

Capa  
*Isaac Antonio Camargo*

Editoração Eletrônica e Composição  
*Edimilson dos Santos Elias*

Montagem e Acabamento  
*Rubens Vicente*

Dados de Catalogação na Publicação (CIP) Internacional  
Bibliotecária Responsável — *Ilza Almeida de Andrade CRB9/882*

P467 Perspectivas multidisciplinares em educação especial /  
organização Maria Cristina Marquezine ... [et al.] ; prefácio Júlio  
Romero Ferreira. – Londrina : Ed.UEL, 1998.  
xiv, 403 p. ; 29 cm

Vários autores

ISBN 85-7216-142-2

1. Educação especial. 2. Abordagem interdisciplinar do  
conhecimento na educação. I Marquezine, Maria Cristina.

CDU 376

ISBN 85-7216-142-2  
Depósito Legal na Biblioteca Nacional  
Impresso no Brasil / Printed in Brazil  
1998

# HABILIDADES SOCIAIS EM CRIANÇAS COM HISTÓRIA DE FRACASSO ESCOLAR: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Juliane Aparecida de Paula

Zilda Aparecida Pereira Del Prette

Programa de Pós-Graduação em Educação Especial/UFSCar

## INTRODUÇÃO

Educadores, psicólogos e demais profissionais têm dado grande prioridade à promoção do desenvolvimento social dos indivíduos. Nesse aspecto, uma população que requer bastante atenção é aquela constituída pelas crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. A maioria dos alunos com dificuldades de aprendizagem acaba experienciando as conseqüências do fracasso escolar nos diversos contextos e situações de sua vida, prejudicando suas interações sociais cotidianas.

Dada a importância das interações sociais no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, estudos no campo das habilidades sociais têm apoiado a visão de que os déficits nessa área podem constituir um fator de baixo rendimento acadêmico (Gresham, 1992; Ogilvy, 1994; Swanson & Malone, 1992;).

Segundo Vaughn (1991), o Interagency Committee on Learning Disabilities (ICLD) realizou algumas mudanças na definição de dificuldades de aprendizagem fornecida pelo National Joint Committee for Learning Disabilities, de 1981; acrescentando as habilidades sociais como uma das possíveis áreas de déficits dos estudantes com dificuldades de aprendizagem. Com isso, a nova definição inclui o treinamento em habilidades sociais entre os objetivos de intervenção junto a essa clientela.

Autores como Vaughn (1991), Swanson & Malone (1992), Lavoie (1994) e Schumaker & Deshler (1995), apontam que estudantes com dificuldades de aprendizagem são menos aceitos e mais freqüentemente rejeitados pelos colegas em sala de aula. Tal rejeição acaba associada a muitos aspectos negativos, dentre eles o abandono da escola. Lavoie (1994) identifica outros indicadores de déficits de habilidades sociais em indivíduos com dificuldades de aprendizagem, constatando que estes são mais susceptíveis de apresentarem comportamentos socialmente inaceitáveis, menos capazes de resolver situações-problemas, menos hábeis em prever as conseqüências de seus comportamentos, mais rejeitados ou isolados pelos colegas de classe e outros, mais freqüentemente alvo de críticas, advertências e reações não-verbais negativas por parte dos professores, menos adaptáveis a novas situações sociais, mais prováveis de serem julgados negativamente após uma observação informal. Além disso, constata que eles recebem menos carinho dos pais e irmãos e apresentam menos tolerância a frustrações e ao fracasso.

Ainda nesta direção, Nunes (1990) considera que o fracasso escolar torna-se gerador de sentimentos de desamparo, ou seja, alunos com fracasso escolar apresentam mais afeto negativo e desistência da tarefa, percebendo-se como impotentes para mudar uma situação negativa que é sentida como permanente. O fracasso escolar assume muitas formas e, certamente, a mais visível, entre nós, é representada pelos altos índices de repetência (Ribeiro, 1993) e pela proliferação das chamadas "classes especiais" (Almeida, 1984; Bissoli-Neto, 1995; Mendes, sd).

