

VALIDADE SOCIAL DAS HABILIDADES SOCIAIS SOB A PERSPECTIVA DO PROFESSOR: REPLICAÇÃO COM AMOSTRA AMPLIADA¹

Talita Pereira Dias²
Lucas Cordeiro Freitas³
Thiago Magalhães Pereira de Souza⁴
Almir Del Prette⁵
Zilda Aparecida Pereira Del Prette⁶

Introdução

A literatura especializada evidencia uma correlação positiva entre um bom repertório social infantil e indicadores positivos como ajustamento psicológico, rendimento acadêmico, aceitação pelos pares e aponta para uma associação significativa entre déficit em habilidades sociais e problemas de comportamento, rendimento acadêmico insatisfatório, delinquência juvenil, etc. (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2003). Com base nisso, é possível inferir que a promoção das habilidades sociais na infância, ao mesmo tempo em que contribui para um desempenho social competente, constitui uma alternativa de prevenção de conflitos interpessoais, de maneira a otimizar a qualidade de vida das crianças.

O Treinamento de Habilidades Sociais refere-se a um campo teórico-prático de conhecimento acerca do desempenho social e tem como base outros dois conceitos centrais: habilidades sociais que se referem às classes de comportamentos sociais do repertório do indivíduo, que promovem o desempenho social competente e competência social, que dizem respeito à capacidade do indivíduo de articular pensamentos, sentimentos e ações em função de objetivos pessoais e de demandas situacionais e culturais, possibilitando conseqüências favoráveis aos envolvidos na interação. (DEL PRETTE & DEL PRETTE 1999, 2001, 2005a).

É importante considerar também que as habilidades sociais são situacionais aprendidas e devem se adequar às exigências éticas da cultura. Dessa maneira, as dimensões pessoal, situacional e cultural do desempenho social precisam ser levadas em consideração. (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2001).

Considerando as características situacionais e culturais dos desempenhos sociais, diferentes habilidades podem ser valorizadas em detrimento de outras. Com isso, uma criança que inicia seu processo de socialização no contexto familiar deverá ter seu repertório social modificado e ampliado a partir do convívio em outros ambientes, como contexto escolar, que possuem interlocutores, demandas e interações distintas do contexto familiar. Na escola, a criança tem de apresentar as habilidades já aprendidas e, ao mesmo tempo, aprender novas habilidades interpessoais. Del Prette & Del Prette (2005a) apresentam e discutem as principais classes de habilidades sociais na infância, tais como habilidades de civildade, habilidades empáticas e habilidades de assertividade, entre outras.

Para a implementação de programas que promovam as habilidades sociais no ambiente escolar, é necessário que agentes significativos desse ambiente, como o professor, reconheçam e valorizem as habilidades interpessoais, o que pode contribuir para o engajamento destes em propostas nessa área. A relevância da participação do professor na implementação de programas educacionais é muito reconhecida, uma vez que a qualidade dos processos e dos produtos da prática educativa na escola depende, fundamentalmente, de sua formação e atuação. (DEL PRETTE, 1990).

Segundo Del Prette (1990), a importância do papel mediador do professor justifica torná-lo como alvo de investimento no sentido da produção e sistematização do conhecimento. Examinando-se a prática educativa na escola sob a perspectiva das ações públicas e privadas do professor, pode-se considerar que sua possível influência reflete a natureza intencional de seu papel: é ele que, dependendo da qualidade de sua prática, seleciona os objetivos (acadêmicos ou sociais) que deverão se transformar em produtos educacionais.

Em nosso país, alguns estudos mostram que os professores apresentam uma atitude favorável à inclusão de comportamentos sociais como objetivos ou subprodutos desejáveis da educação escolar. (ROSCOE, 1980; DEL PRETTE, 1990; DEL PRETTE, 1995). Esses mesmos estudos, contudo, evidenciam também que os professores parecem carecer ainda de uma compreensão adequada e ampla do conceito de desenvolvimento interpessoal e de habilidades sociais, muitas vezes restringindo-se à disciplina em sala de aula.

