

PAIS E PROFESSORES CONTRIBUINDO PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO: QUE HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS DEVEM APRESENTAR?

Almir Del Prette¹

Zilda Aparecida Pereira Del Prette¹

A Educação Especial e a inclusão

É ponto de concordância e aceitação, na atualidade, que a Educação, por parte do Estado e sociedade civil organizada (movimentos sociais e instituições) é um direito de todo cidadão desde a mais tenra idade. Com raras exceções, todos os governos e sociedades concordam, ainda, que muitos indivíduos possuem necessidades educativas especiais e, portanto, requerem recursos e atenção redobrados para alcançar desempenhos próximos ou equivalentes ao daqueles com desenvolvimento típico. Durante muito tempo, acreditou-se que o atendimento bem sucedido a esses indivíduos deveria ser realizado à parte dos demais, o que gerou vários processos e metodologias, em muitos casos com resultados animadores. Por outro lado, no entanto, o peso do isolamento trouxe custo de vários tipos, especialmente na área da saúde (ARAÚJO & DEL PRETTE, 2001; 2003), com o que se convencionou chamar de indústria da loucura, exploração econômica e desvirtuamento de propósitos. Analisando tal situação, inúmeros estudos (GOFFMAN, 1997; MARCHESI & MARTINS, 1995; ORIONTE & SOUZA, 2005), concluíram que possíveis benefícios não justificavam a estratégia de segregação. Adicionalmente pode-se dizer que os princípios éticos de beneficência e não-maleficência (COHEN, 2002), norteadores de qualquer tipo de intervenção, estavam distantes de serem considerados nessas práticas.

Há cerca de poucas décadas, um novo movimento vem preconizando, e não apenas por razões humanitárias, uma mudança radical nesse cenário, disseminando a idéia de que, seja em saúde ou em educação, a aceitação e inclusão social do indivíduo “com dificuldades razoavelmente complexas” é o melhor caminho a ser adotado como providência de fato e de direito. Essa filosofia, quando traduzida em prática rotineira contínua, pode constituir importante coadjuvante de intervenções (educativas ou terapêuticas) e representar papel decisivo tanto para promover a compreensão e respeito em relação ao diferente pelos indivíduos em geral, como a adaptação, autonomia e qualidade de vida dos que apresentam necessidades educativas especiais.

A inserção de pessoas com necessidades educativas especiais, na escola, no trabalho ou em outros contextos, é mais do que a mera proximidade física: implica em interações efetivas do indivíduo com as demais pessoas e, portanto, em um desenvolvimento sócio-emocional que deve ser objeto de atenção dos educadores. Esse desenvolvimento, traduzido em habilidades interpessoais do educando, é indispensável tanto para o processo de aprendizagem de conteúdos acadêmicos (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2005a), especialmente sob perspectivas construtivistas e sócio-

interacionistas (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 1997; 1998), quanto para a concretização da inclusão nos termos acima referidos. Em ambos os casos, a promoção do desenvolvimento sócio-emocional depende das habilidades sociais educativas de pais e demais educadores e pode ser vista como componente ativo do processo efetivo de inclusão.

Na perspectiva educacional brasileira, ainda não existem estudos concludentes sobre os resultados das políticas inclusivas e, por outro lado, algumas pesquisas (SANTOS, 2004) apresentam dados divergentes quanto aos seus possíveis benefícios. Ainda assim, considerando os problemas gerados pela segregação, a prática inclusiva é defensável (MENDES, 2004) e, também, a disseminação da noção de que a inclusão vai além da matrícula e frequência da criança a escola. Entende-se que a explicitação de premissas e conceitos sobre inclusão é condição para uma avaliação realística que norteie o planejamento de políticas nessa área e a pesquisa sobre as práticas inclusivas.

Levando-se em conta o que vem ocorrendo em outros países, é importante desfazer mitos a respeito da inclusão e o primeiro deles é o de não tomá-la com panacéia para todos os males. No lado oposto, impõe-se a necessidade de romper qualquer tendência de considerar a segregação como bode expiatório para as mazelas da educação brasileira. Os argumentos em favor da inclusão de indivíduos com necessidades educativas especiais no sistema educacional partem de algumas premissas que podem ser assim explicitadas: 1) O isolamento do indivíduo de seu grupo familiar e da sociedade deve ocorrer apenas quando isso se torne inevitável e de fato o beneficie e a seu grupo; 2) Qualquer isolamento, tanto quanto possível, deve ser parcial e de caráter temporário; 3) Na grande maioria dos casos, o atendimento integrativo (com a participação de significantes e outros) produz maior êxito, menor efeito colateral negativo e menor recidiva; 4) A educação inclusiva para indivíduos com necessidades especiais pressupõe preparo do educador e da família bem como a disseminação de uma cultura da inclusão na escola e em toda a sociedade.

A competência dos pais e professores para o processo de inclusão

A educação em geral, e a educação inclusiva em particular, constitui certamente um desafio para todos os agentes educativos. O termo “agente educativo” é aqui entendido como aquele que participa ativamente do processo educacional de outra pessoa, de maneira ocasional ou sistemática. Nesse conceito, incluem-se pais, cuidadores (parentes ou responsáveis), professores, todos os profissionais da saúde (médicos, particularmente pediatras, neurologistas e psiquiatras infantis, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, nutricionistas), funcionários e lideranças de escolas, pré-escolas, creches, ONGs e sindicatos.

