

Adolescência e fatores de risco: a importância das habilidades sociais educativas

Almir Del Prette e Zilda A. P. Del Prette

Este capítulo parte de algumas considerações sobre o adolescer, defendendo o valor heurístico dos modelos mais recentes sobre desenvolvimento psicológico, cujos conceitos podem inspirar pesquisas e intervenções, inclusive na perspectiva das habilidades sociais. Focalizando especificamente a adolescência, são apresentados alguns dos problemas vividos pelos jovens na sociedade atual, que podem ser considerados fatores de risco para o seu desenvolvimento, saúde e adaptação psicossocial. Com base em literatura pertinente, defende-se a perspectiva de prevenção desses problemas, ressaltando-se a importância (conforme a OMS) da promoção, de habilidades (também chamadas habilidades de vida, que são parte do conjunto das habilidades sociais) para o jovem lidar com os seus desafios cotidianos. Os autores, porém, chamam a atenção para a dificuldade de formar agentes sociais competentes (pais, professores, terapeutas, educadores e cuidadores em ONGs) para trabalhar com esse segmento populacional e com esses objetivos. Como uma alternativa, destacam a relevância de identificar um conjunto de habilidades sociais educativas que seriam requeridas para esses agentes na realização da tarefa a que se propõem. A partir daí, definem e exemplificam as principais classes e subclasses de habilidades sociais educativas que deveriam nortear programas de preparação de recursos humanos para trabalhar com a criança e o adolescente.

Considerações sobre o adolescer

As definições mais comuns da adolescência são as que a baseiam em uma compreensão temporal e na caracterização de mudanças biológicas e comportamentais nesse período de vida (Bee, 1997; Cole & Cole, 2004). No entanto, os estudiosos do desenvolvimento humano parecem relutar em definir a adolescência com base em um período do ciclo vital, que geralmente é delimitado entre 12 e 20-24 anos, como já foi comum na literatura. Conger e Patterson (1984, *apud* Cole & Cole, 2004), com muita propriedade e senso de humor, afirmam que a adolescência “começa na biologia e termina na cultura”. Nas sociedades ocidentais, o marco inicial é relacionado



à puberdade; e a sua finalização, a eventos culturais, principalmente o término da formação universitária, a entrada no mercado de trabalho e o casamento.

Uma das principais restrições a se estabelecer uma delimitação temporal rígida guarda estreita relação com a acentuada mudança observada no ritmo maturacional e nas práticas culturais. No primeiro caso, em especial quanto ao sexo feminino, observa-se que as meninas estão menstruando mais cedo em todos os grupos sociais (Cole & Cole, 2004). Nos Estados Unidos e Europa, a menarca vem acontecendo dois anos antes do que ocorria há menos de um século. Ao que tudo indica, há um conjunto de fatores influenciando a idade da menarca, tais como nutrição, aumento da gordura corporal, estresse e depressão psicológica. As mudanças maturacionais também são observadas nos meninos, em termos de aceleração do crescimento e ganho de musculação. Em relação às práticas culturais, a entrada na universidade vem ocorrendo mais cedo e, por outro lado, a permanência está se alongando, com a disseminação da pós-graduação como recurso necessário à formação profissional. Adicionalmente, ocorrem mudanças cruciais na família no tocante à sexualidade, observando-se tolerância quanto à erotização da infância, via televisão, e aceitação de prática sexual precoce entre os jovens. Parece, ainda, que está se tornando comum os jovens, devido à restrição do mercado de trabalho, permanecerem na casa dos pais por um período mais longo ou experimentarem vida a dois sem compromisso formal, retardando, assim, a preocupação com o casamento nos moldes até recentemente praticado.

É certo que o indivíduo tanto do sexo masculino como do feminino, independentemente de sua etnia e cultura, vive uma fase da puberdade e se depara com as rápidas transformações que ocorrem em sua anatomia e fisiologia. A química hormonal age sobre os órgãos sexuais primários, que correspondem aos ovários na mulher e os testículos no homem, alterando-os em sua morfologia (crescimento) e tornando-os aptos à procriação. Externamente, também se observam mudanças nas características sexuais secundárias, com o crescimento do pênis e aparecimento de pêlos pubianos, axilares e faciais no homem e o desenvolvimento de pêlos pubícos e aparecimento dos seios na mulher. Simultaneamente, ocorrem alterações na voz, rápido crescimento, com as meninas chegando a alcançar 98% de sua altura definitiva, enquanto os meninos ganham, nesse período, maior volume na musculatura. Todavia, independentemente das alterações orgânicas, a forma como a adolescência é representada em diferentes culturas tem diferentes impactos sobre o indivíduo nessa fase.

Nas culturas ocidentais, até há algum tempo, a adolescência era bastante romantizada, suando-a uma fase de conflitos, ajustes e dificuldades que necessitava da compreensão, mas, principalmente, da firmeza dos pais e, eventualmente, da intervenção do médico da família. No entanto, subjacentes aos chamados conflitos intergeracionais e a outros problemas, estavam presentes as expectativas do grupo familiar de que o filho do sexo masculino se transformasse em força produtiva, de preferência nos empreendimentos paternos, enquanto a menina seria preparada para o casamento, idealizado como aliança político-econômica entre grupos. Nas culturas tribais, a adolescência simplesmente marcava o rito de passagem do jovem para a idade adulta. Enquanto o menino se submetia a provas de coragem, destreza e honestidade para ser aceito no círculo dos adultos, a menina era segregada do convívio social geral (evitando-se, com essa prática, a possibilidade de gravidez precoce), para receber orientação especial relacionada ao seu futuro papel.

A literatura psicológica sobre adolescência embasa-se em diferentes perspectivas sobre o desenvolvimento, o que dá sentido e norteia as várias formas de produzir conhecimento nessa área e implica diferentes alternativas de promover o bem-estar e a maximização dos ganhos nessa importante etapa do ciclo vital.

O desenvolvimento como processo contínuo ou descontínuo?

Uma questão polêmica relacionada à ontogênese do desenvolvimento é se ele ocorre de forma contínua ou descontínua. Para os estudiosos (ver, por exemplo, Piaget 1977) que entendem tratar-se de um processo permeado por mudanças significativas, há uma ênfase na emergência de padrões qualitativamente novos, como, por exemplo, o balbucio e a fala, em momentos específicos do desenvolvimento. Tais padrões são denominados estágios, supondo-se (Cole & Cole, 2004) que em cada um deles algumas mudanças são qualitativamente distintas, possuem padrão coerente, podem ser simultâneas (é o caso da transição do andar para o caminhar, que é seguido por novas formas de relacionamento da criança com seus cuidadores) e ocorrem em intervalo de tempo considerado rápido.

Os que defendem o desenvolvimento como processo contínuo explicam que a mudança quantitativa decorre, por exemplo, logo após a aquisição da fala, do aumento do vocabulário ou da capacidade de memorização. Entre esses pesquisadores, Bandura (1986) enfatiza que o desenvolvimento deve ser entendido como um contínuo porque os processos pelos quais a criança aprende permanecem inalterados em todas as idades. Os defensores dessa posição (ver Siegler, 1996) admitem, no entanto, que alterações abruptas no ambiente (por exemplo, entrada na escola) ou na biologia (por exemplo, maturação sexual) podem acelerar as aquisições desenvolvimentais. Isso é designado por períodos críticos (Cole & Cole, 2004).

