

Veronica Aparecida Pereira  
(Organizadora)

**HABILIDADES SOCIAIS  
E DESEMPENHO ACADÊMICO**  
Relatos, práticas e desafios atuais



Veronica Aparecida Pereira  
(Organizadora)

HABILIDADES SOCIAIS  
E DESEMPENHO ACADÊMICO  
Relatos, práticas e desafios atuais

**UFGD**  
**Dourados**  
2013

Universidade Federal da Grande Dourados - Editora UFGD

Coordenação editorial: Edvaldo Cesar Moretti

Administração: Givaldo Ramos da Silva Filho

Revisão e normalização bibliográfica:

Raquel Correia de Oliveira e Tiago Gouveia Faria

Programação visual: Marise Massen Frainer

e-mail: editora@ufgd.edu.br

Conselho Editorial

Edvaldo Cesar Moretti | Presidente

Wedson Desidério Fernandes

Célia Regina Delácio Fernandes

Luiza Mello Vasconcelos

Marcelo Fossa da Paz

Paulo Roberto Cimó Queiroz

Rozanna Marques Muzzi

Diagramação, Impressão e Acabamento: Triunfal Gráfica e Editora | Assis | SP

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Biblioteca Central da UFGD, Dourados, MS, Brasil**

H116 Habilidades sociais e desempenho acadêmico : relatos, práticas e desafios atuais / Veronica Aparecida Pereira (organizadora) – Dourados-MS : Ed. UFGD, 2013. 127 p.

ISBN: 978-85-8147-079-5

Possui referências.

1. Aprendizagem escolar – Psicologia. 2. Habilidades sociais em crianças.  
3. Problemas comportamentais. I. Pereira, Veronica Aparecida.

CDD: 370.15

Responsável: Vagner Almeida dos Santos. Bibliotecário - CRB.1/2620

Direitos desta edição reservados à Editora UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados  
Rua João Rosa Goes, 1761 - Vila Progresso - CEP 79825-070– Dourados-MS  
Fone: (67) 3410-2651 - Email: editora@ufgd.edu.br - www.ufgd.edu.br/editora

**É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa da Editora.**

## **AGRADECIMENTOS**

À Capes e ao FNDE pelo financiamento oferecido ao Programa de Educação Tutorial – PET – Conexões de Saberes Psicologia.

Aos professores, alunos e coordenadores da rede municipal de educação do município de Dourados-MS, pela adesão ao programa, pela seriedade e pelo compromisso em sua realização.

Aos colaboradores desta obra, bolsistas e voluntários do PET, presentes em cada um dos capítulos, relatando o compromisso com a educação básica e o papel do psicólogo frente aos desafios atuais.

À Alessandra Turini Bolsoni-Silva, pela formação oportunizada e pelos instrumentos disponibilizados, os quais se tornaram norteadores da proposta.

A todos vocês, muito obrigada.

Veronica Aparecida Pereira



# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	09
Alessandra Turini Bolsoni-Silva	
CAPÍTULO 1	
Habilidades sociais e desempenho acadêmico: diagnóstico e intervenção ...	13
Veronica Aparecida Pereira	
CAPÍTULO 2	
Habilidade de socialização no ensino fundamental: uma construção da relação interpessoal.....	31
Daniel Carvalho de Sá Motta; Franciely Pietroboim; Marineide Aquino de Souza	
CAPÍTULO 3	
Importância da expressão de sentimentos para o desenvolvimento de escolares .....	47
Letícia Aquino Costa; Patrícia Barreto Chaves	
CAPÍTULO 4	
A importância da comunicação no desempenho social e acadêmico.....	59
Lígia Maria Ruel Cabreira; Daiane Brasil	
CAPÍTULO 5	
Autoadvocacia frente a comportamentos agressivos no âmbito escolar .....	71
Caroline Aparecida Morais da Silva; Raissa Taiane Alencar Gomes	
CAPÍTULO 6	
A colaboração como habilidade social – vivências com estudantes e professores do ensino fundamental .....	91
Ana Paula de Oliveira; Suzana Saab de Souza; Luciene Antunes Barbosa; Christiano Lopes Sobrinho	

## CAPÍTULO 7

Contar histórias no ensino fundamental: tornando-se habilidoso com  
pessoas e livros ..... 111

Veronica Aparecida Pereira; Franciely Oliani Pietrobon; Marineide Aquino de Souza  
Aran; Daniel Carvalho de Sá Motta

# APRESENTAÇÃO

Alessandra Turini Bolsoni-Silva<sup>1</sup>

Conforme afirmou a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Veronica Aparecida Pereira (Organizadora), este livro é resultado da ação do Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões de Saberes Psicologia, vinculado à Universidade Federal da Grande Dourados. É resultado também de um projeto financiado pelo MEC, indicando, de pronto, sua relevância científica e social. Outro aspecto importante foi o de conseguir a adesão de 28 professoras de sete escolas, tendo sido necessário, para tanto, um ajuste às necessidades e expectativas das escolas de educação básica. A adesão de trabalhos de intervenção nas escolas, com professores e alunos, é uma tarefa muito árdua e nem sempre de sucesso, o que claramente não ocorreu nas pesquisas descritas neste livro.

O convite para participar da apresentação desta obra foi recebido como um privilégio, pois tive a oportunidade de conhecer mais de perto o trabalho da Prof.<sup>a</sup> Veronica, profissional que já sabia ser de muita responsabilidade e competência na proposição e condução de projetos de pesquisa e de intervenção, tanto quanto na formação de alunos.

A obra *Habilidades sociais e desempenho acadêmico: relatos, práticas e desafios atuais* está organizada em sete capítulos. Considerando isso, opto por fazer uma breve apresentação de cada um deles, destacando aspectos que me chamaram a atenção.

No primeiro capítulo, a Prof.<sup>a</sup> Verônica apresenta, de maneira coerente e clara, conceitos de habilidades sociais na sua relação provável com o

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências - Unesp, Bauru. LADS – Departamento de Psicologia.

desempenho acadêmico, seja no que se refere a diagnóstico, seja no que se refere a intervenção. O capítulo descreve vários estudos de revisão quanto a intervenções eficazes no contexto escolar, oferecendo ao leitor a oportunidade de ter um panorama dos vários aspectos relacionados a esta área do conhecimento, a qual ainda carece de pesquisas de intervenção controladas, de forma a testar o impacto do Treinamento de Habilidades Sociais na promoção de um melhor desempenho acadêmico. Na sequência, o capítulo descreve a proposta geral do projeto, que previu uma primeira etapa de avaliação do repertório de habilidades sociais e de desempenho acadêmico de crianças indicadas como tendo ou não problemas de comportamento. Tal medida é de fundamental importância para que a intervenção apresentada contemple as necessidades das crianças participantes do projeto, o que de fato foi considerado na proposta dos temas a serem trabalhados, sem desconsiderar, no entanto, o já preconizado pela literatura da área de habilidades sociais. Os resultados gerais da intervenção – ao indicar que o ensino de comportamentos de habilidades sociais para as crianças tende a melhorar o seu desempenho acadêmico, seja com aquelas que apresentam problemas de comportamento, seja com as socialmente habilidosas – são promissores.

No segundo capítulo, de Daniel, Franciely e Marineide, apresenta-se o papel da socialização no ensino fundamental, indicando a necessidade de ela ocorrer de forma a promover o desenvolvimento social da criança. Tendo esse ponto de partida, o capítulo, a partir de registros de 42 diários de campo de seis escolas que participaram da intervenção, caracteriza as estratégias lúdicas dispostas a promover a socialização, de forma a ter subsídios para orientar os professores sobre como maximizar a utilização do lúdico para ampliar a socialização. De maneira geral, os autores atingiram os objetivos previstos, ainda que o engajamento dos professores tenha sido insuficiente. Como etapa futura, prevê-se a implementação de uma capacitação para os professores, o que é de essencial importância para a área das habilidades sociais.

Na passagem para o terceiro capítulo, Leticia e Patrícia discorrem, com mais detalhes, acerca da habilidade social de expressão de sentimentos em

escolares. O texto destaca as habilidades de expressão de sentimentos positivos e de empatia, bem como a expressão de sentimentos negativos, como habilidade importante para enfrentar e resolver problemas. A expressão de sentimentos, neste contexto, se mostra como alternativa à agressividade e aos problemas de comportamento. O capítulo apresenta cada uma das habilidades trabalhadas, bem como a técnica e/ou vivência utilizada, o que dá ao leitor a possibilidade de replicar a intervenção. Os resultados são promissores quanto à adequação do programa na promoção destas habilidades sociais junto às crianças.

O capítulo quarto, escrito por Lígia e Daiane, destaca outra habilidade social igualmente importante: a da comunicação. Como o capítulo anterior, este descreve cada comportamento de habilidades sociais envolvido na comunicação, bem como técnicas e vivências utilizadas para o seu ensino. O trabalho mostrou-se efetivo em todas as escolas avaliadas, auxiliando na promoção do desenvolvimento social e acadêmico.

O quinto capítulo apresenta e conceitua, com muita propriedade, a autoadvocacia, termo ainda pouco conhecido e difundido na literatura brasileira, relacionado à agressividade e ao *bullying*. Este aspecto já destaca a importância e relevância do texto, juntamente com a relação deste com a literatura de habilidades sociais. Para descrever como ocorria a autoadvocacia, Caroline e Raissa analisaram o conteúdo de 30 diários de campo, destacando dez vivências que se mostraram eficazes no ensino desta habilidade. Dados gerais e próprios de cada uma das escolas são apresentados, bem como a descrição das técnicas e vivências utilizadas, permitindo ao leitor a replicação.

O penúltimo capítulo, de Ana Paula, Suzana, Luciene e Christiano, trata da importância do trabalho em parceria com professores e estudantes para a promoção do desenvolvimento social e acadêmico, em especial das habilidades de colaboração e cooperação, que envolvem: trabalhar em equipe, respeitar pontos de vista diferentes e tomar iniciativa. Os dados foram obtidos a partir de 65 diários de campo. A análise permitiu identificar muitas atividades e/ou vivências que foram utilizadas para atingir os objetivos. O capítulo

descreve com detalhes as vivências utilizadas que se mostraram próprias para o ensino destas habilidades.

O sétimo capítulo, fechando o livro, aponta muito coerentemente como o contar histórias na escola pode ser uma excelente estratégia para o ensino de habilidades sociais. Veronica, Franciely, Marineide e Daniel analisaram 21 diários de campo que incluíam 15 histórias diferentes. O capítulo destaca a importância de relacionar a história ao cotidiano da criança, fazendo uso de imagens, fantoches e outros recursos, de forma a tornar a atividade prazerosa para a criança. O texto, na sequência, descreve as histórias contadas com a interface no treino de habilidades sociais, indicando sua pertinência e eficácia.

Considerando o livro como um todo, pode-se afirmar que trabalhos como estes são de extrema relevância para todo o Brasil, sobretudo para a região em que foram conduzidas as pesquisas, descrevendo aspectos próprios da população local. A obra oferece, de maneira instrumental e científica, um excelente material ao psicólogo, sobretudo àqueles preocupados em promover a competência social e acadêmica e reduzir os problemas de comportamento e *bullying* no ambiente escolar.

# CAPÍTULO 1

## HABILIDADES SOCIAIS E DESEMPENHO ACADÊMICO: DIAGNÓSTICO E INTERVENÇÃO

Veronica Aparecida Pereira

As habilidades sociais definem-se como “[...] a existência de diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar de maneira adequada com as demandas das situações interpessoais” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, p. 31). Para o desenvolvimento de habilidades sociais, os autores apontam a necessidade de planejamento de interações sociais na escola com um objetivo educativo, desde a primeira infância, por meio de estímulos originados em interações sociais. A aquisição de repertório social habilidoso pode favorecer não só ao sucesso acadêmico como a um melhor ajustamento social.

A proposição de intervenções voltadas para o desenvolvimento de habilidades sociais em crianças no contexto escolar ampara-se em uma crescente literatura sobre a relação entre habilidades sociais e desempenho acadêmico. O indicativo é de que crianças mais habilidosas socialmente tendem a apresentar melhor desempenho acadêmico. Esta premissa justifica o planejamento de programas dedicados à promoção de habilidades sociais no contexto escolar (BANDEIRA *et al.*, 2006; SANTOS; GRAMINHA, 2006; RODRIGUES; CAPELINNI, 2010).