É inquestionável que as dificuldades do professor, para atuar de forma eficiente com o educando, são ainda mais complexas quando sua sala de aula é composta, além das crianças com desenvolvimento típico, por aquelas que apresentam necessidades educativas especiais. No caso de pais, desses dois grupos de crianças, observa-se, freqüentemente, uma visível falta de preparo para assumirem, efetivamente, a tarefa educativa junto aos filhos (HAASE, KÄPPLER E SCHAEFER, 2000), inclusive os que não apresentam qualquer deficiência. Essa falta de preparo pode estar associada a algumas características e dificuldades bastantes comuns dos dias atuais, tais como:

- Mudanças nas práticas educativas familiares (restrição de tempo, influência de outros modelos, questionamento do papel da autoridade parental pelos filhos em relação a valores humanistas etc.);

- Tendência dos cônjuges a reproduzirem o padrão de relacionamento e de educação dos próprios pais, ainda que, em seus discursos, apresentem críticas a ele;

- Ausência de preparo prévio e planejamento da tarefa educativa, favorecendo a aprendizagem por ensaio e erro na relação com os filhos;

- Negligência no monitoramento, monitoria descontínua e/ou monitoria autoritária;

- Déficits em habilidades sociais educativas próprias do processo de educação dos filhos.

Diante desse quadro, o que se observa na situação brasileira é uma tendência dos pais em transferir, à escola, a tarefa de uma educação além dos objetivos meramente acadêmicos, esperando que esta garanta uma formação integral de seus filhos. Efetivamente a escola constitui um ambiente privilegiado de socialização da criança, mas tanto os pais precisam contar com a atuação dos professores para a formação geral de seus filhos, como os professores, de contar com pais minimamente comprometidos e habilitados como parceiros da tarefa acadêmica. Esse intercâmbio, que deveria ser a regra mais do que a exceção, se faz ainda mais necessário na questão específica da inclusão, e, em particular na promoção do desenvolvimento socioemocional das crianças considerando seu papel nesse processo. Conforme destacamos em Del Prette e Del Prette:

Com relação às atuais políticas de inclusão, entende-se que o desenvolvimento interpessoal (particularmente nas habilidades de resolução de problemas, empatia, autocontrole e comportamentos pró-sociais) é componente indispensável desse processo (Del Prette e Del Prette, 1998). Essa posição é compatível com a adotada por pesquisadores (Fuchs e Fuchs, 1994) que defendem como objetivos principais da inclusão: (a) a melhoria da qualidade do relacionamento entre os colegas; (b) a promoção de atitudes de compreensão e aceitação das diferenças por parte de colegas e professores. (2005a, p. 64)

Nesse sentido, pode-se considerar que, tanto o educador e demais membros do *staff* escolar, como a criança com necessidades educativas especiais, possuem desempenhos ou comportamentos pró ou anti-inclusão. Define-se como pró-inclusivos os comportamentos que estabelecem condições para o interlocutor responder de maneira a produzir reforçadores para ambos os pólos da interação, contribuindo para a manutenção e melhora da relação social e da auto-estima dos envolvidos na interação. Em direção oposta, os comportamentos ou desempenhos anti-inclusivos são aqueles que estabelecem restrições para isso. Assim como o desempenho da criança com necessidades educativas especiais, também o desempenho do professor pode ser inclusivo ou anti-inclusivo, em termos das condições que estabelece para promover ou restringir, respectivamente, a quantidade e a qualidade das interações dessa criança como os colegas de classe.

Para lidar com o desafio da inclusão e das tarefas educativas em geral, é importante entender e destacar duas dimensões fundamentais da competência educativa

de professores e de educadores em geral. A primeira diz respeito aos conhecimentos relacionados aos conteúdos programáticos, que inclui domínio de matérias específicas tais como matemática, filosofia, biologia, didática, pedagogia, etc. A segunda se refere às habilidades requeridas do educador para estabelecer condições educativas, aqui se destacando sua capacidade de estabelecer interações sociais com e entre os educandos, com base no pressuposto da construção social de conhecimento, preconizado pelas perspectivas construtivistas e sócio-interacionistas (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 1997; DEL PRETTE & DEL PRETTE, 1998).

Essas duas dimensões próprias do que fazer educativo se complementam. Enquanto a primeira é geralmente decorrente da formação acadêmica do educador, as habilidades de interação social que promovem ou potencializam a aprendizagem são quase sempre desenvolvidas incidentalmente, ou seja, não costumam integrar os objetivos dos cursos de formação. Assim, defende-se que, para cumprir efetivamente seu papel, os agentes educativos precisam contar com diferentes recursos materiais, mas principalmente, de recursos pessoais em termos de habilidades e conhecimentos sobre o quê e como atuar junto às pessoas com necessidades educativas especiais de modo a promover não só a aprendizagem acadêmica mas, principalmente no caso da inclusão, o desenvolvimento socioemocional dos educandos.

Para essa complexa tarefa, entende-se que é fundamental preparar pais, professores e demais agentes sociais para participarem como colaboradores na tarefa de fomentar o processo de inclusão, atuando como mediadores do desenvolvimento socioemocional de seus filhos e alunos. Conforme enfatizado por Del Prette e Del Prette (2001), esse desenvolvimento pode ocorrer de forma integrada à aprendizagem acadêmica, no caso da escola, ou de forma paralela, no caso da atuação dos pais na família. Nessa proposta, não bastam as competências acadêmicas tradicionais: é preciso instrumentá-los em recursos pessoais ou, como temos definido, em habilidades sociais educativas: "... aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro, em situação formal ou informal" (p. 94).