Pode-se afirmar, portanto, que a proposta de implementação e avaliação de programas de promoção de habilidades sociais depende, fundamentalmente, do envolvimento do professor e de sua valorização do desenvolvimento interpessoal dos alunos. Assim, a avaliação do professor é um critério importante para a validade de qualquer programa de intervenção nessa área em contexto escolar, pois ela permite aferir o significado social dos objetivos da intervenção para esses agentes e a importância ou impacto possível que estes atribuem a tais objetivos na vida das crianças. (GRESHAM, 1986; LANE et al., 2001).

A importância atribuída pelos professores às reações habilidosas e à adequação das reações habilidosas e não habilidosas constituem dois indicadores de validade social produzidos pelo IMHSC-Del-Prette. (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2005b). Conforme Del Prette & Del Prette (2005b), os resultados obtidos nos indicadores de importância e adequação desse instrumento podem ser produtivamente explorados no planejamento de programas de intervenção para a seleção de objetivos e procedimentos e, ainda, para a verificação da efetividade dessas intervenções.

Na primeira etapa do presente estudo (DIAS et al., 2005), com 21 participantes, verificou-se que os professores atribuíram um bom índice de valorização às reações habilidosas e escore alto de adequação, mostrando coerência entre esses indicadores. Os itens mais valorizados foram aqueles relacionados às habilidades de civilidade e empáticas em detrimento das assertivas e verificou-se influência negativa da série escolar e do tempo de magistério: quanto mais avançadas as séries e maior o tempo de magistério, menos valorizadas eram as reações habilidosas e maior adequação era atribuída às reações não habilidosas passivas e ativas.

Considerando a importância do desenvolvimento sócio-emocional na infância

e do contexto escolar como ambiente propício para isso, bem como o papel do professor enquanto agente da consecução de objetivos sociais da escola, o presente estudo constitui uma replicação do anterior agora com amostra mais ampla e teve como objetivos semelhantes, quais sejam: (1) Identificar a importância das reações habilidosas e a adequação das reações não habilidosas (passivas e ativas) do IMHSC-Del-Prette (2005b), a partir da avaliação dos professores e (2) Avaliar possíveis diferenças nesses resultados em função da série das crianças e de características do professor como: idade, nível de formação e tempo de magistério.

MÉTODOS

Amostra

A amostra constituiu-se de 57 professores de primeira a quarta série, sendo 56 do sexo feminino e um do masculino. Cinquenta participantes lecionavam em escolas públicas e sete em escolas particulares de três cidades do interior de São Paulo, sendo a cidade 1 (26 participantes) de pequeno porte e as cidades 2 (23) e 3 (8) de médio porte. A idade média da amostra foi de 41,53 anos (d.p. = 9,21) e o tempo médio de magistério foi de 4,04 anos (d.p. = 1,52). Todos os professores lecionavam em classes de ensino regular de primeira a quarta série do ensino fundamental, exceto uma professora que ensinava em sala de recursos. O critério de escolha do professor foi somente o de concordar em participar da pesquisa.

Instrumento

Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças - IMHSC-Del-Prette (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2005b), em versão impressa. O IMHSC-Del-Prette (2005b) permite tanto a auto-avaliação de habilidades sociais pela própria criança, como a avaliação do professor sobre a criança e os itens do inventário. Nesse estudo, foram utilizados os dados provenientes da avaliação do professor, feita na versão impressa, um Caderno de Pranchas (com figuras e falas representadas por “balões” de histórias em quadrinhos) e Fichas de Resposta. O IMHSC-Del-Prette (2005b) é composto por 21 itens com situações interativas de crianças com outras crianças ou com adultos. Em cada item, apresenta-se uma situação seguida de três alternativas de reação: uma representando a reação habilidosa esperada para crianças dessa faixa etária e duas representando dois tipos de reações não habilidosas, definidas como: a) reações não habilidosas ativas, que expressam abertamente agressividade, negativismo, ironia, autoritarismo, etc.; b) não habilidosas passivas, que demonstram retraimento, esquiva ou fuga, ao invés de enfrentamento da situação. Em cada item, o professor é solicitado a indicar: (a) a importância que atribui a cada reação habilidosa (nenhuma=0; pouca=1; muita=2); (b) a adequação que atribui a cada uma das três reações (errada=0, mais ou menos=1; certa=2).