Em diferentes contextos, o treinamento de habilidades sociais também se apresenta de forma efetiva, seja na conquista de inclusão social, seja no desenvolvimento de outras competências (STOREBO *et al.*, 2011;

MORGAN; SHAW; OLINO, 2012; CONNIE *et. al.*, 2012; SERRA, LERMAN; SERRA, 2010; KASARI *et al.*, 2011).

O estudo de Storebo *et al.* (2011) apresentou uma criteriosa revisão da literatura em diversas bases de dados no período de 1948 a 2010. Como critério de inclusão em sua revisão, selecionaram artigos que descreveram intervenções realizadas com crianças e adolescentes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Os artigos selecionados descreveram intervenções com mais de 700 participantes, os quais apresentavam além do TDAH dificuldade de interação social. As intervenções foram analisadas a partir de dois recortes: a) tratamento farmacológico e treinamento de habilidades sociais; b) tratamento farmacológico exclusivo. Os resultados mostraram-se melhores quando o treinamento de habilidades esteve presente. Considerando, na atualidade, a dificuldade na realização do diagnóstico de crianças com TDAH e o risco eminente de crianças com problema de comportamento externalizante serem rotuladas como hiperativas, o treino em habilidades sociais poderia se antecipar, preventivamente, ao tratamento farmacológico, auxiliando no diagnóstico diferencial.

Morgan, Shaw e Olinio (2012) descreveram, através de estudos, a relação entre irmãos como elemento capaz de prever problemas de comportamentos internalizantes. Indicaram que relações positivas entre os irmãos produzem melhores habilidades sociais, ao passo que relações destrutivas entre os mesmos estariam relacionadas com problemas de comportamento internalizante. Os dados evidenciaram a importância de orientações e intervenções em contextos familiares para a prevalência de modelos habilidosos de expressão das emoções, principalmente as negativas.

Connie *et al.* (2012) avaliaram duas propostas de intervenção no trabalho com crianças autistas. As intervenções foram realizadas com 60 participantes, frequentadores de 56 salas de aula comum em 30 diferentes escolas. O programa procurou favorecer as condições para que se realizasse a socialização com os pares. O procedimento ocorreu em 12 sessões ao longo de seis semanais, com três meses de *follow-up*. A partir das intervenções, observou-se

uma melhora nas relações interpessoais, na comunicação, nas relações de amizade, no aumento de ocorrências de comportamento habilidoso no relatório da professora e na diminuição do isolamento no *playground*. As mudanças permaneceram durante os três meses seguintes, indicando generalização dos resultados. Também Serra, Lerman e Serra (2010) e Kasari *et al.* (2011), entre outros estudiosos, apontaram a eficácia do treinamento de habilidades sociais para crianças autistas.

Por vezes, a expressão “treinamento” encontra-se relacionada com fatores negativos em intervenções com seres humanos. Isso ocorre pelo fato de se entender a expressão como “enquadre”, ou seja, um esforço em modelar comportamentos esperados. Destarte, o conceito de treinamento presente nos programas de habilidades sociais consiste em favorecer a discriminação das contingências do ambiente e identificar as consequências do responder, de modo a aumentar a probabilidade de reforçamento (SKINNER, 1998). Considerando que respostas socialmente habilidosas encontram na comunidade verbal maior incidência de reforço positivo, os treinamentos teriam por objetivo o aumento do número de ocorrências de apresentação do comportamento habilidoso, e, conseqüentemente, a diminuição dos problemas de comportamento (SKINNER, 1975). Paralelamente, aumentam as oportunidades de resposta a contingências que envolvam repertório acadêmico.

Sabe-se que a aprendizagem por acerto e erro tem um custo de resposta muito mais alto, podendo inibir futuras respostas que possam vir a ser punidas (SELIGMAN, MAIER, 1967). Do contrário, ter a oportunidade de conhecer caminhos com maior probabilidade de consequência positiva pode favorecer a manutenção do comportamento (SKINNER, 1975). Por exemplo, quando a criança compreende o momento oportuno de falar (“quando um fala, o outro escuta”), procura então fazer silêncio para ouvir, sinaliza com a mão ou cria outra condição para iniciar a sua fala. Isso aumenta a probabilidade de a criança ser bem sucedida em seu discurso, garantindo um ouvinte e uma interlocução. Também o comportamento ao fazer pedidos pode ser reforçado positivamente se, anteriormente, a criança é capaz de discriminar as variáveis

que estão presentes no momento do pedido: condições de ser ouvido, viabilidade, custo, possibilidades de negociação, flexibilidade e outras mais. Ser treinado, nessa perspectiva, é participar de situações que contribuam para uma melhor discriminação desse ambiente e da efetividade de suas respostas. Favorecer a compreensão das consequências do responder – pedir “por favor, por gentileza, muito obrigado” –, neste sentido, além de aumentar a probabilidade de ser atendido, pode aproximar as pessoas, criando relações mais positivas. Por outro lado, mesmo quando estes mecanismos não se mostram suficientes, ainda assim a defesa de seus direitos e de suas necessidades precisa trilhar caminhos próximos da civilidade e do bem comum.

Diante do exposto, é possível apontar a pertinência de programas de habilidades sociais – em especial em contextos escolares –, possibilitando na infância o desenvolvimento da socialização e a melhora de competências acadêmicas e sociais.

### **Desenvolvimento de um programa de habilidades sociais nas escolas – releituras, adaptações e desafios.**

Considerando a importância do desenvolvimento de habilidades sociais e suas implicações para o desenvolvimento da criança, buscou-se estruturar um projeto voltado para a formação docente. Nesse intuito, uma equipe de quinze estudantes do curso de Psicologia, integrantes de um Programa de Educação Tutorial (Pet Conexões de Saberes Psicologia), sob a orientação de uma tutora responsável, após um período de formação e estudo sobre o tema, convidaram docentes de dez escolas do interior de Mato Grosso do Sul para um programa de formação continuada. O objetivo seria capacitá-las para a inserção de vivências em habilidades sociais na sua prática educativa.

Entretanto, ao se apresentar o convite às escolas, verificou-se que as docentes não estavam suficientemente convencidas da importância ou validade do programa. Estas mostraram outras preocupações, pautadas em fracassos individuais de alunos e/ou em problemas de suas famílias. Houve consenso

no que diz respeito à solicitação para o trabalho com os alunos que apresentavam problemas de comportamento.

Cientes da necessidade de atender às expectativas da escola – mas compreendendo que as histórias de fracasso escolar não têm um único determinante –, o grupo Pet Conexões de Saberes Psicologia reestruturou os objetivos do programa para atuar com os alunos e seus respectivos professores, com as seguintes condições: a) o programa seria oferecido a toda a classe, não se restringindo apenas a alunos com problemas de comportamento; b) durante as vivências, o professor permaneceria em sala de aula, contribuindo sempre que necessário. Sete das dez escolas convidadas aceitaram a nova proposta, sendo que seis delas teriam início no segundo semestre de 2011 (permanecendo em 2012) e uma no início de fevereiro de 2012.

A nova proposta passou a ter os seguintes objetivos:

### **Objetivos gerais:**

- 1) identificar alunos que apresentavam problemas de comportamento por meio da percepção dos professores;
- 2) favorecer a discriminação de comportamentos pró-sociais dos alunos, possibilitando um olhar diferenciado para aquilo que o aluno é capaz de fazer.

### **Objetivos específicos**

- a) comparar habilidades sociais e acadêmicas de alunos do Ensino Fundamental a partir do relato de professores;
- b) oferecer treinamento em habilidades sociais para alunos e professores;
- c) analisar o impacto do treinamento no desempenho escolar dos alunos.

## **Método**

Após o esclarecimento da nova proposta, pautada em vivências de habilidades sociais em sala de aula, os professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme prevê a resolução 196/1996 do Conselho Nacional de Pesquisa (BRASIL, 1996).

Cada sala de aula tinha até 30 alunos. Para verificação da percepção dos professores sobre os problemas de comportamento e habilidades sociais de seus alunos, cada professor indicou até três alunos com problemas de comportamento em sua sala de aula e o mesmo número de alunos em relação aos quais ele percebia a ocorrência de comportamento socialmente aceito. Foram indicados 108 alunos, distribuídos em dois grupos: Grupo 1: 55 alunos com indicativos de comportamento socialmente aceito (Gr1 ICSA) e Grupo 2: 53 alunos com indicativos de problemas de comportamento (Gr2 IPC).

## **Procedimento**

A proposta foi desenvolvida em duas etapas: 1) intervenção focal: 25 professoras – seis escolas; 2) Intervenção preventiva: 28 professoras – sete escolas. Todas as atividades eram desenvolvidas nas escolas. O Quadro 1 apresenta as fases de cada uma das etapas.

Quadro 1. Delineamento do estudo.

	<b>Fase</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Procedimento</b>	<b>Materiais</b>
<b>Etapas 1</b>	1.1 Diagnóstico inicial	Identificar repertórios sociais e acadêmicos dos alunos.	Avaliação multimodal	Roteiro de entrevista e escalas comportamentais* (para professores) Teste de Desempenho acadêmico (TDE) – (STEIN, 1996) para alunos.
	1.2 Devolutiva aos professores	Favorecer a discriminação de repertório de habilidades sociais dos alunos e sua correlação com o desempenho acadêmico; Sensibilizar para intervenção.	Apresentação dialogada (por escola) com os professores envolvidos.	Resultado da avaliação das escalas e TDE.
	1.3 Intervenção focal	Diminuir a frequência de problemas de comportamento externalizante; Melhorar a participação dos alunos em atividades educativas.	Dinâmicas de grupo com ênfase na socialização, comunicação e colaboração.	Jogos cooperativos, músicas e histórias infantis.
	1.4 Avaliação	Verificar a validade social do projeto.	Entrevista com as professoras; Dinâmicas com os alunos.	Questionário de entrevista semiestruturada por Desenhos e expressão oral / Aplicação do TDE.
<b>Etapas 2</b>	2.1 Intervenção preventiva	Desenvolver habilidades sociais promotoras de inclusão escolar.	Dinâmicas de grupo / vivências em H.S**.	Jogos cooperativos, músicas, histórias infantis e materiais criados para as vivências.
	2.2 Avaliação da intervenção	Avaliar o impacto do treino de habilidades sociais no desempenho acadêmico dos alunos.	Comparação do resultado dos TDE's; Análise das entrevistas; Dinâmica de grupo para avaliação com os alunos.	TDE Transcrição das entrevistas semiestruturadas; Desenhos e expressão oral. Aplicação do TDE.

\* Escalas comportamentais: Escala de Rutter (GRAMINHA, 1994) e a de Bolsoni-Silva (2003) descrevendo respectivamente problemas de comportamento e comportamentos habilidosos dos alunos indicados.

\*\* H.S.: Habilidades Sociais

O programa de prevenção de problemas de comportamento e desenvolvimento de habilidades sociais, descrito na Etapa 2, foi desenvolvido nas sete escolas, em 28 turmas do 1º a 5º ano do Ensino Fundamental. Em cada turma, atuavam até três bolsistas do PET, os quais desenvolveram o programa durante o primeiro semestre de 2012, com uma média de 20 sessões por turma. As sessões tinham duração de 50 minutos e eram realizadas semanalmente. Ao todo, participaram do PHS cerca de 700 alunos.

A análise dos dados obtidos foi realizada de forma processual, em encontros semanais do grupo, a partir de registros em diário de campo, com revisão de planejamento e orientação da prática educativa nas escolas.

## **Resultados**

Os procedimentos da Etapa 1 possibilitaram constatar, na realidade escolar, correlação entre habilidades sociais e desempenho acadêmico, dados apresentados na devolutiva aos professores da fase diagnóstica. A partir da realidade de cada escola, foi possível estabelecer uma parceria com as docentes durante a implantação do programa de treinamento de habilidades sociais e eleger comportamentos passíveis de mudança em curto prazo. Os resultados favoráveis obtidos na Etapa 1 favoreceram a adesão dos professores e o planejamento da Etapa 2, com foco na prevenção de problemas de comportamento.