Um modelo triádico de intervenção com pais e educadores

A promoção das habilidades sociais educativas de pais, professores e outros agentes sociais, visando ao desenvolvimento socioemocional, demanda alternativas efetivas de assessoria por especialistas. Como estes também devem apresentar um repertório elaborado de habilidades sociais educativas nessa assessoria, o processo envolve um modelo triádico de intervenção, como exemplificado no diagrama da Figura 1.

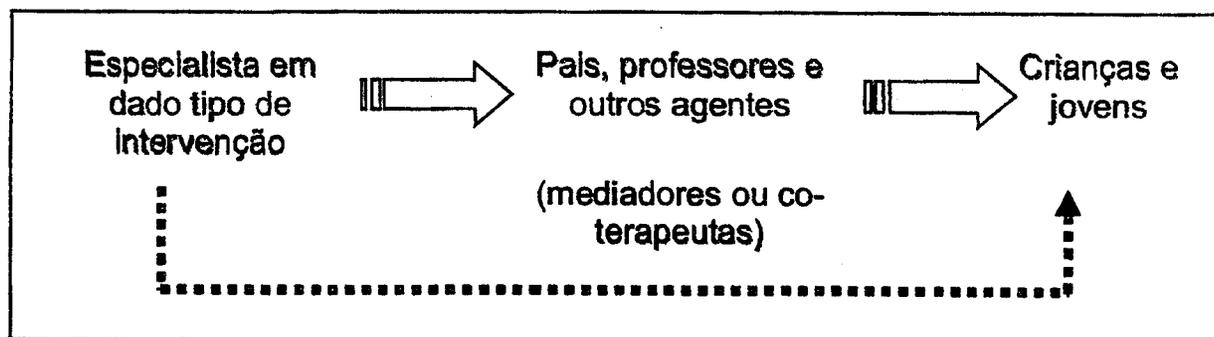


Figura 1. Modelo triádico de atuação do especialista junto a pais e educadores.

No modelo triádico, a atuação do especialista é indireta em relação ao educando (crianças ou jovens), mas é direta em relação a pais, professores ou outros agentes educativos, vistos como mediadores ou como co-terapeutas. Em outras palavras o especialista conduz um processo de capacitação destes últimos (especialmente em habilidades sociais educativas) para que atuem como agentes de promoção da aprendizagem e desenvolvimento do educando.

Uma questão que se colocou, e que ainda está presente como um desafio para os pesquisadores que atuam sob um modelo triádico, é a de desenvolver estratégias e programas eficientes, econômicos e viáveis para essa atuação. Especificamente voltado para os pais, pode-se destacar o programa elaborado por Barkley (1997), que vem sendo utilizado com sucesso há mais de 25 anos. Atualmente há, nos mercados americanos, canadenses e europeus, uma grande variabilidade de clínicas especializadas, com programas destinados a auxiliar os pais na educação de seus filhos, com necessidades educativas especiais ou não. Com essa mesma preocupação, observam-se esforços do Unicef e da Organização Mundial da Saúde (WHO, 1997), de incentivar o poder público de países em desenvolvimento a disponibilizar para a população sem recursos de acesso a esse tipo de serviço, programas para uso comunitário. Esses programas são adaptados para pais de crianças a partir dos três anos de idade até a adolescência.

O uso de um modelo triádico requer acompanhamento e supervisão das relações que esses agentes mantêm com o educando e pode conter estratégias de assessoria baseada em componentes informativos, mas devem, na medida do possível, enfatizar técnicas e procedimentos vivenciais, com recursos motivacionais que garantam o seu máximo envolvimento na tarefa educativa. Em outros trabalhos (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2005b; 2004) foram apresentados roteiros para a elaboração de programas de habilidades sociais, bem como descrição das principais técnicas e procedimentos de intervenção consagrados na literatura e na prática nessa área. Esses materiais são facilmente adaptados ao contexto da Educação Especial e à assessoria em habilidades sociais educativas.

O conceito de habilidades sociais educativas

Uma segunda questão, talvez ainda mais básica e não menos importante, pode ser desdobrada em duas: Quais são as habilidades sociais educativas? Como identificá-las no repertório de agentes educativos ou de especialistas? A identificação do repertório de habilidades sociais educativas requeridas dos cuidadores e profissionais que atuam junto a crianças com necessidades educativas especiais constitui uma etapa inicial necessária para a assessoria junto a agentes educativos.

Habilidades sociais educativas são requeridas em qualquer contexto interativo onde uma pessoa procura criar condições para o desenvolvimento ou aprendizagem do outro. Elas podem ser consideradas como um componente indispensável do desempenho de educadores no contexto da educação escolar de crianças com desenvolvimento típico ou com necessidades educativas especiais. Igualmente, essas habilidades podem ser consideradas de fundamental importância para pais e outros agentes sociais comprometidos com a tarefa de educar e de promover o desenvolvimento das crianças e

adolescentes.

Na psicologia americana, de base behaviorista, uma estratégia de intervenção bastante disseminada por volta da década de 1970, foi a de preparar os pais para atuarem como co-terapeutas. Também no campo da Educação pode-se defender atualmente a necessidade de se preparar pais, professores e demais agentes sociais para participarem mais efetivamente do processo de inclusão, atuando como mediadores efetivos do desenvolvimento socioemocional destas.

