

# Capítulo 30

Del Prette, A. e Del Prette, Z. A. P. (1997). Habilidades sociais e construção de conhecimento em contexto escolar. Em D. R. Zamignani (Org.), *Sobre comportamento e cognição: A aplicação da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental no hospital geral e nos transtornos psiquiátricos geral* (vol. 3, cap. 30, 234-250). Santo André (SP): ARBytes.

## Habilidades sociais e construção de conhecimento em contexto escolar<sup>1</sup>

Almir Del Prette e Zilda A. P. Del Prette  
Universidade Federal de São Carlos/SP

Se entendemos que a Psicologia no seu desenvolvimento como ciência, pode ser situada em um estágio multiparadigmático (no sentido dado por Masterman, 1979, ao conceito kuhniano de paradigma), a convivência com essa multiplicidade impõe, via de regra, a necessidade de contextualizar historicamente os sistemas, as teorias e os constructos de análise, utilizados para examinar questões específicas de investigação.

Essas exigências se tornam particularmente relevantes quando teorias ou modelos são contrastados (Blackman, 1990; Lampreia, 1991; Del Prette & Del Prette,

<sup>1</sup> O presente texto resume algumas das idéias desenvolvidas nos trabalhos apresentados pelos autores no V Encontro da Sociedade Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental, em 1996, em mesa redonda intitulada "Avaliação e ampliação de repertório social: aspectos educacionais e terapêuticos". Essas idéias foram originalmente elaboradas na justificativa de um projeto de pesquisa, financiado pelo CNPq a partir de 1993 (Processo 520988/95-7/RE, em andamento) e pela FAPESP a partir de 1995 (Processos 1995/0691-3 e 1995/6940-5). Parte dos resultados foram objeto das referidas apresentações.

<sup>2</sup> Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (SP), Rodovia Washington Luiz, km 235, CEP 13565-905; E-mail: zdprette@power.ufscar.br.

1995a) ou articulados (Perret-Clermont, 1978; Doise, 1985; Rocco, 1990; Souza & Kramer, 1991).

Neste trabalho, tomando-se como eixo analítico as habilidades sociais (HS) e, como preocupação prática, a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem escolar e a formação continuada do professor, busca-se realizar uma aproximação entre a perspectiva construtivista/sócio-interacionista e o campo teórico-prático das HS.

Embora os teóricos do construtivismo e do sócio-interacionismo não abordem diretamente a questão das HS do professor e dos alunos no processo de construção de conhecimento, pode-se supor um profícuo e pertinente campo de interseção entre essas formulações, através da inclusão das HS como objetivo da formação continuada de professores e da formação acadêmica mais ampla do aluno. No primeiro caso, as HS do professor são defendidas como requisitos de sua competência para promover interações sociais educativas em sala de aula; no segundo, como requisitos para os alunos participarem mais ativamente dessas interações e como componentes de objetivos educacionais que não podem ser excluídos de uma proposta de Educação comprometida com o desenvolvimento global dos alunos e com a transformação da sociedade.

Apesar das formulações construtivistas e do campo teórico-prático das HS derivarem-se de referenciais lógico-filosóficos diferentes, as tendências mais recentes na área das HS apontam para a possibilidade de explorar seus recursos instrumentais e metodológicos como estratégia na avaliação e promoção de um repertório de habilidades (interpessoais e cognitivas) importantes para a efetividade dos processos educacionais.

O reconhecimento da qualidade das interações professor-aluno-objeto do conhecimento, enquanto condição de ensino e de aprendizagem, e a importância do repertório de ações e habilidades do professor para estabelecer essas condições, podem ser encontrados em praticamente todas as perspectivas educacionais, aí incluindo-se a Análise do Comportamento. No entanto, a ênfase das propostas construtivistas e sócio-interacionistas na compreensão dos processos cognitivos que ocorrem com o sujeito que aprende parece ter relegado a um segundo plano a análise do repertório das habilidades interpessoais, de professores e alunos, que viabilizam esses processos. A tese implícita neste trabalho é a de que as atividades educacionais em sala de aula são, principalmente, relações entre pessoas e, que, portanto, o campo das HS teria muito a contribuir na compreensão e ampliação do repertório, do professor e do aluno, necessário a essas atividades.

### 1. Habilidades sociais: aspectos conceituais e metodológicos

A possibilidade de exploração do campo teórico-prático das HS em seu potencial de contribuições para a Educação, em geral, e para as atividades interpessoais do professor em sala de aula, torna como base a evolução conceitual e metodológica dessa área, brevemente abordada a seguir.

O campo teórico-prático das HS constitui, na atualidade, uma área de produção e aplicação do conhecimento psicológico necessário para a avaliação e promoção de

desempenhos socialmente efetivos e apropriados. Essa área começou a se constituir na década de 30 e, em sua história, foi se consolidando a partir da contribuição de abordagens comportamentais e sócio-cognitivas, como a teoria de papéis (Thibaut e Kelley, 1977) e da aprendizagem social (Bandura, 1977, 1979), a da percepção social (Argyle, 1978) e os modelos de assertividade (Wolpe, 1958; Lazarus, 1977; Serber, 1972; Eisler, Miller e Hersen, 1973) e de processamento de informação (Ladd e Mize, 1983; McFall, 1982).

Associada a esses modelos e teorias, encontra-se uma ampla terminologia (por exemplo, efetividade interpessoal, liberdade emocional, assertividade, auto-afirmação, comunicação corporal, entre outras) que faz referência a aspectos do desempenho social hoje incluídos no campo mais geral das HS.

O conceito de HS, conforme Caballo (1986, p. 14), aplica-se a "esse conjunto de comportamentos emitidos por um indivíduo no contexto interpessoal, que expressa sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos desse indivíduo de um modo adequado à situação, respeitando esses comportamentos nos demais, e que geralmente resolvem uma situação ao mesmo tempo em que minimiza a probabilidade de problemas futuros". Nessa definição estão contempladas as dimensões descritiva e avaliativa do constructo HS. A dimensão descritiva refere-se às classes de comportamento, observáveis e não observáveis, molares e moleculares, que, juntamente com as situações em que ocorrem, configuram o conteúdo das HS. A dimensão avaliativa diz respeito ao grau de proficiência ou adequação desses comportamentos em termos de suas conseqüências imediatas ou mediatas. Essa dimensão avaliativa ou funcional é denominada por alguns autores (por exemplo McFall, 1982) de competência social, reservando o termo HS apenas para o sentido descritivo do desempenho social.

