ocupacionais, etc. (Bandeira, Rocha, Freitas, Del Prette & Del Prette, 2006).

Para complementar, tem-se destacado os aspectos comportamentais da competência social, que decompõem a análise do campo das Habilidades Sociais em dois níveis: o dos componentes molares e o dos moleculares. Os primeiros dizem respeito às classes mais amplas de ações e reações dos indivíduos, tais como fazer pedidos, iniciar conversação, expressar desagrado, etc. Já os componentes moleculares compreendem os aspectos topográficos dessas ações, ou seja, a forma do comportamento, o que também permite avaliar a sua funcionalidade. Eles incluem elementos verbais (conteúdo da fala, uso de perguntas, expressões particulares, etc.), elementos não verbais (contato visual, postura, gesticulação, etc.) paralinguísticos (entonação, volume da voz, velocidade, clareza, etc.) e os mistos (autoridade/liderança, humor/formalidade, afetividade, etc.). Sendo assim, os componentes moleculares contribuem para a compreensão e fortalecimento da mensagem verbal, bem como para uma percepção de competência social (Del Prette, Del Prette, Torres e Pontes, 1998).

Del Prette, Del Prette, Torres e Pontes (1998), verificaram que boa parte do sucesso de relações interpessoais depende, em grande medida, dos elementos não verbais das interações face a face.

Ainda nesta perspectiva, a infância tem sido apontada como um período crítico para a construção de um repertório adequado de habilidades sociais, mediante estimulação apropriada. Embora a construção das habilidades sociais tenha início desde o nascimento, a ampliação do repertório e a construção de respostas cada vez mais complexas e sofisticadas dependem das interações estabelecidas em diferentes etapas do ciclo vital, bem como dos diferentes ambientes nos quais a criança circula (Bandeira, Rocha, Freitas, Del Prette & Del Prette, 2006).

Silva e Murta (2009) apontam que os déficits em habilidades sociais na infância e adolescência constituem-se em fatores de risco, já que estão associados a problemas psicológicos, tais como condutas antissociais, desajuste escolar, depressão, dificuldades de relacionamento e suicídio. É neste cenário que a Organização Mundial de Saúde (OMS) sugere a necessidade de desenvolver habilidades sociais entre crianças e jovens, de forma a promover a saúde desta população, auxiliando-os na construção de fatores de proteção em situações consideradas de risco. As habilidades recomendadas pela OMS são as habilidades de tomada de decisão, de controle da impulsividade, de pensamento consequencial e de habilidades sociais (Silva & Murta, 2009).

Já Cia e Barham (2009) tecem relações entre a competência social de estudantes com o seu desempenho escolar, sublinhando a avaliação negativa do repertório de habilidades sociais de crianças com dificuldades de aprendizagem, por pais, colegas e professores. Marturano (citada por Cia & Barham, 2009), observa que:

“o ingresso no ensino fundamental constitui um ponto de transição importante na vida da criança porque inúmeras mudanças ocorrem simultaneamente, requerendo adaptações elaboradas. Isso ocorre porque não só os contextos físicos e sociais diferenciam-se dos conhecidos pela criança na fase pré-escolar, mas as expectativas do meio social tornam-se mais exigentes, a dependência é menos tolerada, as regras de convívio social ficam mais complexas e o suporte fica menos disponível” (Marturano, in Cia & Barham, 2009, p. 46).

No entanto, cabe ressaltar, conforme Bolsoni-Silva, Marturano e Freiria (2010), que a relação de proximidade afetiva com o professor tende a reduzir significativamente os riscos que os problemas de comportamento e de aprendizagem oferecem ao desenvolvimento socioemocional dos sujeitos. Neste sentido, Soares, Naiff, Fonseca, Cardozo e Baldez (2009), assinalam que a simples observação de condutas, faz com que os membros de uma organização aprendam a comportar-se de determinadas formas. Portanto, é necessário que o professor seja socialmente competente, já que é a partir da educação (formal e informal) que o indivíduo poderá desenvolver e aprimorar suas competências cognitivas e sociais.

Perrenoud então afirma:

“os aspectos comportamentais do professor se correlacionam com os resultados acadêmicos dos alunos. É por meio da quantidade e do ritmo do ensino, da forma como o professor apresenta o conteúdo a ser ensinado, das perguntas aos alunos, da reação e das respostas destes, e da organização do trabalho individual na sala de aula, que se proporciona um envolvimento maior dos alunos nos seus próprios processos de aprendizagem (Perrenoud, Soares, Naiff, Fonseca, Cardoso & Baldez, 2009, p. 3).

Murta (2007), citando Durlak e Wells, observa que no cenário internacional, os programas que buscam prevenir problemas emocionais e comportamentais a crianças e adolescentes, têm dirigido seu foco a modificação do ambiente escolar, bem como a

modificação de estratégias individuais de enfrentamento de problemas e a construção de habilidades para lidar com transições estressantes no curso de vida. Estes programas obtiveram êxito no que diz respeito à redução de problemas sociais e emocionais, bem como ao aumento de competências da população-alvo.