As entrevistas iniciais indicaram, principalmente, alta frequência de problemas de comportamento, os quais eram concorrentes às atividades de ensino, tais como: agressividade entre os alunos, agitação em sala de aula, falta de atenção e desrespeito aos colegas.

A avaliação das escalas comportamentais possibilitou ao professor discriminar a ocorrência de problemas de comportamento e os repertórios habilidosos dos alunos indicados. O foco inicial do trabalho voltou-se para o fortalecimento do repertório habilidoso. A Figura 1 apresenta um comparativo dos alunos indicados no Gr 1 (ICSA) e Gr 2 (IPC).

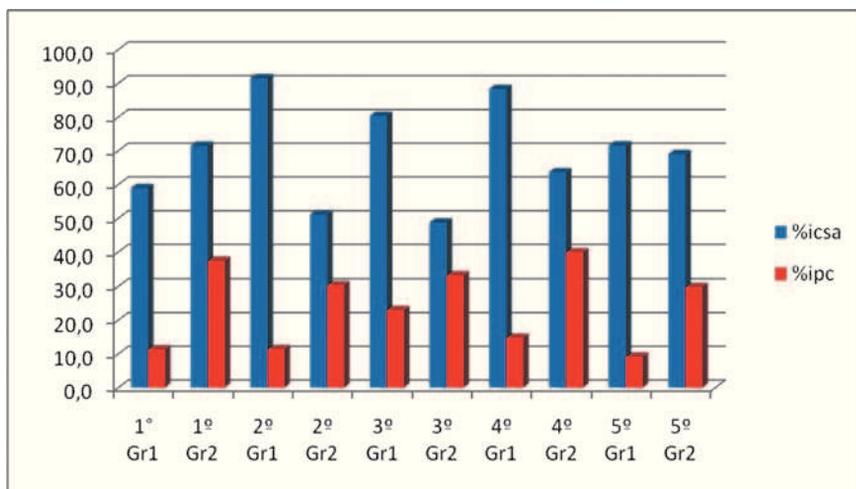


Figura 1. Percentual de indicadores de comportamentos socialmente aceitos (icsa) e de problemas de comportamento (ipc) para os grupos 1 e 2 dos alunos do primeiro ao quinto ano (agosto-2011).

Ambos os grupos apresentaram um percentual de comportamentos socialmente aceitos maior que o de problemas de comportamento. Os alunos do Gr1 do 1º ano, apesar de terem mais problemas de comportamento, também apresentam maior repertório habilidoso. Os alunos do 5º ano apresentaram índices de comportamentos habilidosos muito próximos entre os dois grupos. Porém, mesmo apresentando um percentual menor, os problemas de comportamento conseguem obter maior atenção do professor, impedindo, por vezes, que ele discrimine outras habilidades do aluno que poderiam ser alvo de atenção.

Como esperado, Gr2 apresenta em todos os anos um maior número de indicadores de problemas de comportamento. Uma hipótese sobre o índice de problemas de comportamentos Gr1 é a de que tais comportamentos sejam internalizantes (apatia, introversão, falta de comunicação, participação nas atividades da sala de aula, etc.), o que talvez não incomode tanto ao professor como os externalizantes (irrequieto, briga com os alunos, anda pela sala, cutuca, fala em horários inoportunos, etc.). Esta última categoria seria mais facilmente percebida e apontada pelo professor por interferir mais diretamente na dinâmica da sala de aula.

A relação entre problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem também pode ser constatada, conforme se observa na Figura 2.

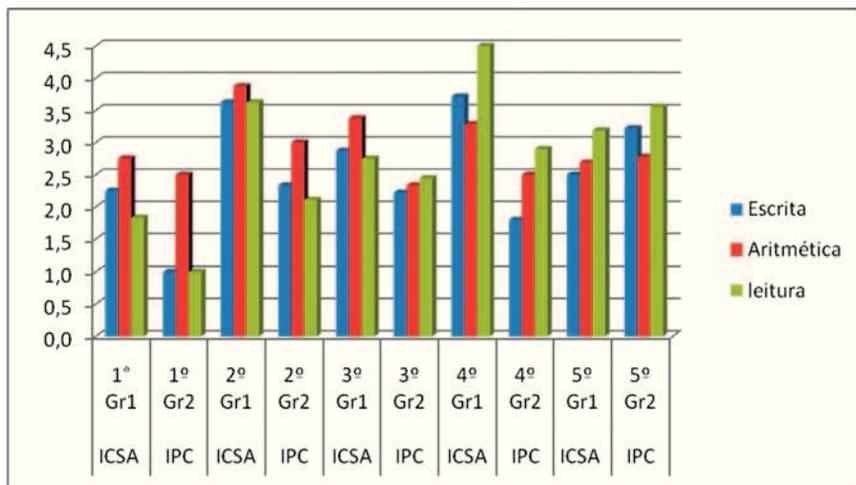


Figura 2. Resultado do Teste de Desempenho Escolar para os Grupos 1 e 2 (agosto-2011).

O gráfico da Figura 2 apresenta os escores do TDE divididos em cinco níveis, sendo: de 1 a 3 – subdivisões do nível inferior (inferior-inferior, inferior-médio, inferior superior); 4 – nível médio; e 5 – nível superior. Com exceção do 5º ano, nas demais turmas observou-se desempenho inferior para a Gr2 em todas as áreas. O resultado próximo do 5º ano talvez se apoie no fato de essa turma também apresentar índices próximos de comportamento habilidoso, conforme se observou na Figura 1.

Na devolutiva com as professoras, apontou-se a relação “habilidade social *vs* desempenho acadêmico” e destacaram-se os repertórios habilidosos apresentados, foco de intervenção para o PHS. Realizou-se, a partir da devolutiva, uma intervenção focal em torno de seis a dez encontros. Na medida em que a intervenção avançou e as professoras se fizeram presentes, o objetivo do treinamento em habilidades sociais foi compreendido e as professoras foram se

apropriando, gradativamente, do trabalho desenvolvido, chegando a solicitar palestras e encontros específicos para sua formação.

Quadro 2. Objetivos e vivências da Etapa 1 – Intervenção Focal

<b>Objetivo</b>	<b>Vivências/dinâmica</b>
Gerar maior integração entre as turmas	Atividade de socialização, apresentação, respeito ao outro - chamar os colegas pelo nome (evitando apelidos que o aluno não aprovasse).
Refletir sobre a importância das regras e da vivência em grupo.	Jogos e brincadeiras que exigiam resolução de trabalhos em grupo, contação de histórias, teatro e música.
Diminuir a ocorrência de comportamentos agressivos e concorrentes com atividades de ensino-aprendizagem.	Saber ouvir, esperar a vez, valorizar comportamentos positivos de colegas, elogiando e registrando-os durante a semana; ser “anjo da guarda” de um colega, praticando pequenas gentilezas (emprestar material, fazer elogios, manifestar sentimentos positivos, ajudar na tarefa, etc.) e trocar presentes simbólicos (abraços, bilhetes, desenhos, músicas e boas ações).
Disponibilizar modelos aos professores, pautados em manejos de comportamentos positivos.	Dar atenção ao aluno pelo comportamento pró-social, em concorrência com os problemas de comportamento (comprovadamente observados em menor número).

Na entrevista realizada no final do ano de 2011, todas as docentes avaliaram o programa de forma positiva, apontando para a sua validade social e solicitando sua continuidade em 2012.

Em 2012, uma escola foi integrada ao trabalho e a intervenção passou a ser preventiva, planejando-se uma realização semestral, com até três turmas por escola. As intervenções foram pautadas nas áreas de socialização, comunicação, autoadvocacia, expressão de sentimentos e colaboração.

Os procedimentos da Etapa 2 tiveram um enfoque preventivo. Antes da intervenção nesta escola realizou-se a avaliação acadêmica dos alunos. Para as demais, manteve-se a avaliação inicial (agosto/2012), sendo prevista uma avaliação em julho/2012 para todas as escolas envolvidas. O planejamento da fase 2.2 foi elaborado segundo a escala de comportamentos socialmente

aceitos de Bolsoni-Silva (2003). Os comportamentos descritos na escala foram organizados no Quadro 3.

Quadro 3. Categorias de habilidades sociais propostas para intervenção preventiva na Etapa 2.

<b>Categoria</b>	<b>Comportamentos habilidosos</b>
SOCIALIZAÇÃO	Fazer amigos. Cumprimentar as pessoas. Conquistar e manter relações positivas com um ou mais colegas, mostrando capacidade de preocupar-se com eles. Brincar com os colegas. Fazer elogios. Mostrar interesse pelos outros, mudar de opinião e aceitar informação de outros de forma adequada. Expressar sentimentos.
COMUNICAÇÃO	Fazer pedidos. Interagir de forma não verbal com pessoas de sua convivência, por meio de sorrisos e gestos. Fazer perguntas. Comunicar-se com as pessoas de forma positiva. Tomar a palavra facilmente.
EXPRESSÃO DE SENTIMENTOS	Expressar carinhos. Expressar frustração e desagrado de forma adequada, sem prejudicar outras pessoas.
SABER DEFENDER-SE	Defender-se de crianças violentas ou agressivas. Expressar desejos e preferências de forma adequada. Expressar seus direitos e necessidades de forma apropriada.
COLABORAÇÃO	Prestar ajuda ao professor(a) e aos colegas . Tomar iniciativas. Expressar opiniões em grupo. Negociar e convencer outras pessoas de seu ponto de vista. Participar de grupos de jogos e trabalhos em sala de aula. Participar de temas de discussão, dando contribuições relevantes.

Adaptado a partir da escala de comportamentos socialmente aceitos (BOLSONI-SILVA, 2003).

A avaliação da intervenção indicou os seguintes dados:

a) Em relação aos professores:

Todos os professores responderam à entrevista final apontando fatores positivos da intervenção, tal como: a melhora no desenvolvimento de atividades em grupo, o estabelecimento de regras com a sala e a participação de alunos que, antes da intervenção, se apresentavam excessivamente tímidos. Ainda durante as intervenções, houve solicitação de materiais das vivências para aplicação em sala de aula, mostrando a apropriação das estratégias e a relação das mesmas com a prática docente.

b) Em relação aos alunos:

b1. Dados registrados em diário de campo.

Os pesquisadores desenvolveram, durante o programa, um vínculo favorável com os alunos, fator crucial para o andamento das atividades. Durante o intervalo, os alunos perguntavam sobre o horário em que sua sala participaria e demonstravam carinho por meio de abraços, bilhetes, partilha de lanches e gestos de acolhida.

Na última sessão, os alunos foram esclarecidos sobre o término do programa e elogiados pelas conquistas que obtiveram. Apresentaram sua avaliação por meio de desenhos, escrita e brincadeiras. Todos avaliaram positivamente os encontros, solicitando que continuassem no próximo semestre. Os pesquisadores esclareceram que permaneceriam na escola, mas atenderiam outras salas. Apontaram ainda que poderiam manter atividades semelhantes com a docente da sala.

b2. Dados oriundos da comparação dos resultados do TDE.

Optou-se por fazer a avaliação da intervenção realizada no grupo de alunos em período semelhante entre os anos, afastando-se as variáveis intervenientes dos conteúdos trabalhados em diferentes momentos do calendário acadêmico. Os dados analisados resultaram em um estudo transversal, pareando cada série do ano de 2011 a uma nova turma de 2012, em igual período acadêmico (encerramento do segundo bimestre). Para cinco das sete escolas, foi possível estabelecer o pareamento. Para a escola seis, não houve pareamento – por se ter trabalhado em 2011 com a pré-escola, não utilizando o TDE (indicado a partir do primeiro ano) –, o mesmo ocorrendo para a escola sete, que teve o início das atividades apenas em 2012.

A Figura 3 apresenta um corte transversal, comparando-se, em igual período escolar, o desempenho do TDE. O estudo longitudinal não foi possível em razão do grande número de mudanças de alunos e professores.