A denominação molar da dimensão comportamental das HS aplica-se a classes amplas de comportamento que incluem muitos daqueles requeridos do professor no contexto de sala de aula, tais como: fazer e responder perguntas, fornecer *feedback*, falar em público, solicitar mudança de comportamento do aluno etc. Os componentes moleculares desses comportamentos são os elementos de sua topografia verbal, não verbal, paralingüística e autonômica, incluindo aspectos como contato visual, postura, qualidade, velocidade e entonação da voz, sorrisos, gestos, controle de ansiedade etc. Essa comunicação não verbal precisa ser congruente e fortalecedora do conteúdo verbal para produzir o comportamento socialmente habilidoso. Tanto as classes molares como as moleculares de desempenho social são aprendidas. À medida em que as primeiras vão se configurando como um padrão de desempenho interpessoal progressivamente automatizado, e as segundas são usualmente pouco conscientes, a ampliação e o aperfeiçoamento do repertório de HS passam a exigir programas de intervenção especialmente delineados para isso.

A dimensão pessoal das HS refere-se aos comportamentos e processos encobertos que precedem, acompanham ou seguem o desempenho social. Ela inclui as percepções, expectativas, conhecimento das normas e valores sócio-culturais, auto-avaliação, auto-instruções etc., que podem facilitar ou dificultar o desempenho socialmente habilidoso. O papel das concepções e da relação entre concepções e ações têm sido enfatizado em vários estudos (Machado, 1979; Zanotto, 1985; Del Prette, 1990). Na diferenciação entre interação e relação social, feita por Hinde (1981), encontra-se também a idéia de que eventos privados devem ser levados em conta na compreensão das

relações interpessoais em geral, o que inclui, naturalmente a relação professor-aluno. Dessa forma, entende-se que as relações professor-aluno estão, de algum modo, embasadas também nas concepções do professor sobre aspectos filosóficos, psicológicos e sociológicos da educação escolar, tais como, sua visão sobre o ensino e aprendizagem, a própria prática, a clientela e a função social da educação e da escola, que decorrem tanto de sua formação acadêmica, refletindo concepções correntes de contexto cultural em cada momento sócio-histórico, como de sua experiência profissional nas relações cotidianas que estabelece com os alunos e que podem reforçar ou enfraquecer sua forma de pensar o processo educativo (Del Prette, 1990).

O caráter situacional das HS constitui um axioma da área. Os estudos têm mostrado que as classes molares de HS possuem uma especificidade situacional que não permite prever ou esperar maiores generalizações enquanto que alguns componentes moleculares são mais generalizáveis. Uma parte do desempenho do professor em sala de aula é objeto de sua formação acadêmica e continuada. Entretanto, as demandas de assessoria para problemas de "disciplina", para a promoção de relações professor-aluno em contexto escolar e para a implementação de perspectivas educacionais que se sustentam da qualidade e efetividade de relações sociais educativas, permitem afirmar que as habilidades interpessoais associadas ao desempenho docente têm sido negligenciadas nesse processo formativo, requerendo, portanto, intervenções adicionais.

A funcionalidade das HS tem sido examinada principalmente em termos de suas conseqüências (Linehan, 1984) para: a) atingir os objetivos imediatos do desempenho social; b) manter ou melhorar a relação interpessoal; c) manter ou melhorar a auto-estima. No caso específico do professor, seu desempenho social em sala de aula deveria estar orientado para atingir satisfatoriamente objetivos de ensino através de relações educativas coerentes com a perspectiva educacional que adota e, em função da própria eficiência e coerência, fortalecer sua identidade profissional.

A metodologia para a promoção das HS vem sofrendo, ao longo do tempo, inúmeras mudanças, de um lado, a partir de alterações e refinamentos nos procedimentos, e, de outro, pela ampliação da clientela a que tem se destinado.

No seu início, concebia-se o treinamento das HS como um processo terapêutico para tratar e reabilitar pessoas com distúrbios psicológicos graves, relacionadas ao comportamento social. A terapia era aplicada a um amplo espectro de problemas, da esquizofrenia (Zigler & Phillips, 1962) ao alcoolismo (Levine & Zigler, 1973), da fobia social (Hollandsworth, 1976) à depressão (Lazarus, 1968), da delinquência juvenil (Spence & Marzillier, 1979) aos distúrbios psiquiátricos em geral (Field & Test, 1975).

A promoção das HS tem sido realizada com diferentes clientelas. Além de estratégia principal ou como coadjuvante na intervenção terapêutica a problemas clínicos, a partir da década de 80 observa-se uma ampliação (Del Prette & Del Prette, 1996c) a diferentes objetivos não terapêuticos, por exemplo, à melhoria da vida em comunidade (Hargie, Saunders & Dicson, 1994), à prevenção de problemas adaptativos (Del Prette, 1982), ao treinamento de indivíduos deficientes (Robertson, Richardson & Yungson, 1984; Mcneely, 1994; Costa, 1995; Khater, 1995), à superação de problemas de aprendizagem (Forness & Kavale, 1991; Farmer, 1994) etc.

Nesse novo contexto, os programas conduzidos em *settings* individuais vêm

dando lugar a interações em grupo. Os programas para desenvolvimento de HS em situação estruturada de grupo (Del Prette, 1978, 1982) mostraram-se efetivos na solução de uma ampla variedade de problemas interpessoais, bem como na promoção de interações mais gratificantes e no exercício de direitos humanos. Esses programas incluíam um conjunto de técnicas dentre as quais pode-se destacar as de *role-playing*, de auto-observação e automonitoria, de modelagem, de modelação, de reestruturação cognitiva, de relaxamento, de imaginação eidética e as estratégias de resolução de problemas e atribuição de tarefas etc. Estudos mais recentes conduzidos pelos autores junto a professores têm incluído o *videofeedback* dos desempenhos de sala de aula, com resultados preliminares animadores. As atividades básicas realizadas em contexto grupal incluem, geralmente, observação, descrição e relato de comportamentos e variáveis situacionais, discussão e elaboração de concepções relativas a tais desempenhos e a alternativas de comportamentos para uma mesma situação e para diferentes situações etc.