Em anos mais recentes, a noção de estágios vem encontrando dificuldades para explicar todas as questões subjacentes ao modelo, podendo-se supor que a posição de uma ontogenia descontínua do desenvolvimento parece estar em declínio. Contudo, ainda que as evidências empíricas deem sustentação à idéia de desenvolvimento contínuo, alguns pesquisadores (por exemplo, Minoura, 1992) defendem a existência de períodos críticos, biológicos ou culturais, que podem “acelerar” ou “recuperar” aquisições da criança em desenvolvimento.

Em outras palavras, em alguns períodos do ciclo vital parece haver necessidade de mudanças biológicas ou ambientais para que o desenvolvimento siga o seu curso. Isso pode ser ilustrado observando-se a maturação do aparelho fonador como condição para a aprendizagem da fala. Contudo, se a criança não encontrar indivíduos falantes em seu ambiente, poderá não aprender essa habilidade. É o caso de Victor, o menino selvagem de Aveyron, localizado com aproximadamente doze anos de idade e que, não obstante a dedicação de Itard, jamais conseguiu utilizar as palavras para se comunicar adequadamente (ver Cole & Cole, 2004).

Um outro conceito interessante, e de certa forma próximo do conceito de períodos críticos, porém com ênfase na interação do indivíduo e ambiente, é o de *behavioral cusps* (Rosales-Ruiz & Baer, 1997), que vem sendo traduzido por saltos comportamentais. O conceito de “saltos” refere-se a mudanças comportamentais que são conspicuamente importantes e facilitadoras

de certas aprendizagens, o que, por seu turno, coloca a criança em condições de responder a outras demandas.

No imaginário popular, entretanto, é bastante enraizada a idéia da adolescência como um período de transição e preparação para a idade adulta que ocorre ao longo de um ciclo vital geralmente representado por estágios diferenciados como infância, meninice, adolescência, maturidade e velhice. Considerando, portanto, o ambiente e mais especificamente a cultura, pode-se dizer que a visão da adolescência como período de conflito e preparação para a fase posterior é bastante simplista, porém, funciona no sentido de mascarar a pressão da sociedade sobre o jovem, tanto em seu adestramento ideológico de direito ao consumo, quanto em sua preparação como indivíduo produtivo.

Os modelos mais recentes de desenvolvimento (por exemplo, os de Bronfenbrenner, 1996; Novak, 1996) contrapõem-se ao maturacional-temporal, concebendo-o como um processo contínuo e valorizando a aprendizagem que ocorre nas interações face a face no cotidiano das pessoas que agem em diferentes contextos. Esses modelos dão um passo importante no sentido de integrar conhecimentos provindos de outras áreas de investigação, considerando as novas informações sobre o funcionamento do organismo em geral e do cérebro em particular, resultantes de pesquisas no campo da neurobiologia do desenvolvimento, da neuropsicologia e da biologia evolucionária. Ainda que as perspectivas iniciais dessas disciplinas sejam biológicas e genéticas, não se desconsidera, portanto, o papel do ambiente na filogênese de comportamentos adaptativos para os indivíduos, entendendo-se também, por outro lado, que é a "inevitabilidade da interação do organismo com o meio que possibilita os genes se expressarem" (Haase, 2000, p.39).

A adolescência e o contexto social

Alguns estudiosos (por exemplo, Galland, 1995) utilizam a categoria "jovem" de maneira diferenciada da categoria "adolescência", supondo uma fase da vida marcada por mudanças nos valores, nas instituições (família principalmente) e nas relações. Historicamente, no Brasil, a categoria "jovem" ganhou mais visibilidade social por sua participação em engendramento de atos políticos. Não há amnésia social que expulse de nossas lembranças a participação da juventude nas grandes conquistas da nação, como a abolição da escravidão, o fim do Estado Novo e, mais recentemente, o movimento das "Diretas Já!" e o *impeachment* do presidente Collor. Foi principalmente a partir desses dois momentos que o jovem ganhou espaço diferenciado na mídia, graças também à irreverência dos "caras-pintadas". O jovem, não somente o universitário, mas, igualmente, o secundarista, pela sua participação ativa, assumiu plenamente um papel nas questões do país.

Desde essa época, observa-se na sociedade uma reificação da categoria "jovem", que passa a receber atenção redobrada da mídia com cadernos e encartes nos jornais, programação especial na televisão, novas revistas e uma acentuada publicação de livros. Também o Estado começa a se preocupar com políticas públicas educacionais e serviços de treinamento e colocação do jovem no trabalho. Além disso, em anos recentes, ocorreu a diminuição da idade para a escolha de governantes (antecipação da faixa etária para o exercício do direito ao voto) e para a obtenção da carteira (provisória) de habilitação na condução de veículos motorizados de passeio, além do

aperfeiçoamento do Estatuto da Criança e do Adolescente e de novos programas de assistência ao menor. Observa-se, ainda, uma resposta positiva da sociedade civil, com mais diálogo com a UNICEF e uma acentuada formação de ONGs, destinadas à proteção e educação da criança e do adolescente.

Projeta-se que, no ano 2010, haverá mais adolescentes no mundo do que em qualquer outro período da humanidade (Mangrulkarm, Whitman, & Posner, 2001). Esse crescimento populacional ocorrerá principalmente na América Latina, esperando-se que o Brasil, dentro de poucos anos, tenha cerca de 30% de sua população nesse período do ciclo vital. No entanto, alguns indicadores sociais comprometem a esperança em um futuro promissor para nossos jovens. Essa previsão pessimista pode se justificar, caso a sociedade e o Estado não se deem conta de que: a) o desnível socioeconômico entre os mais pobres e os mais ricos vem se acentuando, ao invés de recuar; b) as políticas educacionais lograram pouco ou nenhum êxito, nas últimas décadas, para melhorar a formação intelectual e espiritual dos jovens; c) o mercado de trabalho mantém-se restrito a essa população; d) ainda não fomos capazes de planejar e executar políticas públicas responsáveis com a prontidão e eficiência necessária para atender às principais demandas do atual contingente de nossa juventude.

Principais problemas do jovem

Na moderna sociedade capitalista, a adolescência é vista como um segmento populacional com signos, valores, comportamentos e interesses especiais que devem ser adequadamente apropriados, reificados e devolvidos em termos de produtos industriais e de serviços de consumo. É nesse eixo preparo-consumo que aparece a contradição maior da sociedade, pois, ao mesmo tempo em que oferece mecanismos para a inserção do jovem no mercado de trabalho, restringe-lhe esse mesmo direito, mantendo um formidável contingente de sobranes nessa faixa etária.

No Brasil, ainda não temos um levantamento amplo e rigoroso sobre as principais dificuldades encontradas pela população jovem. Existem pesquisas localizadas, centradas em um único tema, e muito mais com a população universitária, carecendo-se, em especial no âmbito da Psicologia, de uma metanálise das publicações para identificar questões, metodologia, consensos teóricos explicativos, relacionar e comparar os achados por regiões, etc.

