

Habilidades Sociais: Uma Área em Desenvolvimento¹

Zilda A. P. Del Prette²

Almir Del Prette

Universidade Federal de São Carlos

Primeiro artigo conceitual sobre Psicologia das habilidades sociais, produzido no Brasil

Como citar este artigo:

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1996). **Habilidades sociais: Uma área em desenvolvimento.** *Psicologia Reflexão e Crítica*, 9(2), 233-255.

Resumo

Este artigo apresenta uma introdução geral ao campo teórico-prático das habilidades sociais, através de uma revisão de textos que permitem explicitar aspectos de sua constituição, os principais conceitos, as abordagens predominantes e os procedimentos de avaliação e de promoção do repertório de habilidades sociais. A análise aponta para a falta de um referencial conceitual que integre as contribuições daquelas abordagens e indica algumas direções de pesquisa e de atuação na área, enfatizando a sua relevância para a Psicologia e para a Educação.

Palavras-chave: Habilidades sociais, competência social, Psicologia Clínica, Psicologia Social, Psicologia do Desenvolvimento, Educação.

Social Skills: A Developing Area

Abstract

This paper presents a general introduction to the theoretical and practical field of social skills, based in texts that explicate some aspects of its constitution, the main concepts, the predominant approaches and the procedures to evaluate and to enhance the social skills repertoire. The analysis points to the lack of a conceptual framework integrating the contributions of those approaches and indicates some research and practical directions in this area, emphasizing its importance to Psychology and Education.

Key-words: Social skills, social competence, Clinical Psychology, Clinical Psychology, Developmental Psychology, Education.

Na sociedade atual, a maioria das pessoas emprega grande parte de seu tempo em interações sociais freqüentemente percebidas ou avaliadas de forma negativa, sem que as causas dos possíveis problemas sejam identificadas.

¹ Os autores agradecem a leitura e as sugestões das professoras doutoras Maria Benedita Lima Pardo e Maria Stella de Alcântara Gil, do Dep. de Psicologia da UFSCar.

² UFSCar - Dep. de Psicologia - Via Washington Luiz, km 235, Cx. Postal 676, CEP 13565-905 São Carlos SP - Fone: 016-2748361 Fax: 016-2748353 - E-Mail: ZDPRETTE@POWER.UFSCAR.BR.

A importância de interações sociais satisfatórias é reconhecida por profissionais das Ciências Humanas, de diferentes campos de atuação e de diferentes orientações teóricas, como um fator do desenvolvimento infantil, da saúde mental, da satisfação no trabalho, do exercício de cidadania, da qualidade da vida comunitária etc. As dificuldades cotidianas de relacionamento entre as pessoas, muitas vezes expressas por queixas interpessoais, do tipo *ela falou de si mesma o tempo todo, creio ter sido muito agressivo, falei mais do que devia, acho que fiz papel de tolo* etc., indicam desempenhos sociais inadequados que podem comprometer a qualidade das interações sociais e produzir seqüelas negativas.

Na Psicologia, a preocupação com o desempenho social é bastante antiga, associando-se, inicialmente, às investigações e intervenções no campo do Trabalho e da Clínica. Na Psicologia do Trabalho, as pesquisas estavam interessadas em examinar as condições de intercâmbio social que afetavam o desempenho dos indivíduos nas tarefas profissionais. Na Psicologia Clínica, poucas são as queixas que não se expressam, também, por problemas de relacionamento interpessoal e que não se beneficiam de programas de promoção de interações sociais mais satisfatórias como parte do tratamento. Entre esses problemas pode-se destacar os de relacionamento com o sexo oposto, a ansiedade social, a depressão, a esquizofrenia, os vários tipos de deficiência (mental, física e sensorial), a delinquência, as sociopatias em geral e os quadros de toxicomanias.

A avaliação e a promoção das habilidades sociais são pertinentes, ainda, a outros campos já tradicionais ou emergentes da Psicologia como a Comunitária, a da Saúde, a Jurídica, a Organizacional, etc, onde um repertório adequado dessas habilidades pode constituir tanto um componente da competência profissional - quando a atuação se dá *na e através da* interação social - como um dos alvos dessa atuação - quando os objetivos de intervenção incluem ou priorizam a avaliação e promoção das habilidades sociais da clientela atendida.

Algumas referências a serviços profissionais, expressas por seus usuários em termos interpessoais, como por exemplo, *ele quase nem olhou para mim, nem estava me ouvindo, ela usou termos que me deixaram confusa, aquele profissional é atencioso com a gente* etc., mostram que um repertório adequado de habilidades sociais profissionais parece estar associado a atribuições de competência e que, por outro lado,

déficits nesse repertório podem comprometer efetivamente o desempenho profissional e, por essa via, a realização pessoal no trabalho (Del Prette, Del Prette, & Castelo Branco, 1992; Del Prette & Del Prette, 1996). Nesse sentido, pode-se defender que as habilidades sociais/profissionais deveriam ser objeto da formação acadêmica e, portanto, fazer parte do currículo dos cursos. No entanto, o que pode ser verificado é que a aquisição desse repertório, quando ocorre, se dá de modo informal, não planejado, fazendo parte do currículo oculto promovido ao longo da formação acadêmica (Del Prette & Del Prette, 1983; Del Prette, Del Prette, & Correia, 1992). Na maioria dos cursos universitários, especialmente das Ciências Humanas, algumas disciplinas favorecem o desenvolvimento de estudantes com maior potencial de comportamentos interpessoais mas raramente auxiliam aqueles portadores de dificuldades nessa área.

Considerando-se a importância das habilidades sociais, tanto nas interações sociais cotidianas, como nas interações profissionais, e a sua pertinência enquanto objeto de estudo da Psicologia, pode-se identificar um campo teórico-prático, de produção e aplicação de conhecimento, onde muitas questões se colocam. Reconhecendo-se a potencialidade desse campo e a lacuna de estudos analíticos e integrativos, na literatura brasileira, sobre habilidades sociais (HS), este artigo visa uma introdução geral à área analisando a sua constituição, os principais conceitos, as abordagens predominantes, os procedimentos de avaliação e de promoção das habilidades sociais e discutindo alguns encaminhamentos de pesquisa.