A correlação positiva, embora baixa, entre dificuldades de aprendizagem e déficits de habilidades sociais (Gresham, 1990; Ogilvy, 1994; Swanson & Malone, 1992) mostra que nem todos os indivíduos com história de fracasso escolar apresentam um repertório interpessoal comprometido mas, sugere que a ocorrência desses déficits pode, efetivamente, estar associada às dificuldades de aprendizagem escolar desses alunos, constituindo-se, portanto, um aspecto adicional a ser examinado.

A investigação das relações entre dificuldades de aprendizagem e habilidades sociais, e, em particular, o desenvolvimento de programas de habilidades sociais para crianças com dificuldades de aprendizagem não tem, ainda, recebido suficiente atenção dos pesquisadores em nosso meio. A potencialidade do campo das Habilidades Sociais e, em particular, as suas interfaces com a Educação, também tem sido relativamente pouco exploradas.

## HABILIDADES SOCIAIS COMO ÁREA DE INVESTIGAÇÃO DA PSICOLOGIA

O campo das habilidades sociais originou-se de diferentes abordagens e modelos conceituais, entre os quais se destacam (Del Prette & Del Prette, 1996): o da teoria dos papéis, que relaciona o exercício das

habilidades sociais à aquisição e desenvolvimento da compreensão do próprio papel e do papel do outro: o da aprendizagem social, que focaliza a aprendizagem através da observação do desempenho do outro (modelo); o cognitivo, que examina o papel das habilidades sócio-cognitivas na mediação do desempenho socialmente habilidoso; o da percepção social, que enfatiza as habilidades de "leitura do ambiente social" envolvidas no desempenho bem sucedido; e o modelo da assertividade, com as vertentes do condicionamento respondente e operante, que relacionam, respectivamente, o *déficits* de habilidades sociais ao papel da ansiedade e das conseqüências sobre a aprendizagem e o desempenho sociais.

Os diferentes modelos permitem considerar as habilidades sociais como um processo multideterminado, cada um deles examinando parte dos fatores aí envolvidos. Esse caráter multifacetado se expressa, também, nas variadas definições de habilidades sociais, dependendo dos fatores enfatizados pelos diferentes autores. Segundo Mc Fall (1982), as habilidades sociais são as "condutas específicas e observadas em uma pessoa, para realizar uma tarefa em uma situação social dada". Ladd & Mize (1983) referem-se às habilidades sociais como "... habilidades para organizar cognições e comportamentos em um curso integrado de ação orientado por metas interpessoais e sociais, de um modo culturalmente aceito". Já para Caballo (1993, p. 06)

*o comportamento socialmente habilidoso refere-se ao conjunto de comportamentos emitidos por um indivíduo no contexto interpessoal, que expressa sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos do indivíduo de um modo adequado à situação ao mesmo tempo em que minimiza a probabilidade de problemas futuros.*

Conforme Del Prette & Del Prette (1996), de uma forma geral, pode-se considerar como pertinente à categoria das habilidades sociais todo e qualquer desempenho emitido em interações sociais. No entanto, esses autores enfatizam a importância de imediatamente caracterizar esse desempenho a partir das suas dimensões comportamental, pessoal, situacional e fisiológica.

A dimensão comportamental (Caballo, 1993; Del Prette & Del Prette, 1996) refere-se às classes de comportamentos mais gerais ou amplas ("molares" segundo alguns autores\*) e também as mais específicas e restritas (moleculares) que compõem o desempenho. Entre as classes molares de comportamento, a literatura destaca habilidades tais como: fazer pedidos, iniciar e encerrar conversação, expressar afeto, fazer cumprimentos e elogios, responder a cumprimentos e elogios, manter conversação, recusar pedidos, expressar raiva, desagrado e discordância, pedir mudança de comportamento do outro etc. Entre as classes mais "moleculares" de comportamento, encontram-se aspectos da topografia das classes molares como os componentes verbais (características do conteúdo da fala como humor, variedade de temas, formalidade etc.), os não-verbais (contato visual, latência de resposta, sorriso, expressão facial, gestos, postura etc.), os paralinguísticos (características da fala como volume, entonação, fluidez etc.), os "mistos" (afetividade, atenção etc.) e os fisiológicos (taxa cardíaca, fluxo sanguíneo, respiração etc.).