Pode-se supor que o interesse da Psicologia por essa população aumentou consideravelmente nos últimos anos (De Antoni & Köller, 2000; Sarriera, Silva, Kabbas, & Lopes, 2001), em parte devido também à escalada crescente de problemas identificados nesse segmento populacional. São muitas as dificuldades do jovem, nos dias atuais, tanto as encontradas no contingente do Ensino Fundamental e da Universidade (Pereira, 2003) quanto no que se encontra à margem do sistema educacional (Campos, Del Prette, & Del Prette, 2000; Macedo & Brito, 1998).

Efetivamente, as características da sociedade atual têm imposto aos jovens um conjunto de demandas que podem se constituir em fatores de risco para vários problemas, tais como gravidez precoce e indesejada, abuso de álcool e outras drogas (maconha e tabaco principalmente), violência ("guerras" entre gangues rivais, acidentes de trânsito devido ao desprezo no uso de equipamentos de segurança como, por exemplo, capacete, acesso a armas de vários tipos, suicídio), delinquência (engajamento em quadrilhas de bandidos ou traficantes), doenças sexual-

mente transmissíveis (Coutinho, Araújo, & Gontíes, 2004; Dell'Aglio, Santos, & Borges, 2004; Kodato & Silva, 2000; Williams, 2004).

Relacionados a tais problemas, ora apontados como causa, ora como consequência ou, ainda, em concomitância, aparecem os chamados transtornos psicológicos ou problemas de comportamento dos adolescentes, alguns claramente associados a problemas na infância (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003; Del Prette & Del Prette, 2002; Essau, 2002; Hawkins, Catalano, & Miller, 1992; Hinshaw, 1992; Patterson & Yoerger 2002; McCarter, Sowers, & Dulmus, 2004; OPS, 1998; Shochet et al., 2001; Straub, 2002; Walker & Severson, 2002). Entre tais problemas, a opção pela delinquência e bandagem, que supostamente ocorria com mais frequência entre os mais pobres, atinge hoje todas as classes sociais. As causas supostas vão da ausência de ideais e valores, aos relacionamentos intrafamiliares. Efetivamente, o ambiente familiar e, particularmente, a maneira como os pais implementam os cuidados e as interações com os filhos podem constituir fatores de proteção ou de risco para esses problemas (Gomide, 2003).

Esses problemas são vividos de maneira diferente pelos jovens, mas a resposta a eles é classificada pelos estudiosos (Moss, 1986) como *coping*, que é a maneira de enfrentamento ou o conjunto de estratégias diretas e indiretas utilizadas para lidar com as dificuldades. As primeiras compreendem as habilidades pessoais já adquiridas, a busca de novas habilidades e a reelaboração dos problemas; as segundas estão relacionadas aos pensamentos e sentimentos que podem aliviar o impacto dos problemas.

De qualquer forma, as estratégias adotadas pelos jovens podem ser bem-sucedidas ou não, dependendo, em grande parte, de seus recursos para escolher e implementar aquelas mais favoráveis para lidar com diferentes tipos de desafios. Por exemplo, o jovem pressionado para fazer uso de substâncias psicoativas pode identificar, entre seus conhecidos, pessoas que poderiam auxiliá-lo. No entanto, para procurá-las, necessita de habilidades sociais de controlar a ansiedade (estresse), iniciar conversação, falar sobre algo pessoal, relatar o problema, expor sua opinião, solicitar apoio, etc.

Habilidades de vida ou habilidades sociais?

Inserido ou não no mundo acadêmico, o jovem não obtém um preparo sistemático para desenvolver essas e outras habilidades, o que levou a Organização Mundial da Saúde (WHO, 1997) a propor programas denominados habilidades de vida (ver Gorayeb, Cunha Neto, & Bulgiani, 2003), não restrito apenas à experiência escolar, mas, igualmente, a outros espaços interativos como centros comunitários, igrejas, sindicatos, etc., visando a diminuir os fatores de risco no desenvolvimento do jovem.

Ainda que louável essa medida ou outras semelhantes, permanece a questão relacionada ao preparo dos profissionais (educadores, psicólogos, médicos), uma vez que eles não possuem formação adequada para a utilização de procedimentos que respondam às necessidades dos jovens. O mesmo ocorre com os pais. Várias questões estão relacionadas aos esforços de proteção do jovem e da criança quanto aos fatores de risco no desenvolvimento, que podem incluir: a) identificação dos problemas vividos pelos jovens; b) especificação de habilidades interpessoais pré-requisitos daqueles que se propõem a atuar nesse campo de atendimento; c) avaliação do

repertório social de crianças e jovens, identificando-se recursos e déficits em habilidades sociais; d) elaboração de programas-padrão de treinamento para jovens que atendam às necessidades elementares identificadas; e) elaboração de programas de capacitação para aqueles que vão atuar junto à infância e juventude, por exemplo, psicólogos, professores de Escola Regular e Especial, educadores de ONGS, pais e líderes comunitários.

A avaliação e a promoção do desempenho social de diferentes segmentos populacionais têm sido foco de crescente interesse por parte de profissionais de serviços de apoio aos jovens e de pesquisadores em Psicologia. Na Psicologia, vem se configurando um campo de aplicação e de produção de conhecimento denominado *Habilidades Sociais* ou *Competência Social*, que é particularmente pertinente à abordagem aos problemas dos jovens. No Brasil, a aplicação do campo das habilidades sociais pode abranger as chamadas habilidades de vida, inclusive ampliando esse escopo.

Duas premissas são fundamentais para os estudos e aplicação no campo das habilidades sociais:

- O repertório de habilidades sociais é aprendido e desenvolvido desde a infância, constituindo um fator de resiliência e proteção diante dos desafios cotidianos (Meschke & Patterson, 2003; Walker & Severson, 2002);
- Os déficits de habilidades sociais constituem um dos antecedentes e/ou um correlato para uma ampla gama de transtornos psicológicos e diferentes tipos de desajustes psicossociais (Gresham, 2002; Hinshaw, 1992; Walker & Severson, 2002; Walker, Colvin, & Ramsey, 1995).

Conforme destacamos em outro trabalho:

"Os estudos sobre os efeitos negativos da baixa competência social mostram que ela pode constituir: a) sintoma de transtornos psicológicos; b) parte dos efeitos de vários transtornos; c) sinais de alerta para eventuais problemas em ciclos posteriores do desenvolvimento" (Del Prette & Del Prette, 2005a, p. 19).

Também em relação à importância das habilidades sociais como possíveis fatores de proteção, as pesquisas têm mostrado que

Comportamentos anti-sociais decorrem de uma multiplicidade de fatores que interagem e potencializam efeitos negativos, a curto, médio e longo prazo, caracterizando uma trajetória de risco. Em curto prazo, podem gerar rejeição dos colegas e dos adultos, baixo rendimento acadêmico ou indisciplina. A médio e longo prazo, tais comportamentos podem aumentar a probabilidade de fracasso escolar, evasão, delinquência, drogadição, alcoolismo, participação em gangues, criminalidade e, finalmente, dependência das instituições sociais de assistência e maiores taxas de morte e doença (Del Prette & Del Prette, 2005a, p. 23).