Essa preparação, aqui abordada na perspectiva das habilidades sociais educativas, implica em avaliar e promover os recursos pessoais desses agentes educativos (pais, professores e demais profissionais de saúde e educação) para estabelecerem interações sociais efetivas para o desenvolvimento e a aprendizagem do educando. Nessa tarefa, cabe questionar: Quais são as habilidades sociais educativas? Como identificá-las e promovê-las no repertório de agentes educativos ou de especialistas?

No caso do professor, a identificação e promoção de comportamentos que favorecem o processo de ensino-aprendizagem remetem a um conjunto de estudos desenvolvidos desde o começo do século XX, sobre interações professor-aluno, e que foi marcado por tendências e re-encaminhamentos quanto à sua função e importância (DEL PRETTE, 1990). Sem entrar em maior detalhamento, que não cabe no escopo do presente trabalho, tais estudos mostraram a necessidade de caracterizar a interação professor-aluno a partir de categorias relacionais, o que implica em analisar a funcionalidade desse desempenho. A noção de habilidades sociais educativas se insere também nessa linha de raciocínio e, portanto, no campo mais amplo das Habilidades Sociais, em suas interfaces com a Educação.

O campo das habilidades sociais começou a ser estruturado no final da década de 1970, com um programa de pesquisas, previsto para 15 anos, conduzido por Argyle e seus colaboradores (ARGYLE, 1967, ARGYLE & TROWER, 1979; ARGYLE, BRYANT & TROWER, 1974) na Universidade de Oxford. Nesse período, foram elaborados conceitos importantes sobre habilidades sociais em geral e sobre habilidades sociais profissionais, sendo Argyle (1980), o primeiro a referir-se a habilidades sociais próprias, embora não exclusivas, da tarefa do professor. Em uma tentativa que parece ter sido pioneira em termos de analisar a qualidade e efetividade da interação do professor com o aluno em sala de aula, tomando o desempenho do professor em termos de classes de habilidades sociais, esse autor destaca três classes de habilidades sociais que seriam específicas à atividade do educador: *suscitar a motivação; manter a disciplina e, transmitir informações, conhecimentos ou habilidades.*

No caso de pais, e considerando-se o sentido mais amplo da tarefa educativa, que inclui outros agentes do ambiente social do educando, muitas pesquisas passaram a enfatizar também as habilidades parentais necessárias à tarefa de educação dos filhos. Em metanálise da literatura, Barclay e Houts (1995) identificaram uma diversidade de itens de habilidades dos pais consideradas importantes na educação do recém-nascido até a idade escolar, tais como: prestar atenção e responder ao comportamento da criança; prover afeto físico; estimular, via imitação, o comportamento de bebês; prover conseqüências imediatas para comportamentos; conversar com a criança em linguagem clara; ouvir empaticamente a criança; estabelecer assertivamente regras de convivência, 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; esclarecer valores; mediar o desempenho de resolução de problemas.

No Brasil, um conjunto de estudos de intervenção junto a pais vem focalizando habilidades de manejo de comportamentos problemáticos e de promoção de comportamentos desejáveis de crianças e jovens (BARALDI & SILVARES, 2003; BOLSONI-SILVA, 2003; GOMIDE, 2003). É importante destacar, no entanto, que as habilidades sociais educativas não se aplicam a práticas coercitivas e que o manejo de comportamentos inadequados ou indesejáveis é considerado condição necessária mas não suficiente para a aquisição de desempenhos socialmente desejáveis. Logo, a capacitação de pais e educadores pode focalizar, quando necessário, procedimentos de redução de comportamentos indesejáveis e, concomitantes, os de ampliação do repertório de habilidades sociais, mas em ambos os casos, privilegiando práticas não coercitivas e entendendo-se que a ampliação destas é uma estratégia mais construtiva para a redução daqueles comportamentos.

Um sistema de classes e subclasses de habilidades sociais educativas

Buscando um sistema mais manejável para avaliação das habilidades sociais de pais e educadores, Del Prette e Del Prette (2001) elaboraram uma primeira proposta de sistema de classes de habilidades sociais educativas, que foi organizado em quatro classes gerais: 1) apresentação das atividades; 2) transmissão dos conteúdos; 3) mediação de interações educativas entre alunos; 4) avaliação de atividade. Essas quatro classes foram definidas de forma a incluir características próprias da atividade do educador, 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 [... com adequação de aspectos não verbais]: 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).

Ainda que esse sistema seja mais prontamente associado à atuação do professor, o conceito geral de habilidades sociais educativas, em que este se baseou, aplica-se a qualquer interação que tem como objetivo o desenvolvimento e a aprendizagem do educando, como é o caso daquelas estabelecidas por pais, cuidadores e outros profissionais de saúde e educação (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2005a).

A noção de habilidades sociais educativas vem sendo elaborada em estudos conduzidos e/ou orientados pelos autores na última década (DEL PRETTE et al., 1998; DEL PRETTE & DEL PRETTE, 1997; DEL PRETTE et al., 1998; SILVA, DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2000). As definições mais recentes vêm norteando pesquisas

que visam à avaliação, caracterização e promoção do repertório de professores (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2003; 2006; KLEIJN & DEL PRETTE 2002; MARTINI, 2004; MOLINA, 2006; VILA, 2005) bem como de pais ou outros educadores (CIA et al., 2006; FREITAS, 2005; FREITAS, DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2007.; GARCIA-SERPA, DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2006; PINHEIRO et al., 2006; SILVA & DEL PRETTE, 2002; SILVA, DEL PRETTE & OISHI, 2003). Nesse sentido, pode-se afirmar que o conceito geral e as classes iniciais então definidas mostraram-se um guia útil para nortear a análise do processo e dos resultados dessas intervenções. Alguns desses estudos enfatizaram a especificidade do conceito de habilidades sociais educativas na relação pais-filhos, como por exemplo, os de Bolsoni-Silva (2003) investigadas por meio de questionário, o que, naquele momento, representou um avanço para a área.

