O uso de vivências no treinamento de habilidades sociais

Zilda A. P. Del Prette e Almir Del Prette

O caráter societário da vida humana e a provável impossibilidade de sobrevivência (psicofísica) no isolamento social total têm sido os prováveis responsáveis pelo aparecimento de vários métodos destinados à socialização de pessoas de diferentes faixas etárias que apresentam (ou não) problemas prévios de ajustamento social. Portanto, genericamente, o treinamento das habilidades sociais está presente em todo e qualquer método cujo objetivo é a promoção da socialização do ser humano, primeiramente realizada pela família e depois por outras instituições.

Essa é uma conceitualização que não pode ser temporalmente delimitada e, além disso, é ampla o suficiente para incluir quaisquer tipos de práticas e procedimentos, inclusive os de caráter punitivo. Com efeito, a educação para a vida em sociedade, seja qual for o significado que se queira dar à palavra educação, se constituiu, historicamente, de preocupação constante de várias sociedades. E isso certamente é anterior à época da economia tribal (com base na troca), projetando-se adiante, em especial nas cidades-estados como, por exemplo, a florescente Atenas¹, berço da filosofia grega, chegando até os dias atuais.

¹ Embora outras cidades do mar Egeu tenham anteriormente a Atenas, alcançado um grande desenvolvimento, pouco se sabe sobre a prática educacional daqueles povos. Esse é um assunto que quase não tem interessado aos estudiosos das antigas civilizações. Creta, por exemplo, há cerca de quase dois mil anos anterior à nossa era já possuía a escrita linear, mas pouco se conhece sobre como ocorria a sua transmissão. Do século IX A/C em diante, os documentos escritos são mais numerosos e a historiografia tornou-se mais rica, possibilitando, assim, um maior conhecimento da antigüidade, inclusive sobre as práticas educativas mais comuns.

No período de expansão das *polis*, em muitos lugares do Oriente e do Ocidente, grande parte da educação dos jovens de famílias nobres era realizada por escravos dotados de talentos especiais que se ocupavam de um currículo amplo, o qual incluía a arte das relações interpessoais, com capítulos orientados para a prática da conversação frívola, mas também do discurso e das negociações. Aliás, é da maioria dos filósofos gregos que provêm muitas citações que ilustram e servem de base para os modernos tratados sobre a educação para a sociabilidade. O mais célebre desses pensamentos é de Aristóteles e tem sido usado *ad infinitum*: “O homem é um animal social”. Na verdade, Aristóteles antecipou-se a Darwin que por sua vez inspirou os chamados pais da Psicologia, de Wundt a Freud, sem se esquecer de William James, é claro. Em resumo, a sociabilidade é uma característica do desenvolvimento do ser humano, tendo recebido atenção diversificada ao longo da história. Mais recentemente, por diversos fatores, inclusive pelo aumento crescente dos conflitos interpessoais com desfechos dramáticos, a preocupação com a vida social aparece razoavelmente generalizada em todos os setores da sociedade.

O treinamento de habilidades sociais

O conceito de treinamento de habilidades sociais, anteriormente apresentado, se caracteriza pela generalidade, compreendendo quaisquer esforços educativos voltados para a socialização. É preciso separar, no entanto, no âmbito da psicologia o que atualmente se designa por Treinamento de Habilidades Sociais (THS) de outras formulações. Tal distinção deve levar em conta não somente a conceituação, mas igualmente outros aspectos como, por exemplo, sua matriz teórica e delimitação histórica.

Ainda que se apontem diferentes horizontes teóricos como matrizes conceituais do THS (Caballo, 1993), este tem sua organização lógica derivada dos estudos de Argyle (Argyle, 1967/1994; 1981; Argyle e Dean, 1965; Argyle, Bryant e Trower,

1974), na Universidade de Oxford, Inglaterra. Por outro lado, não obstante sua contemporaneidade com o Treinamento Assertivo nos Estados Unidos e o uso de alguns referenciais teóricos comuns, esses dois movimentos não se confundem (Del Prette e Del Prette, 1999; 2000).

Uma análise detalhada permite afirmar que o THS possui uma identidade própria, com a característica epistemológica de um sistema que contempla microteorias e com escopo mais abrangente que foi gradualmente incorporando o Treinamento Assertivo. O treinamento assertivo pode, então, ser considerado como um conjunto de habilidades sociais de enfrentamento (subclasse) que compõem, da mesma forma que as habilidades empáticas, de comunicação interpessoal, profissionais etc., o repertório de habilidades sociais de um indivíduo.