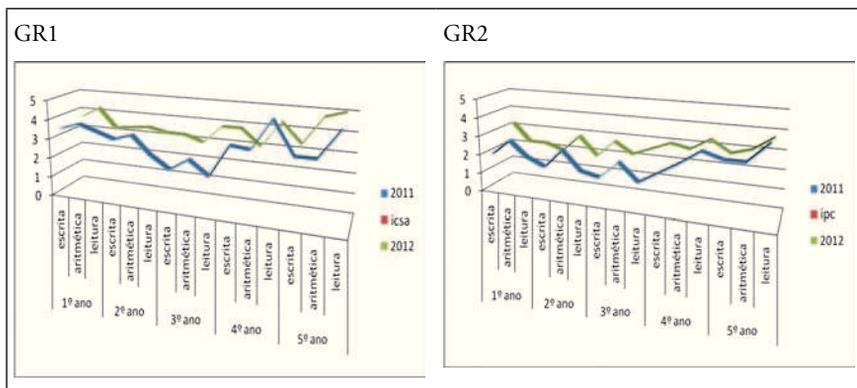


Figura 3. Resultado do Teste de Desempenho Escolar para os Grupos 1 (Gr ICSA) e 2 (Gr IPC) (agosto-2011, antes do Programa de Habilidades Sociais e julho-2012 – Depois da intervenção).

O primeiro gráfico da Figura três aponta resultado inferior apenas para aritmética, nas turmas de 4º ano. Para os alunos do Grupo 2, indicados com problemas de comportamento, o resultado após as intervenções mostrou-se superior para a maioria das turmas, permanecendo igual apenas em aritmética para as turmas de 2º ano.

A partir da comparação do TDE é possível reafirmar os dados da literatura que apontam que os alunos mais habilidosos socialmente obtêm melhor desempenho acadêmico.

A tabela geradora da Figura 3, além dos resultados gerais, permitiu a análise dos dados por ano e por escola. Os resultados, quando foram apontados individualmente, constituíram uma importante ferramenta de discussão para os docentes, possibilitando identificar os avanços e lacunas da atuação.

Análise estatística do estudo transversal apontou para diferenças significantes para Gr1, na área de leitura ( $p=0,015$ ). Para Gr2, a diferença não apresentou significância estatística, embora as médias dos níveis obtidos tenha sido maior para a maioria dos participantes na 2ª avaliação, conforme observado na Figura 3. Quando a comparação entre avaliações agrega os dois grupos, há uma tendência significativa na área de aritmética ( $p=0,065$ ).

## **Conclusão**

Para o estabelecimento de práticas inclusivas na escola, em uma sociedade tão desigual, persiste o grande desafio de promover condições de equidade que busquem atender a coletividade, sem perder de vista as necessidades individuais do aluno. Para tanto, o professor terá um papel crucial, embora não se trate de uma tarefa que deva realizar sozinho. Para que possa obter êxito, estratégias precisam ser planejadas por toda a equipe escolar, de forma a realizar-se a tarefa educacional de maneira competente e colaborativa. Um grande desafio consiste em conquistar as famílias para essa parceria.

Ouvir a avaliação inicial das professoras sobre suas experiências de formação continuada e dispor-se a flexibilizar a proposta, foi essencial para realização do projeto, gerando condições para o estabelecimento de uma estreita relação entre o projeto e a necessidade da escola. Contudo, foi importante

esclarecer que haveria a necessidade de permanecer na escola por mais tempo (dois anos em vez de um) e que o planejamento de ações voltadas para os alunos não se limitaria aos alunos indicados com problemas de comportamento e/ou aprendizagem, e sim para a escola como um todo.

O programa de habilidades sociais mostrou-se efetivo nas escolas, corroborando dados da literatura sobre o seu impacto no desempenho escolar. Contudo, permanece a lacuna sobre problemas de comportamento internalizante que não impedem o bom desempenho acadêmico nem a dinâmica das aulas, mas repercutem em problemas de socialização de algumas crianças.

## Referências

BANDEIRA, M. *et al.* Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. **Estudos de psicologia**, Natal, v. 11, n. 2, p. 199-208, maio/ago. 2006.

BOLSONI-SILVA, A. T. **Habilidades sociais educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento**: comparando pais e mães de pré-escolares. 2003. 210 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, Ribeirão Preto, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, v. 134, n. 201, 14 out. 1996. Seção 1, p.21.082-21.085. Disponível em: <[http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso\\_96.htm](http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso_96.htm)>.

CONNIE, K. *et al.* Making the Connection: Randomized Controlled Trial of Social Skills at School for Children with Autism Spectrum Disorders. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, [S.l.], v. 53, n. 4, p. 431-439, 2012.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GRAMINHA, S. S. V. A Escala Comportamental Infantil de Rutter A2: estudos de adaptação e fidedignidade. **Estudos de psicologia**, Campinas, v. 11, n. 3, p. 34-42, 1994.

KASARI, C. *et al.* Social networks and friendships at school: comparing children with and without ASD. **J Autism Dev Disord.**, v. 41, n. 5, p. 533-44, may 2011.

MORGAN, J. K.; SHAW, D.S.; OLINO, T.M. Differential Susceptibility Effects: The Interaction of Negative Emotionality and Sibling Relationship Quality on Childhood Internalizing Problems and Social Skills. **Journal of Abnormal Child Psychology**, Washington, DC, v. 40, n. 6, p. 885-899, 2012.

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Desempenho pró-social ou pró-acadêmico. In: CAPELLINI, V. L. M. F.; Rodrigues, O. M. P. R. (Org.). **Avaliação e planejamento em contextos inclusivos**, Bauru, UNESP, v. 4, p. 99-116, 2010. (Coleção Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva).

SANTOS, P. L.; GRAMINHA, S. S. V. Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 101-109, 2006.

SELIGMAN, M. E. P.; MAIER, S. F. Failure to escape traumatic shock. **Journal of Experimental Psychology**, Washington, DC, v. 74, n. 1, p.1-9, 1967.

SERRA, T. A.; LERMAN, D. C.; SERRA, A. Teaching Social Skills to Children with Autism using Point-of-View Video Modeling. **Education and Treatment of Children**, Virgínia, v. 33, n. 3, p. 395-419, 2010.

SKINNER, B. F. **Contingências do reforço**. São Paulo: Ed. Abril, 1975. (Coleção Os Pensadores). Traduzido do original inglês *Contingences of Reinforcement*. New Jersey: Prentice Hall, 1969.

\_\_\_\_\_. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STEIN, L.M. **TDE - Teste de desempenho escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

STOREBO, O. J. *et al.* Social skills training for attention deficit hyperactivity Disorder (ADHD) in children aged 5 to 18 years. **Child Psychiatric Clinic** (Publicado *online* em 7 dez. 2011). Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/14651858.CD008223.pub2/full>>. Acesso em: 23 ago. 2012.

## CAPÍTULO 2

### HABILIDADE DE SOCIALIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO INTERPESSOAL

Daniel Carvalho de Sá Motta  
Franciely Pietrobon  
Marineide Aquino de Souza

Nos primeiros anos escolares, a criança amplia a possibilidade de socialização com outros indivíduos fora do seu âmbito familiar. O desenvolvimento dessa habilidade permite a esses indivíduos exercerem um bom convívio com seus entes.

A socialização é um processo de aquisição da habilidade de relacionar-se com as pessoas de forma eficaz. A capacidade do indivíduo de identificar os valores e as normas em sua cultura e em seu contexto social possibilitará ao indivíduo a emissão de comportamentos socialmente habilidosos, aumentando o acesso a consequências reforçadoras. Caballo (1986 *apud* CABALLO, 1996, p. 365) definiu o comportamento socialmente habilidoso como:

[...] um conjunto de comportamentos emitidos por um indivíduo em um contexto interpessoal que expressa os sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos desse indivíduo, de um modo adequado à situação, respeitando esses comportamentos nos demais, e que, geralmente,

resolve os problemas imediatos da situação enquanto minimiza a probabilidade de futuros problemas.

Bartholomeu, Nunes e Machado (2008) indicaram que as respostas sociais adequadas, verbais e não verbais, dependem de um aprendizado constante, pois as normas e regras sociais mudam frequentemente. A leitura e interpretação dessas mudanças exigirão do indivíduo socialmente competente o desenvolvimento de um comportamento ético, capaz de integrar seus valores em um contexto coletivo que esteja voltado para o bem comum e para o respeito às diferenças e à dignidade humana.

Na escola dá-se o início desse grande desafio da vida em grupo e da conquista da competência social. É um espaço em que a criança aprende e pratica a socialização, interage com pessoas desconhecidas e precisa conhecer regras e normas que lhe permitam manter uma interação que seja proveitosa para ela e para o outro.

Deverá aprender a comunicar suas necessidades e seus sentimentos aos demais, argumentar, tomar decisões, respeitar o espaço do outro e integrar-se. Isso não ocorre naturalmente, pelo simples fato de estar em grupo. O repertório social da criança, por vezes, mostra-se limitado quando é necessário enfrentar novas situações para as quais não se encontra preparado, tais como: iniciar um diálogo, fazer novas amizades, formular perguntas, esperar a sua vez de falar, participar de brincadeiras e jogos coletivos, respeitar as regras dos jogos, da sala de aula e da escola como um todo. O despreparo para essa vivência pode resultar na emissão de comportamentos inadequados, internalizantes ou externalizantes. Para Achenbach e Edelbrock (1979), citado por Bolsoni-Silva *et al.* (2006), são considerados problemas de comportamento tanto os externalizantes quanto os internalizantes, por entenderem que são igualmente prejudiciais ao desenvolvimento da criança.

Para Borsa, Silva e Bandeira (2011):

[...] enquanto alguns estudos sugerem que os comportamentos externalizantes são prevalentes sobre os internalizantes [...] outros sugerem

que os internalizantes são predominantes [...] os problemas externalizantes envolvem impulsividade, agressão física ou verbal, agitação e provocações. Já os internalizantes podem ser observados quando há preocupação em excesso, retraimento, tristeza, timidez, insegurança e medos são frequentemente manifestados em transtorno como depressão, isolamento social e ansiedade (*Ibid.*, p.15-16).

Rosales-Ruiz e Baer (1997), citados por Bolsoni-Silva *et al.* (2006), indicaram que a criança que apresenta problemas internalizantes como timidez, por exemplo, pode estar sendo privada do contato social que lhe permitirá desenvolver comportamentos relevantes de aprendizagem, os quais aumentariam sua chance de obter reforçadores na infância e nas demais fases do desenvolvimentos, tais como fazer amizade e resolver problemas.

O desenvolvimento do comportamento habilidoso prepara o indivíduo para a aquisição da competência social. Esta se mostra como um indicativo de acesso para contingências com alta probabilidade de consequências reforçadoras. Por outro lado, a falta da socialização pode ser identificada como geradora de problemas em diversas áreas, como dificuldades de aprendizagem (FERREIRA; MARTURANO, 2002) e relacionamento familiar. A competência social, desta forma, pode ser compreendida como a possibilidade de evitar e prevenir problemas de comportamento (BOLSONI-SILVA; DEL PRETTE, 2002).

Na definição do que seja a competência social, é importante considerar o contexto cultural em que está inserido o indivíduo, além de outros fatores como o sexo, a idade, a classe social e a educação (CABALLO, 1996). Assim, não existe um critério que defina de forma absoluta qual é o comportamento considerado habilidoso socialmente, uma vez que sua definição está relacionada sobretudo à eficácia de sua função em uma dada situação.

Os problemas de comportamento são formas inadequadas de reação às situações, podendo ser tanto um excesso quanto um déficit comportamental, o que implicaria numa maior dificuldade de acesso às contingências de aprendizagem. Os excessos comportamentais se referem a uma classe de respostas

emitidas de forma excessiva, com uma duração, intensidade ou ocorrência que não corresponde ao que é aceito no meio social do indivíduo (KANFER; SASLOW, 1976). Já os défices comportamentais são definidos como uma classe de respostas que não têm a frequência, a intensidade e as condições correspondentes ao que é considerado adequado no meio em que o indivíduo se encontra (KANFER, SASLOW, 1976). Segundo Bolsoni; Del Prette (2002),

[...] entendem-se “problemas de comportamentos” como déficits e/ou excessos comportamentais que dificultariam o acesso da criança a novas contingências de reforçamento, que por sua vez, facilitariam a aquisição de repertórios relevantes de aprendizagem.