As tentativas de aperfeiçoamento do conceito e da operacionalização das habilidades sociais educativas de pais e professores mostraram, mais recentemente, a necessidade de elaborar um sistema de categorias com classes e subclasses definidas de tal forma que pudessem orientar a investigação tanto por meio de relato verbal quanto de observação direta de interações educativas. Nessa direção, em uma nova análise, apresentou-se um sistema de oito classes gerais de habilidades sociais educativas e 10 subclasses, que foram definidas e exemplificadas em Del Prette e Del Prette (s.d.) e são listadas na Tabela 1.

Tabela 1. Classes e subclasses de Habilidades Sociais Educativas (Del Prette e Del Prette, s.d.).

CLASSES GERAIS	SUBCLASSES
Criar e discriminar contextos educativos	Escutar atentivamente.
Mediar interações	Observar acuradamente.
Promover a motivação	Fazer perguntas.
Transmitir ou expor conteúdos	Responder perguntas.
Monitorar positivamente	Resumir / Parafrasear.
Estabelecer limites e disciplina	Demonstrar empatia.
Promover o autoconhecimento	Pedir <i>feedback</i> .
Gerar reciprocidade positiva	Aprovar comportamento.
	Reprovar comportamento.
	Apresentar modelo.

Na Tabela 1, as subclasses são componentes das classes (mais amplas) e podem ser diretamente operacionalizadas e observadas. Cada uma das classes é composta por diferentes combinações de subclasses mas possuem certas especificidades, ou seja, subclasses que são características centrais de cada uma.. Pode-se fazer uma analogia com um colar de diversos tipos de contas. Aumentando ou diminuindo o número de contas, o

colar continua tendo a mesma função. O seu uso com mais ou menos contas depende de fatores, como o tipo de roupa, a situação para a qual ele se destina etc.

Enquanto as subclasses são mais prontamente identificáveis por sua topografia, as classes gerais se definem principalmente pela sua funcionalidade, ou seja, pela sua relação com o repertório do educando. Portanto, pode-se aqui estabelecer um paralelo com as noções de habilidades sociais e competência social, conforme temos enfatizado em vários trabalhos (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2001; 2005a; c) as subclasses teriam um sentido mais descritivo (mais próximo do conceito de habilidades sociais) e as classes um sentido mais funcional e avaliativo da capacidade profissional do educador (mais próximo do conceito de competência social). Em outras palavras, a avaliação e promoção de habilidades sociais educativas implicam em promover um repertório de habilidades específicas (subclassas) e, concomitantemente, a capacidade do educador de articular essas habilidades em torno de um desempenho mais amplo (classes), discriminando quando e como utilizá-las e de direcionar esse desempenho para objetivos claramente estabelecidos em termos do repertório que pretende promover no educando.

O esquema geral proposto na Figura 1 supõe, mas não contempla, os componentes não-verbais e paralingüísticos das habilidades sociais educativas, que são fundamentais para uma avaliação do desempenho de pais e educadores nessas habilidades sociais. A compreensão do que é falado entre as pessoas depende, em grande parte dos componentes não-verbais (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2005a; b) como contato visual, expressão facial, gestualidade e postura corporal. Por exemplo, as habilidades de *reprovar comportamento* devem ter componentes de gestualidade compatíveis com a ênfase que se pretende dar à desaprovação verbal. Nesse caso, o olhar deve ser direto e intenso e o movimento das mãos precisa confirmar o conteúdo da fala e não abrandá-lo. Por exemplo, se o pai mantém um braço recolhido (quase junto ao corpo), enquanto o outro permanece ligeiramente dobrado, com o dedo indicador quase apontado para a criança, tais gestos dão à fala um maior peso. Adicionalmente, conforme a gravidade da falta cometida, a entonação verbal pode ser “mais carregada”. Em situação oposta a este exemplo, a *aprovação verbal* envolve componentes não-verbais compatíveis como o sorriso, o assentimento com a cabeça, maior proximidade, contato visual de afeto e entonação verbal suave.

A preocupação em definir as classes e subclasses de habilidades sociais educativas de forma a viabilizar inclusive a identificação de seus componentes não verbais, em situações estruturadas de interação pais-filhos e em situações cotidianas de sala de aula, levou ao aperfeiçoamento e reestruturação do sistema anterior. Na seqüência, na Tabela 2 apresenta-se o sistema, também com quatro classes gerais (mas já bem diferentes do sistema de 2001), agrupadas com as subclasses correspondentes a cada uma delas.

Tabela 2. Classes e subclasses de Habilidades Sociais Educativas (Del Prette & Del Prette, s.d.)