Murta (2007) destaca que intervenções psicoeducativas focadas no desenvolvimento de competências, tais como autoconceito positivo, competência acadêmica, competência social, envolvimento em atividades extra-curriculares tendem a moderar os efeitos dos fatores de risco (quando existem) e diminuir seu impacto negativo.

Assim, este estudo teve como objetivo apresentar uma proposta de intervenção que visou à instrumentalização de alunos do Ensino Fundamental, no sentido de aumentar a sua competência social para lidar com os conflitos e dilemas inerentes ao cotidiano escolar.

Capítulo II

METODOLOGIA

2.1 Justificativa

Este trabalho justifica-se a partir da verificação da queixa reiterada de pais e professores acerca de problemas de disciplina e aprendizagem dos alunos da instituição, onde a autora desenvolve atividades como psicóloga escolar. As turmas que se encontram em fase de transição, seja pelo momento do ciclo escolar, como pela etapa desenvolvimental na qual se encontram, têm sido alvo freqüente de reclamações e de falta de compreensão e manejo adequados por parte dos educadores. Queixas como falar muito alto, não esperar sua vez para falar, dificuldades de aprendizagem, rir ou ridicularizar o colega, não escutar o professor, tem recheado o rol de reclamações que chegam até a equipe diretiva.

Ademais, o avanço generalizado da violência no espaço escolar, demanda novas e eficazes respostas psicoeducativas para modificar o atual cenário. Evidencia-se assim, a urgência de que os currículos escolares apresentem propostas engajadas com a sociedade na qual se inserem, buscando, em um esforço conjunto e deliberado, construir estratégias de prevenção de problemas sociais e de construção de fatores de proteção para a jovem população que necessita de seu auxílio.

Portanto, torna-se evidente a necessidade de que a escola lance mão de estratégias que levem em conta os aspectos relacionais no processo ensino-aprendizagem. Nesta direção, este trabalho traz uma proposta de intervenção que busca capacitar os estudantes a se engajar em relações interpessoais mais maduras e satisfatórias (para ambas as partes). Pensa-se que assim, a escola estará cumprindo sua função social, na medida em que desenvolve recursos e respostas educativas para enfrentar situações de risco ao desenvolvimento dos indivíduos, bem como para atuar profilaticamente em relação ao fracasso escolar e problemas de comportamento, sabendo que ambos estão interligados.

2.2 Objetivo Geral

O trabalho teve como objetivo desenvolver uma proposta de intervenção que buscou promover, desenvolver e/ou potencializar a competência social dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, visando à construção ou fortalecimento de vínculos e laços sociais. Estes devem atuar como fatores de proteção ao desenvolvimento psicossocial destes indivíduos.

2.3 Objetivos Específicos

- Dar espaço à expressão dos sentimentos no ambiente escolar;
- Auxiliar os estudantes a expressarem seus sentimentos e pensamentos de maneira socialmente aceitável;
- Facilitar o desenvolvimento do autocontrole;
- Auxiliar no desenvolvimento de estratégias sadias e eficazes para lidar com situações-problema;
- Favorecer e estimular o desenvolvimento da empatia e do respeito pelo outro;
- Estimular o fortalecimento do grupo e a criação de laços sociais satisfatórios;
- Instigar a cooperação e ajuda mútua;
- Sensibilizar professores, gestores e pais para a importância deste tema.

2.4 Participantes

Participaram deste trabalho 12 alunos, pertencentes ao 5º ano do Ensino Fundamental de nove anos, situados na faixa etária de 10 anos, de uma escola particular do município de Vera Cruz – RS. Esta turma foi escolhida por pertencer a uma etapa de transição escolar, localizada entre as turmas com apenas um professor e as turmas com diversas disciplinas e professores, o que poderia influenciar, conforme discurso corrente, o desempenho acadêmico e comportamental destes jovens. Todos os alunos da turma selecionada participaram da intervenção.

2.5 Procedimentos

Foram selecionadas cinco das sete habilidades sociais descritas na intervenção com os alunos, por entender que as mesmas estão sobrepostas e interligadas. As habilidades trabalhadas foram o autocontrole, expressividade emocional, empatia, fazer amizades e solução de problemas. Essas habilidades foram selecionadas por entender, conforme Murta (2007), que as dificuldades dos sujeitos em criar e manter vínculos afetivos e sociais interferem no seu desempenho cognitivo e podem resultar em altos prejuízos para a comunidade, tal como o envolvimento dos jovens em atos de violência.