Del Prette e Del Prette (2005) desenvolveram e validaram o Inventário de Habilidades Sociais (IHS). Nesse instrumento, as habilidades sociais são divididas em cinco categorias, sendo elas: enfrentamento com risco, autoafirmação na expressão de afeto positivo, conversação e desenvoltura social, autoexposição a desconhecidos e a situações novas e autocontrole da agressividade em situações aversivas.

Caballo (1996) apresenta o contato visual, a conversação em geral, o conteúdo e a fluência, a duração, a qualidade da voz e os gestos com as mãos como componentes comportamentais importantes para classificar uma conduta socialmente hábil. A competência social depende da adequação destes comportamentos ao que é esperado pelo meio social em que se está inserido.

Bolsoni-Silva (2010), em sua pesquisa sobre a percepção de mães e professoras de comportamentos habilidosos e problemas comportamentais de crianças pré-escolares, desenvolveu uma escala de comportamentos habilidosos na infância. Nesta escala, os comportamentos habilidosos mais voltados à socialização seriam: fazer amigos, cumprimentar pessoas, conquistar e manter relações positivas com um ou mais colegas, mostrando capacidade para preocupar-se, brincar com os colegas, fazer elogios, mostrar interesse pelos outros, mudar de opinião e aceitar informação de outros de forma adequada e expressar sentimentos. Considerando o fato de esta escala ter sido ponto de partida

para estruturação do Programa de Habilidades Sociais (PHS) analisado neste estudo, tomou-se como objetivo: caracterizar estratégias lúdicas trabalhadas com as crianças para o desenvolvimento da habilidade de socialização; fundamentar a importância da socialização dentro e fora da sala de aula; propiciar aos professores ferramentas para contribuir na construção da socialização em sala de aula e relacionar e demonstrar a sua contribuição para a aquisição das demais habilidades.

### **Materiais e método**

Para análise do PHS foram selecionados 42 diários de campo referentes a seis escolas municipais atendidas pelo programa. Os diários de campo selecionados tinham como tema principal a socialização e por isso foram feitos apenas os recortes da primeira à quarta sessão do programa, referentes a cada uma das salas envolvidas. Após a seleção, foram relacionadas as dinâmicas e estratégias utilizadas, as quais foram analisadas em relação ao conteúdo e à efetividade das mesmas.

### **Resultados**

A caracterização das estratégias lúdicas trabalhadas com as crianças para o desenvolvimento da habilidade socialização foi realizada a partir da leitura e da análise dos 42 diários de campo. O Quadro 1 apresenta o nome das dinâmicas utilizadas no PHS (localizando o momento do programa em que estas foram utilizadas), os objetivos pretendidos e os resultados alcançados:

Quadro 1. Caracterização das dinâmicas voltadas para a socialização durante o desenvolvimento do PHS.

<b>Dinâmicas realizadas</b>	<b>Objetivos pretendidos</b>	<b>Resultados alcançados</b>
“O meu nome é” (Numa formação em círculo, apresentar-se para a turma, com a história do seu nome).	Apresentar características próprias para os colegas.	Participação, valorização do nome e identificação de como gosto de ser chamado.
“O que você parece para mim” (Com um papel colado nas costas, os alunos receberam características positivas notadas pelos colegas).	Valorizar a presença de cada aluno da turma.	Identificação de como sou visto pelo outro, integração, favorecimento do autoconceito positivo.
“Fazer aos outros” (Através de sorteio dos nomes dos alunos, designar uma atividade para que o colega a realize. Surpresa: a atividade será realizada por quem escolheu, e não pelo amigo).	Não desejar ao outro o que não queremos para nós mesmos.	Possibilitou o desenvolvimento da habilidade de colocar-se no lugar do outro.
“Palavras mágicas” (Oportunidades de dizer: obrigado, por favor, me desculpe e com licença).	Ser gentil com as pessoas, usando palavras.	Possibilitou ao grupo o exercício de situações que melhoram a convivência entre os pares.
“Os peixinhos no aquário” (Desenhar peixinhos de diversas formas e cores, colá-los em um cartaz com o desenho de aquário e descrever suas características).	A importância de saber conviver com as diferenças.	Refletiram sobre as diferenças entre os peixinhos e, posteriormente, sobre suas próprias diferenças e semelhanças, além da necessidade de se respeitarem uns aos outros.
“Perdidos na ilha” (Os alunos, divididos em grupos, deveriam achar uma solução para escapar de uma ilha deserta, logo após terem sobrevivido a um naufrágio).	Estimular o trabalho em equipe, demonstrar opiniões, aceitar de forma positiva a opinião do outro.	Estimulou a importância de trabalhar em grupo, de saber expor sua opinião de forma positiva e também de saber ouvir e receber a opinião do colega.
“Presentear o amigo” (Presentear o colega sorteado com algo positivo, seja com um sentimento ou com uma demonstração de carinho e amizade).	Reforçar as relações positivas entre os alunos.	Favoreceu o sentimento de valorização e a relação positiva entre os pares.

<b>Dinâmicas realizadas</b>	<b>Objetivos pretendidos</b>	<b>Resultados alcançados</b>
<p>“Dinâmica sobre o filme curta-metragem <i>Carros</i>” (Conta a história de carros amigos. Havia, nesse grupo, um carro que gostava de seus amigos, mas a forma de demonstrar isso era inadequada, assustando seus colegas. Após o curta, dialogar sobre a maneira correta de demonstrar sentimentos).</p>	<p>Promover uma maior integração e incentivar relações interpessoais.</p>	<p>Incentivou comportamentos positivos como: chamar pelo nome, elogiar, chamar para brincar, dentre outros.</p>
<p>“Comportamentos para chamar a atenção” (Apresentar bons comportamentos, ao invés do uso de comportamentos inadequados).</p>	<p>Promover uma maior integração.</p>	<p>Houve a compreensão, por parte dos alunos, acerca do uso de bons comportamentos no lugar de comportamentos inadequados, que muitas vezes são utilizados no dia a dia.</p>
<p>“Anjo da guarda” (Cada aluno pega, de uma caixa, aleatoriamente, o nome de um colega de classe. Durante a semana deverá cuidar dessa pessoa, fazendo um diário dos comportamentos e atitudes desse colega).</p>	<p>Estimular a afetividade da turma.</p>	<p>Estimulou a observação de bons comportamentos e de atitudes positivas no outro.</p>
<p>“Dinâmica de integração” (Colocar as qualidades do colega em um papel e depois entregá-lo ao mesmo).</p>	<p>Apontar qualidades do colega.</p>	<p>Refletiram sobre qualidades positivas do colega.</p>
<p>“Dinâmica do crachá” (Um aluno deverá vir à frente, pegar um crachá e falar o nome do colega; este, por sua vez, deve vir à frente, receber o crachá, responder a uma pergunta do colega e cumprimentá-lo).</p>	<p>Identificar as características do colega.</p>	<p>Propiciou a integração e a identificação de características pessoais entre os colegas.</p>
<p>“Conhecendo melhor meu colega” (Observar características apresentadas pelos colegas).</p>	<p>Identificar as características do colega.</p>	<p>Houve a integração e a identificação de características individuais dos colegas.</p>
<p>“Completando a história” (A história será construída com a participação de todos. Cada aluno continua a história com um pequeno trecho).</p>	<p>Envolver o aluno para desinibi-lo, estimulando a fala.</p>	<p>Estimulou a participação e a colaboração, de maneira descontraída, no processo de construção da história.</p>

Dinâmicas realizadas	Objetivos pretendidos	Resultados alcançados
<p>“Faz amigos?” (Distribuir pedaços de papel para cada aluno e pedir que desenhem ou escrevam algo que gostem de fazer ou assistir – ou mesmo referir qual é o time preferido).</p>	<p>Promover uma maior integração.</p>	<p>Houve bastante interação entre alunos que normalmente não se sentam juntos.</p>
<p>“Aperto de mão” (Cada aluno desenha sua mão em uma folha de papel, escreve seu nome por baixo e passa a folha aleatoriamente para os colegas. Cada aluno ficará com uma folha com uma mão desenhada, desde que não seja a sua própria).</p>	<p>Identificar as características do colega.</p>	<p>Desenvolveu a reflexão sobre as próprias características, porém não reconheceu as características dos outros por não saber ler o nome dos colegas.</p>
<p>“Dinâmica sobre o livro <i>A arara aurora</i>” (Contar a história, fazer a relação entre o excesso de cantoria da arara e a conversa paralela na sala de aula).</p>	<p>Apontar comportamentos positivos.</p>	<p>A importância de escutar o outro e conversar em momentos adequados.</p>
<p>“Acertando a palavra” (Trabalhando em equipe, os alunos deverão encontrar respostas por meio de dicas).</p>	<p>Estimular o trabalho em equipe, demonstrar opiniões.</p>	<p>Os alunos expressaram opiniões e tiveram que saber lidar com as diferentes características de cada aluno do grupo.</p>
<p>“Caixa de tarefas” (Uma caixa vai conter os nomes dos alunos e, em outra, tarefas como: apertar a mão, abraçar, bagunçar o cabelo e apertar o nariz. Realizar a atividade entre os pares).</p>	<p>Estimular a afetividade e a integração da turma.</p>	<p>Propiciou um momento de socialização descontraído. Devido ao sorteio, eles tiveram a oportunidade de cumprimentar colegas que normalmente não interagem.</p>
<p>“Dinâmica da qualidade” (Os alunos deverão se apresentar na frente da sala e designar para si uma qualidade com a primeira letra do seu nome).</p>	<p>Conhecer melhor o colega de sala.</p>	<p>O aluno se socializou, apresentando à sala uma característica própria e, ao mesmo tempo, trabalhando a questão do falar em público.</p>
<p>“Dinâmica dos autógrafos” (Cada aluno, em uma folha de sulfite, deverá dar e também receber autógrafos).</p>	<p>Promover uma maior integração.</p>	<p>Ressaltou-se a importância do “dar” e do “receber”; e de como o sentimento é positivo quando se manifesta de forma equilibrada.</p>

## Discussão

Nos 42 diários de campo analisados, apenas uma intervenção não atingiu o objetivo inicial. Isso aconteceu devido à falta de habilidade em leitura e escrita por parte dos alunos, o que prejudicou a compreensão da atividade. Sugere-se que a adaptação para alunos que ainda não sejam leitores seja realizada com desenhos e/ou símbolos.

A socialização mostra-se como ferramenta importante para o desenvolvimento acadêmico. Contudo, é importante que ela se estruture em sala de aula e fora da mesma. Desta forma, compreende-se que a socialização é precursora de habilidades sociais importantes ao desenvolvimento do indivíduo e à sua melhor vivência na sociedade. A partir de Webster-Stratton (1997, citado por BOLSONI; DEL PRETTE, 2003), compreende-se que

[...] a falta de habilidades sociais e de resolução de problemas pode ocasionar problemas de comportamento, pois contribui para interações pobres com os colegas, à medida que possuem algumas dificuldades, tais como: a) resolver problemas de maneira hostil, b) ter pouca informação ambiental, c) gerar pouca alternativa para resolver problemas sociais e d) apresentar dificuldades em antecipar as consequências de agressão. (*Ibid.*, p. 95-96).

Para Bolsoni-Silva e Marturano (2002), a não assertividade nega e inibe a expressão de sentimentos, levando a pessoa a não atingir os objetivos desejados. Já com a agressividade, às vezes o indivíduo consegue atingir os objetivos desejados, mas no processo magoa os demais, desvalorizando o outro. Por outro lado, o comportamento assertivo permite a autoapreciação do sujeito e uma expressão honesta de seus sentimentos, geralmente atingindo os objetivos desejados, não prejudicando nem a si mesmo nem ao outro.

O não engajamento de maneira assertiva nas atividades pode refletir negativamente na relação com o outro, podendo também influenciar no desenvolvimento acadêmico. Afinal, dificuldades de aprendizagem e problemas de

comportamento são duas variáveis bidirecionais, isto é, são simultaneamente causa e efeito, havendo entre elas uma co-ocorrência (MARTURANO; LINHARES; PARREIRA, 1993; TRIVELATTO; MARTURANO, 1999; BOLSONI; DEL PRETTE, 2003). Portanto, possibilitar o desenvolvimento das habilidades sociais nas escolas visa à preparação do aluno para suas convivências dentro desse ambiente e também nas suas outras relações interpessoais, além de favorecer o desenvolvimento acadêmico.