<p>1. ESTABELECEER CONTEXTOS INTERATIVOS POTENCIALMENTE EDUCATIVOS. Comportamento verbal ou não verbal do educador que organiza material, contexto físico ou social para favorecer interação educativa. Envolve as seguintes subclasses:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arranjar ambiente físico • Organizar materiais • Alterar distância/proximidade • Mediar interações. <ul style="list-style-type: none"> ○ Chamar a atenção para o comportamento do colega enquanto antecedente de reação desejável. ○ Indicar o comportamento a ser emitido em relação ao colega (elogiar, perguntar, dar informação, expressar carinho etc.).
<p>2. TRANSMITIR OU EXPOR CONTEÚDOS SOBRE HABILIDADES SOCIAIS Comportamento verbal ou não verbal do educador, mediados (ou não) por recursos visuais e auditivos que apresentam conteúdos de habilidades sociais (informações, conceitos, dados etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fazer perguntas de sondagem ou desafio • Parfrasear • Apresentar objetivos • Estabelecer relações entre comportamento, antecedente e consequência. • Apresentar informação • Apresentar modelo • Resumir comportamentos emitidos • Explorar recurso lúdico-educativo • Apresentar instruções • Apresentar dicas • Utilizar atividade ou verbalização em curso para introduzir um tema (exceto os conteúdos de Estabelecer limites e disciplina).
<p>3. ESTABELECEER LIMITES E DISCIPLINA Comportamentos verbais e/ou não verbais do educador que estabelece (justifica, explicita, solicita, indica, sugere) regras ou normas ou valores.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descrever/analisar comportamentos desejáveis • Descrever/analisar comportamentos indesejáveis • Negociar regras. • Chamar atenção para normas pré-estabelecidas. • Pedir mudança de comportamento • Interromper comportamento
<p>4. MONITORAR POSITIVAMENTE Comportamento verbal e/ou não verbal do educador envolvidos em administrar contingências sobre o comportamento diretamente observável ou sobre comportamento relatado pelo educando.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manifestar atenção a relato • Solicitar informações • Expressar concordância • Apresentar <i>feedback</i> positivo • Elogiar • Incentivar • Fazer pedidos • Demonstrar empatia • Remover evento aversivo. • Estabelecer seqüência de atividade (Premack). • Expressar discordância/reprovação • Promover a auto-avaliação

Esse novo sistema, com definição e exemplos de cada uma dessas classes e subclasses (que não cabem no escopo do presente trabalho) encontra-se disponível com os autores e vem sendo objeto de pesquisas empíricas. Tomando-se, por exemplo, a habilidade de *Estabelecer contextos educativos*, esta é composta por um conjunto de outras habilidades que permitem, ao educador, identificar um determinado acontecimento ou contexto como educativo e, então, utilizá-lo construtivamente na interação com os educandos. Embora a aprendizagem e o desenvolvimento ocorram “naturalmente” nos contextos informais (a casa, a rua, os espaços de lazer etc.), as limitações apresentadas pelas crianças com necessidades educativas especiais requerem maior participação e monitoramento de pais e cuidadores para a maximização da potencialidade educativa desses contextos. Exemplificando essa classe, em visita a uma lanchonete, observando o que ocorre, o pai chama sutilmente a atenção do filho para o comportamento do menino de uma mesa vizinha, que acaba de ceder a cadeira a uma senhora idosa. Quando conduzida com naturalidade, a criança percebe nisso uma ajuda do pai para mostrar-lhe o que é valorizado em situações sociais. Claro que são dispensáveis e contraproducentes quaisquer outros comentários ou sermões, tais como: *Você deve agir assim; Aquele sim é um menino educado!; Você deveria se comportar dessa maneira* etc.

Dentre essas classes de habilidades sociais educativas, uma das mais valorizadas e recomendadas, na literatura em geral, é a de *Estabelecer limites e disciplina*. Algumas das dificuldades mais comuns de pais, e também de professores, para utilizar bem essa classe, podem ser relacionadas: a) falta de clareza na especificação da regra (prolixidade, sobreposições de instruções, ambigüidade etc.), o que leva a criança a queixar-se de não entendimento e a usar isso como argumento ou desculpa para o descumprimento; b) inconsistência ou irregularidade na aplicação de regras, permitindo, à criança, perceber que algumas vezes esta vigora e em outras não; c) falha em se apresentar como modelo (inadvertidamente os pais não exemplificam, deixando de se comportar como ficou combinado); d) ausência de consequência recompensadora (o seguimento da regra não é seguido de atenção positiva contingente), tornando a violação atrativa; e) ausência de consequências negativas (por exemplo, perda de privilégios por violar regras) e positivas (elogio ou ganhos por seguir as normas).

Quando essas dificuldades são explicitadas e discutidas entre os agentes educativos, e mesmo com outros significantes, elas podem ser superadas. A primeira recomendação é que a habilidade de seguimento de regras e normas seja promovida o mais cedo possível no desenvolvimento da criança. Além disso, é preciso compreender que estabelecer limites significa, principalmente, estabelecer um nível de tolerância consistente, que pode ser explicitado em termos de: *até quanto* é permitido determinado comportamento (extensão e freqüência); *onde* (local em que esse comportamento pode ocorrer) e *quando* (ocasião em que pode ocorrer). O termo limite não se refere exclusivamente aos comportamentos da criança ou do jovem; ele indica comportamentos governados por regras estabelecidas entre duas ou mais pessoas em interação. As regras devem sinalizar a emissão de comportamentos com alta probabilidade de serem recompensados e, simultaneamente, de comportamentos que não devem ser emitidos, ou que, se emitidos, têm alta probabilidade de gerar consequências negativas como perda de privilégios ou sinais de preocupação e aborrecimento nos pais, professores e outros agentes educativos.

Concluindo...