A análise descritiva do processo característico desses programas grupais (Del Prette, 1983; 1985) indicou a aquisição de um repertório de habilidades complexas de tomada de decisão, de solicitação de emprego, de atendimento em agências públicas e de coordenação e participação de trabalho em grupo comunitário, além de um repertório de habilidades consideradas básicas tais como: apresentar conseqüências positivas ao comportamento adequado de outrem, agradecer, iniciar e manter conversação, mudar assunto de conversação, expressar sentimento positivo ou negativo, recusar pedidos irrazoáveis etc. Os critérios e métodos utilizados nessa análise permitiram explicitar a articulação entre habilidades complexas e mais básicas e entre componentes abertos e encobertos do repertório de comportamento dos participantes, bem como discutir a potencialidade dos programas em relação a outros tipos de demandas.

A implementação de programas grupais para promover as HS do professor representa, portanto, um aproveitamento do potencial dessa área a uma nova clientela e a um conjunto de objetivos de intervenção que deveriam levar em consideração, simultaneamente, dimensões características das HS e requisitos relevantes para a perspectiva educacional que o professor valoriza e busca adotar em sala de aula.

A análise desses requisitos, sob as perspectivas construtivistas, e sua possível vinculação com o campo teórico-prático das HS são abordadas nas seções seguintes.

## 2. Interações sociais educativas, ensino e aprendizagem

As pesquisas e reflexões sobre a formação e atuação do professor geralmente tomam como tema as suas concepções sobre a natureza do desenvolvimento, da aprendizagem e da função social da escola e a sua ação educativa sobre esses processos. Em termos filosóficos, essas concepções foram historicamente marcadas pela dicotomia entre uma visão predominantemente biológica ou maturacional sobre o desenvolvimento humano e uma visão ambientalista ou exógena, com implicações diferentes, e muitas vezes divergentes, em termos de seus desdobramentos na prática educacional.

Mais recentemente essa dicotomia tem sido, até certo ponto superada, no contexto educacional, por uma perspectiva dialética da interação entre esses fatores, assumida pelas abordagens ditas construtivistas. O construtivismo, enquanto ênfase na interação organismo-ambiente e defesa do papel ativo do sujeito no seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, tem sido representado principalmente por tendências psicogenéticas (Ferreiro, 1986; Ferreiro & Teberosky, 1989; Salvador, 1985), sócio-genéticas (Perret-Clermont, 1978; Doise, 1985) e sócio-interacionistas (Vygotsky, 1984, 1987; Vygotsky, Luria & Leontiev, 1988). A diferença entre essas tendências está, em grande parte, associada à natureza da ação, aos processos do organismo e aos aspectos do ambiente, enfatizados na interação organismo-ambiente.

Na tendência psicogenética, o desenvolvimento cognitivo é entendido como a construção de estruturas mentais em uma seqüência de estágios universais e necessários, relativamente independentes da cultura. Essas estruturas se desenvolvem sobre uma base biológica (como os reflexos primitivos, por exemplo) e evoluem graças à ação de um fator endógeno, a equilibração, que regula – através dos mecanismos de acomodação e de assimilação – os resultados da interação do indivíduo com o meio.

O meio de que fala Piaget (Piaget, 1970; Piaget & Inhelder 1989) é essencialmente o ambiente físico. O papel do ambiente social no desenvolvimento cognitivo é visto como secundário, embora alguns intérpretes de Piaget argumentem que ele tomou o ambiente social como parte do ambiente físico ou equiparável a ele (Leite, 1987). Por outro lado, as tendências sócio-genéticas reintroduziram a dimensão social na Psicologia Genética, através de estudos que têm focalizado o papel do conflito sócio-cognitivo na construção de conhecimento. Assim, a importância do ambiente social é colocada como fonte de perturbação que, ao desencadear os conflitos cognitivos, propiciam condições para a elaboração endógena e a construção ativa de novos esquemas e estruturas mentais pelo sujeito (Chiarottino, 1980).

Salvador (1985), generalizando de estudos sobre interação mãe-criança para interações professor-aluno, e tomando como base o referencial piagetiano, identifica algumas diretrizes gerais para a caracterização das relações educativas, chamando a atenção, em especial, para a “regra de contingência”. Essa regra exige do professor uma avaliação contínua das atividades das crianças e uma interpretação de seus erros e dos efeitos provocados pelas intervenções precedentes. A intervenção educativa eficaz é aquela contingente à atividade auto-estruturante do aluno (interação construtiva entre o aluno e o objeto de conhecimento), que se traduz em diferentes níveis de ajuda e diretividade conforme cada caso.

Na perspectiva sócio-interacionista, Vygotsky (1984, 1987) analisa o desenvolvimento das funções mentais superiores<sup>3</sup>, defendendo a idéia de uma contínua interação entre as condições sociais e a base biológica do ser humano, e atribuindo à fala, e à interação social mediada pela fala, um papel de fundamental importância. Segundo o autor, essas funções aparecem sempre em dois momentos do desenvolvimento

<sup>3</sup> Os processos mentais superiores referem-se “àquelas ações de pensamento (raciocínio lógico, solução de problemas, etc) mediadas pela linguagem, que envolvem o controle consciente e deliberado sobre o próprio funcionamento intelectual mas também a processos mais elementares que emergem da inserção cultural do homem, como a percepção, a atenção, a memória, a imaginação, etc” (Del Prette & Del Prette, 1995a, p. 154).

ontológico: inicialmente no plano interpessoal, ou seja, nas interações com as demais pessoas, especialmente companheiros mais experientes e adultos, e, posteriormente, no plano intrapessoal, quando são internalizadas. O papel da fala, que inicialmente é de comunicação, transforma-se gradualmente, nesse processo, em fator de planejamento e auto-regulação da ação humana.

De acordo com as formulações de Vygotsky, o desenvolvimento deve ser sempre analisado em dois níveis: o primeiro, designado por desenvolvimento real, pode ser caracterizado pelo grau de independência do indivíduo na realização de certas tarefas; o segundo, chamado de potencial, relaciona-se com as tarefas que o indivíduo só consegue realizar com ajuda de outros. A diferença entre esses níveis define uma área em que a aprendizagem funciona como um fator de desenvolvimento, na medida em que pode forçar o progresso da zona de desenvolvimento potencial para a real e criar novas áreas de desenvolvimento potencial.