Para a compreensão do THS, dois conceitos são fundamentais, pois servem de elo entre o campo teórico e a metodologia de avaliação e intervenção: a competência social e as habilidades sociais. Ainda que utilizados como sinônimos por alguns autores, a diferenciação é importante por suas implicações na avaliação e na promoção de desempenhos sociais complexos. O termo habilidades sociais se aplica à dimensão descritiva desse desempenho e inclui o conjunto de seus componentes comportamentais (desempenhos verbais, não verbais e paralingüísticos), cognitivo-afetivos (percepção social, crenças, metas pessoais, auto-estima etc.) e fisiológicos (indicadores de ansiedade ou disfunções psicossomáticas).

O termo competência social se aplica à sua dimensão funcional, ou seja, ao grau de proficiência com que o indivíduo organiza esses componentes em um desempenho efetivo, considerando-se essa efetividade em termos de: a) consecução dos objetivos da interação; b) manutenção ou melhora da auto-estima; c) manutenção e/ou melhora da qualidade da relação; d) maior equilíbrio de ganhos e perdas entre os parceiros da interação; e) respeito e ampliação dos direitos humanos básicos (Del Prette, 1982; Del Prette, Del Prette e Castelo Branco, 1992).

Essa conceituação abrange a multidimensionalidade encontrada na análise do desempenho social, razão por que sua avaliação é usualmente realizada por meio de um conjunto de instrumentos e procedimentos (ver: Argyle, 1967/1994; Del Prette e Del Prette, 1999). A maioria dos procedimentos de intervenção pode ser utilizada nos atendimentos individuais e de grupo. No entanto, o uso do método vivencial que será explicitado a seguir é, por sua própria natureza, indicado apenas para as intervenções em grupo.

Características do treinamento de habilidades sociais

Qualquer programa de Treinamento de Habilidades Sociais deve ser planejado tendo como itens essenciais: a) os objetivos; b) a duração do programa e sessões; c) os procedimentos de avaliação e intervenção. Os objetivos e procedimentos mais específicos também são definidos para cada sessão, podendo ainda ser redefinidos em função de avaliações das sessões anteriores.

Uma análise da literatura da área permite identificar como comum à maioria dos programas de formato grupal (Argyle, 1967/1994; 1984; Argyle, Bryant e Trower 1974; Wallace e Liberman 1985) a valorização dos procedimentos dialógico-instrucionais e o estabelecimento de um ambiente de apoio mútuo, baseado nos crescentes recursos interpessoais dos participantes ao longo do processo. Esse ambiente cooperativo e primariamente terapêutico do grupo parece alcançar uma maior dimensão com a utilização de vivências como parte da metodologia de intervenção.

O THS pode constituir o método principal de intervenção ou um método complementar, dependendo dos problemas que estão sendo tratados. No atendimento à população não clínica, caracteriza-se como exclusivamente educativo ou preventivo (Del Prette, 1982; Del Prette, 1983). Tanto na terapia como na prevenção, pode ser incluído o uso de vivências, configurando-se algumas particularidades a cada uma.

O conceito de vivências

Conforme explicitado em outro texto (Del Prette e Del Prette, no prelo), o termo vivência refere-se a uma "atividade, estruturada de modo análogo ou simbólico a situações cotidianas de interação social dos participantes que mobiliza sentimentos, pensamentos e ações com o objetivo de suprir déficits e maximizar habilidades sociais em programas de THS em grupo". Tanto pelo conteúdo quanto pela forma, as vivências são utilizadas visando propiciar desempenhos e experiências interpessoais significativos que articulam, simultânea ou alternadamente, demandas cognitivas, emocionais e comportamentais.

As vivências oferecem oportunidade de observação, descrição e *feedback* por parte do terapeuta e também pelos demais participantes. Adicionalmente, os desempenhos promovidos nas vivências constituem ocasião para a utilização dos procedimentos usuais do THS como, por exemplo, modelação, ensaio comportamental, modelagem, relaxamento e técnicas cognitivas em geral. Outra vantagem das vivências é o seu caráter lúdico que, ao favorecer a formação de um ambiente de apoio mútuo, contribui para a dessensibilização da ansiedade social.