Foram trabalhadas atividades com o tema *socIALIZAÇÃO*, cuja preocupação era a de mostrar para os alunos a importância de interagir com o outro de maneira adequada, levando em conta o ponto de vista da sociedade. Foi necessário apresentar-se, dizer a idade, o que gostava de fazer, expressar suas emoções de maneira adequada, saber dizer o que gostava ou não para as pessoas de forma a não desrespeitá-las, etc. Essa preparação tinha como objetivo inserir outras habilidades, processo que será relatado nos capítulos posteriores, os quais analisam o PHS em relação às habilidades de expressão de sentimentos, comunicação, colaboração e autoadvocacia.

Em programas desenvolvidos nas escolas, é importante destacar a necessidade de empoderamento dos envolvidos, subsidiando, dando modelos e instrumentalizando, para que, com a retirada dos formadores, os benefícios se mantenham. Para que o professor pudesse contribuir no desenvolvimento de habilidades sociais em sala de aula, alguns cuidados foram necessários.

No início do projeto, foram apresentados os objetivos para as escolas – em especial para os professores –, sendo estes orientados a permanecerem em sala durante as atividades, possibilitando a compreensão e reflexão sobre as estratégias desenvolvidas com os alunos. Esperava-se, dessa forma, que gradualmente as estratégias fossem inseridas em condições de ensino, tanto na turma que participava do PHS como em novas turmas. Esse era o primeiro passo de aproximação entre a área de habilidades sociais e o planejamento de condições para maior participação dos alunos – em especial daqueles que apresentam problemas de comportamento internalizante/externalizante.

Inicialmente, poucos foram os professores que participaram de maneira a gerar condições de prosseguimento da proposta com outras turmas. Em geral, os professores apresentavam os estagiários, orientavam os alunos que apresentavam alguma necessidade especial e normalmente repetiam as regras durante toda a atividade. Quanto às professoras, poucas eram as que participavam e colaboravam das atividades. Havia ainda um comportamento de fuga, apresentado pelas professoras, mediante justificativas para ausentar-se e permanecer fora da sala.

Alguns relatos indicavam a existência de dificuldades relacionadas à maneira coerciva utilizada pelos professores como, por exemplo, gritar exageradamente para pedir silêncio absoluto durante as atividades (silêncio muitas vezes improvável, já que as atividades exigiam interação e movimentação entre eles). Noutra situação, foi notado em um diário de campo o estresse da professora devido à participação dos alunos. Noutra ainda, algumas professoras saíam da sala com a chegada dos estagiários para o início das atividades, momento que viam como sendo de descanso, ou seja, não percebiam que ao não participarem das atividades deixavam de contribuir com um dos objetivos do programa, o qual envolvia uma parceria que possibilitaria futuramente o desenvolvimento das habilidades sociais com seus alunos.

A expectativa comportamental dos professores parecia não condizer com o seu cotidiano, pois seria praticamente impossível ter uma sala de aula com crianças em silêncio, trabalhando o tempo todo. Caso isso ocorresse, fatalmente estaríamos diante de outros problemas. A energia e a ludicidade da infância precisam ser tomadas como aspectos importantes para a aprendizagem, sobretudo para que ela ocorra de forma prazerosa. Segundo Caballo (2006), muitos problemas humanos podem ser decorrência de um déficit de habilidades sociais. De fato, a partir do desenvolvimento da socialização na criança – e este é um ponto fundamental –, as outras habilidades começam a ser inseridas no seu cotidiano de maneira assertiva.

Ainda em Caballo (1996), o comportamento socialmente habilidoso mostra-se como um conjunto de comportamentos emitidos por um indivíduo

em uma situação interpessoal que expressa seus sentimentos, atitudes, desejos ou direitos, de um modo adequado ao contexto em que estiver inserido, respeitando o direito do outro e resolvendo e minimizando problemas ou a probabilidade futura dos mesmos. Alguns exemplos socialmente desejáveis são cooperar, iniciar relacionamentos, ajudar ao outro, cumprimentar, elogiar, defender-se, etc.

É de fundamental importância a inserção da habilidade *socialização* já nas séries iniciais, de modo que as outras habilidades não sejam prejudicadas, sendo, portanto, a socialização o ponta pé inicial para o desenvolvimento das demais.

Com o desenvolvimento do PHS como um todo, a validação social do programa – verificada em entrevista final com os docentes envolvidos e através de uma apresentação comparativa dos alunos em relação ao desempenho acadêmico – apontou para a importância do desenvolvimento das habilidades sociais na escola. Entre as sugestões mencionadas pelas docentes, foi proposto um programa de formação docente para aprofundamento das questões vivenciadas durante o programa, além de outras necessidades surgidas em sala de aula. A formação foi assumida para o ano de 2013, com um aumento significativo do número de professores (de 28 para 61 participantes).

## **Conclusão**

Trabalhar as habilidades sociais nos primeiros anos escolares mostrou ser um método eficaz para a melhora do comportamento do aluno, bem como do seu rendimento escolar e da sua interação com os colegas. As estratégias utilizadas foram percebidas pelas crianças como lúdicas e de fácil compreensão, e as atividades pareceram ser agradáveis. A partir dos relatos dos alunos e de alguns professores, foi notado o desejo de que as atividades acontecessem novamente, o que sinaliza uma percepção positiva dos temas trabalhados e da metodologia utilizada.

Quanto aos professores que estavam presentes nas atividades, mostraram-se interessados e participantes, e, em caso de dúvidas, faziam questionamentos pertinentes para o seu crescimento intelectual. Houve solicitação de literatura que pudesse contribuir para a temática trabalhada.

Durante o desenvolvimento da habilidade de socialização, foram introduzidas outras habilidades, que estão amplamente relacionadas com este tema. Dessa forma, considera-se que houve o preparo das turmas para a continuidade e efetividade do PHS. Entre as condições facilitadoras, destacou-se o estabelecimento de regras, de trabalhos em grupo e da melhora das relações interpessoais.

Durante a análise dos diários de campo, foi notada a importância da família no desenvolvimento e na manutenção das habilidades sociais – uma vez que a família é a responsável pelo primeiro contato do indivíduo com o mundo e serve, para a criança, como modelo de comportamento e regras sociais. É nela que também estão presentes práticas disciplinares ou até condutas indesejáveis, as quais merecem ser alvo de atenção. As interações familiares estabeleceram modelos favoráveis ou não para o estabelecimento das relações interpessoais da criança na escola e na sociedade. Contudo, por mais que a criança chegue à escola com baixo repertório social, este não poderá ser o motivo de sua exclusão ou seu fracasso escolar. Cumpre ao educador e aos parceiros envolvidos o desafio de ampliar esse repertório. A escola deve oportunizar ao aluno novos desafios interpessoais e novas habilidades, visando estimular a autonomia, capacidade crítica, cooperação, capacidade de expressar-se corretamente com os colegas e defender-se de maneira adequada. Integrar a família nesses desafios de aprendizagem parece ser um trabalho urgente, mas que ainda encontra algumas dificuldades de realização.

## Referências

BARTHOLOMEU, S.; NUNES, C. H. S. S.; MACHADO, A. A. Traços de personalidade e habilidades sociais em universitários. **Psico-USF**, Itatiba, v. 13, n. 1, p. 47-50, jun. 2008.

BOLSINI-SILVA, A. T.; DEL PRETTE, A. Problemas de comportamento: um panorama da área. **Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 91-103, dez. 2003.

\_\_\_\_\_. O que os pais falam sobre suas habilidades sociais e de seus filhos? **Argumento**, Jundiaí, ano 3, n. 7, p. 71-86, abr. 2002.

BOLSONI-SILVA, A.T.; MARTURANO, E. M. Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. **Estudos de psicologia**, Natal, v. 7, n. 2, p. 227-235, jul./dez. 2002.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M., PEREIRA, V. A. et. al.. S. Habilidades sociais e problemas de comportamento de pré-escolares: comparando avaliações de mães e de professoras. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 460-469, 2006.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LEME, V. B. R. Habilidades Sociais Educativas Parentais e comportamentos de pré-escolares. **Estudos de psicologia**, Natal, v. 15, n. 2, p. 161-173. maio/ago 2010.

BORSA, J. C.; SOUZA, D. de S.; BANDEIRA, D. R. Prevalência dos problemas de comportamento em uma amostra de crianças do Rio Grande do Sul. **Psicologia: teoria e prática**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 15-29, 2011.

CABALLO, V. E. **Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais**. 1. reimpr. São Paulo: Santos, 2006.

\_\_\_\_\_. **Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento**. São Paulo: Santos, 1996.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

FERREIRA, M. C. T; MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia**: reflexão e crítica, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002.

KANFER, F. H.; SASLOW, G. An outline for behavior diagnosis. In: MASH, E. J.; TERDAL, L. G. (Org.) **Behavior Therapy Assessment**. New York: Springer, 1976.

MARTURANO, E. M.; LINHARES, M. B. M.; PARREIRA, V.L.C. Problemas Emocionais e comportamentais associados a dificuldades na aprendizagem escolar, **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 26, n. 2, p. 161-175, abr./jun.1993.

TRIVALATTO, M. de C.; MARTURANO, E. M. Crianças com problemas de comportamento associadas a dificuldades de aprendizagem: um estudo do ambiente familiar [Resumos]. In: Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.). **XXIX Reunião anual de psicologia** (Resumos), Campinas, p. 178-179, 1999.



## CAPÍTULO 3

### IMPORTÂNCIA DA EXPRESSÃO DE SENTIMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE ESCOLARES

Letícia Aquino Costa  
Patrícia Barreto Chaves

No âmbito das relações interpessoais, considera-se que quanto mais as pessoas são habilidosas, mais significativas serão suas experiências de relacionamento, o que favorece o desenvolvimento de competências sociais. Segundo Cia *et al.* (2006), pessoas socialmente habilidosas buscam interações sociais mais eficientes.

É importante enfatizar a importância das habilidades sociais para a promoção do desenvolvimento acadêmico das crianças, como destacado no segundo capítulo, principalmente as de séries iniciais. Estas habilidades darão suporte para a aquisição de comportamentos importantes no processo educativo, tais como tirar dúvidas, dizer o que se pensa e expressar o que se sente.

Expressar sentimentos, positivos e negativos, envolve comportamentos que exigirão respeito a si próprio e aos outros, resolução dos problemas imediatos da situação e emissão de respostas que possam diminuir a probabilidade de problemas futuros (BOLSONI-SILVA; MARTURANO, 2002).

Segundo Bolsoni-Silva e Marturano (2002), as formas de expressão de sentimentos podem envolver três tipos específicos:

- 1) o *assertivo*, que envolve comportamentos através dos quais o indivíduo expressa sentimentos e pensamentos de forma adequada, ou

seja, utiliza entonação, latência e fluência de fala apropriadas; ouve o interlocutor para então responder, de forma a atingir seus objetivos sem prejudicar as relações futuras. O comportamento assertivo permite a autoapreciação do emissor e uma expressão honesta de seus sentimentos, geralmente atingindo os objetivos desejados, não prejudicando nem a si mesmo nem o receptor;

2) o *não assertivo* ocorre a partir da emissão de comportamentos contrários à expressão de sentimentos ou pensamentos em relação ao interlocutor, ou seja, são emitidos, muitas vezes, comportamentos contra a própria vontade, assim como não são utilizados mecanismos de autodefesa por medo de prejudicar sua relação futura com o interlocutor. Por isso, muitas vezes, o indivíduo é explorado e prejudicado sem atingir seus objetivos. A passividade nega e inibe a expressão de sentimentos, levando a pessoa a sentir-se ferida, ansiosa e desvalorizada, raramente atingindo os objetivos desejados. Tais comportamentos demonstram falta de respeito com as próprias necessidades;

3) o *agressivo*, que às vezes permite atingir os objetivos desejados, mas, no processo, o emissor magoa os demais, fazendo escolhas por eles, além de os desvalorizar como pessoas. Tal conduta ocorre de forma arbitrária, imprópria e autoritária, transgredindo os direitos dos outros. As vítimas das pessoas agressivas acabam mais cedo ou mais tarde sentindo ressentimentos e evitando-as.