Os estudos de Vygotsky, Luria & Leontiev (1988) indicam que a aquisição, não somente dos conteúdos, mas também das categorias de pensamento, é social e culturalmente determinada, e que a escolarização representa um importante papel nesse processo, na medida em que impõe níveis progressivamente mais elaborados de funcionamento cognitivo. O desenvolvimento dessas funções mentais superiores depende, no entanto, da natureza das interações sociais que ocorrem na escola. O papel do outro, representado pelos companheiros mais experientes, pelo professor e pelos demais interlocutores (agentes educativos) do contexto social e cultural, assumem, assim, particular importância nesta abordagem.

As interações sociais que promovem o desenvolvimento são entendidas como interações "educativas" na medida em que representam condições para a aquisição de conceitos, habilidades e estratégias cognitivas (Pontecorvo, sd). Embora as relações sociais "espontâneas" incluam interações educativas, alguns autores chamam a atenção para requisitos que permitem qualificá-las como tais e que são importantes para se repensar as condições de ensino e aprendizagem e o papel do professor no arranjo dessas condições.

Defendendo as interações entre alunos de diferentes níveis de desenvolvimento em sala de aula, como condição de aprendizagem e desenvolvimento em contexto escolar, Davis, Silva & Esposito (1989) enfatizam que tais interações devem se pautar pela simetria ou seja, pela igualdade de oportunidades de participação na ocupação do tempo e do espaço interativo, na expressão individual, na negociação e na escolha. Além de condição de aprendizagem, a experiência dos alunos em relações pautadas pela simetria pode ter ainda o importante papel de servir como um referência para o aluno buscar, em outros contextos, relações sociais mais equilibradas (Del Prette, 1982).

A atual ênfase nas interações sociais educativas não se refere simplesmente à recuperação dos trabalhos de grupo e outras configurações interativas em sala de aula. É preciso estruturar a atividade e mediar as interações entre os alunos de modo a assegurar que elas tenham funções educativas. Pontecorvo & Zuchermaglio (1990), combinando as abordagens de Vygotsky e Piaget, destacam duas funções básicas da interação social: a de concordância ou cooperação, que leva processos de co-construção do conhecimento e a de discordância, que produz oposição, argumentação e processos de conflito sócio-cognitivo. As duas funções, dependendo da mediação do professor,

podem ocorrer sob diferentes configurações interativas, mas estas configurações, por si mesmas não garantem a emergência de tais processos.

### 3. Construção de conhecimento e habilidades sociais do professor

Uma posição construtivista sobre desenvolvimento e aprendizagem leva a um redimensionamento da questão da competência profissional do professor, de modo a incluir, além do domínio dos conteúdos de seu objeto de conhecimento e do compromisso com a função social da educação e da escola (em termos atitudes e concepções educacionais), um conjunto de habilidades interpessoais profissionais associadas à tarefa docente.

Na perspectiva psicogenética, atribui-se ao professor (Salvador, 1985) o papel de planejar sistematicamente as tarefas de aprendizagem, ou seja, de atuar como um mediador que determina, através de suas intervenções, uma maior ou menor margem à atividade auto-estruturante do aluno. A unidade básica de análise do processo de ensino-aprendizagem é deslocada, da atividade individual do aluno ou do professor para a atividade articulada e conjunta de ambos em torno da realização de tarefas escolares.

O papel do professor, na aplicação educacional das propostas sócio-interacionistas (Davis, Silva & Esposito, 1989), é o de garantir, através de suas intervenções em sala de aula, a simetria na participação dos alunos, além de conceber, coordenar e orientar atividades que envolvam ou exijam a elaboração ativa do conhecimento, a articulação cooperativa das ações dos alunos em torno de um mesmo objetivo, o aparecimento e a superação de contradições ou conflitos sócio-cognitivos, a colaboração, a compreensão mútua, a comunicação produtiva etc.

As tendências psicogenética, sócio-genética e sócio-interacionista redimensionam, portanto, o papel do professor, enquanto planejador do processo de ensino-aprendizagem, atribuindo-lhe, mais especificamente, a tarefa de garantir as condições (sociais) adequadas de interação professor-aluno-objeto de conhecimento, necessárias a aprendizagem. Os conflitos cognitivo e sócio-cognitivo, a negociação, a cooperação etc, centrais nessas abordagens, exigem condições estruturadas de interação com o ambiente físico e social, que remetem, em última instância, à competência interpessoal profissional do professor no estabelecimento dessas condições.

A construção de conhecimento em situação escolar supõe, portanto, a competência do professor em situar-se como um dos pólos da interação educativa com o aluno, em mediar e em conduzir as interações com e entre eles em torno do objeto de conhecimento. Essa competência implica em um repertório altamente diferenciado que inclui, entre outros aspectos, a sensibilidade para perceber as demandas imediatas do contexto de sala de aula, em particular aquelas relacionadas ao desempenho dos alunos, a flexibilidade para mudar o curso da própria ação em função dessas demandas, as habilidades de apresentar desafios e de reagir produtivamente às tentativas dos alunos para solucioná-los. Ela envolve, portanto, acuracidade de observação, análise e

discriminação dos progressos dos alunos em termos de suas capacidades reais e potenciais, sensibilidade para colocar-se no lugar do outro ou tomar perspectiva, bem como criatividade para conceber e implementar condições de ensino em sala de aula que estão na base da promoção de interações sociais educativas em sala de aula.

O repertório de HS do professor, aqui enfatizado, não se refere, contudo, ao chamado "controle de classe", uma ênfase em voga na década de 70, com o crescente emprego de técnicas de modificação de comportamento em sala de aula. Refere-se, mais precisamente, à forma como o professor planeja e orienta as interações que estabelece com o aluno, com a classe e entre os alunos, enquanto condições de ensino e aprendizagem. Considerando-se o caráter intencional da ação educativa, o exercício desse papel mediador do professor reflete tanto o seu repertório de habilidades interpessoais para promover interações educativas com e entre os alunos em sala de aula, como o seu compromisso com um certo ideário educacional e com abordagens pedagógicas que orientam a sua prática.