Para se evitar mal-entendidos, deve-se acrescentar que as vivências estão sendo concebidas como método de aprendizagem de habilidades sociais em grupo e não se confundem com o psicodrama ou a dinâmica de grupo (Del Prette e Del Prette, no prelo). Além disso, o método vivencial, tal como o utilizamos no THS, não pode ser caracterizado como mero instrumento lúdico destinado a exacerbar a emocionalidade e promover a catarse, nem como recurso para identificar conflitos inconscientes.

A aplicação do método vivencial no THS deve levar em conta alguns aspectos, como: a) adequação às necessidades dos participantes em termos de objetivos e complexidade, b) envolvimento e participação do grupo, c) fortalecimento de comportamentos cooperativos no grupo, d) oportunidades para a prática da observação e da auto-observação pelos participantes,

e) aprendizagem através da modelação e f) distribuição razoavelmente igualitária da atenção do terapeuta aos membros do grupo.

Após utilizar o método vivencial durante muitos anos, estamos sugerindo-o como um complemento importante ao formato usual do THS, em especial (mas não somente) quando aplicado à população sem queixa clínica. Embora não dispondo de muitos dados que indiquem sua eficácia, podemos citar pelo menos um estudo controlado sobre um programa de THS em grupo junto a estudantes de Psicologia, denominado Programa de Desenvolvimento Interpessoal Profissional (PRODIP). A utilização do método vivencial apresentou resultados bastante positivos (Del Prette, Del Prette e Barreto, 1999), pois se comparando a avaliação do grupo participante do programa (experimental) com outro que não recebeu qualquer tipo de intervenção (controle), os resultados mostraram diferenças significativas entre ambos. Essa diferença, favorável ao grupo experimental, se manteve em nova avaliação, realizada algum tempo após a intervenção, evidenciando estabilidade nas habilidades sociais profissionais e cotidianas que foram alvo do programa.

Como utilizar o método vivencial

Um programa THS apresenta uma dinâmica própria que se altera ao longo das sessões em função das aquisições dos participantes e da crescente complexidade dos novos objetivos. Assim, pode-se distinguir pelo menos três períodos do programa com características e objetivos bastante diferenciados: inicial, intermediário e final.

O período inicial de um programa é utilizado para a promoção das habilidades básicas, componentes das mais complexas a serem desenvolvidas posteriormente. Parte destas são entendidas como habilidades de processo, importantes para que o próprio grupo se constitua enquanto agente terapêutico ou educativo. "As habilidades sociais de processo são os desempenhos sociais de cada um dos participantes que se

caracterizam como educativos e/ou terapêuticos no processo de promoção da competência social dos demais, configurando um contexto de apoio mútuo no grupo" (Del Prette e Del Prette, no prelo). Entre as principais habilidades de processo, pode-se destacar: observar e descrever comportamentos, prover *feedback* positivo, elogiar, fazer/responder perguntas e desenvolver sentimentos positivos em relação aos demais participantes.

Nessa etapa inicial, emprega-se grande parte do tempo do THS com as vivências, especialmente aquelas que focalizam a coerência e as relações entre pensar, sentir e agir. As habilidades de comunicação verbal e não verbal, envolvendo codificação e decodificação, observação e descrição de comportamentos, bem como exercícios de análise funcional das relações entre as demandas do ambiente, os desempenhos sociais e suas conseqüências, são objetivos a serem privilegiados na escolha das vivências dessa etapa.

Na etapa intermediária, espera-se que essas habilidades já estejam consolidadas no repertório dos participantes e que novas habilidades sejam aprendidas como, por exemplo, falar de si (auto-revelação), fazer leitura do ambiente e automonitorar o desempenho. Os procedimentos de *role-playing* (ensaio comportamental) têm nessa fase um papel importante, pois as dificuldades são, agora, mais facilmente percebidas pelos participantes que observam com maior acuracidade as próprias dificuldades e as dos colegas e conseguem inferir a existência de déficits tanto em situação de treinamento como em outras situações. A parte central das sessões é orientada para a exposição de dificuldades pessoais específicas, procedendo-se então, ao treinamento das habilidades a elas relacionadas.

Nessa etapa, as vivências são utilizadas principalmente no início e no término da sessão. No primeiro caso, elas têm a função adicional de estimular ou preparar (aquecimento) os participantes para a sessão. No segundo caso, a função de garantir um encerramento confortável para todos. A parte central da sessão é dedicada à análise e intervenção sobre dificuldades específicas

apresentadas pelos participantes. Nesse momento, o terapeuta associa, às vivências, outros procedimentos usuais do THS, anteriormente referidos. A perspectiva de modelagem dos desempenhos mais complexos deve estar sempre presente nas reações do terapeuta e na sua mediação de *feedbacks* entre os participantes. Em outras palavras, ele deve estar atento às pequenas aquisições em direção às metas dos participantes, valorizando-as imediatamente e garantindo essa valorização pelos demais.