A dimensão pessoal das habilidades sociais refere-se aos comportamentos e processos encobertos que precedem, acompanham ou seguem o desempenho social (Del Prette & Del Prette, 1996). Tal dimensão baseia-se, principalmente, nos modelos cognitivos e de percepção social, descritos anteriormente.

A dimensão situacional diz respeito às características da situação em que ocorrem as interações sociais, compreendendo desde os diferentes tipos de interlocutores e seus comportamentos, ao contexto cultural mais amplo, o que remete, necessariamente aos valores, normas e representações sociais do contexto cultural e do momento histórico em que ocorre (Del Prette & Del Prette, 1996).

Em relação à metodologia empregada na avaliação de Habilidades Sociais (Arándiga & Tortosa, 1996; Arón & Milicic, 1994; Caballo, 1993; Linehan, 1984; Ogilvy, 1994), algumas das técnicas mais utilizadas são: a) observação do comportamento em situação natural e estruturada; b) auto-relatos através de entrevistas ou inventários; c) avaliação por outros; d) testes de role-playing; e) medidas fisiológicas, especialmente aquelas tomadas como indicadores de ansiedade interpessoal.

## **PROGRAMAS DE HABILIDADES SOCIAIS PARA CRIANÇAS**

De certa forma, há uma tendência de se acreditar que as crianças podem, automaticamente, adquirir as habilidades sociais como parte do processo do desenvolvimento ou como subproduto da educação formal. No entanto, nos últimos anos, uma abordagem preventiva tem sido considerada e uma quantidade

\* Del Prette & Del Prette (1997) defendem a reativização desses termos ao longo de um contínuo de análise: o que é molar em um contexto pode ser molecular em outro e este pode ainda ser subdividido em unidade ainda mais molares.

de pacotes curriculares vêm sendo introduzidos em escolas nos EUA, Inglaterra, Espanha e outros países, para uso da classe inteira, com o objetivo de promover o comportamento social de todas as crianças, prevenindo problemas de mal ajustamento em estágios críticos do desenvolvimento. Fad (1990) apóia recomendações de que os educadores usem uma parte da aula todo dia, só para um currículo de habilidades sociais, empregando estratégias cooperativas de aprendizagem e ensino incidental para habilidades sociais.

Portanto, uma premissa importante das habilidades sociais é a de que elas são aprendidas e podem ser desenvolvidas através de agentes e programas educacionais. Neste trabalho apresenta-se aspectos de uma proposta de treinamento em habilidades sociais junto a estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem.

A literatura tem abordado um corpo significativo de programas de treinamento em habilidades sociais, destinada a diferentes populações e baseadas em diferentes enfoques teóricos. Segundo Del Prette & Del Prette (1997), os programas conduzidos em settings individuais vêm dando lugar a intervenções em grupo, sendo realizados também em outros contextos, como o da escola.

Um dos programas bastante citados e estudados na literatura da área (e que será uma das referências da proposta de intervenção deste trabalho) é o Programa de Aprendizagem Estruturada [*Structured Learning Program*] de Goldstein e colaboradores (Goldstein & Goldstein, 1992; McGinnis, Goldstein, Sprafkin & Gershaw, 1984), destinado ao ensino de habilidades sociais a criança em idade escolar e adolescentes. O programa para crianças em idade escolar é composto de 60 habilidades, organizadas em cinco grupos: sobrevivência em sala de aula, fazer amizades, lidar com sentimentos, alternativas à agressão e lidar com o estresse. Em síntese, a metodologia empregada no programa inclui: descrição das habilidades a serem trabalhadas, modelagem, técnicas de *role-playing*, *feedback* e treino de generalização.