Primeiramente, o projeto foi apresentado à Equipe Diretiva da Escola, com o intuito de obter a ciência e concordância da mesma em realizá-lo, bem como fazer as adequações pertinentes à realidade específica da organização escolar. Nesta ocasião, pensou-se em realizar estas atividades em parceria com a disciplina de Ensino Religioso, já que a mesma

possui objetivos semelhantes. Diante disso, foi realizado contato com a professora responsável pela disciplina e apresentado a ela o projeto de intervenção, obtendo a concordância da mesma em realizá-lo. Em seguida, foi enviada uma carta aos pais ou responsáveis legais destes alunos, para que os mesmos tivessem ciência do trabalho que seria realizado e de seus objetivos. Estes bilhetes tiveram de ser assinados pelos pais e entregues pelos alunos. Porém, antes de iniciar o trabalho com as oficinas temáticas, a dinamizadora das oficinas, juntamente com a professora de Ensino Religioso, apresentou-se ao grupo e explicou o trabalho a ser realizado. Então, após o período de férias escolares, iniciaram-se as atividades semanais que se propunham a promover as habilidades sociais já descritas.

2.6 Projeto de Intervenção

O projeto foi desenvolvido através de nove encontros, realizados semanalmente, com duração de 50 minutos. Os encontros foram coordenados pela psicóloga da escola com o auxílio da professora responsável pela disciplina de Ensino Religioso. Foi aplicado o roteiro de oficinas apresentado a seguir:

Oficina Nº 1: “Apresentação” (retirada de Silva & Murta, 2009).

Materiais: recipiente de plástico, aparelho de som, CD, papel e caneta.

Procedimentos: Inicialmente foram feitas as combinações e construção das regras para a realização destas atividades, tais como sigilo, respeito com os colegas, etc. Foi confeccionado um cartaz e fixado na parede. Posteriormente, foi feita a brincadeira “batata quente”, na qual os participantes deveriam passar o recipiente fechado para o seu colega da direita ao som da música do rádio. Quando a música parasse, aquele que estivesse com o recipiente na mão, deveria pegar um papelzinho dobrado dentro do copo e responder à pergunta que nele estivesse escrita. Eram questões como: “Quando estou triste eu...”, “Quando estou feliz eu...”, “Minha maior qualidade é...”, “Meu maior defeito é...”, “Quem gosta de mim é...”, “De quem eu mais gosto é...”, “O que eu mais gosto de fazer é...”, “Uma pessoa que eu admiro é...”, “A disciplina que eu mais gosto é...”, etc.

Objetivos: apresentação, descontração, autoconhecimento, conhecimento do próximo e cooperação.

Oficina Nº 2: “Os sentimentos têm cores” (retirada de Dell’Aglia & Santos, 2010).

Habilidades trabalhadas: autocontrole e expressividade emocional.

Materiais: Cinco cartazes de cartolina nas cores vermelho, verde, amarelo, azul e preto. Revistas, tesouras e colas.

Procedimentos: Foram entregues as revistas aos alunos e solicitado que eles recortassem figuras de rostos de pessoas, sendo que deveriam identificar os sentimentos que estas pareciam expressar. Em seguida, os alunos deveriam colar as figuras recortadas nos cartazes coloridos, buscando associar a cor do cartaz com os sentimentos expressos nas figuras. Foi feita a discussão da experiência em grupo.

Objetivos: reconhecer e nomear sentimentos próprios e dos outros, tolerar frustrações, falar sobre as emoções e lidar com elas, expressar sentimentos de maneira adequada.

Oficina Nº 3: adaptada de Silva e Murta (2009).

Habilidades trabalhadas: autocontrole e expressividade emocional.

Materiais: folhas de ofício, lápis de cor, canetinhas coloridas, colchonetes, aparelho de som, CD.

Procedimentos: Foi colocada uma música suave e os participantes foram convidados a deitarem em uma posição confortável e a fazerem um relaxamento. Eles deveriam fechar os olhos e imaginar alguma situação conflituosa que envolvesse seus pais, professores ou colegas. A seguir, deveriam atribuir, através da imaginação, cor, forma e peso à raiva experimentada no cotidiano. Logo após, foram instruídos a imaginar essa forma diminuindo e tornando-se de cor mais amena. Após o relaxamento, os participantes deveriam fazer uma pintura sobre a raiva imaginada e relatar de que forma ela é sentida. Como tarefa de casa os alunos deveriam prestar atenção aos sentimentos vivenciados no decorrer da semana e às ações que foram praticadas para amenizar os sentimentos desconfortáveis.

Objetivos: favorecer a expressão saudável da raiva e estimular a construção de estratégias eficazes de autocontrole.

Oficina Nº 4: retirada de Dell’Aglío e Santos (2010).

Habilidade trabalhada: empatia.

Materiais: folhas de ofício, canetas, televisão, aparelho de DVD e filme “Eu nunca fui beijada”.

Procedimentos: primeiramente, a turma assistiu a um trecho do filme que tem como foco situações de bullying. A seguir foi proposta uma discussão em pequenos

grupos, a respeito da cena apresentada, e, posteriormente, a discussão foi realizada no grande grupo. A reflexão em grupo partiu do seguinte roteiro;

- O que a personagem do filme, vítima do bullying, sentiu?
- O que as pessoas que fizeram isso pensaram?
- Como eles se sentiram enquanto tratavam a colega daquela forma?
- Será que eles pensaram no que ela ia sentir?
- Vocês já vivenciaram alguma situação como a apresentada no filme?