Na fase final de um programa, é empregado maior tempo para responder a necessidades particularizadas (dificuldades e déficits verificados), para promover habilidades complexas relacionadas às características do grupo (objetivos de maximização de competência social) e para prover condições de generalização das aquisições verificadas. As habilidades mais complexas podem incluir: falar em público, lidar com críticas, coordenar grupos, resolver problemas, tomar decisões e as de expressão mais elaborada de sentimentos positivos como a empatia.

Na parte final do programa, recomenda-se uma diminuição do emprego de vivências, embora elas ainda sejam utilizadas, principalmente aquelas voltadas para as habilidades mais complexas e para reflexões existenciais pertinentes à qualidade de vida e de relacionamento.

A condução de vivências no THS, da forma como estamos propondo, requer um conjunto de habilidades do terapeuta, tais como: observação e descrição acurada de comportamentos, análise funcional dos desempenhos observados na sessão, apresentação de *feedbacks*, coordenação de grupo e outras habilidades sociais educativas importantes nesse contexto.

Exemplos de três vivências

A elaboração de vivência para um THS é uma tarefa complexa que demanda tempo, principalmente quanto à sua avaliação, pertinência e eficácia. Durante muitos anos, vimos

“criando” vivências nos programas de THS em grupo e, posteriormente, descrevendo-as, analisando e novamente testando-as na prática. A testagem foi realizada, também, por alunos e colegas permitindo, com isso, uma elaboração final que garante razoável confiabilidade.

O resultado desse trabalho corresponde a um conjunto de cerca de oitenta vivências, sendo que quarenta delas enfeixam o livro *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo* (Del Prette e Del Prette, no prelo). A descrição de cada vivência é estruturada em termos de denominação, objetivos (específicos e complementares), materiais, procedimento, variações e observações. A aplicação de muitas vivências é realizada dividindo-se o grupo em dois subgrupos: GO (grupo de observação) e GV (grupo de vivência), com tarefas diferenciadas.

Com o objetivo de ilustrar a utilização desse método no THS, apresentamos, a seguir, três vivências que não fazem parte do livro referido anteriormente. A primeira foi concebida para ser utilizada nas primeiras sessões de um THS com grupos de várias faixas etárias (pré-adolescentes, adolescentes e adultos). A segunda destina-se a uma fase mais adiantada do programa, quando os participantes já dominam habilidades de observar, descrever, dar feedback, elogiar, entre outras. A terceira vivência é indicada para a fase final de um programa e possibilita um refinamento de percepção e de compreensão sobre a influência de vários fatores no julgamento social. Nessa fase, a confiança e a camaradagem entre os participantes do grupo são favoráveis para que as pessoas falem espontaneamente de suas dificuldades, incluindo aí o preconceito e de suas mudanças adquiridas até então.

Vivência 1: “Frente a frente”

Objetivos

Específicos:

- Iniciar e manter conversação
- Lidar com idiossincrasias do interlocutor na conversação
- Avaliar a importância dos componentes não verbais na comunicação

Complementares:

- Observar e descrever comportamentos

Materiais

- Lenços

Procedimento

O terapeuta solicita a alguém do grupo para participar da vivência voltada para o desenvolvimento de conversação. Essa pessoa é colocada sentada, com os olhos vendados, em local visível para os demais membros do grupo. Em seguida, retira outro participante da sala, sem que o colega de olhos vendados o identifique, dando-lhe as seguintes instruções:

Você vai sentar-se defronte ao seu colega, mantendo com ele uma conversa natural, sobre assunto de interesse comum, mas deverá deixá-lo conduzir a conversa.

Retornando à sala, pede, então, para que as duas pessoas comecem a conversar (uma com a possibilidade de observar e, a outra, com a observação limitada) e que os demais observem o desempenho de ambas.

Decorrido algum tempo, o terapeuta interrompe o diálogo e, antes de retirar o lenço dos olhos do participante, verifica: a) o grau de ansiedade dos dois interlocutores, b) as dificuldades experimentadas e c) as estratégias utilizadas para manter a conversação. Solicita que os demais (Grupo de Observação - GO) relatem suas observações e avaliem as estratégias utilizadas pelos participantes para manter a conversação.