Procedimento de coleta e análise de dados

A consecução do projeto seguiu as normas da Resolução 196/96 e foi submetido ao Comitê de Ética da UFSCar e aprovado. Os professores responderam individualmente o IMHSC-Del-Prette (2005b), em presença da bolsista de pesquisa. Os dados obtidos a partir da avaliação dos professores sobre importância (escala de 0 a 2) e adequação (escala de 0 a 2) foram digitados na planilha eletrônica do módulo processador do IMHSC-Del-Prette (2005b) e exportados para uma planilha do SPSS 13.0, onde foram realizadas as análises estatísticas descritivas (média de cada um dos 21 itens).

Foi efetuada análise de correlação (Pearson) entre a avaliação de importância e adequação das reações habilidosas dos itens e entre esses indicadores e a formação do professor e a série de seus alunos. Foram efetuadas comparações (teste *t de student*) entre sub-amostras para tempo de magistério e nível socioeconômico nas avaliações de importância e adequação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A média de importância dos 21 itens contidos no inventário foi de 1,77 ($dp=0,35$), demonstrando que os professores julgaram as reações habilidosas mais próximas do ponto máximo da escala de zero a 2 (muita importância). Com base nessas médias e segundo os critérios do próprio instrumento, foi possível constatar que as reações habilidosas foram altamente valorizadas pelos professores – acima de 1,50. (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2005b). Pode-se inferir que a implementação de um currículo de habilidades sociais na escola seria apoiada por esses agentes educativos, conferindo validade social a programas nessa área.

Em termos da média de cada item, os que tiveram as reações habilidosas mais valorizadas no indicador de importância foram: (21) *defender o colega* (média=1,96; $dp= 0,19$); (14) *fazer pergunta à professora* (média=1,91; $dp= 0,34$); (5) *ignorar distrações* (média= 1,89, $dp= 0,36$); (12) *lidar com a raiva do outro* (média=1,84; $dp=0,41$); (7) *demonstrar espírito esportivo* (média= 1,84; $dp= 0,49$). Enquanto os quatro itens menos valorizados foram: (3) *expressar desagrado* (média 1,61; $dp= 0,62$); (4) *pedir ajuda ao colega de classe* (média=1,67; $dp= 0,58$); (15) *aceitar gozações* (média=1,67; $dp= 0,66$) e (11) *propor nova brincadeira* (média= 1,68; $dp= 0,54$).

Com base em tais resultados, é possível constatar que os professores atribuíram menor importância às reações habilidosas de itens que envolviam habilidades de assertividade e enfrentamento (3 e 11), enquanto as duas situações mais valorizadas foram situações relacionadas à classe de habilidades de empatia e civilidade (21 e 14).

Os resultados referentes à adequação das reações são apresentados na Figura 1.

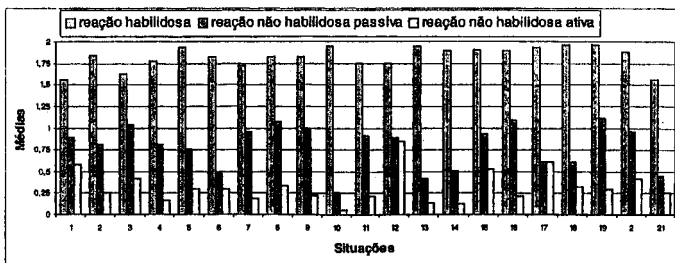


Figura 1. Escores médios da adequação obtidos nas reações habilidosas, não habilidosas ativas e passivas em cada uma das 21 situações, segundo a avaliação dos professores.