Em um estudo prévio (Del Prette e Del Prette, 1995b), procurou-se caracterizar as HS cotidianas auto-relatadas por uma amostra de professores da rede pública de primeiro grau e suas atribuições e estimativas sobre a importância e a incidência de diferentes configurações interativas em sala de aula. Os resultados mostraram que, embora os professores relatassem a emissão de respostas indicativas de um repertório não deficitário de HS cotidianas e valorizassem configurações interativas propícias à construção de conhecimento, sua prática usual de sala de aula restringia-se, predominantemente, a interações características de um ensino onde o papel do aluno é essencialmente passivo e assimilador. Os dados sugeriram que um repertório de HS cotidianas e de atitudes favoráveis pode ser condição necessária, mas não suficiente, para o estabelecimento de configurações interativas de ensino. Em outras palavras, o repertório interpessoal profissional parece apresentar uma especificidade que extrapola aquela das HS "básicas" também requeridas nas situações cotidianas, confirmando, em certa medida, o caráter situacional das HS já referido anteriormente.

Entendendo-se as HS do professor como um dos requisitos para promover interações sociais educativas em sala de aula e constatando-se falhas na sua formação acadêmica em relação a esse requisito, a competência interpessoal profissional do professor passa a ser um produto incidental (quando ocorre) de sua experiência cotidiana ou um subproduto (esperado) dos programas de formação continuada. A concretização intencional desse objetivo requer então, a elaboração de programas especificamente orientados para isso.

Nesse caso, coloca-se o desafio de elaborar programas orientados para o desenvolvimento interpessoal profissional do professor, que devem também caracterizar-se como um processo dinâmico, de interações sociais educativas. Com base nessa preocupação e como forma de atender à crescente demanda por formação continuada, Del Prette e Del Prette (1996b) elaboraram um Programa de Desenvolvimento Interpessoal Profissional (PRODIP) destinado à maximização da flexibilidade comportamental do professor em HS relacionadas às necessidades interativas implícitas e explícitas nas abordagens construtivistas. Através de técnicas vivenciais de grupo e de *videofeedback*, buscou-se promover a competência do professor para mediar uma maior variabilidade de atividades e ações orientadas para interações sociais educativas com e entre os

alunos. Entre estas atividades e ações pode-se destacar: fazer perguntas de diferentes formas e funções, observar e interpretar o desempenho dos alunos, utilizar-se da paráfrase como via de acesso ao raciocínio dos alunos, prover *feedback* e reforçamento diferencial a seus desempenhos, fornecer ajuda verbal mínima aplicando a *regra de contingência* (Salvador, 1985) de modo a permitir que o próprio aluno elabore a resposta, organizar trabalhos em diades e grupos maiores, utilizar-se do monitoramento de alunos mais adiantados em diferentes assuntos, garantir a simetria nas interações entre os alunos etc.

#### 4. Habilidades sociais, aprendizagem e formação acadêmica dos alunos

Dada a ênfase no papel da fala e das interações sociais educativas, enquanto condições para a atividade auto-estruturante, a negociação, a cooperação, o aparecimento e superação dos conflitos cognitivos e sócio-cognitivos, as perspectivas construtivistas supõem uma participação efetiva dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, que implica em um repertório bastante elaborado de habilidades interpessoais também por parte dos alunos.

Enquanto uma ampla literatura de HS vem discutindo e investigando a relação entre *déficits* nesse repertório e problemas de aprendizagem (Fad, 1989; Forness & Kavale, 1991; Gresham 1992; Begun, 1994; Vaughn & Hogan, 1994; Vaughn, Zaragoza, Hogan & Walker, 1993), as tendências construtivistas possibilitam, adicionalmente, defender a inclusão de aspectos do repertório de HS dos alunos como condições importantes do processo de construção de conhecimento e, mesmo, como parte dos produtos de uma proposta educacional comprometida com o desenvolvimento (não apenas cognitivo mas também social) em sua articulação com a aprendizagem.

A importância das habilidades interpessoais como parte do produto ou do processo de formação acadêmica tem sido apontada em vários estudos. Duran (1976) identificou, entre pais de alunos, dez categorias de comportamentos sociais por eles consideradas como objetivos educacionais relevantes, evidenciando, já desde os anos 70, uma preocupação social com a ampliação dos produtos da educação escolar.

Roscoe (1980) analisando dados obtidos junto a professores de escolas públicas e particulares de primeiro grau, verificou que os comportamentos sociais eram valorizados como *coadjuvantes* da aprendizagem e também como objetivos educacionais, embora eles não os incluíssem em sua programação e manifestassem dificuldade em apresentar estratégias para implementá-los.

Os dados de pesquisa sobre interação entre crianças em sala de aula (Del Prette, Branco, Almeida Gil & Ades, 1987) têm mostrado que grande parte dessas interações são orientadas para o complemento de informações sobre conteúdos dados e/ou sobre condições prévias para a realização de tarefas relacionadas a tais conteúdos. Esses dados sugerem que as interações sociais e, particularmente, um repertório social mais elaborado, podem contribuir para a aprendizagem do aluno.

No entanto, em estudo mais recente (Del Prette, Del Prette, Lima e Paula, 1994), encontrou-se indicadores de subaproveitamento desse repertório no ensino de primeiro grau. A relação entre HS (avaliada através de um inventário) e aprendizagem escolar (avaliada através de escores acadêmicos) foi investigada pelos autores junto a uma amostra de 83 estudantes de 7a. e 8a. séries do primeiro grau. Os resultados obtidos mostraram uma correlação geral negativa entre os escores de desempenho acadêmico dos alunos e seus escores de HS. Algumas das subclasses de interações sociais do inventário (por exemplo, interação com amigos, interação com familiares, e interações sociais acadêmicas) correlacionaram-se de forma negativa e significativa com desempenhos específicos de algumas disciplinas, sugerindo também uma prática pedagógica de sala de aula (especialmente em algumas disciplinas) que supõe a passividade do aluno e restringe a interação entre alunos e destes com o professor. Nesta prática tradicional, um repertório mais rico de HS, tanto em interações não propriamente acadêmicas como acadêmicas, não tem sido utilizado na otimização do aproveitamento escolar. Tal relação de ensino e aprendizagem evidencia uma dificuldade (possivelmente do professor) em utilizar o repertório de HS dos alunos para construção de conhecimento em ambiente escolar, podendo ainda inibir o desenvolvimento desse repertório em uma fase tão importante como a da adolescência.