Os programas de habilidades sociais em grupo são geralmente compostos por uma seqüência de sessões, previamente estruturadas, organizadas de acordo com a complexidade dos objetivos, utilizando-se procedimentos e técnicas psicológicas e pedagógicas. As técnicas psicológicas mais utilizadas (Arándiga & Tortosa, 1996; Del Prette & Del Prette, 1996; Caballo, 1993; Goldstein & Goldstein, 1992) são: instruções, ensaio de conduta ou *role-playing*, reforçamento, *feedback*, modelação, relaxamento muscular, dessensibilização sistemática, resolução de problemas e tarefas para casa.

Entre as técnicas pedagógicas incluem-se (Goldstein & Goldstein, 1992; Caballo, 1993; Arándiga & Tortosa, 1996; Del Prette & Del Prette, 1996): a aprendizagem cooperativa, as dinâmicas de grupo, os procedimentos didáticos específicos, as estratégias de interação companheiro-líder e os exercícios de reflexão.

Um programa de habilidades sociais precisa ser avaliado tanto em sua eficiência (se os participantes aprenderam ou não o que foi ensinado) como em sua eficácia (se as habilidades adquiridas fizeram ou não uma diferença na vida do indivíduo). Ogilvy (1994) critica a negligência de muitos programas em demonstrar a sua eficácia, defendendo que muitas pesquisas precisam ainda ser desenvolvidas para responder e preencher as lacunas existentes.

## PROPOSTA DE PROGRAMA DE TREINAMENTO DAS HABILIDADES SOCIAIS PARA CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Será composto de 16 sessões, com objetivos seqüenciados em ordem crescente de complexidade, utilizando-se procedimentos lúdicos (Arándiga & Tortosa, 1996) associados às técnicas psicológicas e pedagógicas.

As sessões de intervenção serão sendo conduzidas pela primeira autora e um colaborador de pesquisa, ocorrendo duas vezes por semana, com 50 minutos de duração e filmadas.

A coordenadora iniciará a sessão com um exercício de "aquecimento" (jogo ou brincadeira relacionada ao tema central da sessão) durante aproximadamente 10 minutos. Em seguida, estruturará atividades de promoção das habilidades sociais planejadas como objetivos da sessão. Após cada atividade, será realizada uma pequena reflexão com os alunos sobre a importância das habilidades previamente treinadas, sua aplicação a diferentes situações do cotidiano e as possíveis dificuldades e formas de contorná-las. A partir da terceira sessão, serão introduzidas tarefas de forma que o aluno possa fortalecer as recentes aquisições e ampliar a probabilidade de generalização do que foi aprendido para o contexto extra-sessão. Ao final, será encerrada-se com a realização de uma atividade mais lúdica, voltada para a coesão do grupo e o relaxamento dos participantes.

### **Atividade 1**

**Objetivo.** Desenvolver as habilidades de prestar atenção ao interlocutor e seguir instruções.

**Material.** Apenas uma sala espaçosa para a movimentação dos alunos.

**Procedimento.** A coordenadora inicia anunciando a atividade de "O chefe ordena" dando instruções para andar devagar, andar rápido, imitar um cachorro..., e assim por diante, verificando os que conseguem prestar atenção e seguir as instruções. Depois vai colocando, uma a uma, várias crianças como "chefes". Ao final a coordenadora discute com o grupo a importância de prestar atenção ao que o outro está falando e sua relação com seguir instruções, solicitando exemplos de situações que ocorrem em sala de aula e pedindo que os próprios alunos identifiquem as conseqüências de prestar ou não prestar atenção às instruções em classe.

**Tarefa.** A coordenadora pede que os alunos identifiquem, até a próxima sessão, situações em que conseguiram e em que não conseguiram prestar atenção (em casa, com os amigos e na sala de aula).

**Variações.** Na atribuição de tarefa, se o alunos já sabem escrever, a coordenadora pode elaborar uma ficha bem simples de auto-registro para as crianças apenas anotarem as ocorrências previstas.