Os esforços para aperfeiçoar o sistema de classes de habilidades sociais educativas se assentam na convicção de que avaliar de forma mais acurada esse repertório dos agentes educativos (pais, professores e demais profissionais de saúde e educação) é indispensável para nortear o planejamento das intervenções e para avaliar a efetividade das mesmas. Entende-se que esse investimento é particularmente relevante junto aos agentes comprometidos com o desenvolvimento e a qualidade de vida de indivíduos com necessidades educativas especiais e, em particular, junto a pais e professores comprometidos com o processo de inclusão destes no Ensino Regular.

Pode-se defender, ainda, que o sistema de classes e subclasses de habilidades sociais educativas proposto neste estudo se aplica a qualquer agente educativo no contexto da educação escolar (regular ou especial) e de outros contextos informais, familiares ou comunitários. O sistema é aplicável tanto a pais e professores de crianças com necessidades educativas especiais quanto de crianças com desenvolvimento típico.

Nesse sentido, cabe destacar que um pressuposto norteador de várias das classes e subclasses de habilidades sociais educativas é o de *gerar reciprocidade positiva*, que, em uma das propostas aparecia como classe, mas que se verificou depois permear todo o sistema. Trata-se de promover interações pautadas pelo equilíbrio de trocas positivas e negativas entre as pessoas, com maior ênfase nas trocas positivas, o que já constitui também um pressuposto do conceito de competência social, conforme enfatizado em outros trabalhos (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2001; 2005a). Pais e cuidadores, inadvertidamente, assumem o papel de doadores, procurando serem pacientes, tolerantes, gentis e amorosos, deixando ao jovem o papel de meros receptores. Em outras palavras, ensinam a receber (presente, atenção, carinho) e não a dar. O papel de doador permanente pode se revelar frustrante enquanto que o papel de receptor promove um padrão de comportamento voltado para as próprias necessidades, com pouco ou nenhum envolvimento com questões relacionadas à solidariedade.

A identificação precisa das classes e subclasses de habilidades sociais educativas, requeridas para diferentes focos da educação do indivíduo especial, se constitui em uma tarefa em aberto para os autores deste trabalho, na medida em que outras habilidades podem ainda serem identificadas e valorizadas. Espera-se que o acúmulo de dados e informações provenientes desses estudos possa, progressivamente, dimensionar a importância do campo das habilidades sociais para a Educação Especial.

Notas

¹ Professores do Departamento de Psicologia, orientadores do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial e coordenadores do Grupo de Pesquisa *Relações Interpessoais e Habilidades Sociais* (<http://www.rihs.ufscar.br>)

² Andrea Rosin-Pinola e Margarete Matesco Rocha realizam teses, sob orientação da segunda autora, ambas utilizando o sistema proposto: a primeira, visa à capacitação de professores e a segunda à capacitação de mães de crianças hiperativas, o que mostra a

aplicabilidade aos processos formais e informais de ensino-aprendizagem e desenvolvimento. Os autores agradecem a participação de ambas no processo de categorização, teste semântico e definição operacional das classes e subclasses do presente sistema.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, A. & DEL PRETTE, A. Processo de integração/inclusão na educação especial e processo de desinstitucionalização na saúde mental: Aparato legal e implicações sociais. *Doxa: Revista Paulista de Psicologia e Educação* (UNESP), v. 1 e 2, p. 7-33, 2001.

_____. Acompanhamento terapêutico e reabilitação psicossocial: Resultados de uma pesquisa-intervenção. In: TRINDADE, Z. A. & ANDRADE, A. N. (orgs.). *Psicologia e saúde: Um campo em construção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 101-126.

ARGYLE, M. *Psicología del comportamiento interpersonal*. Madri: Alianza Editorial, 1967/1994.

ARGYLE, M. The development of applied social psychology. In: GILMOUR, G. & DUCK, S. (orgs.). *The development of Social Psychology*. London: Academic Press, 1980.

ARGYLE, M.; TROWER, P. *Person to person: Ways of communicating*. London: Multimedia Publications, 1979.

ARGYLE, M. BRYANT, B. & TROWER, P. Social skills training and psychotherapy: A comparative study. *Psychological Medicine*, v. 4, p.435-443, 1974.

BARALDI, D.M. & SILVARES, E.F.M. Treino de habilidades sociais em grupo com crianças agressivas, associado à orientação de pais: Análise empírica de uma proposta de atendimento. In: DEL PRETTE, A. & DEL PRETTE, Z.A.P. (orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção*. Campinas: Alínea, 2003. p. 235-258.

BARCLAY, D.R. & HOUTS, A. C. Parenting skills: A review and developmental analysis of training content. In: O'DONOHUE, W. & KRASNER, L. (eds.). *Handbook of psychological skills training: Clinical techniques and applications*. New York: Allyn & Bacon, 1995, p.195-228.

BARKLEY, R.A. *Defiant children: A clinician's manual for assessment and parent training* (2a. Ed.). New York: Guilford, 1997.

BOLSONI-SILVA, A. T. *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. 2003.

CIA, F. et al. **Habilidades sociais parentais e relacionamento entre pais e filhos.** *Psicologia em Estudo*, v. 11, no.1, p. 73-81, 2006.

COHEN, C. Bioética: Pesquisa e deficiência. In: SEGRE, M. & COHEN, C. (orgs.). *Bioética* São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002, p. 55-62.

DEL PRETTE, A.& DEL PRETTE, Z.A.P. Habilidades sociais e construção de conhecimento em contexto escolar. In: ZAMIGNANI, D.R. (org.). *Sobre comportamento e cognição: A aplicação da Análise do Comportamento e da Terapia Cognitivo-Comportamental no hospital geral e nos transtornos psiquiátricos.* São Paulo: AirBytes, 1997, p. 234-250.