Branco (1992) discute algumas questões que parecem estar na base da dificuldade de transposição, do conhecimento científico disponível acerca da dimensão social do desenvolvimento, para o contexto escolar e, mais especificamente, para os objetivos e procedimentos educacionais, defendendo maior investimento em pesquisa sobre as implicações educacionais desse conhecimento.

Analisando subprodutos não planejados da educação de primeiro grau e as propostas disponíveis na literatura, quanto à função da educação escolar na transformação social, Del Prette (1986, 1990) defende também a inclusão de programas de HS como parte do currículo das instituições de ensino. Em outros trabalhos, Del Prette, Del Prette & Correia (1992) e Del Prette, Del Prette & Castelo Branco (1992a; b) analisam a pertinência das HS como objetivos educacionais inclusive para o terceiro grau, especialmente em áreas de formação acadêmica onde a interação constitui o próprio núcleo da atividade profissional (por exemplo Psicologia, Serviço Social, Magistério etc.). Comparando dados sobre o repertório inicial e final de estudantes de Psicologia, Serviço Social e Engenharia Mecânica, esses autores não encontraram diferenças significativas no repertório inicial desses alunos e uma diferenciação início-término bastante restrita no repertório de estudantes de Psicologia. Tais dados foram discutidos em termos da negligência com as HS no processo de formação acadêmica e da necessidade de análise e inserção de um repertório mais amplo de objetivos educacionais para a formação acadêmica, em particular a do psicólogo (Del Prette & Del Prette, 1996a).

Recentemente, os autores do presente texto introduziram a disciplina "Habilidades sociais: teoria e prática", de natureza optativa, no Curso de Graduação em Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da UFSCar. Inicialmente são tomados alguns indicadores (através de inventários e de entrevistas) do repertório de HS dos alunos, o que é seguido de aulas teóricas e, posteriormente, de um programa de intervenção com 10 sessões práticas de desenvolvimento de HS, voltadas para o exercício profissional do psicólogo, como por exemplo: solicitar estágio e emprego, iniciar e manter conversação com desconhecidos e autoridade, recusar

pedidos irrazoáveis, falar sobre si mesmo, defender projetos e também os próprios direitos, fazer e responder perguntas, lidar com questões de discriminação por gênero (a maioria dos psicólogos são do sexo feminino) etc. Esta disciplina está sendo conduzida com um delineamento de pesquisa, com grupos experimental e controle, e seus resultados preliminares são bastante animadores. Em boa parte, os *déficits* de HS identificadas nesses alunos confirmam dados de outras avaliações, como descrito em outro trabalho dos autores neste volume.

Esses dados apoiam uma argumentação favorável à inclusão das HS como requisito da educação de primeiro, segundo e terceiro graus que, além de contribuírem para relações mais satisfatórias no cotidiano dos alunos, podem ter o efeito, especialmente no terceiro grau, de evitar dificuldades adaptativas ligadas ao desempenho profissional. No caso do professor, a sua competência social se torna ainda mais crucial na medida em que se reconhece a importância da interação social na aprendizagem e no desenvolvimento e o peso de seu repertório de HS na concretização dessas interações.

## 5. Considerações finais

A noção, cada dia mais aceita, de que as funções psicológicas complexas se desenvolvem na e a partir da interação social levam a repensar a forma habitual com que se processam as relações interpessoais na escola e, em particular, na sala de aula. Conforme assinala Pontecorvo (sd., p. 2) "A escola é um contexto social que muito raramente é usado como tal para propósitos de aprendizagem". Aproveitar esse potencial social da escola implica em explorar produtivamente as habilidades interpessoais dos alunos para a construção do conhecimento e investir na competência interpessoal profissional do professor, para implementar configurações interativas que podem reverter-se em condição de aprendizagem e, simultaneamente, de desenvolvimento dos alunos, ampliando os objetivos educacionais da escola.

A ênfase nas habilidades interpessoais dos alunos, enquanto parte do processo e dos produtos desejáveis da educação escolar desvela uma importante área de pesquisa que articula questões pertinentes tanto ao ensino regular como ao ensino especial, em termos de seus fundamentos e metodologia.

A preocupação com as habilidades do professor em conceber e coordenar interações educativas em sala de aula remete a dois conjuntos de questões. O primeiro refere-se à identificação das habilidades e concepções do professor e inclui o desenvolvimento de técnicas ou condições de avaliação, bem como o refinamento de critérios e instrumentos para isso. O segundo refere-se à formação do professor, incluindo o desenvolvimento de técnicas ou condições para promover a sua competência e uma avaliação da efetividade e da replicabilidade dessas técnicas.

Em relação à primeira questão pode-se verificar que os programas de formação acadêmica e continuada do professor, têm, em geral, priorizado a transmissão de conteúdos e a reflexão sobre aspectos da ação educativa. Em ambas as alternativas, a análise e intervenção sobre o repertório de habilidades interpessoais do professor vêm

sendo negligenciadas ou, quando muito, analisadas a nível de "controle de classe" mais do que em termos das HS e das concepções que deveriam sustentar sua atuação de mediador de interações educativas em sala de aula e, por esta via, da relação aluno-objeto de conhecimento.

A avaliação e promoção de habilidades interpessoais de professores e alunos em todos os níveis de ensino, coerentes com uma visão dialética da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, configura, portanto, uma área de pesquisa e aplicação potencialmente produtiva de articulação entre a Psicologia Educacional e a Psicologia Social. A pesquisa nessa área envolve questões conceituais e metodológicas que podem enriquecer esses dois campos de produção de conhecimento, além de fornecer novos elementos para uma contribuição efetiva a problemas educacionais reconhecidamente identificados como críticos, como a formulação de objetivos para a formação acadêmica em geral, e para a formação e capacitação do professor, em particular.