Como se vê na Figura 1, a média por item das reações habilidosas foi 1,83 ($dp = 0,27$), apontando para um julgamento próximo de dois (muito adequada). Em todos os itens, os escores mais elevados foram encontrados nas reações habilidosas, enquanto os menores foram atribuídos às não habilidosas ativas. As médias das reações não-habilidosas passivas foram sempre abaixo das habilidosas e acima das não-habilidosas ativas, exceto no item (17) *resistir pressão do grupo*, em que os escores foram equivalentes. Esses dados sugerem que os professores diferenciam comportamentos sociais adequados daqueles que não são.

Esse resultado corrobora a literatura da área (GRESHAM et al.,1999) que afirma que problemas internalizantes (aferidos aqui pelas reações passivas) em comparação aos externalizantes (relacionados à emissão de reações ativas), são menos freqüentemente foco de atenção e encaminhamentos. Isso pode ser também indício de pouca preocupação dos professores com tal repertório deficitário, por esse não interferir de forma conspícua na rotina em sala de aula.

Quanto à adequação das reações habilidosas, nota-se que os itens que obtiveram os mais elevados escores médios foram: (19) *elogiar objeto do colega* (1,96; $dp = 0,18$), (18) *consolar o colega* (1,96; $dp = 0,26$), (10) *oferecer ajuda* (1,95; $dp = 0,29$), (13) *responder pergunta à professora* (1,95; $dp = 0,29$). Em contrapartida, as reações habilidosas com menores escores foram: (1) *abordar o grupo* (1,56; $dp = 0,65$), (21) *defender o colega* (1,56; $dp = 0,65$), (3) *expressar desagrado* (1,63; $dp = 0,61$) e (7) *demonstrar espírito esportivo* (1,72; $dp = 0,67$). Com base nos resultados, conclui-se que os itens com maiores escores de adequação das reações habilidosas relacionaram-se às habilidades empáticas e de civilidade.

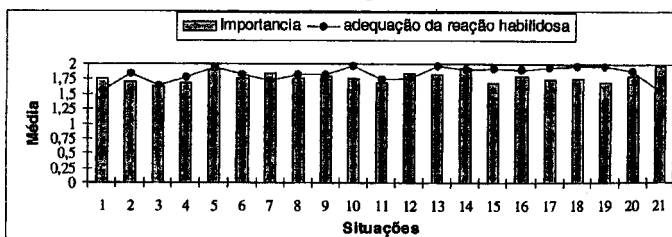


Figura 2. Escores médios de importância e adequação atribuídas pelos professores às reações habilidosas em cada uma das 21 situações.

Na Figura 2, verifica-se que tanto a adequação quanto à importância obtiveram, em todos os casos, escores acima de 1,50 e os escores médios de adequação foram, na maioria das vezes, mais elevados do que os de importância. Foi observada uma correlação positiva ($r=0,68$; $p=0,00$) entre a importância e a adequação das reações habilidosas avaliadas pelos professores: quanto maior a importância atribuída às reações habilidosas, maior a adequação atribuída às mesmas.

Ao encontro desse dado, foi observada uma correlação negativa entre a importância atribuída às reações habilidosas e a adequação das reações não-habilidosas ativas ($r= -0,62$; $p=0,00$) e passivas ($r= -0,28$; $p=0,03$): quanto maior importância dada pelo professor às reações habilidosas, menor a adequação atribuída às não habilidosas. Com base nesses dados, é possível verificar que há coerência na avaliação dos professores quanto à importância e adequação atribuída às reações.

Com relação à série em que o professor leciona, foi observada correlação negativa com a importância ($r=-0,45$; $p=0,00$) e com a adequação ($r=-0,33$; $p=0,01$), ou seja, quanto mais avançada a série que o professor leciona, menor importância e adequação foram atribuídas às reações habilidosas. Em contrapartida, os dados apontaram uma correlação positiva entre série que o professor leciona e a adequação das reações não-habilidosas ativas ($r=0,28$; $p=0,04$): quanto mais avançada a série, maior a adequação atribuída às reações não habilidosas ativas. Pode-se supor, com base nesses dados, que os professores de alunos "mais velhos" parecem já estar acomodados a um padrão de reações não-habilidosas ativas e, com isso, atribuem menor importância às reações habilidosas quando comparados com os professores de séries mais jovens.