Diante dessas evidências, vem se constatando a necessidade de incluir, na prevenção e tratamento de muitos dos transtornos psicológicos que afetam os diferentes segmentos popu-

lacionais e, em particular, os jovens, programas especificamente destinados a suprir déficits em habilidades sociais. Os chamados programas de habilidades sociais têm sido utilizados, ao longo de sua história, como método terapêutico principal para transtornos que envolvem, primariamente, problemas de relacionamento social, como os depressivos, de ansiedade e de fobia social, e como coadjuvante no tratamento de outros que apresentam dificuldades interpessoais correlatas, como os transtornos psicóticos (Argyle, 1967/1994; Morrison & Bellack, 1987; Wallace & Liberman, 1985). Alguns autores (por exemplo, Argyle, 1967/1994) chegam a afirmar que os transtornos mentais envolvem, principalmente, problemas de comunicação e de relações interpessoais, enquanto outros estudos (Bandeira, 1999; Curran, Corriveau, Monti, & Hagerman, 1980) identificam altas taxas de inadequação social associadas a problemas psicológicos e psiquiátricos, embora não se siga daí que os déficits em habilidades sociais causem ou sejam causados por aqueles problemas.

Identificando habilidades sociais educativas

Os programas terapêutico-educacionais destinados a crianças e jovens podem ser divididos em duas modalidades: os que visam à *prevenção* e os que possuem um caráter *clínico/terapêutico*. As duas modalidades de programas lidam com diferentes tipos de problemas ou transtornos e buscam, ainda, melhorar o repertório de habilidades sociais da clientela, com vistas ao bem-estar tanto para o cliente como de seus significantes (Del Prette & Del Prette, 2005).

As duas modalidades podem ser conduzidas diretamente com a população de crianças e jovens (na maioria das vezes em condição grupal) ou indiretamente, por meio da atuação de pais, professores ou outros significantes. Esses agentes sociais são mais comumente designados de co-terapeutas (Barkley 1997). Nesse segundo caso, os agentes sociais geralmente necessitam de um processo de capacitação que ultrapassa a transmissão de informações. Em se tratando de pais, observa-se frequentemente uma visível falta de preparo para assumirem efetivamente a tarefa educativa junto aos filhos, o que está associado a algumas características e dificuldades bastante comuns dos dias atuais, tais como:

- As mudanças nas práticas educativas familiares (restrição de tempo, influência de outros modelos, questionamento do papel da autoridade parental, etc.);
- A tendência dos cônjuges a reproduzirem o padrão de relacionamento e de educação dos próprios pais, mesmo quando apresentam restrições a ele;
- A ausência de preparo prévio para a tarefa educativa, impelindo a uma aprendizagem por ensaio e erro com os próprios filhos;
- A falta de habilidades sociais educativas requeridas no processo de educação dos filhos.

Embora podendo ser explicitado de outra maneira, o mesmo raciocínio também pode ser aplicado aos demais agentes sociais que trabalham com adolescentes. No Brasil, em anos recentes, observam-se estudos avaliando programas aplicados diretamente a crianças e jovens ou indiretamente junto a pais e educadores (Baraldi & Silveira, 2003; Del Prette & Del Prette, 2003;

Del Prette, Del Prette, & Barreto, 1999; Löhr, 2003; Pinheiro, Haase, Del Prette, Amarante & Del Prette s.d.; Pacheco & Rangé, s.d.; Cunha & Gerke, s.d.). Todavia, tais programas precisam de validação empírica para resultarem em uma proposta-modelo de intervenção, que tenha amplo alcance e, ao mesmo tempo, atenda às especificidades dos problemas mais comuns identificados entre os adolescentes.

A atuação do especialista em treinamento de habilidades sociais pode, portanto, dar-se **diretamente** junto a uma criança ou grupo de crianças, por meio de processos educativos ou terapêuticos e/ou, **indiretamente**, por meio da condução de programas junto a pais e educadores. Neste segundo caso, envolve um modelo triádico de intervenção, ilustrado no esquema a seguir, que pode ser realizado **concomitantemente** a um atendimento direto com a criança ou grupo de crianças.

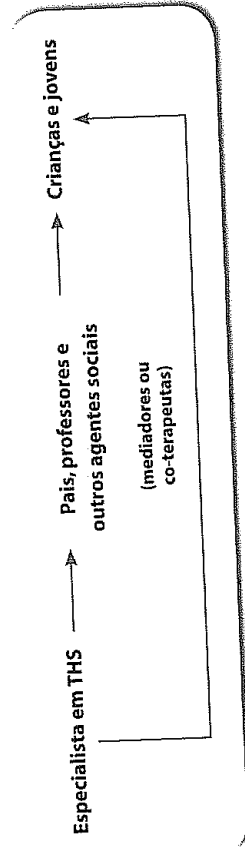


Figura 1 – Modelo triádico de atuação junto a pais e educadores.

No modelo triádico, a atuação do especialista em treinamento de habilidades sociais é **indireta em relação à criança** ou jovem (linha pontilhada), mas é **direta em relação a pais, professores ou outros agentes sociais**, vistos como mediadores ou co-terapeutas. Nesse caso, o especialista conduz um processo de capacitação destes para que atuem como agentes de promoção de condutas adaptativas na criança ou no jovem.

Tanto na interação do especialista com os mediadores quanto na atuação destes com as crianças e jovens, são requeridos alguns dos procedimentos e técnicas da análise do comportamento e da terapia cognitivo comportamental (ensaio comportamental, modelação, reforçamento diferencial, *feedback*, *video-feedback*, tarefa de casa, instruções, etc.) e também um conjunto de habilidades sociais educativas, entendidas como:

“... aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do interlocutor, em situação formal ou informal” (Del Prette & Del Prette, 2001, p. 95).

Esse repertório de habilidades sociais educativas está, ou deveria estar, na base de todo e qualquer procedimento cujo objetivo seja o de promover a aprendizagem e/ou o desenvolvimento em contextos formais (escola, por exemplo) e informais (família, grupos comunitários etc.). O conceito aplica-se, portanto, ao conjunto de habilidades que pais, professores e outros agentes sociais de saúde e educação deveriam apresentar na interação com crianças e jovens

(por isso tais habilidades são definidas como **sociais**), com a intenção explícita de promoverem o desenvolvimento e aprendizagem destes (por isso, **educativas**).

A preocupação com a especificação das habilidades sociais relevantes para a atuação em diferentes contextos sociais é relativamente antiga no campo do treinamento de habilidades sociais. Na década de 60, Argyle (1967/1994) e, posteriormente, Argyle (1980), já se referiam a habilidades próprias do ambiente de trabalho e, especificamente, do contexto de ensino-aprendizagem, destacando como relevantes neste caso: suscitar a motivação, manter a disciplina e transmitir informações, conhecimentos ou habilidades.