História e conceitos

A temática das habilidades sociais, enquanto objeto de interesse da Psicologia, vem alcançando aceitação progressiva, além daquela verificada nos países de sua origem, Inglaterra e Estados Unidos. Observa-se, por exemplo, nas revisões de literatura, muitas publicações no Canadá, na Espanha, na Bélgica e no México. Na América do Sul, não obstante as dificuldades próprias dos países em desenvolvimento com a produção e divulgação da pesquisa, pode-se reconhecer uma considerável difusão no Chile (Abarca & Hidalgo, 1989; Hidalgo & Abarca, 1990, 1991; Arón & Milicic, 1994), e na Colômbia (Riso, 1985, 1987, 1988; Zea, Tyler, & Franco, 1991). No Brasil, embora

algumas teses tenham sido defendidas nessa ou em áreas afins, (Del Prette 1982; Del Prette, 1983; Lemos, 1981; Santos, 1990; Ayres, 1994; Costa, 1995; Khater, 1995) observa-se uma relativa escassez do tema na literatura psicológica do país. Algumas excessões podem ser citadas como Del Prette (1978), Del Prette (1985) Del Prette (1985a, b), Pasquali e Gouveia (1990), Falcone (1995).

As referências à origem do campo das HS remontam, conforme Caballo (1987), a trabalhos clínicos publicados na década de 30, e a três fontes de estudos científicos sistemáticos, duas dos Estados Unidos e uma da Inglaterra: a primeira inclui os trabalhos de Salter (1949), que foram continuados por Wolpe (1958) e Lazarus (1966) e depois por outros pesquisadores, principalmente da área clínica e que, na década de 70, popularizaram a temática da assertividade; a segunda fonte é representada pelos trabalhos de Zigler e Phillips (1960; 1961), com adultos hospitalizados em instituições psiquiátricas; e a terceira, pelos estudos sobre ergonomia e sistemas homem-máquina, na Inglaterra (Argyle, 1967), associados ao conceito de habilidades, especialmente as cognitivas.

O desenvolvimento dessas fontes de origem ocorreu com base em diferentes modelos conceituais. Hidalgo e Abarca (1991) destacam a contribuição de cinco modelos, sobre os quais se tem estruturado o campo teórico-prático das HS: o cognitivo, o da teoria de papéis, o da assertividade, o da aprendizagem social e o da percepção social. Esses modelos, de forma complementar, foram relevantes na explicitação de variáveis associadas ao processo de socialização, na análise de fatores causais dos *déficits* e dificuldades de desempenho social e no estabelecimento de critérios de proficiência e de técnicas para programas remediativos e preventivos.

O modelo cognitivo parte do pressuposto de que o desempenho social adequado é mediado por habilidades sócio-cognitivas, aprendidas na interação da criança com o seu meio social. Trata-se especialmente das habilidades de "organizar cognições e comportamentos em um curso integrado de ação dirigido a objetivos sociais ou interpessoais culturalmente aceitos [...] avaliando e modificando continuamente o comportamento-dirigido-ao-objetivo de modo a maximizar a probabilidade de alcançá-los" (Ladd & Mize, 1983, p. 127). Assim, além da disponibilidade, no repertório, de estratégias de ações adequadas a diferentes demandas interpessoais, o indivíduo deve ser capaz de sele-

cioná-las e organizá-las, utilizando-se do conhecimento sobre as normas e valores culturais associados a essas demandas. Conforme a revisão de Hidalgo e Abarca (1991), as habilidades sócio-cognitivas mais frequentemente estudadas na literatura têm sido as de resolução de problemas interpessoais, de atribuir causalidade aos fatos ou intencionalidade às pessoas e a de colocar-se no lugar do outro.

O modelo da percepção social (Argyle, 1967) focaliza um dos aspectos desse processamento cognitivo - a habilidade de "leitura" do ambiente social - explicando a dificuldade interpessoal em termos de falha nessa leitura e enfatizando que o desempenho social bem sucedido envolve uma discriminação acurada de como deve ser o próprio comportamento (topografia e funcionalidade) e se este deve ocorrer ou não em determinada situação. Essa discriminação implica reconhecer e decodificar os sinais presentes no contexto interativo, especialmente as mensagens verbais e não verbais dos interlocutores, e algum conhecimento sobre as normas e valores associados à situação e às condutas esperadas, tanto para apresentar um desempenho compatível com tais expectativas, como para explorar outros objetivos em função de novos sinais sobre sua probabilidade de sucesso. Um exemplo comum é o do funcionário que procura o seu chefe para apenas discutir uma tarefa e, na situação, percebe que pode solicitar um aumento salarial. Segundo esse modelo, as percepções equivocadas podem levar o indivíduo a responder de forma inadequada ou, mesmo, deixar de emitir uma resposta quando os componentes da situação (incluindo-se aí os comportamentos do interlocutor) indicam que deveria fazê-lo.

O modelo da teoria dos papéis, derivado da Psicologia Social (Thibaut & Kelley, 1959), relaciona o exercício das habilidades sociais à aquisição e desenvolvimento da compreensão do próprio papel e do papel do outro, juntamente com os elementos simbólicos, verbais ou não, a eles associados. Esse modelo possibilita examinar a questão das HS articulando-a com algumas contribuições da Psicologia Social, em particular da teoria do comportamento intergrupar (Sherif & Sherif, 1953) e da dinâmica de grupos e fenômenos de liderança (Cartwright & Zander, 1967), podendo-se relacioná-lo também à utilização de técnicas psicodramáticas, incorporadas a muitos dos programas de promoção das HS.

O modelo da assertividade, desenvolvido em contexto clínico, apresenta-se em duas vertentes explicativas para os *déficits* e o desem-

penho social empobrecido. A primeira, elaborada por Wolpe (1976) e Lazarus (1977), situa-se no paradigma do condicionamento respondente, supondo o *déficit* e a dificuldade no desempenho social como resultantes da ansiedade interpessoal e sua superação através de técnicas de contracondicionamento. A outra vertente localiza-se no paradigma operante, considerando a inabilidade social como consequência da deficiência de controle de estímulos no encadeamento de respostas sociais e enfatizando o papel do reforço na aquisição, manutenção e fortalecimento dessas respostas (Serber, 1972; Eisler, Miller, & Hersen, 1973) ou, ainda, a problemas específicos na aprendizagem de interações sociais. Esse modelo contribuiu de maneira significativa na formulação e testagem de programas e técnicas de promoção de HS, entre as quais pode-se destacar a modelagem através de ensaio comportamental e as técnicas de controle de estímulos.

Segundo o modelo de aprendizagem social, as HS são aprendidas através de experiências interpessoais vicariantes (Bandura, 1977; Bandura & Walters, 1964), onde a observação do desempenho do outro (modelo) é considerada como o processo básico na aquisição do repertório social. A função do reforço é entendida como fator de desempenho (de comportamentos já aprendidos) mais do que de aprendizagem. Seu papel na aprendizagem é principalmente informativo, no sentido de sinalizar padrões de comportamentos socialmente aceitos. A observação do modelo permitiria a aprendizagem de padrões de topografia e de funcionalidade para o desempenho social, criando expectativas de consequências prováveis em situações interpessoais futuras. Além das expectativas, outros processos psicológicos encobertos (cognitivos), tais como crenças, percepções e pensamentos, são vistos também como mediadores da aquisição e do desempenho do comportamento social. A principal contribuição desse modelo relaciona-se ao uso das técnicas de modelação real ou simbólica, amplamente utilizadas nos procedimentos de promoção das HS.