Objetivos: observar, demonstrar interesse pelo outro, reconhecer e refletir sobre os sentimentos alheios, oferecer ajuda, pensar em estratégias de enfrentamento de situações de violência na escola.

Oficina Nº 5: Entrevistas.

Materiais: papel e caneta.

Procedimentos: a coordenadora do grupo apresentou uma situação-problema igual a todos os participantes. Cada membro do grupo teve que escolher um colega para ser entrevistado a respeito do modo como resolveria e/ou lidaria com a situação. Posteriormente, houve a discussão no grande grupo a respeito das diversas soluções encontradas.

Objetivos: fomentar a reflexão e a flexibilização do pensamento e chamar a atenção para a existência de várias alternativas para a resolução de um mesmo problema.

Oficina Nº 6: Passar bilhete.

Habilidade trabalhada: fazer amizades.

Materiais: papel e caneta.

Procedimentos: os participantes sentaram em círculo e cada integrante recebeu uma folha na qual foi solicitado que escrevesse uma qualidade do colega sentado à direita. Ao sinal dado pela coordenadora, os membros do grupo tiveram que passar o papel escrito para o colega da direita e receberam um papel escrito do colega da esquerda. Os participantes então deviam escolher outra qualidade do colega da direita e passarem novamente o papel adiante, e assim sucessivamente. No final, cada um guardou para si um bilhete com diversas avaliações positivas de si mesmo e de outros colegas. Posteriormente, eles foram solicitados a dizer como se sentiram com a brincadeira e se concordam ou não com o julgamento do grupo a respeito de si mesmo.

Objetivos: trabalhar a habilidade de dar e receber elogios, o sentimento de

pertencimento ao grupo e a importância do feedback positivo para a construção e manutenção de vínculos.

Oficina Nº 7: Demonstração de afeto.

Habilidades trabalhadas: fazer amizades e demonstrar sentimentos positivos.

Material: Um bichinho de pelúcia.

Procedimentos: após explicar os objetivos da dinâmica, a coordenadora pediu para que todos formassem um círculo e passassem entre eles o bichinho de pelúcia, ao qual cada integrante teve que demonstrar concretamente seu sentimento (carinho, afago, etc.) ou verbalmente. Após a experiência, os participantes foram convidados a fazer o mesmo gesto de carinho no integrante da direita. Por último, tiveram que debater sobre as reações dos integrantes com relação a sentimentos de carinho, medo e inibição que tiveram.

Objetivos: promover a coesão grupal, a manifestação de sentimentos e a formação e fortalecimento de vínculos.

Oficina Nº 8: retirada e adaptada de Dell'Aglio e Santos (2010).

Habilidades trabalhadas: dar e receber *feedback*.

Materiais: canetas, conjunto de cartões verdes e laranjas, barbante, prendedores de roupa e fita colante.

Procedimentos: Os participantes foram divididos em dois grupos. Um grupo recebeu cartões de cor verde, enquanto o outro recebeu os de cor laranja. Cada cartão continha o nome de uma criança do grupo oposto. A facilitadora pediu que cada um escrevesse uma qualidade do colega, bem como algo que ele deveria melhorar. Enfatizou-se que deveriam cuidar para não ofender seus colegas e sim ajudá-los. Em seguida foi confeccionado um varal de bilhetes com o barbante e os prendedores. Depois, cada integrante procurou seu nome no varal, com as qualidades e “defeitos” escritos pelos colegas. Foi feita a discussão em grupo, na qual eles poderiam dizer como se sentiram, se concordavam com o que estava escrito, etc.

Objetivos: Favorecer a comunicação, a escuta e a aproximação dos participantes.

Oficina Nº 9: encerramento.

Procedimentos: A pedido da turma, foi realizado um momento de confraternização com amigo secreto. A coordenadora solicitou que eles escrevessem uma mensagem para seu amigo (a), contendo aquilo que desejava para ele (a) até o final deste

ano. Avaliação verbal do projeto.

Objetivos: encerrar as atividades, fortalecer o sentimento de amizade e de pertencimento ao grupo.

Capítulo III

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das atividades realizadas com o grupo de participantes do projeto, constatou-se um efetivo engajamento dos alunos, bem como uma evidente satisfação em participar das atividades propostas.