Em relação às habilidades parentais, cabe destacar a metanálise da literatura, efetuada por Barclay e Houts (1995), que incluiu uma ampla diversidade de itens, tais como: prestar atenção e responder ao comportamento da criança, prover afeto físico, estimular, via imitação, o comportamento de bebês, prover consequências imediatas para determinados comportamentos, estimular comportamentos, conversar com a criança em linguagem clara, ouvir a criança, estabelecer assertivamente as regras, provendo explicações para elas, envolver-se em jogos e atividades com a criança, oferecer modelo de interação pró-social, ignorar comportamentos, oferecer instruções claras e precisas, compreender e aceitar os sentimentos das crianças, ouvir empaticamente, esclarecer valores, mediar o desempenho de resolução de problemas. Também em nosso meio, os estudos e intervenções junto a pais (Baraldi & Silveiras, 2003; Bolsoni-Silva, 2003; Gomide, 2003; Marinho, 2003) têm, explícita ou implicitamente, destacado um conjunto de habilidades de manejo de comportamentos problemáticos e de promoção de comportamentos desejáveis de crianças e jovens que, em última instância, remetem a vários dos itens da metanálise antes referida.

Buscando identificar as habilidades sociais educativas que pais, professores ou outros agentes sociais devem adquirir ou desenvolver para promoverem o desenvolvimento e/ou a aprendizagem de crianças e jovens, Del Prette e Del Prette (2001) propuseram algumas classes gerais, tais como: apresentação de atividades, transmissão de conteúdos, mediação de interações e avaliação de atividades. Além disso, os autores destacaram várias habilidades sociais educativas mais específicas, tais como:

... A criatividade para conceber condições variadas de interações educativas, a flexibilidade para mudar o curso da própria ação em função do desempenho do educando, a observação, a análise e discriminação dos progressos obtidos, o encorajamento das tentativas de solução de problemas e a apresentação de novos desafios. Não podem também ser ignoradas aquelas relacionadas à explicação dos conteúdos (clareza, fluência, expressividade, verificação de compreensão e uso apropriado da linguagem, da ênfase, dos exemplos e das pausas) (Del Prette & Del Prette, 2001, p. 95-96).

As habilidades sociais educativas propostas pelos autores em 2001 foram utilizadas como base para análises e intervenções com professores (Martini, 2004; Molina, 2003; Vila, 2005) e com mães de crianças com necessidades educativas especiais (Freitas, 2005; Pinheiro, Haase, Del Prette, Amarante, & Del Prette, 2005), mostrando-se um guia útil para nortear a análise do processo e dos resultados desses estudos.

Analisando as classes de habilidades parentais e o escopo mais geral das habilidades sociais educativas, em diferentes estudos (por exemplo, a revisão de Barclay & Houts, 1995), pode-se verificar que elas são apresentadas sem preocupação quanto à uniformidade de abrangência ou quanto a uma organização sistêmica, além de carecerem de definições precisas. Diante desse quadro, pode-se defender a necessidade de um sistema, tanto quanto possível, orientado pelo critério da mútua exclusão de classes, com definições razoavelmente operacionalizáveis que viabilizem seu manejo em pesquisas e intervenções. Essa constatação motivou os autores a revisitem as propostas de 2001, buscando completá-las e organizá-las sob um sistema que se pretende mais abrangente e articulado. Nesse sistema ora apresentado, são propostas oito classes de habilidades sociais educativas, cujos componentes mais específicos constituem combinações de pelo menos 10 subclasses mais específicas de habilidades sociais.

Segue-se a descrição das oito classes gerais de habilidades sociais educativas:

- **Criar e discriminar contextos potencialmente educativos.** Organizar condições (ambiente físico, recursos materiais, interlocutores, temas, etc.) que permitam o estabelecimento de relações educativas com a criança ou jovem. Esta habilidade envolve também discriminar situações potencialmente educativas, no sentido de identificar oportunidades que ocorrem, de forma não planejada, no ambiente e que criam demandas para aquisições tanto de conteúdos específicos como de habilidades, valores, etc. O educador atento ao que o jovem diz ou vive pode explorar essas oportunidades, levando-o a falar sobre o que lhe ocorreu, suas reações (comportamentos e sentimentos) e alternativas para lidar com a situação.
- **Mediar interações.** Facilitar a interação da criança ou jovem com seus pares, propondo atividades conjuntas (de preferência em pequenos grupos), criando oportunidades de intercâmbio verbal (por exemplo, direcionando perguntas de um para outro) e incentivando a participação de cada um em relação aos demais. Essa mediação, que deve ser sutil o suficiente para não gerar resistência, pode incluir outros indivíduos, para a criança ou jovem ampliar seus contatos sociais.
- **Promover a motivação.** Auxiliar o jovem a identificar a relevância das tarefas que a ele se propõem, evitando procrastinar (pospor) e incentivando-o a engajar-se no processo como responsável, definindo e organizando etapas, metas, recursos e prazos. Sugerir ao jovem o uso do "Princípio de *Premack*", ou seja, selecionar e enfrentar as tarefas mais extensas ou monótonas, colocando, na sequência, as mais atraentes.
- **Transmitir ou expor conteúdos.** Selecionar e abordar temas com clareza, objetividade e domínio do assunto, evitando a prolixidade e promovendo o diálogo com e entre os participantes. Conforme Hargie, Saunders e Dickson (1981/1994), esta habilidade pode ter a função de prover e compartilhar informações, simplificar fenômenos complexos, clarificar incertezas e ambigüidades, expressar opinião, ilustrar e demonstrar a execução de técnicas ou habilidades. Os conteúdos não se restringem aos acadêmicos, mas, também, a assuntos de interesse imediato do jovem, focalizando valores e normas da subcultura, utilizando recursos pedagógicos como contar histórias, dramatizar, incentivar coleções temáticas (álbuns de fotos, figurinhas, selos, recortes de revista, etc.), assistir e discutir filmes, realizar debates, etc.