Deficiências na habilidade de empatia também parecem promover efeitos ruins, gerando o acirramento de preconceitos sociais e violação dos direitos de outras pessoas. Adicionalmente, deficiências de empatia estão presentes em padrões antissociais de comportamento, bem como em vários transtornos psicológicos (MOTTA *et al.*, 2006).

Falcone (2000) indicou que a disposição para abrir mão, por alguns instantes, dos próprios interesses, sentimentos e perspectivas e se dedicar a ouvir e compreender, sem julgar o que a outra pessoa sente, pensa e deseja, constitui o que é conhecido como *empatia*. Em seus estudos, demonstrou que as habilidades assertivas empáticas e de solução de problemas se complementam na obtenção de satisfação pessoal e na manutenção da qualidade da interação. Segundo o autor, a empatia consiste em uma habilidade de comunicação intrinsecamente relacionada à formação de vínculos afetivos e à qualidade dos relacionamentos interpessoais. Também demonstrou que a autoconsciência – que consiste na identificação dos próprios sentimentos, expectativas e desejos – corresponde ao componente cognitivo da assertividade. Desta forma, o componente afetivo seria caracterizado por uma predisposição para experimentar compaixão e preocupação com o bem-estar das outras pessoas.

Oferecer à criança oportunidades para cuidar e ajudar os outros faz com que ela perceba a sua capacidade para aliviar o mal-estar compartilhado mutuamente, tornando-a mais inclinada a ser empática com os colegas menos competentes. Afirmar para a criança que ela tem a possibilidade de fazer os outros felizes, sendo gentil e generosa, promove o autoconceito positivo e favorece o desenvolvimento da empatia (MOTTA *et al.*, 2006).

Pode-se inferir que a empatia deriva também da experiência vivida e da abertura ao diálogo, ao *feedback*. Se falarmos em compartilhamento de sentimentos e conhecimento intrapessoal, falamos também em experiência social.

Neste desafio de tornar-se assertivo e empático, a expressão de sentimentos é uma habilidade fundamental para que seja possível uma convivência satisfatória com os demais, em qualquer âmbito da vida. O indivíduo que adquire tal habilidade consegue com facilidade se expressar de maneira assertiva, atingindo dessa forma os objetivos pretendidos durante a interlocução. Além disso, é capaz de demonstrar seu desagrado diante de alguma circunstância, sem ofender ou desacatar seus interlocutores. Consegue também expressar suas opiniões de maneira positiva, tendo facilidade para desenvolver trabalhos em grupo, seja na escola, trabalho ou na vida familiar.

De acordo com Del Prette e Del Prette (1999), é na infância que o indivíduo aprende a se relacionar com os demais e começa a desenvolver habilidades sociais. Dessa forma, entende-se que a primeira instância de aprendizagem social seria a família, e a escola seria o local onde a criança tem um período significativo de vivência diária com outras crianças, permitindo a ampliação de seu repertório habilidoso.

Uma vez que tais habilidades são aprendidas e desenvolvidas ao longo do crescimento da criança, faz-se necessário a orientação acerca das formas adequadas de se relacionar. Não se trata de enquadrar indivíduos a formas socialmente aceitas da sociedade, e sim de auxiliar no processo de leitura ambiental das contingências presentes, de modo que o sujeito aja sob controle das consequências produzidas por suas ações, selecionando as mais reforçadoras (SKINNER, 1984).

É importante ressaltar que a criança no contexto escolar traz consigo uma série de experiências – vivenciadas com outros grupos – que passarão a integrar o contexto da sala de aula. Sua história, sentimentos, opiniões e desejos integram um ambiente que precisa estar disponível por meio do comportamento verbal.

Cumpramos ressaltar que um ambiente favorável à expressão de sentimentos e emoções pode favorecer o aprendizado do aluno, pois gera situações nas quais a criança pode se expressar e ser valorizada em suas falas, ideias e opiniões, compreendendo a importância da sua presença para o grupo e contribuindo para a resolução de problemas de forma coletiva. Ao trabalhar a expressão de sentimentos em sala de aula, há um ganho imensurável tanto para os alunos, que aprenderão mais satisfatoriamente, quanto para os professores, que aumentarão a eficiência de seu ensino.

Diante do exposto, compreende-se que intervenções em grupos de professores e alunos podem oferecer suporte para o desenvolvimento satisfatório tanto de habilidades sociais como acadêmicas. Partindo deste pressuposto, o presente trabalho buscou descrever vivências de um programa de habilidades

sociais, descrito no capítulo primeiro, que se mostraram efetivas para a promoção da expressão de sentimentos.

## **Materiais e métodos**

No presente trabalho, realizou-se a análise de diários de campo das intervenções da Etapa 3 do PHS, descrito no primeiro capítulo, que tinham por objetivo favorecer a expressão de sentimentos positivos e negativos. Buscou-se parear a habilidade relativa à expressão de sentimentos e as dinâmicas que foram efetivas no cumprimento dos objetivos propostos, identificando também o local onde foram utilizadas.

## **Resultados e discussão**

As intervenções realizadas durante o programa de habilidades sociais foram estruturadas a partir das seguintes habilidades: 1) identificar e expressar sentimentos positivos; 2) identificar e expressar sentimentos negativos; 3) expressar justificadamente ao se sentir molestando, enfadado, injustiçado, desagradado; 4) saber enfrentar as críticas recebidas e reconhecer falhas; 5) desenvolver empatia; 6) saber defender-se assertivamente frente a uma ofensa ou desagrado. As habilidades foram adaptadas a partir do Questionário de comportamentos socialmente habilidosos, versão para professores, de Bolsoni-Silva, 2003. O Quadro 1 apresenta a relação de dinâmicas da habilidade “identificar e expressar sentimentos positivos”.

Quadro 1. Dinâmicas utilizadas para favorecer a habilidade de identificar e expressar amor, afeto e agrado.

Habilidade	Dinâmicas trabalhadas	Escolas de desenvolvimento
1) Identificar e expressar amor, afeto e agrado.	1. O “baralho das emoções” (CAMINHA; CAMINHA, 2007) foi utilizado em atividades de mímica, para descrever sentimentos-ação, contar histórias e descrever eventos).	E1, E2, E3 e E4
	2. Confeção de cartazes: essa atividade privilegia a expressão livre e o trabalho em grupo, incentivando a expressão de sentimentos, seja por meio de figuras recortadas, desenhos a mão, escrita ou poesia. É permitido à criança dar lugar à imaginação e expor o que ela está sentindo, da maneira que achar conveniente. Após o término da atividade, discute-se o que foi feito e o que os temas representam.	E2
	3. Troca de bilhetes com recados e afetos (amigo secreto) e jogos que promovam a troca de elogios.	E3, E5 e E7
	4. Desenho, histórias, contar situações vividas (outro recurso utilizado foi o baralho das emoções, com a atividade “balão das emoções”, nesse caso a criança completa o desenho).	E3, E4, E5
	5. Dinâmica: “O que eu posso expressar”. Com a utilização de um urso de pelúcia, os alunos foram organizados em círculo e a cada vez que o aluno recebia o urso podia expressar seus sentimentos.	E3
	6. Na atividade “batata quente das emoções”, com uma caixa fechada, contendo bilhetes escritos que descreviam formas de expressão de sentimentos, tais como: “fazer um carinho”, “cantar uma música”, “fazer um cafuné”, “mandar um beijo”, etc. A criança sorteada escolhia um bilhete e expressava afeto indicando a um colega de sua escolha.	E3 e E7
	7. Apresentação do filme curta-metragem <i>Carros</i> e sua discussão, juntamente com a atividade de monitoramento dos comportamentos assertivos dos colegas durante a semana e o posterior relato.	E4
	8. Leitura da história <i>O homem que amava caixas</i> de King (1997). Reconhecimento das qualidades e dos comportamentos assertivos dos colegas; troca de presentes.	E4

Para a habilidade descrita no Quadro 1, foram utilizadas oito diferentes dinâmicas. A mais utilizada foi o “baralho das emoções”, material a partir do qual foram inclusive adaptadas outras atividades. A maioria as dinâmicas mostrou-se efetiva para o cumprimento dos objetivos propostos. No entanto, a dinâmica número cinco foi avaliada como parcialmente efetiva. Segundo a análise do relatório, a dinâmica decorreu com muita timidez, embora todos tenham participado. Por ser uma dinâmica que requer a expressão verbal e gestual, os organizadores enfrentaram algumas dificuldades para manter a atenção e o respeito das crianças no que tange ao fato de esperar a vez para falar. Também algumas crianças ridicularizavam os colegas, comportamento que precisou ser alvo de atenção durante a atividade.

Quadro 2. Dinâmicas utilizadas para favorecer a habilidade de “identificar e expressar sentimentos negativos”.

<b>Habilidade</b>	<b>Dinâmicas trabalhadas</b>	<b>Escolas de desenvolvimento</b>
2) Identificar e expressar sentimentos negativos.	1. O “baralho das emoções” (CAMINHA; CAMINHA, 2007) foi utilizado com atividades de mímica-sentimento-ação; narração de histórias e eventos.	E1, E2, E3 e E4
	2. Desenhos, histórias, narração de situações vividas (outro recurso do baralho das emoções, ou “balão das emoções”: a criança completa o desenho). Tais atividades contribuem para o reconhecimento dos sentimentos e das situações que podem causá-los. Atividade geralmente utilizada com a invenção de histórias.	E4
	3. Desenhos e partilha de ideias, discutindo quais sentimentos positivos poderiam substituir os negativos e de que forma.	E7

Para a habilidade descrita no Quadro 2, foram utilizadas três diferentes dinâmicas. A mais utilizada foi o “baralho das emoções”, com algumas adaptações em relação ao objetivo. Todas as dinâmicas mostraram-se efetivas para o cumprimento dos objetivos propostos.

Quadro 3. Dinâmicas utilizadas para favorecer a habilidade de se expressar justificadamente, quando se sentir molestado, enfadado, injustiçado ou desagradado.

Habilidade	Dinâmicas trabalhadas	Escolas de desenvolvimento
3) Expressar-se justificadamente quando se sentir molestado, enfadado, injustiçado e desagradado.	1. Desenhos, histórias, narração de situações vividas (outro recurso do baralho das emoções, ou “balão das emoções”: a criança completa o desenho). Tais atividades contribuem para o reconhecimento dos sentimentos e das situações que podem causá-los. Atividade geralmente utilizada com a invenção de histórias.	E4
	2. Jogo com bolas, o qual consiste em favorecer um grupo: os alunos são divididos em duas fileiras. O primeiro da fila, com uma bolinha de tênis na mão, deve correr até o gol, dar uma volta na trave e voltar para sua fileira, onde ele passa a bolinha para o segundo da fileira. O segundo da fileira faz o mesmo e passa para o terceiro, e assim sucessivamente, até o primeiro da fila tornar a pegar a bolinha. Um dos grupos, estando em menor número de pessoas, acaba por ser favorecido, tendo a maior chance de vencer o desafio. Desta forma, espera-se para ver que forma de expressão será utilizada pelas crianças desfavorecidas, levando assim a uma discussão sobre as formas de expressão assertiva, passiva e agressiva.	E1
	3. Simulação de uma situação de injustiça, distribuindo balas de forma irregular entre os grupos. Divide-se a sala em três grupos. Há então a distribuição de balas; cada membro de um dos grupos recebe três balas, enquanto cada membro do outro grupo recebe duas. No último grupo, ninguém recebe nada. De início, espera-se a reação das crianças e, depois, é iniciada uma discussão sobre as formas de expressão assertiva, passiva e agressiva. Tal dinâmica permite que as crianças vivenciem uma situação real, em que podem se sentir frustradas ou injustiçadas, favorecendo assim que elas reflitam e busquem a solução para o problema.	E4

Para a habilidade descrita no Quadro 3, foram utilizadas três diferentes dinâmicas, uma única vez por cada grupo (utilizadas em mais de uma sala, porém apenas trabalhado em uma escola). Todas as dinâmicas mostraram-se efetivas para o cumprimento dos objetivos propostos.



Para a habilidade descrita no Quadro 5, foram utilizadas duas diferentes dinâmicas, uma única vez em cada escola apresentada (utilizadas em mais de uma sala). Ambas apresentaram-se efetivas para o cumprimento dos objetivos propostos.