## Bibliografia

- ARGYLE, M. (1978). *The psychology of interpersonal behavior*. Harmondsworth: Penguin.
- ARGYLE, M. (1981). *Social skill and health*. London: Methuen.
- BANDURA, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- BANDURA, A. (1979). *Modificação de comportamento*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- BEGUN, R. W. (1994). *Ready-to-use: Social skills lessons and activities for grades prek-k*. Englewood Cliffs, NJ: PH.
- BLACKMAN, D. (1990). Radical behaviorism: Biological and social science. Anais da XX Reunião Anual de Psicologia, 281-287.
- BRANCO, A. M. U. (1992). Objetivos sociais da educação: uma abordagem crítica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 8(3), 341-350.
- CABALLO, V. E. (1987). *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia: Promolibro.
- CHIAROTTINO, A. R. (1980). A teoria de Jean Piaget e a educação. Em: W. M. A. Penteadó. (Org.), *Psicologia e ensino*. São Paulo: Papervivros.
- COSTA, D. F. T. (1995). *Competência social: um estudo preliminar com adolescentes normais e deficientes físicos*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUCCAMP.
- DAVIS, C., Silva, M. A. & Espósito, Y. (1989). Papel e valor das interações sociais em sala de aula. *Cadernos de Pesquisa*, 71, 49-54.
- DEL PRETTE, A. (1978). O treino assertivo na formação do psicólogo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, 30, 53-55.
- DEL PRETTE, A. (1982). *Treinamento Comportamental em grupo junto à população não*

*clínica de baixa renda: uma análise descritiva de procedimento*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo.

- DEL PRETTE, A. & Del Prette, Z. A. P. (1996b). *Interação social e aprendizagem: habilidades e concepções do professor em uma situação de grupo*. Relatório técnico de pesquisa encaminhado à FAPESP em 1996.
- DEL PRETTE, A., Del Prette, Z. A. P. & Castelo Branco, U. V. (1992a). Competência social na formação do psicólogo. *Paidéia: Cadernos de Educação*, 2, 40-50.
- DEL PRETTE, A., Del Prette, Z. A. P., Lima, F. B. & Paula, J. A. (1994). *Habilidades sociais e rendimento acadêmico de alunos de primeiro grau*. Relatório técnico de pesquisa encaminhado ao CNPq.
- DEL PRETTE, A., Branco, A. M. U., Almeida, N. V., Gil, M. S. A. & Ades, C. (1987). A utilização do objeto nas interações pro-sociais apresentadas por crianças de pré-escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2(3), 245-264.
- Del Prette, Z. A. P. (1983). *Uma análise descritiva de um programa de treinamento comportamental em grupo junto à população não-clínica de baixa renda*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba.
- DEL PRETTE, Z. A. P. (1985). Uma análise descritiva dos processos comportamentais em um programa de treinamento em grupo. *Psicologia*, 11(1), 45-63.
- DEL PRETTE, Z. A. P. (1986). O papel social da Psicologia: reflexões sobre critérios e métodos para avaliar a relevância das intervenções na comunidade. *Ciência e Cultura*, 38(2), 329-333.
- DEL PRETTE, Z. A. P. (1990). *Uma análise da ação educativa do professor a partir de seu relato verbal e da observação em sala de aula*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- DEL PRETTE, Z. A. P. & Del Prette, A. (1995a). Notas sobre pensamento e linguagem em Skinner e Vygotsky. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 8(1), 147-164.
- DEL PRETTE, Z. A. P. & Del Prette, A. (1995b). *Interações sociais em sala de aula: representações do professor*. Em: R. Guzzo, G. P. Witter, S. Pfromm Netto, E. Rosado e S. Wechsler (Orgs.), *O futuro da criança na escola, família e sociedade* (426-430). São Paulo: Átomo.
- DEL PRETTE, Z. A. P. & Del Prette, A. (1996a). Habilidades envolvidas na atuação do psicólogo escolar/educacional. Em: S. M. Wechsler (Org.), *Psicologia Escolar: Pesquisa, formação e prática*. Campinas (SP): Alínea, 139-156.
- DEL PRETTE, Z. A. P. & Del Prette, A. (1996c). Habilidades sociais: uma área em desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9(2), 287-309.
- DEL PRETTE, Z. A. P., Del Prette, A. & Castelo Branco, U. V. (1992b). Competência social: um levantamento de situações críticas de interação para estudantes de Psicologia. *Psicólogo Escolar: Identidade e Perspectivas*, 384-387.
- DEL PRETTE, Z. A. P., Del Prette, A. & Correia, M. F. B. (1992). Competência social: um

estudo comparativo entre alunos de Psicologia, Serviço Social e Engenharia Mecânica. *Psicólogo Escolar: Identidade e Perspectivas*, 382-384.

- DOISE, W. (1985). Le développement social de l'intelligence. In: G. Mugny (Ed). *Psychologie Sociale du développement cognitif*. Bern: Peter Lang. (cap. 1).
- DURAN, A. P. (1976). Comportamentos sociais como objetivo educacional. *Psicologia*, 2(1), 29-69.
- EISLER, R. M., Hersen, M. & Miller, P. M. (1973). Effects of modeling on components of assertive behavior. *Journal of Behavior Therapy and Psychiatry*, 4, 1-6.
- FAD, K. S. (1989). The fast track to success: social behavioral skills. *Intervention in School and Clinic*, 3 (1), 39-42.
- FARMER, D. V. (1994). Increasing requests by adults with developmental disabilities using incidental teaching by peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(3), 533-544.
- FERREIRO, E. (1986). Reflexões sobre a alfabetização. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2ª edição.
- FERREIRO, E. & Teberosky, A. (1989). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FIELD, G. D. & Test, M. A. (1975). Group assertive training for severely disturbed patients. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 6, 129-134.
- FORNESS, S. R. & Kavale, K. A. (1991). Social skills deficits as primary learning disabilities: A note on problems with the ICLD diagnostic criteria. *Learning Disabilities Research and Practice*, 6(1) 44-49.
- GRESHAM, F. M. (1992). Social skills and learning disabilities: causal, concomitant or correlational? *School Psychological Review*, 21, 348-60.
- GRESHAM, F. M. & Elliot, S. N. (1987). Social skills deficits of students: issues of definition, classification and assessment. *Journal of Reading, Writing and Learning Disabilities International*, 3, 131-148.
- HARGIE, O., Saunders, C. & Dickson, D. (1994). *Social skills in interpersonal communication*. New York: NY: Routledge (3a. ed).
- HIDALGO, C. H. & Abarca, N. M. (1991). *Comunicación interpersonal - programa de entrenamiento en habilidades sociales*. Santiago do Chile: Editorial Universitaria.
- HINDE, R. A. (1981). The bases of a science of interpersonal relationships. Em: S. Duck e R. Gilmour (Orgs.), *Personal relationships 1: studying personal relationships*. New York: Academic Press Inc.
- HOLLANDSWORTH, J. G. Jr. (1976). Further investigation of the relationship between expressive social fear and assertiveness. *Behaviour Research and Therapy*. 14, 85-87.
- KHATER, E. M. M. (1995). *Competência social: Discriminação e manejo de dinheiro em deficientes mentais treináveis*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-

Graduação em Psicologia da PUCCAMP.