- **Monitorar positivamente.** Estar atento ao desempenho da criança ou jovem, identificando e valorizando suas aquisições, mesmo que pequenas. O monitoramento positivo pode também ser entendido como uma forma de “*liberdade vigiada*”, o que envolve o conjunto de comportamentos dos pais ou educadores que lhes permitem saber onde a criança ou jovem se encontra, o que faz e com quem está interagindo, possibilitando-lhes intervir, em caso de necessidade. Para isso, pode ser importante: dispor de uma agenda de nomes dos colegas e de seus pais, com respectivos telefones; demonstrar interesse em saber das atividades do educando, evitando o estilo interrogatório; incentivar reuniões de amigos e colegas na própria casa ou em ambiente acessível à observação; supervisionar/controlar o uso da internet, etc. A intensidade da monitoria pode ser gradualmente reduzida na medida em que a criança demonstra independência e autonomia na realização de suas atividades.
- **Estabelecer limites e disciplina.** Combinar e monitorar o cumprimento de regras para determinados desempenhos preestabelecidos como desejáveis, explicitando razões, justificativas e instruções quanto aos “combinados” e indicando consequências positivas para o cumprimento e negativas para o não cumprimento dessas regras. É importante apresentar modelo de cumprimento de regras, evitando o já comum “*faça o que digo e não o que eu faço*”. Cabem aqui algumas orientações gerais para estabelecer e orientar o cumprimento de regras: a) selecionar regras importantes e negociar as que forem negociáveis; b) aplicar consequências tanto para o cumprimento como para o não cumprimento de regras, sem longas justificativas; c) lidar com eventuais manipulações dos jovens (ser consistente).
- **Promover o autoconhecimento.** Estabelecer situações que permitam, à criança ou ao jovem, falar de si e das próprias ações, identificar reações de aprovação ou desaprovação dos demais a seu desempenho, discriminar critérios do grupo social, identificar os próprios recursos e dificuldades em diferentes áreas, experimentar alternativas de desempenho e efeitos destas sobre os demais. As situações intimistas de diálogo e de auto-exposição do adulto com as crianças e jovens podem ser particularmente favoráveis a esse processo.
- **Gerar reciprocidade positiva.** Estabelecer condições para a aprendizagem específica de um conjunto de reações positivas da criança ou jovem com as demais pessoas, incentivando e mediando retribuições de gentileza, demonstração de respeito, pedido de desculpas por faltas cometidas e retirando atenção a comportamentos rudes, oportunistas e de caráter explorador. Os relacionamentos saudáveis são aqueles em que há mais equilíbrio entre trocas positivas e negativas entre os interlocutores e um esforço em garantir o máximo de trocas positivas (Del Prette & Del Prette, 2001). Ocorre que pais e cuidadores, inadvertidamente, assumem o papel de doadores, ou seja, procuram ser pacientes, tolerantes, prazerosos, gentis e amorosos, deixando ao jovem o papel de meros receptores. Em outras palavras, ensinam o jovem a receber (presente, atenção, carinho, orientação) e não a dar.

Todas essas classes amplas requerem o desempenho de várias habilidades sociais mais específicas, que a literatura considera como “os tijolos construtores da competência social” (Tro-wer, 1995). Em outras palavras, para apresentarem cada uma dessas classes amplas de habilidades sociais educativas, os pais, professores e outros agentes sociais precisam dispor de um conjunto de habilidades sociais mais específicas (combinando-as de acordo com as demandas da situação), tais como as que são referidas a seguir:

- **Escutar atentivamente.** Demonstrar atenção ao que o jovem relata, eventualmente fazendo comentários de incentivo ou *hum-hum*, mantendo contato visual e acenos de cabeça, quando pertinentes.
- **Observar acuradamente.** Prestar atenção a pequenas mudanças de comportamento da criança ou do jovem, tanto em aspectos de conteúdo e funcionalidade quanto em aspectos formais, como: timbre da voz (falar muito alto ou baixo, excessivamente depressa, pausas demoradas, interrupções), expressão facial (contato visual, caretas, morder lábios, contração do maxilar, mastigação imaginária), gestualidade (movimento de mãos, roer unha, estralar dedos) e postura (cabeça abaixada, braços cruzados sobre o peito, inclinação torácica “para dentro”).
- **Fazer perguntas.** Utilizar diferentes tipos de perguntas: de sondagem (*Quando aconteceu isso?*), de oferecimento (*Você quer um pedaço?*), de convite (*Você quer começar?*), de avaliação (*Márcia, você acha isso correto?*); além disso, as perguntas podem variar de fechadas (*Onde você se encontrava?*) a abertas (*Conte-me um pouco como foi isso...*), diretamente dirigidas a uma pessoa (*Tânia, você vai participar?*) ou genéricas ao grupo (*Quem gostaria de iniciar?*).
- **Responder perguntas.** Dizer honestamente o que pensa, esclarecendo dúvidas, porém dentro da possibilidade de compreensão do jovem e, se possível, permitir que ele próprio reelabore o conteúdo da resposta.
- **Resumir/Parafrasear.** Trata-se de devolver à criança ou ao jovem as partes mais importantes de seu discurso e/ou de explicitar a compreensão sobre tal discurso (por exemplo: *Então, até o momento você falou que...; Você está dizendo que seus sentimentos hoje, são diferentes porque...*).
- **Demonstrar empatia.** Mostrar ao jovem que você se sente solidário com suas dificuldades e feliz com suas realizações (por exemplo: *entendo como você deve se sentir...; puxa, que legal você ter conseguido isso!!!*).
- **Pedir feedback.** Esta é uma habilidade importante para o educador perceber como os jovens avaliam o seu desempenho em relação a eles ou a determinadas atividades. Essa é uma habilidade que pode contribuir para o estabelecimento de uma “cultura de feedback” no grupo familiar, de amigos ou outros, com benefícios prováveis para todos (por exemplo: *Mariana, diga-me o que achou sobre a forma como respondi ao pedido de José...*).
- **Aprovar comportamento.** Refere-se às manifestações, verbalizadas ou apresentadas sob a forma de expressão não verbal, como reação de concordância, apoio e incentivo a

desempenhos específicos da criança ou do jovem. Essas manifestações podem ocorrer na forma de comentários elogiosos (por exemplo: *muito bem; gostei muito do que você fez; você foi muito legal com seu primo!*) ou de *feedback*, que é uma devolutiva em forma de descrição do desempenho do outro que, teoricamente, tem o efeito de manter ou modificar esse desempenho (por exemplo: *José, você falou muito alto quando se dirigiu a Luisa...; Ana, na sua coordenação hoje você fez perguntas bastante variadas, facilitando a participação de todos*).

- **Reprovar comportamento.** Manifestações verbais e não verbais seguidas de desempenho, expressando descontentamento ou desaprovação (por exemplo, reações faciais de negação ou falas, tais como: *não gostei do que você fez; esse seu jeito de responder magoou seus avós*)
- **Apresentar modelo.** Crianças e jovens aprendem observando o comportamento de seus pares e adultos, especialmente dos pais e educadores. Na maioria das vezes, comportar-se de acordo com os próprios valores alcança melhor efeito do que sermões e conselhos. Nesse sentido, é importante estar atento para o próprio comportamento e evitar transgredir as normas combinadas com os jovens ou outras que expressam valores que se deseja incentivar. Logo, é importante evitar mentiras (como, por exemplo, a de mandar dizer que não está em casa, quando ali se encontra), as trapaças (mesmo em jogos e brincadeiras) e críticas não diretamente dirigidas ao interessado. Ao invés disso, apresentar exemplos de tolerância, respeito e honestidade nas relações interpessoais, independentemente das condições do interlocutor.

Alguns dos itens anteriores podem ser antecedentes de desempenho da criança ou do jovem e outros podem ser consequências daqueles desempenhos. No caso das consequências, é importante destacar que, para sua efetividade, devem ser: a) referidas a características do desempenho e não a características atribuídas à pessoa que desempenhou; b) formuladas de forma objetiva, não prolixa, evitando-se o descontrole emocional (raiva, por exemplo); c) apresentadas temporalmente próximas do desempenho; d) direcionadas à pessoa que desempenhou e não a outrem. Na medida do possível devem ser evitadas as reações punitivas, especialmente as do tipo "castigo positivo" (aplicação de penalidade ou de desconforto). No entanto, pode ser educativo que a criança ou o jovem experimente perda de consequências positivas como decorrência de determinados comportamentos indesejáveis (por exemplo: dado o acordo prévio de um horário para jogar no computador após a tarefa escolar, a criança que propositalmente atrasa para concluir a tarefa estará perdendo parte do tempo do jogo; o jovem trata mal um colega e em seguida este, ressentido, deixa de convidá-lo para uma festa).