Conforme se pode observar, os modelos anteriormente referidos não são totalmente excludentes na explicação dos fatores associados ao repertório de HS, pelo menos quando se considera a ênfase com que relacionam o desempenho social a variáveis da pessoa (cognitivas, afetivas e comportamentais) e do ambiente (a situação, os interlocutores e o contexto cultural). As diferenças entre os modelos refletem os sistemas teóricos em que se baseiam, podendo-se verificar a predomi-

nância das tendências behaviorista e sócio-cognitivista. O que se denomina de HS, atualmente, constitui, portanto, um campo teórico-prático ainda carente de uma teoria geral ou de um sistema conceitual integrador dos diferentes modelos e dos estudos de avaliação e de intervenção.

Os diferentes modelos conceituais estão associados a uma terminologia, também bastante diversificada, de categorias que foram, até certo ponto, sendo reunidas no desenvolvimento do campo das HS. Assim, Salter (1949), um dos pioneiros do modelo clínico, adotou a expressão "personalidade excitatória"; Wolpe (1976) a substituiu por "comportamento assertivo"; Lazarus (1977) preferiu utilizar o termo "liberdade emocional"; Fernstenhein (1972) referiu-se à "autoafirmação"; Liberman, King, De Risi, & McCann, M. (1975) cunharam "efetividade interpessoal". O significado dessas designações apresenta substanciais sobreposições mas nenhuma delas reflete adequadamente a abrangência da área nem tem alcançado uma aceitação unânime. Destas, a que obteve maior popularidade, especialmente na década de 70, foi a categoria comportamento assertivo, de Wolpe. Após essa época, a denominação habilidades sociais, originalmente empregada na Inglaterra por Argyle (1967; 1981), ganhou força nos Estados Unidos e começou a substituir a denominação comportamento assertivo na maioria das publicações, embora esta continue a ser utilizada.

Alguns autores (por exemplo, Caballo, 1987) não diferenciam a assertividade do conjunto das HS; outros por exemplo, Hidalgo & Abarca, (1991) classificam o comportamento assertivo como uma subárea das HS, supondo a assertividade como uma parte dos comportamentos interpessoais cuja execução geralmente implica em lidar com comportamentos aversivos do interlocutor. Esse critério, para distinguir o conjunto de comportamentos assertivos daqueles contemplados pela categoria HS, parece equivocado, principalmente se se considera que qualquer relação interpessoal tem alguma probabilidade de produzir consequências aversivas para quaisquer dos pólos envolvidos. Apesar disso, no entanto, parece pertinente localizar a assertividade como uma subárea das habilidades sociais associada mais especificamente à expressão de sentimento e defesa de direitos. Em outras palavras, podemos dizer que as HS corresponderiam a um universo mais abrangente nas relações interpessoais, estendendo-se para além da

assertividade de modo a incluir as habilidades de comunicação, de resolução de problemas interpessoais, de cooperação e os desempenhos interpessoais próprios de algumas atividades profissionais, etc.

Tomando-se as HS como categoria ampla, pode-se caracterizá-la em sua função conceitual e em sua função descritiva. Enquanto constructo, ela envolve um conjunto de suposições e teorizações que pretende explicar o fenômeno da relação interpessoal. Em sua função descritiva, refere-se a classes de comportamentos que ocorrem em situações interpessoais, associando-se, portanto, à avaliação do desempenho em tais situações, a partir de critérios de proficiência e adequação. Essas considerações remetem para a questão da competência social em sua relação com o conceito de HS.

Habilidades sociais e competência social

As diferenças entre os modelos conceituais apontam para a diversidade de dimensões constitutivas da categoria HS, criando dificuldades para uma definição amplamente aceita. Uma delas refere-se à distinção entre HS e competência social (CS).

Alguns autores tomam as categorias HS e CS como sinônimos, enfatizando, na definição, ora a funcionalidade da ação, em termos das consequências e adequação ao contexto, ora o seu conteúdo, em termos de classes de comportamentos definidos pela sua topografia. Entre os autores que defendem a diferenciação entre as duas categorias (por exemplo, McFall, 1982; Hops, 1983; Arón & Milicic, 1994), pode-se identificar uma tendência de utilizar o termo HS, geralmente no plural, para designar as classes de comportamentos abertos e encobertos, requeridas nas interações sociais, e o termo CS, em um sentido estritamente avaliativo, para qualificar o nível de proficiência com que tais classes são articuladas para um desempenho bem sucedido.

A perspectiva de utilizar os termos HS e CS como equivalentes, pode ser exemplificada com a definição de comportamento "socialmente habilidoso", formulada por Caballo (1987), que busca integrar aspectos de conteúdo e de funcionalidade:

O comportamento socialmente habilidoso é 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 (p. 14).

Com relação ao conteúdo, a definição de Caballo contempla, de certa forma, as três dimensões gerais usualmente encontradas na literatura para caracterizar a categoria HS: a dimensão comportamental (as classes de comportamento observáveis, referidos de forma genérica como "expressar"); a dimensão pessoal (as variáveis e processos encobertos do indivíduo, relacionados ao comportamento observável, no caso, "desejos", "opiniões" etc); e a dimensão situacional (as variáveis do contexto em que esse comportamento ocorre, aludidas genericamente como "adequadas à situação"). Em termos da funcionalidade, a definição enfatiza, como critério de avaliação, a eficácia do comportamento na resolução de problemas interpessoais, vinculando-a à dimensão situacional, o que supõe uma conformidade às normas de convivência social.

Considerando a funcionalidade, Linehan (1984) defende três tipos básicos de consequências que deveriam ser tomadas como critério para avaliar a CS e que, dependendo do momento, da situação e dos atores, teriam seus pesos relativos alterados: a consecução dos objetivos imediatos, a manutenção ou melhoria da relação com o outro e a manutenção ou melhoria da auto-estima. Já McFall (1976, p. 234) caracteriza a consequência em termos mais gerais, definindo a CS como "a emissão de um comportamento que preenche as necessidades de uma situação de vida". Analisando o estudo de McFall, a partir de uma perspectiva psicossocial mais do que psicológica, Del Prette (1982) propõe uma definição de CS como "o comportamento que produz um melhor efeito no sentido de equilibrar reforçadores ou, no mínimo de assegurar direitos humanos básicos" (p. 9). Posteriormente, Del Prette, Del Prette e Castelo Branco (1992), reafirmam o princípio da equidade subjacente à ênfase na questão dos direitos humanos envolvidos não apenas nas interações diádicas, mas também nas relações intergrupais e, mesmo, entre categorias sociais amplas.