- LAMPREIA, C. (1991). Aquisição da linguagem e o estatuto do cognitivo em Piaget, Vygotsky e Skinner. *Anais da XXI Reunião Anual de Psicologia*, 322-328.
- LAZARUS, A. A. (1968). Learning theory and the treatment of depression. *Behavior Research and Therapy*, 6, 83-89.
- LAZARUS, A. A. (1977). *Psicoterapia personalista - uma visão além do condicionamento*. Belo Horizonte: Interlivros.
- LADD, W. G. & Mize, J. (1983). A cognitive-social learning model of social skill training. *Psychological Review*, 90, 127-157.
- LEITE, L. B. (1987) (Org.), *Piaget e a escola de Genebra*. São Paulo: Cortez.
- LEVINE, J. & Zigler, E. (1973). The essencial reactive distinction in alcoholism: a developmental approach. *Journal of Abnormal Psychology*, 81, 242-249.
- LINEHAN, M. M. (1984). Interpersonnal effectiveness in assertive situations. Em: E. E. Blechman (Ed.), *Behavior modification with women*. New York: Guilford Press.
- MACHADO, V. L. S. (1979). *Interação verbal professor-aluno: influência de disciplinas, de expectativas do professor da autopercepção do aluno e suas relações com o rendimento acadêmico de escolares da 3ª série*. Tese de doutoramento. Universidade de São Paulo.
- MCFALL, R. M. (1976). Behavioral training: a skill acquisition approach to clinical problems. In: J. Spence (Ed.) *Behavioral approaches to therapy*. Morristown: General Learning Press.
- MCFALL, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 1982 4, 1-33.
- MCNEELEY, N. (1994). *Good for me! A fun way to teach your children the social skills they need for Life*. Nashville: TN: Nelson, Thomas, Publishers.
- PERRET-CLERMONT, A. N. (1978) *A construção da inteligência pela interação social*. Lisboa: Sociocultur.
- PIAGET, J. (1970). *A Construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- PIAGET, J. & Inhelder, B. (1989). *A Psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- PONTECORVO, C. (sd). Social context, semiotic mediation and forms of discourse in constructing knowledge at school (Mimeo).
- PONTECORVO, C. & Zucchermaglio, C. (1990). A passage to literacy: learning in social context. Em: Y. Goodmann, (Ed.), *Literacy development: psychogenesis and pedagogical implications*. Yale: NH: Heinemann Educational Books.
- ROBERTSON I., Richardson, A. M. & Yungson, S. C. (1984). Social skills training with mentally handicapped people: a review. *British Journal of Clinical Psychology*, 23, 241-264.



- ROCCO, M. T. F. (1990). Acesso ao mundo da escrita: Os caminhos paralelos de Lúria e Ferreiro. *Cadernos de Pesquisa*, 75, 25-34.
- ROSCOE, C. L. L. (1980). Comportamentos sociais na escola. Em G. S. Morais (Org.), *Pesquisa e realidade no ensino de 1o. grau*. São Paulo: Cortez.
- SALVADOR, C. C. (1985). Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. *Anuário de Psicologia*, 33(2), 59-70.
- SERBER, M. (1972). Teaching the nonverbal components of assertive behavior. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 3, 179-183.
- SOUZA, S. J. & Kramer, S. (1991). O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. *Cadernos de Pesquisa*, 77, 69-80.
- SPENCE, S. H. & Marzillier, J. S. (1979) Social skill training with adolescent male offender I: short-term effects. *Behavior Research and Therapy*, 17, 7-16.
- THIBAUT, J. W. & Kelley, H. H. (1959). *The Social Psychology of groups*. New York: Wiley.
- VAUGHN, S. & Hogan, A. (1994). The social competence of students with learning disabilities over time: a within-individual examination. *Journal of Learning Disabilities*. 27(5), 292-303.
- VAUGHAN, S., Zaragoza, N., Hogan, A. & Walker, J. (1993). A four-years longitudinal of the social-skills and behavior problems of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26(6), 404-412.
- VYGOTSKY, L. S. (1984). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1ª edição brasileira.
- VYGOTSKY, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L. S., Lúria, A. R. & Leontiev, A. N. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Moraes, (2ª edição brasileira ampliada)
- WOLPE, J. S. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford, California: Stanford University Press.
- ZANOTTO, M. L. B. (1985). *Ações e representações: uma tentativa de análise das relações de trabalho na escola*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.
- ZIGLER, E. & Phillips, L. (1962). Social competence and the process-reactive distinction in psychopathology. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 65, 215-222.

# Capítulo 31

## Biofeedback como técnica associada<sup>1</sup>

Armando Rezende Neto  
Universidade São Judas Tadeu

O número de pesquisas sobre ansiedade publicadas nas últimas décadas é um reflexo de uma área estudada há centenas de anos, sob diferentes denominações e abordada por várias perspectivas, conforme Dratcu e Lader (1993).

Ansiedade é uma palavra de origem latina que significa aflição, incerteza e um estado afetivo caracterizado por sentimentos de insegurança. Ela se refere a um conjunto de manifestações físicas, tais como: taquicardia, sudorese elevada, hiperventilação e elevada tensão muscular e, a manifestações psicológicas, tais como: apreensão, estado de alerta e inquietude.

O espectro de problemas a ela relacionados envolve uma análise completa dos sistemas fisiológico, social e psicológico de cada indivíduo, pois as respostas de cada um aos estímulos ansiogênicos do dia-a-dia, variam amplamente. A emissão dessas

<sup>1</sup> Parte integrante da tese de mestrado orientada pelo Professor José Roberto Leite de Departamento de Psicobiologia – UNESP, com apoio do CNPq e AFIP.