Quanto às diferenças entre o nível socioeconômico e os escores médios de adequação das três reações e de importância das reações habilidosas, é possível verificar que os escores médios de adequação das reações habilidosas dos professores com maior nível sócio econômico (41,62) foram significativamente maiores do que os escores obtidos pelos professores de menor nível socioeconômico (38,26). Ao encontro dos dados, os escores médios de adequação das reações não-habilidosas ativas dos professores com nível socioeconômico mais elevado foram significativamente menores do que os escores obtidos pelos professores de nível socioeconômico mais baixo. Não foram encontradas diferenças significativas entre os escores de adequação das reações não-habilidosas passivas e os escores de importância das reações habilidosas com relação ao nível socioeconômico dos participantes. Esses dados sugerem que os professores com maior nível socioeconômico parecem diferenciar, com maior acurácia, as reações habilidosas das não-habilidosas ativas em termos de adequação, valorizando mais intensamente as primeiras. Em relação às não-habilidosas passivas, não foram observadas diferenças significativas.

No presente estudo, não foram encontradas diferenças significativas quanto ao tempo de magistério e escores de adequação das três reações possíveis e importância da reação habilidosa, bem como ao correlacionar idade do professor e importância das reações habilidosas ou adequação das três reações, corroborando o estudo de 2005. (DIAS et. al, 2005). Além disso, não foi possível a realização de análises correlacionais entre as escalas de adequação e importância com a característica *nível de formação* em virtude de a grande maioria da amostra (48 professores) apresentar o terceiro grau completo.

Conclusões

Com base nos resultados, é possível concluir que os professores valorizam e consideram como mais adequadas as reações habilidosas e as diferenciam das não habilidosas, e que, entre estas, as reações não-habilidosas ativas foram consideradas ainda menos adequadas, o que permite concluir que tais reações são as menos toleradas pelos professores. Esses dados sugerem a necessidade de intervenções com professores visando a alertá-los para as conseqüências negativas das reações passivas, como, por exemplo, baixo rendimento acadêmico, bem como associação com transtornos psicológicos como ansiedade e fobia social. (DEL & DEL PRETTE, 2005a; 2002;1999).

Os itens que obtiveram os escores médios mais elevados de adequação e importância nas reações habilidosas foram aqueles que estavam relacionados às classes de habilidades sociais empáticas e de civilidade. Tal constatação pode servir como norteadora do planejamento de implantação de programas de intervenções que promovam o desenvolvimento sócio-emocional na escola. Conforme sugerido por Del Prette & Del Prette (2005b), a implantação de um currículo de habilidades sociais na escola poderia ser iniciada pelas habilidades mais valorizadas em tal contexto, de maneira a garantir a adesão e comprometimento inicial dos professores, contribuindo para tal implantação.

A característica sócio-demográfica *tempo de magistério* não apresentou resultados significativos com relação aos escores de adequação e importância. Mas isso não justifica rejeitar a possível influência dessa característica, já que na primeira etapa do presente estudo, com amostra reduzida (DIA et al., 2005), foram encontradas correlações significativas. Esses dados contraditórios poderiam nortear novos estudos a fim de reexaminar a relação entre essas variáveis mais detalhadamente.

A continuação dessa linha de pesquisa poderia buscar a obtenção de dados que contemplassem tanto escolas públicas como particulares a fim de comparar tais populações, ampliando, assim, o campo de conhecimento nessa área e, com isso, investigar com maiores detalhes a influência de tal característica, de maneira a programar intervenções distintas nessas duas populações, caso sejam observadas diferenças significativas em tal análise.