### **Atividade 2**

**Objetivo.** Nomear sentimentos e melhorar a expressividade não-verbal.

**Material.** Aparelho de som e músicas orquestradas.

**Procedimento.** A coordenadora pede para que os alunos formem duplas e fiquem de frente um para o outro. Então avisa que irá contar uma estória e que todos devem procurar expressar na postura e na face o que forem sentindo ao longo da estória. A coordenadora reproduz (ou improvisa) uma estória com bastante expressividade (colocando-se já como modelo), alternando episódios engraçados, tristes, de frustração, de medo etc. Depois solicita que as crianças identifiquem e nomeiem os sentimentos que procuraram expressar nas diversas passagens

**Tarefa.** A coordenadora solicita que os alunos observem os pais, os irmãos, o professor e outros conhecidos, procurando identificar o tipo de sentimento que estão expressando e a forma como o fazem.

**Variações.** As expressões não-verbais podem ser ilustradas através de fotografias, gravuras de revistas, filmes etc.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Almeida, C. S. (1984). Análise dos motivos de encaminhamento de alunos de classes comuns a classes especiais de escolas públicas de primeiro grau. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos..

Arándiga, A. V. & Tortosa, C. V. (1996). Las habilidades sociales en la escuela: una propuesta curricular. Madrid: Editorial.

Arón, A. M. & Milicic, M. (1994). Viver com os outros: Programa de desenvolvimento de habilidades sociais. Campinas: Editorial Psy.

Bissoli Neto, J. (1997). Legislação e situação atual das classes especiais no estado de São Paulo. In Educação Especial em debate. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Caballo, V. E. (1993). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Madrid: Siglo Veintiuno.

Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1996). Habilidades sociais: Uma área em desenvolvimento. Psicologia: Reflexão e Crítica, 9, 287-309.

Del Prette, A. & 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 (pp. 234-250). Santo André: ARBytes.

Fad, K. S. (1989). The fast track to success: social behavioral skills. Intervention in School and Clinic, 3, (1), 39-42.

Goldstein, S. & Goldstein, M. (1992). Hiperatividade: Como desenvolver a capacidade de atenção da criança (M.C. Marcondes trad.). São Paulo: Papyrus.

**PARTE VI – REFLEXÕES SOBRE OS FATORES QUE INTERFEREM NO ...**

---

Gresham, F. M. (1992). Social skills and learning disabilities: Causal, concomitant or correlational? School Psychological Review, 21, 348-60.

Ladd, W. G. & Mize, J. (1983). A cognitive-social learning model of social skill training. Psychological Review, 90, 127-157.

Lavoie, R. (1994). Social Competence and child with learning disabilities. Teacher's Guide to Learning Disabilities and Social Skills. (on line).

Linehan, M. M. (1984). Interpersonal effectiveness in assertive situations. In E. E. (Ed.), Behavior modification with women. New York: Guilford Press.

McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. Behavioral Assessment, 4, 1-33.

McGinnis, E., Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P. & Gershaw, N. J. (1984). Skillstreaming the elementary school child: A guide for teaching prosocial skills. Champaign: Illinois: Research Press.

Mendes, E. G. (sd). Breve história da educação especial no Brasil. Manuscrito original não publicado. Universidade Federal de São Carlos.

Nunes, A. N. A. (1990). Fracasso escolar e desamparo adquirido. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 6(2), 139-154.

Ogilvy, C. M. (1994). Social skills training with children and adolescents: A review of evidence on effectiveness. Educational Psychology, 14(1), 73-83.

Ribeiro, S. C. (1993). A educação e a inserção do Brasil na modernidade. Cadernos de Pesquisa, 84, 63-82.

Shapiro, L. E. (1998). Inteligência Emocional: Uma nova vida para o seu filho. (M. Winckler trad.). Rio de Janeiro: Campus..

Shumaker, J. B.; & Deshler, D. D. (1995). Social Skills and Learning Disabilities. Learning Disabilities Association of American (On-line).

Swanson, H. L. & Malone, S. (1992). Social skills and learning disabilities: A meta-analysis of the literature. School Psychology Review, 21, 427-443.

Vaughan, S. (1991). Social skills enhancement in student with learning disabilities. Em Bernice Y. L. Wong (Ed.), Learning about learning disabilities (pp. 407-440). Orlando, FL: Academic Press.