Adotando-se a perspectiva da diferenciação entre HS e CS, a noção de CS pode, então, ser entendida, conforme argumenta McFall (1982), como uma tomada de perspectiva do observador, uma avaliação externa da proficiência do desempenho social, inferida das conse-

quências das ações dos indivíduos em interação. No entanto, a perspectiva do observador reflete a subcultura grupal em que essa competência está sendo avaliada. Muitos comportamentos, aparentemente disfuncionais, podem ser úteis à sobrevivência cultural do grupo e mesmo, à evitação de desconforto físico, quando as interações se dão entre grupos dominados e dominadores. Isto não significa uma aceitação de esquemas de dominação mas uma discriminação das condições em que o exercício de um direito pode resultar em maiores perdas do que ganhos na busca de relações mais equilibradas.

Ao circunscrever a categoria CS, de natureza avaliativa, a uma contextualização cultural, descritiva, dos padrões predominantes ou normativos em determinadas épocas e culturas, coloca-se a questão da caracterização desses padrões enquanto classes de comportamentos pertinentes à categoria HS.

A caracterização das habilidades sociais

De forma geral, pode-se considerar como pertinente à categoria HS, todo e qualquer desempenho emitido em interações sociais. Conforme já referido na seção anterior, tal desempenho tem sido caracterizado, em termos descritivos, a partir das dimensões comportamental, pessoal e situacional.

Com relação à dimensão comportamental, a literatura tem destacado dois conjuntos de classes de comportamentos reunidas na categoria HS: as classes molares de ações e reações "que se distinguem entre si em termos de seu efeito provável ou provavelmente pretendido no comportamento do outro" (Del Prette, 1985, p. 48) e as classes moleculares, representadas pelos componentes topográficos das classes molares.

As classes molares de comportamento, identificadas como pertinentes à categoria HS, podem ser organizadas em dois grupos, considerando-se a origem e a natureza do efeito provável ou provavelmente pretendido por um dos pólos da interação (aqui designado de ator) sobre o outro pólo (o interlocutor). No primeiro grupo (de emissão) incluem-se aquelas classes de ações cujo efeito, provável ou pretendido, tem origem no próprio ator, na medida em que são por ele iniciadas, por exemplo, *fazer pedidos, fazer cumprimentos e elogios, expressar afeto, iniciar e encerrar conversação*, etc. No segundo grupo (de reação)

podem ser incluídas aquelas classes de ações que sugerem uma demanda imediata provocada pelo interlocutor, ou seja, em que o ator responde a um comportamento prévio do interlocutor. Nesse caso, pode-se identificar dois subgrupos de reações. No primeiro subgrupo (de reação negativa), incluem-se as reações que expressam rejeição ou desaprovação ao comportamento do interlocutor, como *recusar pedidos, expressar raiva, desagrado e discordância, pedir mudança de comportamento do outro, manejar críticas*, etc. No segundo subgrupo (de reação positiva) incluem-se as reações que expressam aceitação ou aprovação do comportamento do interlocutor, como *responder a cumprimentos e elogios; manter conversação; expressar opiniões* etc.

As classes comportamentais moleculares das HS representam conjuntos de unidades menores resultantes da análise da topografia do comportamento interpessoal e servem de base para a avaliação de necessidades e definição de objetivos mais específicos para os programas de desenvolvimento de HS. A literatura destaca cinco dessas classes moleculares: os componentes não verbais (contato visual, latência de resposta, sorrisos, gestos, expressão facial, postura, distância/proximidade etc), os paralinguísticos (características da fala como volume, entonação, velocidade, pausas, chavões, fluidez etc), os verbais (características do conteúdo da fala como incidência de perguntas, humor, variedade de temas, clareza, formalidade, uso do eu etc), e os componentes "mistos" (afetividade, atenção, escolha do momento, tomar ou ceder a palavra etc). Ainda entre os componentes moleculares, podem ser referidas as características autonômicas, fisiológicas, associadas ao desempenho em situações sociais (taxa cardíaca, pressão sanguínea, fluxo sanguíneo, resposta galvânica da pele, resposta eletromiográfica, respiração), porém estas, além de pouco estudadas, não tem sido consideradas como confiáveis na diferenciação entre as pessoas que necessitam e as que não necessitam de programas de desenvolvimento de habilidades sociais.

Embora esses cinco conjuntos de componentes sejam apresentados em graus diferentes, conforme o tipo de situação e os contextos específicos, Caballo (1987, 1995) identifica um padrão geral de diferenças entre pessoas "habilidosas e não habilidosas", com relação à frequência, quantidade e duração na emissão de alguns desses componentes, bem como quanto à sua adequação a diferentes situações. Assim, por exemplo, enquanto os indivíduos socialmente competentes

tendem a apresentar maior contato visual, tempo de fala, variação de postura e de expressão facial, mais perguntas, sorrisos e gestos e menor latência de resposta, o contrário sucede com os de menor competência social.

Em relação à dimensão pessoal (cognitivo-afetiva), com base principalmente nos modelos cognitivo e de percepção social, a ênfase recai sobre o estilo de resolução de problemas interpessoais, a acuracidade na leitura das demandas e dicas sociais e os tipos de esquemas de processamento de informações.

A dimensão situacional refere-se às características da situação em que ocorrem as interações sociais, compreendendo desde os diferentes tipos de interlocutores e seus comportamentos (anteriores e consequentes) em uma relação diádica ou grupal, ao contexto cultural mais amplo. Nesse sentido, a avaliação da conduta como socialmente competente remete, necessariamente, aos valores, normas e representações sociais do contexto cultural e do momento histórico em que ocorre. As três dimensões anteriores não podem ser vistas de forma independente. A caracterização das HS inclui, necessariamente, a análise da coerência entre componentes encobertos (dimensão pessoal das cognições e sentimentos) e abertos (dimensão dos comportamentos observáveis) bem como a relação temporal e funcional entre essas dimensões, compreendidas a partir de condicionantes culturais e históricos.

O reconhecimento dos condicionantes culturais implica em considerar, na caracterização do repertório de HS, e na avaliação da CS, tanto os padrões comportamentais historicamente situados, como as variantes próprias de diferentes subculturas. Dessa forma, em termos considerados universais e contemporâneos, pode-se pensar em padrões generalizados de expectativas de ações e reações sociais, por exemplo, que as pessoas se cumprimentem e respondam a cumprimentos, elogiem e agradeçam elogios recebidos, iniciem, mantenham e encerrem contatos e conversações em reuniões sociais, defendam-se ao serem injustamente ofendidas, expressem sinceramente os seus sentimentos etc. Enfim, é possível pensar em um rol de comportamentos, situacionalmente contextualizados, razoavelmente consensuais e significativos na convivência interpessoal, sem ignorar, no entanto, as especificidades da situação e da topografia dessas ações e reações em diferentes

subculturas³. A subcultura cria expectativas, valores e normas para padrões de conduta aceitáveis⁴ em diferentes contextos, e também para diferentes indivíduos em função de fatores como idade, sexo, classe social, nível educacional etc.