Outra questão refere-se aos dados do presente estudo terem sido obtidos por meio do relato verbal, podendo contrastar com a prática do professor em sala de aula. Uma possível razão disso pode ser a falta de conhecimento dos professores no que concerne a propor atividades que promovam desenvolvimento interpessoal em seus alunos. Dessa forma, programas de treinamento poderiam ser oferecidos aos professores a fim de torná-los capazes de implementar atividades com vistas à promoção de habilidades sociais. Pesquisas futuras poderiam investigar a possível correspondência entre o relato verbal dos professores e sua prática pedagógica ou identificar as possíveis razões da falta de correspondência entre o que dizem valorizar e o que realmente fazem.

Notas

¹ Este estudo é produto de subprojeto desenvolvido pela primeira autora enquanto Bolsista de Iniciação Científica - CNPq sob orientação dos dois últimos autores. O segundo e o terceiro autores participaram do tratamento de dados e do relatório final desse estudo.

- 2 **Graduação em Psicologia** - UFSCar; Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – UFSCar.
- 3 **Mestre e Doutorando em Educação Especial** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial UFSCar.
- 4 **Mestre em Educação Especial** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial UFSCar.
- 5 **Professor do Departamento de Psicologia; Laboratório de Integração Social – LIS** da Universidade Federal de São Carlos.
- 6 **Professora do Departamento de Psicologia; Laboratório de Integração Social – LIS** da Universidade Federal de São Carlos.

Referências bibliográficas

- DEL PRETTE, A. & DEL PRETTE, Z. A. P. Interações sociais em sala de aula: Representações do professor. In: International School Psychology Colloquium/ II Congresso Nacional de Psicologia Escolar-17. 1995, Campinas. *Anais...* Campinas, Átomo, 1995, p. 426-430.
- DEL PRETTE, A. & DEL PRETTE, Z. A. P. *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- DEL PRETTE, A. & DEL PRETTE, Z. A. P. Aprendizagem sócio-emocional na escola e prevenção da violência: Questões conceituais e metodologia de intervenção. In: DEL PRETTE, A. & DEL PRETTE, Z. A. P. (orgs.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção*. Campinas: Alínea, 2003. p. 83-127.
- DEL PRETTE, Z. A. P. Uma análise da ação educativa do professor a partir do seu relato verbal e da observação em sala de aula. (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo. 1990.
- DEL PRETTE, Z. A. P. & DEL PRETTE, A. *Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- DEL PRETTE, Z. A. P. & DEL PRETTE, A. Consciência, intencionalidade e compromisso na prática do professor. *Ícone Educação*, Uberlândia, v. 9, n.1, p. 101-120, 2003.
- DEL PRETTE, Z. A. P. & DEL PRETTE, A. *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005a.
- DEL PRETTE, Z. A. P. & DEL PRETTE, A. Sistema multimídia de habilidades sociais para crianças (SMHSC-Del-Prette): Manual. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2005b.

DIAS, T. P. et al. Habilidades Sociais na escola: uma análise de sua validade social na perspectiva do professor. In: 13º Congresso de Iniciação Científica da UFSCar. São Carlos. *Anais...* São Carlos, 2005, p. 1.

GRESHAM, F. M. Conceptual issues in assessment of social competence in children. In: STRAIN, P.S.; GURALNICK, M. J. & WALKER, H (orgs.). *Children's social behavior: Development, assessment, and modification*. New York: Academic Press, 1986, p. 143-179.

GRESHAM, F.M. et al. Social and academic profiles of externalizing and internalizing groups: risk factors for emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, v. 24, p. 231-245, 1999.

LANE, K. L et al. Designing effective interventions for children at-risk for antisocial behavior: An integrated model of components necessary for making valid inferences. *Psychology in the Schools*, Los Angeles: University of California, v. 38, n.4, p. 365-379, 2001.

ROSCOE, C. L. L. Comportamentos sociais na escola. In: MORAIS, G. S. (org.). *Pesquisa e realidade no ensino de 1º grau*. São Paulo: Cortez, 1980.