Variações

1. Uma variação interessante é realizar a vivência com quatro ou cinco participantes. Alguns com os olhos vendados e outros não.
2. No caso de um GV com maior número de participantes, pode-se atribuir papéis específicos: como os de lacônico, perguntador, brincalhão etc., dependendo é claro, de habilidades que se queira treinar.
3. A vivência deve ser repetida, inicialmente com aqueles que apresentam melhor desempenho verbal (modelos potenciais) e depois com aqueles que apresentam mais dificuldade de iniciar e manter conversação com os demais.

Vivência 2: “Trocando papéis”

Objetivos

Específicos:

- Aprimorar a percepção (esforços, recursos, sentimentos e dificuldades)
- Refletir sobre a divisão de tarefas segundo o gênero
- Diminuir a rigidez pessoal dos próprios papéis socialmente dados
- Desenvolver empatia
- Exercitar a flexibilidade de papéis

Complementares:

- Ajustar o comportamento às modificações da situação
- Exercitar a solidariedade
- Identificar sentimentos associados à situação vivenciada
- Desenvolver a criatividade na solução de problemas

Materiais

- Objetos diversos (cadeiras, poltronas, biombos etc)
- Roupas e adereços para compor os contextos e papéis a serem desempenhados.
- Exemplos de instruções para papéis a serem vivenciados:

Para o homem que está fazendo o papel da mulher:

Você deixou o filho na escola, veio rapidamente para casa, tentando apressar o almoço. Nesse dia não conta com a colaboração da empregada que está ausente... São muitas as providências a serem tomadas e as horas passam rapidamente....

Para a mulher que faz o papel de homem:

Você deu duro na fábrica e hoje teve que fazer trabalho extra a pedido do chefe. Infelizmente, teve problema com o colega que relatou estar muito aborrecido e precisando de dinheiro para pagar algumas dívidas. Por duas vezes, o supervisor lhe chama atenção diante de outras pessoas. Finalmente, chegou o horário de ir para casa. Tudo que você espera é fazer uma boa refeição e se jogar no sofá tentando descansar e relaxar um pouco. Quando chega em casa nada do que você deseja parece que vai ocorrer...

Procedimento

Esta vivência pode contar com a participação de todos, se o grupo não for muito grande. Caso contrário, o terapeuta pode dividi-lo em GV e GO. A diferença fundamental nesta vivência é a complementaridade dos papéis. Por exemplo, alguns (mulheres) desempenham um papel de marido e outros (homens) o de esposa. O terapeuta distribui as atribuições e descreve a situações de acordo com os papéis.

Após o desempenho dos participantes, o terapeuta avalia com todos o significado de viver outros papéis, principalmente os complementares:

- (a) as dificuldades encontradas;
- (b) as possíveis mudanças de percepção após a vivência;
- (c) as prováveis ações geradas pelas modificações nas percepções sobre o outro e suas dificuldades;
- (d) as alternativas para soluções dos problemas vivenciados ao assumir o papel do outro;

e) como se dá a diferenciação de tarefas de acordo com o gênero, etc.

A vivência pode ser repetida várias vezes, visando o treinamento de diversos participantes em diferentes papéis complementares.

Variações

1. Compor situações e contextos diferentes daqueles relatados pelo grupo, com o objetivo de facilitar uma reflexão sobre a tradicional divisão de tarefas.
2. Com grupos de casais é interessante fornecer atribuições e dificuldades próprias dos papéis separadamente, solicitando-se que cada integrante da díade procure identificá-las.
3. Em alguns grupos, é possível combinar, como tarefa de casa que os participantes troquem, por um dia ou um período, os papéis que exercem. Por exemplo, os cônjuges trocariam por um dia as tarefas próprias de cada um, filhos se responsabilizariam pela atividade da mãe na organização da casa, estudantes de psicologia ou administração vivenciariam o papel de desempregado submetendo-se ao processo de seleção, etc.

Observações

1. As situações e contextos descritos na vivência foram empregados considerando uma divisão usual de tarefas relatadas em vários grupos de treinamento. A rigidez dessa divisão não representa o pensamento dos autores, podendo ser alterados de acordo com os grupos, nem sempre homogêneos, na representação sobre papéis associados ao gênero.
2. Nessa vivência é possível verificar como as pessoas percebem e interpretam os papéis complementares. Isso é particularmente interessante nos grupos de casais ou de pais e filhos.