Até certo ponto, pode-se admitir que a frequência, duração e magnitude com que determinados padrões topográficos de HS ocorrem em dado grupo cultural, constituem indicadores das normas aí predominantes e que podem se aproximar ou se afastar daquelas tidas como universais. Com um raciocínio semelhante, a frequência, duração e magnitude com que os comportamentos representativos da subcultura são encontrados no repertório de um indivíduo específico, constituem indicadores do grau em que ele se ajusta ou se afasta das normas e expectativas de seu grupo. Tal afastamento pode resultar tanto de *déficits* de observação, de percepção social, de discriminação e de controle sobre o próprio comportamento como de atitudes, concepções e valores divergentes do padrão predominante na própria subcultura.

A caracterização das HS e a avaliação da CS têm sido efetuadas através de uma razoável diversidade de instrumentos e procedimentos, centrados, principalmente, nos comportamentos (molares e moleculares) e nas cognições. Pode-se identificar, na literatura (Levenson & Gottman, 1978; Sedlmayr, 1980; Liberman, 1982; Mahaney & Kern, 1983; Miller & Funabiki, 1984; Michelson, Molcan & Poorman, 1986; Abarca & Hidalgo, 1989; Ogilvy, 1994), pelo menos cinco conjuntos diferenciados e complementares, de metodologias empregadas: a) a observação do comportamento em situação natural e artificial, análoga ou não; b) os testes de *role-playing*; c) as medidas fisiológicas, especialmente aquelas tomadas como indicadores de ansiedade interpessoal; d) os auto-relatos através de entrevistas ou inventários; e) a avaliação por outros.

Desses conjuntos, os auto-relatos são os que melhor se ajustam ao objetivo de avaliação em larga escala (tipo *survey*), que ainda não recebeu muita atenção dos pesquisadores, exceto em alguns estudos

³O leitor poderá encontrar em Hall (1977), uma descrição da variabilidade de comportamentos interpessoais em diferentes culturas, principalmente comparando as culturas ocidental e oriental.

⁴Isso não significa uma valorização da tendência à normatização. Certos indivíduos, ao se mostrarem inovadores e, mesmo, idiossincráticos, podem produzir mudanças em seus grupos, não apenas em padrões sociais mas, também em valores e atitudes.

transculturais (Rimm, 1976; Furnham, 1979; Tyler, Dhawan, & Sinha, 1988) e com estudantes universitários (Abarca & Hidalgo, 1989; Hidalgo & Abarca, 1990; Zea, Tyler, & Franco, 1991).

A maioria dos instrumentos de auto-relato - os inventários e questionários - tem sido construída em contextos americanos e europeus e, conquanto incluam classes de comportamento generalizáveis para diferentes culturas, nem sempre contemplam as especificidades críticas de outros contextos. Além disso, muitos desses inventários carecem de estudos de suas propriedades psicométricas, mesmo nos seus países de origem. Esses aspectos estão ainda por merecer maior atenção pelos estudiosos da área.

A promoção do repertório de habilidades sociais e competência social

Os diferentes modelos conceituais de HS e CS refletem-se tanto nas definições já abordadas como nos modelos explicativos adotados para os *déficits* ou problemas nessa área e, conseqüentemente, nas propostas de programas de treinamento ou promoção desse repertório.

As explicações para os problemas ou dificuldades em HS são agrupadas em quatro conjuntos principais de fatores (Hidalgo & Abarca, 1991): a) os *déficits* em componentes motores verbais e não verbais necessários para o comportamento social competente; b) a inibição pela ansiedade condicionada a situações sociais; c) a inibição cognitivamente mediada, ou seja, através de cognições distorcidas, expectativas e crenças irracionais, autoverbalizações negativistas, autoinstruções inadequadas, padrões perfeccionistas e baixa auto-estima; e d) a falha de percepção social, ou seja, de discriminação das situações sociais específicas em que o comportamento é adequado ou não.

Esses fatores estão associados a técnicas diversificadas de promoção do repertório de HS e da CS (Hersen & Eisler, 1976; Bellack & Hersen, 1977; Argyle, 1967; Argyle, 1984; Caballo, 1987; Aron & Milicic, 1994), dentre as quais pode-se destacar as técnicas de *role playing*, de auto-observação e de 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 mostram uma ampliação das técni-

cas e recursos tradicionais, com a utilização do vídeo e da informática (Blumer & Mcnamara, 1985; Kass, Burke, Blevis, & Williamson, 1993-94) bem como das estratégias de ensino incidental (Farmer, 1994).

A literatura tem registrado uma diversidade de objetivos, de clientela e de contextos de aplicação dos programas de treinamento e promoção de HS. Além de estratégia principal ou coadjuvante na intervenção terapêutica a problemas clínicos, a partir da década de 80, observa-se um aumento nas referências a programas de HS com objetivos ligados ao treinamento de habilidades interpessoais para o trabalho e atuação profissional (Hollandsworth & Sandifer, 1979; Speas, 1979; McCombs & Brannan, 1990), em uma concepção progressivamente associada à clientela não clínica e à busca de padrões mais satisfatórios de vida comunitária (Goldstein, Sprafkin & Gershaw, 1976; Argyle, 1988; Hidalgo & Abarca, 1990; Hargie, Saunders, & Dicson, 1994). Essa concepção tem um caráter essencialmente educativo que inclui tanto o contexto familiar (Mcneeley, 1994; King & Kirschenbaum, 1992) como o escolar (McGinnis, Goldstein, Sprafkin & Gershaw, 1984; Stephens, 1992; Bulkeley & Cramer, 1994; Morgan & Pearson, 1994), com trabalhos especificamente voltados para a população pré-escolar (Cartledge, 1986; McGinnis & Goldstein, 1990; Campbell & Siperstein, 1993; Begun, 1994; Storey, Danko, Ashworth, & Strain, 1994) e adolescentes ou pré-adolescentes (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1984; Christoff, Scott, Kelley, Schlundt, Baer, & Kelly, 1985; Mcneeley, 1994; King & Kirschenbaum, 1992). Os programas conduzidos por Del Prette (1978, 1982), junto a população não clínica de baixa renda foram bem sucedidos na promoção de habilidades para o exercício de direitos humanos e de cidadania, tais como a participação na resolução de questões da comunidade (saneamento, atendimento médico, etc.), a obtenção de emprego, e a compreensão dos determinantes das desigualdades sociais e de gênero.