_____. *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo.* Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Aprendizagem socioemocional 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.

_____. Treinamento de habilidades sociais na escola: O método vivencial e a participação do professor. In: BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, Z.A.P. & DEL PRETTE, A. (orgs.). *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 143-160.

_____. (s.d.). Adolescência e fatores de risco: A importância das habilidades sociais educativas. In: PENNA, F.J. & HAASE, V.G. (orgs.). *Aspectos biopsicossociais da saúde na infância e adolescência.* Belo Horizonte: Coopmed, no prelo.

DEL PRETTE, Z.A.P. *Uma análise da ação educativa do professor a partir de seu relato verbal e da observação em sala de aula.* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo. 1990.

_____. Um programa de desenvolvimento de habilidades sociais na formação continuada de professores. In: Associação Nacional de Pesquisa Em Educação (org.), *CD-Rom dos trabalhos selecionados para apresentação na 20a. Reunião Anual da ANPED: Caxambu (MG), 1997.*

_____. Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: A perspectiva das Habilidades Sociais. *Temas de Psicologia*, v. 6, no.3, 1998, p. 205-216.

_____. Avaliação do repertório social de crianças com necessidades educacionais especiais. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. & WILLIAMS, L.C.A. (orgs.). *Temas em Educação Especial: avanços recentes.* São Carlos: EdUFSCar, 2004, p. 149-158.

_____. *Habilidades Sociais na Infância: Teoria e Prática.* Petrópolis: Vozes, 2005a.

DEL PRETTE, Z.A.P. *Psicologia das habilidades sociais: Terapia, Educação e Trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2005b.

DEL PRETTE, Z.A.P et al. **Habilidades sociais do professor em sala de aula: Um estudo de caso**. *Psicologia Reflexão e Crítica*, v.11, n.3, p.591-603, 1998.

DEL PRETTE, A. et al. Efeitos de uma intervenção sobre a topografia das habilidades sociais de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.2, n.1, p. 11-22, 1998.

FREITAS, M. G.. *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. (2005).

FREITAS, M. G.; DEL PRETTE, Z.A.P. & DEL PRETTE, A. Melhorando habilidades sociais de crianças com deficiência visual: um programa de intervenção para mães. *Revista Benjamin Constant*, v. 13, no. 37, p. 17-27, 2007.

GARCIA-SERPA, F.A., DEL PRETTE, Z.A.P. & DEL PRETTE, A. Meninos pré-escolares empáticos e não empáticos: Empatia e procedimentos educativos dos pais. *Revista Interamericana de Psicologia*, v. 40, n.1, p. 73-84, 2006.

GOFFMAN, E. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GOMIDE, P. I. C. Estilos parentais e comportamento anti-social. In: DEL PRETTE, A. & DEL PRETTE, Z.A.P. (orgs). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção*. Campinas: Alínea, 2003. p. 21-60.

HAASE, V.G., KÄPLER, C. & SCHAEFER, S.A. Um modelo de intervenção psicoeducacional para prevenção da violência no ambiente familiar e escolar. In: HAASE, V.G. et al. (orgs.). *Psicologia do desenvolvimento: Contribuições interdisciplinares* Belo Horizonte: Health, 2000, p. 265-282.

KLEIJN, M.V.B. & DEL PRETTE, Z.A.P. Habilidades sociais em alunos com retardo mental: Análise de necessidades e condições. *Cadernos de Educação Especial*, v. 20, p.31-54, 2002.

MARCHESI, A.& MARTINS, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, J.; PALACIOS A. & MARCHESI, A. (orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 7-23.

MARTINI, M.L. *Variáveis psicológicas de professores e alunos, ações interativas e desempenho acadêmico: Investigando possíveis relações*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. 2004.

MENDES, E.G. Construindo um “locus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E.G. (rg.), *Temas em Educação Especial*. São Carlos: EdUFSCar, 2004, p. 213-219.

MOLINA, R.C.M. & DEL PRETTE, Z.A.P. Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldade de aprendizagem. *Psico-USF*, v.11, n.1, p.53-63, 2006.

ORIONTE, I. & SOUZA, S. M. G. O significado do abandono para crianças institucionalizadas. *Psicologia em Revista*, v.17, p.29-46, 2005.

PINHEIRO, M.I. et al. Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.19, n. 3, p. 407-414, 2006.

SANTOS, M.P. Desenvolvendo políticas e práticas inclusivas: O lado carioca de uma perspectiva internacional. In: MENDES, E.G. (org.), *Temas em Educação Especial*. São Carlos: EDUFSCar, 2004, p. 213-219.

SILVA, A.T.B., DEL PRETTE, A. & DEL PRETTE, Z.A.P. Relacionamento pais-filhos: Um programa de desenvolvimento interpessoal em grupo. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.3, n.3, p.203-215, 2000.

SILVA, A.T.B., DEL PRETTE, A. & OISHI, J. **Habilidades sociais de pais e problemas de comportamento de filhos.** *Argumento*, v. 9, p. 11-81, 2003.

SILVA, A.T.B. & DEL PRETTE, A. **O que os pais falam sobre suas habilidades sociais e a de seus filhos?** *Argumento*, v. 7, n. 3, p. 71-86, 2002.

VILA, E. M. *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. 2005.

WHO – World Health Organization. *Live skills education for children and adolescent in schools.* Geneva, 1997.