Vivência 3: "Ver para crer ou crer para ver"

Objetivos

Específicos:

- Reconhecer a influência de fatores da situação ou da pessoa que distorcem a percepção
- Entender a origem do preconceito e dos estereótipos
- Desenvolver a capacidade de fazer julgamentos justos

Complementares:

- Conscientizar-se das diferenças nas percepções
- Controlar-se para não realizar julgamentos apressados

Materiais

- Lápis, papel
- Retroprojeter e transparências de figuras ambíguas
- Folha com a história abaixo:

O LADRÃO DE MACHADO

(Adaptação do conto homônimo, do livro *Os mestres do Tao*, Editora Cultrix)

Um homem não muito velho morava em um povoado onde todos os vizinhos se conheciam e eram amigos. Certo dia, precisando cortar algumas árvores para transformar a madeira em lenha para o seu fogão, dirigiu-se para o pequeno casebre onde guardava suas ferramentas de trabalho para pegar o seu bom machado. Adentrou o local e ficou surpreso de apesar da busca detalhada, não encontrar ali o seu machado. Nesse momento, olhando pela janela viu o filho mais velho de seu vizinho passando em direção ao curral do gado. Suspeitou que o rapaz tivesse roubado o seu machado e passou observá-lo. Seu jeito era o de um ladrão de machado; a expressão de seu rosto era a de um ladrão de machado; seu modo de falar era exatamente o de um ladrão de machado. Todos os seus movimentos, todo o seu ser eram a expressão exata de um ladrão de machado. Quanto mais observava, mais se convencia de que este moço havia levado a sua ferramenta.

Acontece que, ao dirigir-se, no cair da tarde, até o bosque para recolher cogumelos encontrou, encostado em uma árvore ressequida, o seu precioso machado.

No dia seguinte, tornou olhar para o filho do vizinho que passava. Todos os seus movimentos, todo o seu ser nada mais tinham de um ladrão de machado.

Ficha de questões:

- (a) anote os fatores que estavam na base do julgamento feito sobre o filho do vizinho;
- (b) dê exemplos de preconceitos inculcados pela cultura;
- (c) registre uma situação em que alguém do grupo cometeu julgamento equivocado devido a problemas de percepção;

Procedimento

Esta vivência é realizada com todos os participantes. Após ter preparado o retroprojeter, o terapeuta pede que os participantes fechem os olhos e, ao seu sinal, olhem e examinem a figura projetada. É projetada então uma figura ambígua (que em um único esboço ou quadro, permite dois ou mais processos perceptivos integrados, exemplificada pela conhecido efeito figura-fundo que se alternam de modo a facilitar a percepção de um vaso branco ou dois perfis pretos) e o terapeuta verifica o que realmente as pessoas estão vendo. Outras figuras poderão ser projetadas, investigando-se se as pessoas conseguem perceber todas as variações. Em seguida, o terapeuta explica que o processo perceptivo é seletivo, sendo influenciado por alguns fatores tais como: a) pessoais; b) contextuais; c) culturais. Continuando, mostra que a percepção está na base da formação do preconceito e do julgamento social.

Divide então o grupo em subgrupos e entrega, a cada um, a folha com a história e Ficha de Questões. Para garantir a atenção e o envolvimento dos demais, o terapeuta, avisa que cada grupo deverá apresentar feedback sobre o desempenho do outro grupo.

Após algum tempo, os grupos são solicitados a apresentarem seus relatos e é feita uma avaliação sobre as questões e os exemplos apresentados.

Observação

Esta vivência tem sido empregada para ilustrar exposições sobre preconceito, estereótipo ou relações de caráter interpessoais do tipo destrutiva, como a que ocorre entre jovens participantes das torcidas de futebol que tende a ver o outro como inimigo.

Variação

O terapeuta poderá aproveitar as vivências para realizar exercícios de *role-playing* visando desenvolver habilidades de: a) realizar julgamentos justos; b) fazer averiguações antes de formar opiniões; c) aceitar as limitações do outro etc.

À guisa de conclusão

A maneira como as pessoas se comportam em algumas situações do cotidiano pode ser crucial para o êxito de alguns relacionamentos (início ou manutenção). As vivências, além de se constituírem procedimentos de habilidades sociais gerais e específicas, possibilitam, ainda, ocasião de observação para o terapeuta, trazendo-lhe maior compreensão de certas características comportamentais dos participantes em resposta às demandas do cotidiano.