Contudo, constatou-se também a dificuldade que alguns membros do grupo apresentaram para se envolver efetivamente em atividades que exigissem o raciocínio abstrato, ou as que os fizessem entrar em contato com os próprios sentimentos, tal como nas oficinas nº 2, 3, 6 e 8. Esta observação apóia os dados trazidos pela literatura, quanto aos aspectos do desenvolvimento cognitivo e emocional de crianças nesta faixa etária, que se encontram na fase de transição do estágio das operações concretas para o das operações formais, bem como na passagem da infância para a adolescência. Neste período, a criança experimenta mudanças significativas nas suas habilidades de raciocínio, de compreensão do mundo e do *self*. A passagem da lógica indutiva para a lógica dedutiva de pensamento supõe que a criança seja capaz de raciocinar não somente a partir de observações diretas e manipulações do objeto, e sim que comece a pensar em termos de ocorrências possíveis, manipulando concomitantemente variáveis distintas, sem tê-las visto ou vivenciado em primeira mão. Nesta fase a criança é capaz de pensar em termos de opções e possibilidades, se imaginando em diversos papéis, prevendo consequências futuras de suas ações e conseguindo fazer planejamentos a longo prazo, com a possibilidade de revisá-los e alterá-los conforme suas necessidades (Bee, 1997; Piaget & Inhelder, 1976).

Assim sendo, a forma como as crianças descrevem a si mesmas e aos outros, que outrora ficava mais restrita a atributos físicos e diretamente observáveis, agora passa a incluir aspectos da personalidade das pessoas, tendo em vista uma maior capacidade de abstração. É evidente que isto se dá de forma gradativa, sendo que a criança em fase de transição pode ter desenvolvido algumas habilidades deste período e não outras. Da mesma forma, existem indivíduos que nunca alcançam o estágio das operações formais. (Bee, 1997; Piaget & Inhelder, 1976). Isto se evidencia, por exemplo, quando este grupo tem dificuldade em se concentrar e realizar as atividades propostas pela oficina nº 2, mas alguns alunos conseguem desenvolver com facilidade a atividade de representar sentimentos de maneira simbólica (através de desenhos), proposta pela mesma oficina, demonstrando seu pensamento concreto.

Esta questão evidencia a necessidade de se levar em conta o conhecimento das características reais do grupo, bem como a fase de desenvolvimento na qual seus membros se encontram, para o posterior planejamento das atividades, sejam elas projetos desenvolvidos pela escola ou até mesmo conteúdos curriculares. Outra questão a ser levantada, é o quanto os aspectos afetivos e emocionais são ou não percebidos e trabalhados em sala de aula, independente da faixa etária de seus alunos, pois se verifica a necessidade de que as escolas ofereçam espaços para que estes aspectos sejam trabalhados e elaborados.

Por outro lado, atividades que envolviam a visualização de uma cena de filme ou que não lhes colocavam diretamente no centro da reflexão grupal, tais como as oficinas n° 1, 4, 5 e 7, foram desenvolvidas com maior facilidade. Este fato pode indicar que conseguir se distanciar do objeto de discussão pode facilitar a exploração de alguns conteúdos, especialmente aqueles que mobilizam maior ansiedade, já que a entrada no período da adolescência precipita a reedição de conflitos básicos que devem agora ser elaborados por estes jovens. Neste período, é esperado que haja uma modificação no autoconceito e na autoestima destes sujeitos. Uma série de rápidas modificações corporais, mudanças em relação às expectativas sociais que lhes são depositadas, bem como nos padrões de relacionamento com seus pares e figuras de autoridade, faz com que os adolescentes necessitem revisar seu autoconceito e reformular a sua identidade, levando em conta as novas experiências, bem como o *background* de vivências, relações e aprendizagens construídas até aqui (Bee, 1997).

A ansiedade, contida neste período, pode ser entendida através da teoria de Erik Erikson:

“Nesse modelo, a tarefa ou dilema central da adolescência é o da *identidade versus confusão de papéis*. (...) Ele se refere a tal período como aquele em que a mente do adolescente é uma espécie de *moratória* entre a infância e a vida adulta. A identidade antiga não é mais suficiente; uma nova identidade precisa ser forjada, uma que sirva para colocar o jovem entre os inúmeros papéis da vida adulta – profissionais, sexuais, religiosos. É inevitável a confusão a cerca de todas essas escolhas de papéis” (Bee, 1997, p. 353).

Também foi observado que, em meio a um mundo competitivo e à corrida desenfreada para um lugar de sucesso, surgiu, no decorrer das atividades propostas, a dificuldade destes alunos em compreender e empregar algumas habilidades sociais básicas para a convivência em grupo. Habilidades como esperar sua vez para falar, escutar o que o

colega está dizendo sem interrompê-lo e aceitar a opinião do outro foram algumas das dificuldades encontradas neste grupo. Outras questões, como pouca tolerância à frustração diante do recebimento de uma nota ou da não compreensão imediata do conteúdo, também foram observadas. No entanto, ao final da intervenção, percebeu-se uma melhora no aspecto que se refere a esperar sua vez para falar, no qual utilizavam com mais frequência a estratégia de levantar a mão e esperar.