A avaliação do processo e dos produtos de um programa de promoção de HS (Del Prette, 1983, 1985) indicou que a aquisição de um repertório de habilidades complexas inerentes ao desempenho social, como as de tomada de decisão, de solicitação de emprego e de atendimento em agências públicas, de coordenação [de] e participação em grupo comunitário etc., estava associada à aquisição, concomitan-

te, de um repertório de habilidades consideradas básicas tais como: apresentar consequências positivas ao comportamento adequado de outrem, agradecer, iniciar e manter conversação, mudar assunto de conversação, expressar sentimento positivo ou negativo, recusar pedidos considerados abusivos etc. Os critérios e métodos utilizados nessa análise permitiram, então, explicitar a articulação entre habilidades complexas e básicas e entre componentes abertos (dimensões comportamental e situacional) e encobertos (dimensão pessoal), bem como relacionar a efetividade do programa a características da dinâmica grupal.

A estruturação dos programas de promoção de HS vem se direcionando de *settings* individuais para intervenções em grupo. Com base nos programas de grupo conduzidos pelos autores do presente trabalho, defende-se a potencialidade dessa estratégia na promoção de habilidades sociais, destacando, entre outros, os seguintes aspectos: envolvimento de vários participantes no treinamento de uma mesma habilidade, capacitação simultânea de vários participantes em diferentes habilidades quando o procedimento se destina a um deles mas requer a colaboração dos demais, possibilidade de estruturação de situações análogas ou simbólicas de desempenho de papéis com maior envolvimento dos participantes, *feedback* do próprio grupo cultural sobre indicadores de proficiência e critérios de desempenho dos participantes, maximização das condições de ocorrência da aprendizagem por observação, *feedback* imediato sobre a atuação dos participantes e dos coordenadores do grupo, possibilidade de planejamento de apoio extra-sessão de modo a tornar mais provável a generalização das habilidades adquiridas no contexto grupal etc. Essas vantagens requerem, no entanto, um planejamento que contemple, simultaneamente, objetivos comuns ao grupo como um todo e objetivos específicos a cada um dos participantes, exigindo avaliação prévia e continuada das necessidades particulares dos indivíduos e daquelas comuns a todos os participante do grupo.

Considerações finais

A configuração atual do campo teórico-prático das HS permite supor que ele deverá, ainda por algum tempo, congregiar diferentes abordagens teóricas que ora se sobrepõem, se complementam ou se

contrapõem, evidenciando a falta de uma teoria geral sobre HS e de um esquema conceitual mais amplo que efetivamente integre as contribuições dos diferentes estudos. Essa situação, em parte reflexo da fragmentação teórica da própria Psicologia, coloca questões importantes para a produção e aplicação do conhecimento na área.

As questões de pesquisa relacionam-se principalmente ao refinamento de conceitos básicos e ao desenvolvimento de instrumentos, critérios e procedimentos de avaliação e intervenção. A caracterização das HS envolve conteúdos que se interrelacionam e se relativizam em função do contexto histórico-cultural, evidenciando a necessidade de estudos voltados para a identificação de padrões transculturais e para a análise da influência de variáveis como sexo, idade, nível sócio-econômico etc, sobre esses padrões. Em um contexto como o brasileiro, tal avaliação torna-se particularmente pertinente na compreensão das características da nossa diversidade cultural, com implicações para outros estudos como os de análise de efeitos migratórios e de fenômenos sociais e políticos.

A análise da literatura corrente sobre HS evidencia a preocupação dos pesquisadores com as dificuldades de desempenho social dos indivíduos considerados "em desvantagem" em relação à média, observando-se uma lacuna de conhecimentos sobre os indivíduos socialmente competentes e/ou com repertórios mais elaborados de HS. A investigação do repertório desses indivíduos poderia configurar-se como uma estratégia alternativa para examinar combinações de fatores do desempenho socialmente competente e para a análise do processo de aquisição das HS, ao longo do desenvolvimento humano.

A importância da socialização, enquanto subárea do desenvolvimento humano, permite situar a aquisição das HS como parte dos objetivos de ensino que poderiam ou deveriam ser assumidos pelas agências educacionais, tal como defendido por alguns autores (por exemplo, Duran, 1976). A articulação desses objetivos àqueles tradicionalmente assumidos pela educação escolar, bem como a seleção de estratégias pedagógicas adequadas para promovê-los, nos diferentes níveis de ensino, representaria, assim, uma linha de pesquisa bastante promissora para a Educação. Essa proposta parece pertinente também ao ensino especial, quando se considera que os mecanismos ou estratégias de ajustamento social, utilizados por indivíduos deficientes (físicos, sensoriais e mentais), bem como as normas e padrões

(certamente diferenciados) adotados pela população em geral, na avaliação do desempenho interpessoal desses indivíduos, parecem não ter recebido, ainda, a necessária atenção dos pesquisadores.

Além de objetivos associados à função social do ensino regular e especial, o repertório de HS representa, também, uma possível condição a ser considerada na aprendizagem acadêmica e na superação das dificuldades de aprendizagem, conforme sugerem alguns autores (Fad, 1989; Torrey, Vasa, Maag, & Krammer, 1992). No caso específico das dificuldades de aprendizagem, a sua concomitância com *déficits* em HS tem gerado problemas de diagnóstico (Gresham & Elliot, 1987; Forness & Kavale, 1991; Gresham, 1992, etc), indicando a necessidade de se examinar as relações entre esses dois conjuntos de variáveis, por exemplo através de estudos longitudinais como o de Vaughan e seus colaboradores (Vaughan, Zaragoza, Hogan, & Walker, 1993; Vaughn & Hogan, 1994). Com relação ao rendimento acadêmico, pode-se argumentar, ainda, que a perspectiva da construção social de conhecimento (Perret-Clermont, 1978; Bornstein & Bruner, 1989; Vygotsky, 1984, 1987; Vygotsky, Luria, & Leontiev, 1988), enfatizando o papel da interação social nos processos de aprendizagem e de ensino, permite supor que um repertório mais elaborado de HS deveria facilitar o aproveitamento escolar.

A amplitude de questões que permeia o campo teórico-prático das HS representa um convite à pesquisa em uma área que se coloca como um eixo potencial de convergência de diferentes abordagens conceituais da Psicologia e, ao mesmo tempo, de interface da Psicologia com outras ciências como a Antropologia, a Filosofia, a Educação e a Sociologia, requerendo, do pesquisador, esforços interdisciplinares e constante reelaboração teórica na produção e aplicação de novos conhecimentos. No entanto, a diversidade e a complexidade dos problemas e objetivos dos programas de promoção de HS, nos vários campos de aplicação da Psicologia, apontam para o risco de tomá-los como panacéia para todos os problemas, um equívoco que só pode ser evitado, ou pelo menos minimizado, através da avaliação sistemática e criteriosa de tais programas. Os estudos dessa natureza, embora ainda escassos (ver por exemplo, Hops, 1983; Robertson, Richardson, & Yungson, 1984; Beelmann, Pflingstein, & Losel, 1994; Du Paul & Eckert, 1994; Ogilvy, 1994) são importantes para estabelecer a efetivi-

dade e os limites dos programas disponíveis, levantando questões relevantes para seu aperfeiçoamento e para o desenvolvimento da área.