A análise dos relatos de programas de THS destinados a diferentes problemas e populações (por exemplo, Alberti e Emmons, 1989; Bellack e Morrison, 1982; Brown e Carmichael, 1992; Bryan, 1994; Goldstein, Sprafkin, Gershaw e Klein, 1980; McGinnes e Goldstein, 1990; Wallace e Liberman, 1985) permite caracterizá-los como pacotes de procedimentos, razoavelmente fechados, com base em avaliações prévias.

O formato desses programas deixa uma margem muito pequena para autocorreção do processo de treinamento em termos de respostas às novas queixas ou dificuldades percebidas posteriormente, durante a condução do programa. Por mais completa que seja a avaliação, ela sempre parte das queixas iniciais da clientela que nem sempre tem clareza sobre muitas de suas

dificuldades e recursos. Já a inclusão do método vivencial nos programas de THS amplia a possibilidade de aparecimento de novas queixas e/ou de testagem de desempenhos que facilitam os ajustes do processo de treinamento como resposta às necessidades dos participantes.

Além disso, o método vivencial, pelo seu caráter lúdico, diminui consideravelmente o custo de resposta do participante, favorecendo a dessensibilização do receio à auto-exposição e, ao mesmo tempo, parece também permitir que se trabalhe simultaneamente com as dimensões cognitiva, afetiva e comportamental.

Finalmente, em nossa experiência com o uso das vivências, temos observado que os participantes desenvolvem uma maior motivação para se manterem no programa e, igualmente, para colocar em prática em outros ambientes as habilidades aprendidas. Isso tem facilitado bastante a generalização, apontada como o calcanhar de Aquiles das terapias.

Referências bibliográficas

- Alberti, E. R. e Emmons, M. L. (1989). *Your perfect right: a guide to assertive living*. San Luis Obispo: Impact Publishers (30a. edição).
- Argyle, M. (1984). Some new developments in social skills training. *Bulletin of British Psychological Society*, 37, 405-410.
- Argyle, M. (1981). The nature of social skill. Em: M. Argyle (org.), *Social skills and health*. London: Methuen.
- Argyle, M. (1967/1994). *Psicología del comportamiento interpersonal*. Madrid: Alianza Universidad (Originalmente publicado em 1967).
- Argyle, M. e Dean, J. (1965). Eye contact, distance and affiliation. *Sociometry*, 28, 289-304.
- Argyle, M., Bryant, B. e Trower, P. (1974). Social skills training and psychotherapy: a comparative study. *Psychological Medicine*, 4, 435-443.

- Bellack, A. S. e Morrison, R. (1982). Interpersonal difunction. Em: A. J. Bellack, M. Hersen e A. E. Kazdin (eds.), *International handbook of behavior modification and therapy*. New York: Plenum.
- Brown, G. T. e Carmichael, K. (1992). Assertiveness training for clients with a psychiatric illness: a pilot study. *British Journal of Occupational Therapy*, 55, 137-140.
- Bryan, T. (1994). The social competence of students with learning disabilities over time: a response to Vaughn and Hogan. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 304-308.
- Caballo, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- 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. e Del Prette, Z. A. P. (no prelo.). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P. e 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. e Del Prette, A. (2000). Treinamento em habilidades sociais: panorama geral da área. Em: V. G. Haase, C. Rothe-Neves, M. L. M. Käppler e G. M. O. Wood. (eds.), *Psicologia do desenvolvimento: contribuições interdisciplinares*, 1ª ed., pp. 249-264. Belo Horizonte: Health.
- Del Prette, Z. A. P. e Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação*. Petrópolis: Vozes.

- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A. e Barreto, M. C. M. (1999). Habilidades sociales en la formación del psicólogo: Análisis de un programa de intervención. *Psicología Conductual*, 7, 27-47.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J. e Klein, P. (1980). *Skillstreaming the adolescent: a structured approach to teaching prosocial skills*. Illinois: Research.
- McGinnis, E. e Goldstein, A. P. (1990). *Skillstreaming in early childhood: teaching prosocial skills to the preschool e kindergarten child*. Champaign: Illinois: Research.
- Wallace, C. J. e Liberman, R. P. (1985). Social skills training for patients with schizophrenia: a controlled clinical trial. *Psychiatry Research*, 15, 239-247.