Considerando a literatura na área, Cunha (2008) ressalta que os processos de ensino-aprendizagem devem priorizar além dos aspectos técnico-científicos, a formação de competências, entre elas a competência social. Um repertório adequado de habilidades sociais está relacionado a uma melhor adaptação ao Ensino Superior, bem como à vida acadêmica e profissional (já que um dos objetivos do educandário é o sucesso profissional de seus alunos). A autora afirma ainda que a competência social é um recurso indispensável para a realização de atividades intrínsecas à vida acadêmica, tais como trabalhar em grupo, fazer amizades, participar de redes sociais, entre outras.

Por conseguinte, a valorização pelo mercado de trabalho da competência social e da assertividade no relacionamento interpessoal, apóia a inclusão de programas de desenvolvimento de habilidades sociais nos espaços acadêmicos, seja na educação básica ou no ensino superior (Cunha, 2008).

Ademais, constata-se que um bom repertório de habilidades sociais, além de estar associado à competência profissional, pode atuar de forma preventiva ao consumo e/ou abuso de álcool e outras drogas e à formação de comportamentos antissociais. Portanto, formar sujeitos cidadãos, socialmente responsáveis e habilidosos, é, sobretudo, uma demanda social, à qual a escola, enquanto espaço privilegiado de formação do sujeito, não pode se furtar (Cunha, 2008; Rodrigues, 2009).

Outro aspecto a ser levantado e que mereceria, em outro momento e espaço, uma discussão mais detalhada, diz respeito às diferenças de gênero que envolvem a expressão dos sentimentos. Na atividade em que o grupo foi solicitado a demonstrar afeto para um bichinho de pelúcia (através de gestos ou palavras) e, posteriormente, repetir a ação no colega (oficina nº 7), constatou-se que as meninas atenderam com maior prontidão às orientações da coordenadora. Já os meninos começaram a brincar, fazer gracinhas e um deles se recusou a repetir o gesto na colega, especialmente porque era uma menina. Quando questionados, eles argumentaram que os meninos manifestam seus sentimentos de outra forma, tal como dar aperto de mão, tapinhas nas costas, etc. Estes comportamentos, entretanto, parecem estar coloridos pelas expectativas sociais que recaem sobre meninos e

meninas, especialmente nesta fase da vida, na qual precisam se posicionar em relação à demanda que lhes é dirigida. Caballo (citado por Del Prette et al., 2004), afirma que estudos mostram que as mulheres costumam ser socialmente mais habilidosas na expressão de sentimentos positivos, enquanto que os homens geralmente demonstram maior habilidade na expressão de sentimentos negativos, bem como no comportamento de fazer solicitações. Estas diferenças, portanto, são constituídas desde a infância, refletindo estereótipos sexuais presentes na nossa cultura.

Bandeira, Rocha, Freitas, Del Prette e Del Prette (2006) também observaram diferenças quanto ao gênero no repertório de habilidades sociais em um grupo de estudantes do ensino fundamental. Neste estudo as meninas apresentaram uma maior frequência de habilidades sociais do que os meninos, na auto-avaliação e na avaliação das professoras.

Caberia, portanto, questionar o papel da escola em ajudar os alunos a refletir sobre esta visão estereotipada do gênero, a fim de auxiliá-los a desenvolver seus papéis na sociedade com maior segurança e autonomia. Pois, “aprende-se na escola uma concepção do masculino e do feminino que possibilita julgar natural que meninos e meninas desenvolvam determinadas competências, habilidades e sensibilidades” (Perosa, 2006, p. 89).

Entretanto, foi possível observar, ainda que brevemente, a existência de um sentimento de empatia, coleguismo e pertença ao grupo, em um episódio que envolveu uma “fofoca” entre os participantes. Uma menina teria espalhado para todos os colegas um “segredo” de outras colegas, revelando que todas elas “gostavam” de um menino do grupo. Além de ficarem muito chateadas, as meninas enfatizaram que esta informação não era verdadeira. Este assunto surgiu no decorrer de uma atividade, apesar de já ter sido discutido entre eles. A facilitadora então questionou de que forma eles resolveriam esta situação, e cada participante resolveu pedir desculpas para todo o grupo, assumindo sua parcela de responsabilidade em relação ao ocorrido. Falou-se brevemente sobre namoro e a fase na qual eles se encontram. Contudo, a necessidade de conversar e refletir sobre a temática da sexualidade de forma sistemática, foi facilmente diagnosticada, exigindo a disponibilidade de escuta por parte dos educadores.

Cabe destacar também a prontidão dos alunos para a realização das atividades em sala de aula, bem como para fazer as tarefas de casa, sugerindo a presença de algumas habilidades acadêmicas, como cooperar, seguir instruções, atender pedidos, etc.