A atuação no campo teórico-prático das HS coloca, ainda, para o pesquisador e profissional, o desafio de elaborar questões de natureza ético-política relacionadas à relevância de suas intervenções (Del Prette, 1986). Essas questões remetem às preocupações sociais que orientam sua atuação e que podem situá-la tanto em uma perspectiva da Psicologia "do ajustamento", voltada para as queixas individuais do cliente e sua adaptação ao contexto imediato, como na de uma Psicologia "da mudança social", que entende o indivíduo como agente político na busca de relações sociais mais equilibradas de poder e de igualdade de acesso aos bens culturais e materiais, procurando equacionar as demandas pessoais do indivíduo com suas possibilidades de intervenção no contexto social.

Referências

- Abarca, N. & Hidalgo, C. G. (1989). Evaluación psicométrica de habilidades sociales en jóvenes universitarios Chilenos. *Revista Análisis del Comportamiento*, 4, 51-62.
- Argyle, M. (1967). *The psychology of interpersonal behavior*. London: Penguin.
- Argyle, M. (1981). *Social skill and health*. London: Methuen.
- Argyle, M. (1984). Some new developments in social skills training. *Bulletin of British Psychological Society*, 37, 405-410.
- Argyle, M. (1988). *Bodily communication*, Methuen: London, England, (2a. ed.).
- Arón, A. M. e Milicic, M (1994). *Viver com os outros: Programa de desenvolvimento de habilidades sociais*. Campinas: Workshopsy.
- Ayres, L. S. M. (1994). *Uma escala brasileira para a medida da assertividade*. Dissertação de Mestrado. Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Bandura, A. & Walters, R. H. (1964) *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Beelmann, A., Pflingstein, U. & Losel, F. (1994). Effects of training social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 260-271.
- Begun, R. W. (1994). *Ready-to-use: Social skills lessons and activities for grades prek-k*. Englewood Cliffs: NJ: PH.
- Bellack, A. S. & Hersen, M. (1977). Social skills training. *Behavior modification: An introductory textbook*. Baltimore: The Williams & Wilking Company.
- Blumer, C. H. & Mcnamara, J. R. (1985). Preparatory procedures for videotaped feedback to improve social skill. *Psychological Reports*, 57, 549-550.
- Bornstein, M. H. & Bruner, J. S. (1989) (Eds.), *Interaction in human development*. New Jersey: Lawrence, Erlbaum Associates Publishers.
- Bulkeley, R. & Cramer, D. (1994). Social skills training with young adolescents: Group and individual approaches in a school setting. *Journal of Adolescence*, 17, 521-31.
- Caballo, V. E. (1987). *Teoria, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia: Promolibro.

- Caballo, V. E. (1995). Una aportación Española a los aspectos moleculares, a la evaluación y al entrenamiento de las habilidades sociales. *Revista Mexicana de Psicología*, 12, 121-131.
- Campbell, P. & Siperstein, G. N. (1993). *Improving social competence: A resource for elementary school teachers*. Needham Heights: MA: Allyn & Bacon, Incorporated.
- Cartledge, G. (1986). *Teaching social skills for children*. Needham Heights: MA: Allyn & Bacon Inc.
- Cartwright, D. & Zander, A. (1969). *Dinâmica de grupo: Pesquisa e teoria*. São Paulo: Herder.
- Christoff, K. A., Scott, W. O. N., Kelley, M. L., Schlundt, D., Baer, G. & Kelly, J. A. (1985). Social skills and social problem-solving training for shy young adolescents. *Behavior Therapy*, 16, 468-477.
- 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 PUCAMP.
- Del Prette, A. (1978). O treino assertivo na formação do psicólogo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, 30, p. 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. (1985a). Treinamento comportamental em grupo: uma análise descritiva de procedimento. *Psicologia*, 11, p. 39-54.
- Del Prette, A. (1985b). Treinamento comportamental: uma alternativa de atendimento à população não clínica. *Revista de Psicologia*, 3(1), 67-81.
- Del Prette, A. (1995). *Interação social e aprendizagem: habilidades e concepções do professor em uma situação de grupo*. Relatório técnico do Bolsista Pesquisador enviado ao CNPq e aprovado em 1995.
- Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P., & Castelo Branco, U. V. (1992). Competência social na formação do psicólogo. *Paidéia: Cadernos de Educação*, 2, 40-50.
- 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, 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, 329-333.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1996). 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. (1983). Análise de repertório assertivo em estudantes de Psicologia. *Revista de Psicologia*, 1, 15-24.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1995). Notas sobre pensamento e linguagem em Skinner e Vygotsky. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 8, 147-164.
- 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*, p. 382-384.
- Du Paul, G. Z. J. & Eckert, T. L. (1994). The effects of social skills curricula: now you see them, now you don't. *School Psychology Quarterly*, 9, 113-132.
- Duran, A. P. (1976). Comportamentos sociais como objetivo educacional. *Psicologia*, 2, 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, 39-42.

- Falcone, E. M. O. (1995). Grupos. Em: B. Rangé (Org.), *Psicoterapia comportamental e cognitiva: Pesquisa, prática, aplicações e problemas*. Campinas (SP): Editorial Psy, 159-169.
- Farmer, D. V. (1994). Increasing requests by adults with developmental disabilities using incidental teaching by peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 533-544.
- Fernstenhein, H. (1972). Behavior therapy assertive training in groups. Em: C. F. Serger (Ed.), *Progress in group and family therapy*. New York: Brunner/Mazel.
- 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, 44-49.
- Furnham, A. (1979). Assertiveness in three cultures: multidimensionality and cultural differences. *Journal of Clinical Psychology*, 35, 522-527.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P. & Gershaw, N. Y. (1976). *Skills training for community living*. New York: Pergamon Press.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P. & Gershaw, N. J. (1984). *Skillestreaming in the elementary school child: a guide for teaching prosocial skills*. Champaign: IL: Research Press.
- 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.
- Hall, E. T. (1977). *A Dimensão oculta*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2 ed.
- Hargie, O., Saunders, C. & Dickson, D. (1994). *Social skills in interpersonal communication*. New York: NY: Routledge (3a. ed).
- Hersen, M. & Eisler, R. M. (1976). Social skills training. Em: W. E. Craighead, A. E. Kazdin & M. J. Mahoney (Orgs.), *Behavior modification: Principles, issues and applications*. Boston: Houghton, Mifflin Company.
- Hidalgo, C. H. & Abarca, N. M. (1990). Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 22, 2165-282.
- Hidalgo, C. H. & Abarca, N. M. (1991). *Comunicación interpersonal - Programa de entrenamiento en habilidades sociales*. Santiago do Chile: Editorial Universitaria.
- Hollandsworth Jr, & Sandifer, B. A. (1979). Behavioral training for increasing effective job-interview skills: follow-up and evaluation. *Journal of Counseling Psychology*, 26, 448-450.
- Hops, H. (1983). Children's social competence and skill: current research practices and future directions. *Behavior Therapy*, 14, 3-18.
- Kass, A., Burke, R., Blevins, E. & Williamson, M. (1993-94). Constructing learning environments for complex social skills. Special Issue: Goal-based scenarios. *Journal of the Learning Sciences*, 3, 387-427.
- 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 PUCAMP.
- King, C. A. & Kirschenbaum, D. S. (1992). *Helping young children develop social skills: The social growth program*. Pacific Grove: CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Ladd, W. G. & Mize, J. (1983). A cognitive-social learning model of social skill training. *Psychological Review*, 90, 127-157.
- Lazarus, A. A. (1966). Behavior rehearsal vs. non-directive therapy vs. advice in affecting behaviour change. *Behaviour Research and Therapy*, 4, 209-212.
- Lazarus, A. A. (1977). *Psicoterapia Personalista - Uma visão além do condicionamento*. Belo Horizonte: Interlivros.
- Lemos, D. I. M. (1981). *Aplicação de um programa de treinamento assertivo a um grupo de menores institucionalizados*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade de Campinas (PUCAMP). São Paulo.