Para apresentar essas habilidades sociais educativas, os pais, professores ou outros agentes que trabalham com jovens precisam apresentar flexibilidade nos componentes não verbais de seu desempenho, procurando ajustá-los ao seu sentimento (coerência) e à preocupação com a ênfase e com o peso de sua comunicação verbal. Assim, é importante monitorar e aperfeiçoar aspectos do desempenho, tais como: o contato visual (olhar de aprovação ou reprovação), o sorriso (admiração, incentivo), a proximidade ou recuo em relação ao interlocutor (aceitação

ou relutância), o toque (afeto, incentivo, contenção), a gestualidade (complementar, ilustrar, enfatizar certas partes da fala), etc.

À guisa de conclusão

A ajuda e apoio à criança e ao jovem, como preconizado pela OMS e outras entidades, dependem, em grande parte, de uma série de ações e providências que envolvem esforços de vários setores da sociedade, incluindo-se os órgãos governamentais.

Especificamente na área da saúde, uma alternativa defendida neste ensaio se relaciona à melhor preparação dos quadros profissionais. Tal preparação abrange dois aspectos fundamentais: a) a tecnologia de avaliação da população-alvo em termos de suas necessidades específicas; b) a identificação dos recursos necessários para uma intervenção efetiva. Entre os recursos, além do domínio de procedimentos ou técnicas já apontados como efetivos na intervenção, como é o caso de programas de treinamento de habilidades sociais, a especificação de comportamentos pré-correntes ou, em outros termos, das habilidades sociais educativas, tem destaque especial. O primeiro item tem recebido uma resposta que pode ser considerada boa por parte de pesquisadores de diferentes disciplinas da área da saúde, verificando-se certo acúmulo de dados relevantes sobre a infância e adolescência no país. O segundo item parece, ainda, necessitar de estudos focais.

Algumas das classes de habilidades sociais aqui apresentadas aparecem esparsas na literatura da área do treinamento de habilidades sociais, ora apenas nomeadas ora referidas em sua importância, sem, contudo, comporem um conjunto de categorias designadas como habilidades sociais educativas, aqui indicadas como recursos ou condição para atuação junto ao jovem. Adicionalmente, entre as explicitadas, algumas parecem ter sido negligenciadas nos estudos, como, por exemplo, as de discriminar situações potencialmente educativas, mediar interações, promover a avaliação e auto-avaliação e gerar reciprocidade positiva.

Espera-se que pesquisas futuras possam aquilatar a relevância desse conjunto de habilidades sociais educativas e suas subclasses. Para tanto, a identificação do repertório de desempenhos sociais em agentes bem-sucedidos na tarefa de educar e, também, o teste empírico de diferentes habilidades e suas combinações, parecem ser encaminhamentos adequados. A identificação de um rol de habilidades sociais educativas pode ser apenas um passo, mas entende-se que é importante para fomentar e direcionar novos estudos nessa área.

Referências

- Argyle, M. (1967/1994). *Psicología del comportamiento interpersonal*. Madrid: Alianza Universidad.
- Argyle, M. (1980). The development of applied social psychology. Em G. Gilmour e S. Duck (Orgs.), *The development of Social Psychology*. London: Academic Press.
- Bandeira, M. (1999). Competência social de psicóticos: parâmetros do treinamento para programas de reabilitação psicossocial (Parte II). *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 5, 191-195.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Baraldi, D. M. & Silveiras, E. F. M. (2003). Treino de habilidades sociais em grupo com crianças agressivas, associado à orientação de pais: Análise empírica de uma proposta de atendimento. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 235-258). Campinas: Alínea.
- Barclay, D. R. & Houts, A. C. (1995). Parenting skills: A review and developmental analysis of training content. Em W. O'Donohue e L. Krasner (Eds.), *Handbook of psychological skills training: Clinical techniques and applications* (pp. 195-228). New York: Allyn and Bacon.
- Barkley, R. A. (1997). *Defiant children: A clinician's manual for assessment and parent training* (2a. Ed.). New York: Guilford.
- Bee, H. (1997). *O ciclo vital*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bolsoni-Silva, A. T. (2003). *Habilidades sociais educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento: Comparando pais e mães de pré-escolares*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, São Paulo.
- Bolsoni-Silva, A. T. & Del Prette, A. (2003). Problemas de comportamento: Um panorama da área. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 2, 91-103.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Campos, T. N., Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2000). (Sobre) vivendo nas ruas: Habilidades sociais e valores de crianças e adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, 517-527.
- Castro, M. G., Abramovay, M. & Silva, L. B. (2004). *Juventude e sexualidade*. Brasília: UNESCO.
- Cole, M. & Cole, S. R. (2004). *Desenvolvimento da criança e do adolescente* (4ª. Edição). Porto Alegre: Artmed.
- Coutinho, M. P. L., Araújo, L. F. & Gontíes, B. (2004). Uso da maconha e suas representações sociais: Estudo comparativo entre universitários. *Psicologia em Estudo*, 3, 469-477.
- Cunha, S. M. & Gerk-Carneiro, E. (2006). As habilidades sociais na adaptação de estudantes ao ensino superior. In Bandeira, M. & Del Prette, Z. A. P. (Orgs.), *Habilidades Sociais em Crianças e Adultos: Estudos de avaliação de intervenção*. No prelo.
- Curran, J. P., Corriveau, D. P., Monti, P. M. & Hagerman, S. B. (1980). Social skill and social anxiety: Self-report measurement in a psychiatric population. *Behavior Modification*, 4, 493-512.
- De Antoni, C. & Koller, S. H. (2001). O psicólogo-ecológico no contexto institucional: Uma experiência com meninas vítimas de violência. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 21, 14-29.
- Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P. & Barreto, M. C. M. (1999). Habilidades sociais en la formación del psicólogo: Análisis de un programa de intervención. *Psicología Conductual*, Granada, 7, 27-47.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2003). No contexto da travessia para o ambiente de trabalho: Treinamento de habilidades sociais com universitários. *Estudos de Psicologia*, 8(3), 413-420.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1999). Psicologia das habilidades sociais: Terapia e Educação. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2002). Transtornos psicológicos e habilidades sociais. In H. J. Guillard, M. B. B. Madi, P. P. Queiroz, & M. C. Scoz (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: Contribuições para a construção da teoria do comportamento* (vol. 10, pp. 377-386). Santo André: ESETEC.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2005a). *Habilidades Sociais na Infância: Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes.
- Dell'Aglio, D. D. Santos, S.S. & Borges, J. L. (2004). Infância juvenil feminina: Uma trajetória de abandono. *Interação em Psicologia*, 2, 191-198.
- Essau, C. A. (2002). Primary prevention of depression. In D. J. A. Dozois & K. S. Dobson (Orgs.), *The prevention of anxiety and depression: theory, research and practice* (pp. 185-204). Washington: American Psychological Association.
- Freitas, M. G. (2005). *Desenvolvimento e avaliação de um programa de habilidades sociais com mães de crianças deficientes visuais*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo.
- Galland, O. (1995). Changing family transitions: Young people and new ways of life in France. In Chishom, L. B. (Ed.), *Growing up in Europe*. New York: Water Gruyter.
- Gorayeb, R., Cunha Neto, J. R. I. & Bugliani, M. A. (2003). Promoção de saúde na adolescência: Experiência com programas de ensino de habilidades de vida. In Z. A. Trindade & A. N. Andrade (Orgs.), *Psicologia e saúde: Um campo em construção* (pp. 89-100). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Gomide, P. I. C. (2003). Estilos parentais e comportamento anti-social. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais e de intervenção* (pp. 21-60). Campinas: Alínea.
- Gresham, F. M. (2002). Social skills assessment and instruction for students with emotional and behavioral disorders. In K. L. Lane, F. M. Gresham e T. E. O'Shaughnessy (Orgs.), *Children with or at risk for emotional and behavioral disorders* (pp. 177-194). Boston: Allyn & Bacon.
- Haase, V. G. (2000). Correlação anatomoclínica em neuropsicologia do desenvolvimento. In V. G. Haase, R. R. Neves, M. L. M. Teodoro & G. M. O. Wood (Orgs.), *Psicologia do desenvolvimento: Contribuições interdisciplinares* (pp. 17-65). Belo Horizonte: Editora Helath.
- Hargie, O., Saunders, C. & Dickson, D. (1981/1994). *Social skills in interpersonal communication* (3ª. ed.). London: New York: Routledge.
- Haswkins, J. D., Catalano, R. F. & Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112, 64-105.
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal, relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111, 143-150.
- Kodato, S. & Silva, A. P. S. (2000). Homicídios de adolescentes: Refletindo sobre alguns fatores associados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 3, 507-515.
- Löhr, S. S. (2003). Estimulando o desenvolvimento de habilidades sociais em idade escolar. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais e de intervenção* (pp. 293-310). Campinas: Alínea.
- Macedo, M. J. & Brito, S. M. O. (1997). Caracterização dos meninos em situação de rua de João Pessoa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10, 315-334.
- Mandrukar, L., Whitman, C. V. & Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington DC: Organización Panamericana de la Salud.
- Marinho, M. L. (2003). Comportamento anti-social infantil: Questões teóricas e de pesquisa. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais e de intervenção* (pp. 61-81). Campinas: Alínea.
- Martini, M. L. (2004). *Variáveis psicológicas de professores e alunos, ações interativas e desempenho acadêmico: Investigando possíveis relações*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, São Paulo.
- McCarter, A. K., Sowers, K. M. & Dulmus, C. N. (2004). Adolescent suicide prevention. In L. A. Rapp-Paglicci, C. N. Dulmus & J. S. Wodarski (Orgs.), *Handbook of preventive interventions for children and adolescents* (pp. 85-99). New Jersey: John Wiley & Sons.