Outro ponto que merece destaque, diz respeito ao Treinamento em Habilidades Sociais junto aos educadores da instituição. Considerando o vínculo e o conhecimento prévio que os professores têm de seus alunos e da dinâmica de funcionamento do grupo, parece ser coerente que eles mesmos estejam engajados em desenvolver sua competência social, para que possam promovê-la junto aos estudantes. Contudo, para isto é necessário que a equipe diretiva da escola inclua em seu plano diretor a formação continuada de seu corpo docente, dando ênfase ao relacionamento professor-aluno e à construção da competência social. Esta necessidade fica evidenciada por comentários de professores junto a este grupo de alunos, dentro e fora da sala de aula, tais como: “como vocês são feiosos” ou “toquei o terror neles”, que denotam a dificuldade de manejo e relacionamento de alguns docentes com esta turma.

Del Prette, Del Prette, Torres e Pontes (1998) apresentaram indicadores da eficácia de programas voltados ao Treinamento de Habilidades Sociais junto a educadores, especialmente no que se refere aos aspectos moleculares do desempenho social, resultando em uma melhora da autoestima destes profissionais, bem como uma maior motivação para se engajar em interações mais satisfatórias em sala de aula.

Outro ponto a ser destacado, foi a negativa da professora que auxiliava nas atividades, em participar do amigo-secreto proposto pela turma. Este fato se deu em decorrência de um episódio no qual um aluno se perdeu durante uma viagem de estudos realizada com este grupo, ocasionando alguns atritos entre estudantes e docentes que acompanharam o grupo. Esta professora que acompanhou a viagem sentiu-se lesada ao ter sido responsabilizada junto à direção da escola pelo incidente. Desta forma, manifestou seu desagrado com os alunos desta turma se recusando a participar da atividade por eles proposta. Este fato pode ser entendido como isolado, refletindo características da própria professora, mas reforça a necessidade de um maior acompanhamento junto ao professorado da instituição.

Os aspectos nocivos de determinados comportamentos e atitudes docentes são apontados pela literatura científica, especialmente em pesquisa realizada por Molina e Del Prette (2006). Estas autoras observaram que as interações sociais que os estudantes mantêm com outros significativos (pais, colegas e professores), bem como a avaliação social que a criança extrai desses relacionamentos, repercutem em seu desempenho acadêmico e em sua autoestima. Por conseguinte, antes de resultar em uma atitude punitiva por parte da escola, estes comportamentos reforçam a necessidade de um

treinamento adequado e apoio sistemático ao seu grupo de professores, por serem estas peças-chave de todo o processo educativo.

Molina e Del Prette (2006) observam que a reestruturação do ensino brasileiro, citando a questão da Educação Inclusiva, não foi acompanhada por melhora significativa nos processos de ensino-aprendizagem dentro do espaço concreto da sala de aula. Elas reiteram que, se o processo de construção do conhecimento se dá através de interações entre a criança e seu meio, e se a aprendizagem de conceitos e habilidades afeta o desenvolvimento social, parece razoável considerar a relação entre habilidades sociais e aprendizagem na formulação de propostas pedagógicas e currículos escolares.

Por outro lado, sugere-se que a escola tem forte influência na manutenção de comportamentos positivos. Rodrigues (2009) defende que o fato de o adolescente não frequentar a escola está associado ao número crescente de reincidências, ao uso de entorpecentes e, também, ao emprego de armas. A autora afirma ainda que o fracasso e o abandono escolar remetem ao fracasso social. O abandono da escola por expulsão ou exclusão é destacado como fator importante para início de atitudes delinquentes em função do tempo ocioso e pela ligação com pares desviantes nesse período (Rodrigues, 2009).

O sentimento do grupo em questão em relação ao educandário, corrobora a literatura neste sentido, pois na primeira atividade realizada com a turma, alguns alunos ressaltaram seus sentimentos positivos em relação a escola, afirmando sentir-se bem neste espaço e na companhia de colegas. Neste sentido, percebe-se que o vínculo com a escola atua como um fator de proteção ao desenvolvimento dos jovens, sendo muitas vezes um dos poucos lugares de apoio com o qual alguns indivíduos podem contar. Estas considerações são reforçadas pelo fato de alguns alunos relatarem de forma escrita ou através de desenhos, dificuldades e ressentimentos em relação ao ambiente familiar e, ao mesmo tempo, afirmarem gostar muito de alguns professores e de participar das atividades propostas pelo projeto. Foi interessante observar que, apesar de alguns conflitos da professora de Ensino Religioso com a turma, os alunos deste grupo a possuem como referência em termos de confiança e amizade.

Considerando ainda que não houve nenhuma repetência neste ano letivo, o que contrariou a expectativa de docentes quanto a alguns alunos desta turma no início do ano, é importante sublinhar, conforme Bolsoni-Silva, Marturano e Freiria (2010), o papel do vínculo com o professor e com a escola enquanto facilitadores do desenvolvimento acadêmico e socioemocional destes jovens. Isto nos permite considerar que intervenções

desta ordem e ampliadas a outros atores do processo educativo podem auxiliar no combate ao fracasso escolar e no desenvolvimento integral dos alunos.