- Levenson, R. W. & Gottman, J. M. (1978). Toward the assessment of social competence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 453-462.
- Liberman, P. R., King, L. W., De Risi, W. J., & McCann, M. (1975). *Personal effectiveness*. Illinois: Research Press.
- Liberman, R. P. (1982). Assessment of social skills. *Schizophrenia Bulletin*, 8, 203-212.
- Linehan, M. M. (1984). Interpersonal effectiveness in assertive situations. Em: E. E. Bleechman (Ed.), *Behavior modification with women*. New York: Guilford Press.
- McCombs, B. L. & Brannan, L. (1990). *Social skills for job success: Teacher's guide*. Skills for Job Success Ser: Baltimore: MD: Educational Press.
- McFall, R. M. (1976). Behavioral training: a skill acquisition approach to clinical problems. Em: 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.
- McGinnis, E. & Goldstein, A. P. (1990). *Skillstreaming in early childhood: teaching prosocial skills to the preschool & kindergarten child*. Champaign: Illinois: Research Press.
- McGinnis, E., Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., & Klein, P. (1984). *Skillstreaming the adolescent: A structured learning approach for teaching prosocial skills*. Champaign: Illinois: Research Press.
- 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.
- Michelson, L., Molcan, K., & Poorman, S. (1986). The development and psychometric properties of nurses' assertiveness inventory (NAI). *Behaviour Research and Therapy*, 24, 77-81.
- Miller, S. S. & Funabiki, D. (1984). Predictive validity of the social performance survey schedule for components interpersonal behaviors. *Behavioral Assessment*, 6, 33-34.
- Morgan, V. & Pearson, S. (1994). Social skills training in a junior school setting. *Educational Psychology in Practice*, 10, 99-103
- Ogilvy, C. M. (1994). Social skills training with children and adolescents: a review of evidence on effectiveness. *Educational Psychology*, 14, 73-83
- Pasquali, L. & Gouveia, V. V. (1990). Escala de assertividade de Rathus - RAS: Adaptação brasileira. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 6, 233-249.
- Perret-Clermont, A. N. (1978). *A construção da inteligência pela interação social*. Lisboa: Sociocultur.
- Rimm, Y. (1976). A note on personality psychosocial disturbance and difficulty in social groups in two cultures. *Interpersonal Development*, 2, 91-95
- Riso, W. (1985). La percepción social en la conducta asertiva. *Revista Análisis del Comportamiento*, 2, 285-295.
- Riso, W. (1987). Factores conceptuales y explicativos de la conducta asertiva: un análisis multivariable. *Revista Análisis del Comportamiento*, 3, 217-222.
- Riso, W. (1988). *Entrenamiento asertivo*. Medellín: Ediciones Rayuela.
- 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.
- Salter, A. (1949). *Conditioned reflex therapy*. New York: Farrar, Strauss e Giroux.
- Santos, M. R. I. (1990). *Habilidades sociais em adultos com deficiência mental: teste de procedimentos de treino*. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Psicologia da PUCCAMP.
- Sedlemayer, E. (1980). The development of scales for measuring motor, cognitive and physiological reaction in phobic anxiety states. *Behavioral Analysis and Modification*, 4, 141-151.
- Serber, M. (1972). Teaching the nonverbal components of assertive behavior. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 3, 179-183.
- Sherif, M & Sherif, C. W. (1953). *Groups in harmony and tension*. New York: Harper.
- Speas, C. M. (1979). Job-seeking interview training: a comparison of four instructional techniques. *Journal of Counseling Psychology*, 26, 405-412

- Stephens, T. M. (1992). *Social skills in the classroom*. Lutz: FL: Psychological Assessment Resources, Incorporated, 2a. ed.
- Storey, K., Danko, C. D., Ashworth, R. & Strain, P. S. (1994). Generalization of social skills intervention for preschoolers with social delays. *Education and Treatment of Children*, 17, 29-51.
- Thibaut, J. W. & Kelley, H. H. (1959). *The Social Psychology of Groups*. New York: Wiley.
- Torrey, G. K., Vasa, S. F., Maag, J. W. & Krammer, J. J. (1992). Social skills interventions across school setting: case study reviews of students with mild disabilities. *Psychology in the Schools*, 29, 248-255.
- Tyler, F. B., Dhawan, N. & Sinha, Y. (1988). Adaptation patterns of Indian and American adolescents. *Journal of Social Psychology*, 128, 633-645.
- 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, 404-412.
- Vaughn, S. & Hogan, A. (1994). The social competence of students with learning disabilities over time: a within-individual examination. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 292-303.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1a. ed. bras.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Moraes, 2a. ed. bras. ampl.
- Wolpe, J. S. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Wolpe, J. S. (1976). *A prática da terapia comportamental*. São Paulo: Brasiliense.
- Zea, M. C., Tyler, F. B., & Franco, M. C. (1991). Psychosocial competence in Colombian university students. *Interamerican Journal of Psychology*, 25, 135-145.
- Zigler, E. & Phillips, L. (1960). Social effectiveness and syntomatic behaviors. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, 231-232.
- Zigler, E. & Phillips, L. (1961). Social competence outcome in psychiatric disorders. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 264-271.

Recebido em 28.02.96

Revisado em 11.05.96

Aceito em 26.06.96