- Meschke, L. L. & Patterson, J. M. (2003). Resilience as a theoretical basis for substance abuse prevention. *The Journal of Primary Prevention*, 23, 483-514.
- Minoura, Y. (1992). A sensitive period for the incorporation of a cultural meaning system: A study of Japanese children growing up in America. *Ethos*, 20, 304-339.
- Molina, R. C. M. (2003). *Formação continuada de professores para a promoção de repertório social e acadêmico em alunos com dificuldades de aprendizagem*. Projeto de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo.
- Morrison, R. L. & Bellack, A. S. (1987). Social functioning of schizophrenic patients: Clinical and research issues. *Schizophrenia Bulletin*, 13(4), 715-725.
- Moss, R. (1986). *Coping with life crisis: An integrated approach*. New York: Plenum.
- Novak, G. (1996). *Developmental psychology: Dynamical systems and behavior analysis*. Reno: Nevada: Context Press.
- OPS - Organización Panamericana de la Salud (1998). *Plan de acción de desarrollo y salud de adolescentes y jóvenes en las Américas 1998-2001*. Washington DC, 40 p.
- Pacheco, P. & Rangé, B. (2006). Desenvolvimento de habilidades sociais em graduandos de Psicologia. In M. Bandeira, Z. A. P. Del Prette, & A. Del Prette (Orgs.), *Habilidades Sociais em Crianças e Adultos: Estudos de avaliação de intervenção*. No prelo.
- Patterson, G. R. & Yoerger, K. (2002). A development model for early- and late-onset delinquency. In J. B. Reid, G. R. Patterson e J. Snyder (Eds.), *Antisocial behavior in children and adolescents. A developmental analysis and model for intervention* (pp. 147- 192). Washington: American Psychological Association.
- Pereira, E. M. A. (2003). A percepção do universitário sobre seus problemas. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 187-217). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Piaget, J. (1977). *The development of thought of intelligence*. New York: Viking.
- Pinheiro, M. I., Haase, V., Del Prette, Z. A. P., Amarante, C. L. D. & Del Prette, A. (2005). Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento *Psicologia: Reflexão e Crítica* (no prelo).
- Rozales-Ruiz, J. & Baer, D. N. (1997) *Behavioral cusps: A developmental pragmatic concept behavioral analysis*. Jaba, 30, 533-544.
- Sarriera, J. C., Silva, M. A., Kabbas, C. P. & Lopes, V. B. (2001). Formação da identidade ocupacional em adolescentes. *Estudos de Psicologia*, 6, 27-32.
- Shochet, I. M., Dadds, M. R., Holland, D., Whitefield, K., Harnett, P. H. & Osgarby, S. M. (2001). The efficacy of a universal school-based program to prevent adolescent depression. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 303-315.
- Siegler, R. S. (1996). *Emerging minds: The process of change in children! Thinking*. New York: Oxford University Press.
- Straub, R. (2005). *Psicologia da Saúde* (R. C. Costa, Trad.). Porto Alegre: Artmed (Trabalho original publicado em 2002).
- Trower, P. (1995). Adult social skills: State of the art and future directions. In W. O'Donohue e L. Krasner (Eds.), *Handbook of psychological skills training: Clinical techniques and applications* (pp. 54-80). New York: Allyn and Bacon.
- Vila, E. M. (2005). *Treinamento de Habilidades Sociais em grupo com professores de crianças com dificuldades de aprendizagem: Uma análise sobre procedimentos e efeitos da intervenção*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo.
- Walker, H. M. & Severson, H. H. (2002). Developmental prevention on at-risk outcomes for vulnerable antisocial children and youth. In K. L. Lane, F. M. Gresham e T. E. O'Shaughnessy (Orgs.), *Children with or at risk for emotional and behavioral disorders* (pp. 175-194). Boston: Allyn & Bacon.
- Walker, H. M., Colvin, G. & Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Wallace, C. J. & Liberman, R. P. (1985). Social skills training for patients with schizophrenia: A controlled clinical trial. *Psychiatry Research*, 15, 239-247.
- WHO - World Health Organization (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools*. Geneva.
- Williams, L. C. A. (2004). Violência e suas representações. In G. C. Solfa (Org.), *Gerando cidadania: Reflexões, propostas e construções práticas sobre direitos da criança e do adolescente* (pp. 133-145). São Carlos: Rima.