Capítulo IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dadas as contribuições que a psicologia pode oferecer ao espaço escolar, bem como a importância da temática das habilidades sociais para a formação humana e profissional, propõe-se que este tema seja melhor estudado, pesquisado e difundido nos espaços educativos, a fim de tornar-se uma política institucional e uma preocupação de todos os envolvidos. Sendo assim, sugere-se que este tipo de trabalho possa ser estendido a outros atores da comunidade escolar, tais como pais e professores, para um maior alcance de seus objetivos, a fim de que este não seja um projeto isolado, sem ressonância na instituição como um todo.

Além disso, intervenções neste sentido parecem ir ao encontro das demandas de atuação do psicólogo escolar, na medida em que este deve buscar ultrapassar a perspectiva clínico-assistencialista e provocar espaços de reflexão e questionamento acerca da ação de educadores, gestores e estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Na mesma linha, sugere-se que sejam feitos mais estudos nesta área, a fim de mensurar efetivamente os efeitos deste tipo de intervenção, com medidas que avaliem o repertório de habilidades sociais dos estudantes antes e depois da realização do trabalho. Ademais, a construção e o desenvolvimento da competência social entre crianças e adolescentes, vem sendo reconhecida como um importante fator que concorre para o desenvolvimento saudável do indivíduo. Sendo assim, as contribuições deste campo auxiliam no embasamento teórico-prático do psicólogo que deseja trabalhar com a prevenção e promoção de saúde no espaço escolar.

Por fim, à luz do Projeto Político Pedagógico da instituição (2009), o qual preconiza “a formação integral de indivíduos críticos, responsáveis e participativos, considerando para isso aspectos afetivos, sociais e culturais”, sugere-se que sejam pensadas ações pedagógicas que ofereçam um caminho concreto para a consolidação destes princípios. Afinal, contribuir para a formação de cidadãos, que consigam fazer uma leitura crítica da realidade e nela intervir com consciência e responsabilidade, não é uma tarefa simples, tampouco deve ser solitária e pontual.

Referências

- Bee, H. (1997). *O ciclo vital*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M. & Freiria, L. R. B. (2010). Indicativos de problemas de comportamento e de habilidades sociais em crianças: um estudo longitudinal. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23 (3), 506-515.
- Brasil (1996). *Lei de diretrizes e bases da educação - Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996*. Ministério da Educação. Disponível online em: <http://portal.mec.gov.br>, acessado em 10/03/2011.
- Brasil (2009). *Parecer nº 820/2009*. Conselho estadual de educação. Disponível online em: <http://www.ceed.rs.gov.br>, acessado em 15/04/2011.
- Brasil (2009). *Projeto Político Pedagógico do Instituto Sinodal Imigrante*. Vera Cruz, RS.
- Cia, F. & Barham, E. J. (2009). Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. *Estudos de Psicologia*, 26 (1), 45-55.
- Cunha, S. M. (2008). *Relação entre abuso de álcool e habilidades sociais em universitários*. Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Psicologia Clínica – Ênfase em Terapia Cognitivo-Comportamental. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e Prática*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. et al. (2004). Habilidades sociais de estudantes de psicologia: um estudo multicêntrico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (3), 341-350.
- Del Prette, Z. A. P., Paiva, M. L. M. F. & Del Prette, A. (2005). Contribuições do referencial das Habilidades Sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. *Interações*, X, 45-56.
- Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P., Torres, A. C. & Pontes, A. C. (1998). Efeitos de uma intervenção sobre a topografia das habilidades sociais de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1, 11-22.
- Dell'Aglio, D. D. & Santos, S. S. (In press). A intervenção da Psicologia num projeto de Educação pelo Esporte. Capítulo de livro submetido.
- Molina, R. C. M. & Del Prette, Z. A. P. (2006). Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Psico – USF*, 11 (1), 53-63.

- Murta, S. G. (2007). Programas de prevenção a problemas emocionais e comportamentais em crianças e adolescentes: lições de três décadas de pesquisa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20 (1), 1-8.
- Perosa, G. S. (2006). A aprendizagem das diferenças sociais: classe, gênero e corpo em uma escola para meninas. *Cadernos Pagu* (26), 87-111.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1976). *Da lógica da criança à lógica do adolescente: ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais*. São Paulo: Editora Pioneira.
- Rodrigues, T. S. (2009). *Perfil relacionado ao ato infracional: qualidade das interações familiares, habilidades sociais e uso de drogas*. Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Psicologia Clínica – Ênfase em Terapia Cognitivo-Comportamental. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Silva, M. P. & Murta, S. G. (2009). Treinamento de habilidades sociais para adolescentes: uma experiência no programa de atenção integral à família. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22 (1), 136-143.
- Soares, A. B., Naiff, L. A. M., Fonseca, L. B., Cardozo, A. & Baldez, M. O. (2009). Estudo comparativo de habilidades sociais e variáveis sociodemográficas de professores. *Psicologia: Teoria e Prática*, 11 (1), 35-49.