Quadro 6. Apresentação das dinâmicas utilizadas para favorecer a habilidade de pedir mudança de comportamento do outro e saber defender-se assertivamente frente a uma ofensa ou desagrado.

Habilidade	Dinâmicas trabalhadas	Escolas de desenvolvimento
6) Pedir mudança de comportamento do outro e saber defender-se assertivamente frente a uma ofensa ou desagrado.	1. Dramatização: uma atividade mais complexa, que exige o trabalho prévio de várias temáticas. Permite que as crianças encenem situações cotidianas e possam identificar seu próprio comportamento, assim como os dos colegas, aprendendo a lidar com eles. Nesta atividade, as crianças apontam soluções para as problemáticas e posteriormente encenam as formas assertivas de expressão de sentimentos. O teatro faz com que a criança desenvolva a capacidade de se expressar em público, dê maior entonação e emoção ao que fala, além de treinar a habilidade de convencimento do seu personagem em relação ao público. Essa habilidade favorece a capacidade do aluno de se expressar e convencer as pessoas de suas opiniões, nas mais diversas circunstâncias de sua vida.	E2 e E4

Para a habilidade descrita no Quadro 6, foi utilizada uma dinâmica, em duas escolas. Tal atividade apresentou-se efetiva para o cumprimento dos objetivos propostos.

Como se nota nos quadros de 1 a 6, durante a realização do PHS não houve a exigência de que todas as habilidades fossem igualmente trabalhadas com todas as crianças. Os responsáveis pela realização do programa, em cada escola e em cada turma, avaliaram os repertórios habilidosos que os alunos já apresentavam, dando primazia então às atividades que promovessem a aquisição de novos repertórios, relativamente àqueles que se apresentavam deficitários.

## **Conclusão**

As vivências realizadas em sala de aula, em suas diferentes formas, mostraram-se efetivas, propiciando aos alunos a reflexão e a aquisição de repertório habilidoso. Foi possível identificar uma melhora no relacionamento com os pares no contexto escolar e também com os professores. Espera-se que esta melhora estenda-se também a outros contextos, promovendo, desta maneira, competência social.

Ao longo das sessões, foi possível perceber que as crianças tornaram-se mais competentes na compreensão e discriminação de emoções mais complexas, passando a expressá-las em seu convívio social. O baralho das emoções mostrou-se uma ferramenta importante na discriminação, descrição e expressão dos sentimentos e emoções.

As mudanças na forma de expressar os sentimentos, sejam eles positivos ou negativos, de modo assertivo e empático, possibilitam que o ambiente escolar possa ser mais acolhedor. A escola pode assim tornar-se um lugar de satisfação e alegria para as crianças, implicando em uma maior participação do aluno, que consegue expressar melhor seus sentimentos e suas necessidades frente aos desafios da aprendizagem.

As experiências vivenciadas em sala de aula, por meio das atividades e dinâmicas, além de terem favorecido um contexto agradável para as crianças, também tiveram um caráter formador para os professores que estiveram presentes durante todas as intervenções, assim como para os demais participantes, auxiliando nas atividades e possibilitando a aquisição de habilidades para a resolução de problemas de convivência.

## Referências

BOLSONI-SILVA, A.T.; MARTURANO, E. M. Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. **Estudos de psicologia**, Natal, v. 7, n. 2, p. 227-235, jul./dez. 2002.

BOLSONI-SILVA, A. T. **Habilidades sociais educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento**: comparando pais e mães de pré-escolares. 2003. 210 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, Ribeirão Preto, 2003.

CIA F.; PEREIRA, C. S.; RUAS, T. C.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais parentais e relacionamento entre pais e filhos. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 73-81, 2006.

CAMINHA, R. M; CAMINHA, M, G. **Baralho das emoções**: acessando a criança no trabalho clínico. 4. ed. São Paulo: Sinopsys, 2011.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais**: terapia e Educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

FALCONE, E. Habilidades sociais, para além da assertividade. In: WIELENSKA, R. C. (Org.). **Sobre comportamento e cognição**: questionando e ampliando a teoria e as intervenções clínicas e em outros contextos. São Paulo: SET Editora, 2000. p. 211-221.

KING, S. M. **O homem que amava caixas**. São Paulo: Brinque-book, 2006.

MOTTA, D. C. *et al.* Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 523-532, 2006.

SKINNER, B. F. Selection by consequences. **The Behavioral and Brain Sciences**, [S.l.], v. 7, n. 4, p. 477-492, 1984 (Trabalho original publicado em 1981).

## CAPÍTULO 4

### A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO NO DESEMPENHO SOCIAL E ACADÊMICO

Lígia Maria Ruel Cabreira  
Daiane Brasil

Como se discutiu nos capítulos anteriores, as habilidades sociais são definidas por um conjunto de comportamentos capazes de promover relações interpessoais satisfatórias. Mostram-se essenciais no cotidiano e, em especial, no contexto escolar, quando aumentam as atividades e o convívio social de crianças que precisarão tornar-se habilidosas.

O comportamento socialmente habilidoso, para Caballo (1997, p. 6), refere-se à

[...] expressão, pelo indivíduo, de atitudes, opiniões, desejos, respeitando a si próprio e aos outros, existindo, em geral, resolução dos problemas imediatos da situação e diminuição da probabilidade de problemas futuros.

A possibilidade dessa expressão requer do indivíduo a emissão de comportamentos verbais e a interação com um interlocutor. Segundo Skinner, a linguagem deve ser vista como comportamento e especificamente como operante. “O comportamento verbal é modelado e mantido por um ambiente verbal – por pessoas que respondem ao comportamento de certo modo por causa das práticas do grupo do qual são parte” (SKINNER, 1957, p. 226).

Nesta perspectiva, o grupo em discussão do qual as crianças fazem parte é a escola, e os comportamentos verbais nele presentes requerem interações sociais habilidosas. Comunicar-se adequadamente irá requerer: a) discriminar antecedentes e conseqüentes ao comportamento de falar; b) discriminar conseqüências apresentadas ao comportamento do falante; c) analisar estímulos discriminativos que possam sinalizar reforço ou punição ao comportamento de falar. As análises podem tomar uma amplitude bastante complexa para a criança que, muitas vezes, não tendo repertório para avaliar a função do comportamento, incorre em extremos de apatia/passividade ou agressividade.

O desenvolvimento das diferentes formas de comunicação da criança ocorre primeiramente nas relações familiares. No período escolar há uma ênfase nos processos mais complexos deste desenvolvimento, seja pela ampliação do grupo social, pela exigência de repertório mais elaborado ou pela relação entre língua falada e escrita, o que exigirá da criança processos de discriminação e generalização mais elaborados. Além das características funcionais desta comunicação no processo de aprendizagem, os comportamentos assertivos dessa comunicação poderão viabilizar relações sociais mais satisfatórias.

Segundo Caballo (1997), a comunicação, como fonte do desenvolvimento de outras habilidades sociais, ocorre na medida em que as pessoas requerem, na maior parte do tempo, alguma forma de interação social. Também Del Prette e Del Prette (2005) destacaram a importância da comunicação, reconhecida como habilidade social em diferentes contextos e demandas, presente em determinados comportamentos, tais como: fazer e responder perguntas, pedir *feedback*, fazer elogios e iniciar uma conversação.

Além dos comportamentos supramencionados, os autores descreveram as habilidades sociais de civilidade, que expressam formas sociais facilitadoras no contexto social, tais como: dizer “por favor”, agradecer e apresentar-se. A partir da aquisição dessas habilidades, torna-se possível apresentar comportamentos

mais complexos, que expressam direitos sociais e autoadvocacia (manifestar opinião; concordar; discordar, pedir mudança de comportamento). Há ainda as habilidades sociais empáticas (parafrapear, refletir e expressar sentimentos, fazer e manter amizades, expressar solidariedade) e as habilidades sociais de trabalho (coordenar grupo e falar em público). Desta forma, percebe-se que a comunicação será uma habilidade a ser adquirida, exigindo repertórios cada vez mais complexos.

A comunicação, no âmbito das habilidades sociais, é uma importante ferramenta para o desenvolvimento do comportamento socialmente habilitado, pois dentro do ambiente escolar são exigidas respostas do indivíduo para que ele se relacione de maneira assertiva, expressando assim – quase que exclusivamente de forma verbal – capacidades como

[...] iniciação e manutenção de conversações; falar em grupo; expressar amor, afeto e agrado; defender os próprios direitos; solicitar favores; recusar pedidos; fazer e aceitar cumprimentos; expressar as próprias opiniões, mesmo os desacordos; expressar justificadamente quando se sentir molestado, enfiado, desagradado; saber se desculpar ou admitir falta de conhecimento; pedir mudança de comportamento do outro e saber enfrentar as críticas recebidas. (CABALLO, 1997 citado por BOLSONI-SILVA; MARTURANO, 2002, p. 228).

Considerando-se a importância da comunicação como habilidade social facilitadora do processo de aprendizagem, buscou-se neste trabalho – a partir de um programa de habilidades sociais (PHS), descrito no primeiro capítulo – elencar intervenções efetivas voltadas para o desenvolvimento desta habilidade no contexto escolar.

## **Material e método**

As atividades realizadas durante o PHS foram registradas em diários de campo. Os mesmos foram analisados, buscando identificar dinâmicas/

vivências voltadas para as habilidades de comunicação que requeeressem dos alunos a emissão de comportamentos de: a) fazer pedidos; b) interagir de forma não verbal; c) fazer perguntas; d) comunicar-se com as pessoas de forma positiva; e e) tomar a palavra facilmente. Os comportamentos analisados foram destacados a partir do “questionário de comportamentos socialmente habilidosos” de Bolsoni-Silva (2003).

As atividades encontram-se estruturadas em quadros, apontando um objetivo específico para cada uma delas e elencando as vivências e dinâmicas utilizadas.

## Resultados e discussão

Nos quadros de 1 a 5, são apresentados os resultados da análise dos diários de campo, destacando as vivências de comunicação. Para facilitar o entendimento, é também realizada uma breve descrição da habilidade relacionada à comunicação, além das vivências/dinâmicas que foram mais efetivas nas escolas trabalhadas. As demais são indicadas a partir de referências complementares. Compete lembrar que as técnicas escolhidas sempre devem observar a realidade do grupo, requerendo do mediador flexibilidade em sua condução e clareza dos objetivos propostos.

Quadro 1. Dinâmicas e vivências utilizadas para treinamento da habilidade de fazer pedidos.

Habilidade	Objetivo	Vivencias e dinâmicas	Atividades efetivas para as escolas
Fazer pedidos	Favorecer a comunicação entre os alunos; Analisar e fazer pedidos; Favorecer a discussão.	- “Caça às letras” - “Coloque no coração” - “Dinâmica dos Autógrafos” (ANTUNES, 2004) - “Jogo da vida/Mural de recados”	E3, E5 e E7.

A habilidade de fazer pedidos é uma habilidade de comunicação essencial para a expressão de desejos e necessidades. Favorece a comunicação das pessoas em relação à atitude de tomar a iniciativa e demonstrar desejos e necessidades, facilitando a compreensão dos que com o emissor interagem.

Entre as técnicas utilizadas, teve destaque a “dinâmica dos autógrafos”. Adaptada de Antunes (2004), nela se buscou estabelecer uma vivência entre os alunos que propiciasse: procurar colegas, solicitar autógrafos e, ao mesmo tempo, atender a solicitações. Ao final, os alunos analisaram quem tinha mais autógrafos (normalmente, quem parou menos tempo para oferecer). Além de fazer pedidos, permite-se refletir sobre a importância de ouvir e atender o outro.

Quadro 2. Dinâmicas e vivências utilizadas para treinamento da habilidade de interagir de forma não verbal.

Habilidade	Objetivo	Vivências e dinâmicas	Atividades efetivas para as escolas:
Interagir de forma não verbal com pessoas de sua convivência, por meio de sorrisos e gestos.	Trabalhar a cooperação, comunicação não verbal e favorecer a expressão e o reconhecimento de sentimentos de forma não verbal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentear de forma afetiva: presentes que não precisam ser comprados: carinhos, desenhos, elogios por escrito.</li> <li>- “Jogo Sentimento e Ação”</li> <li>- “Jogo da mímica”</li> <li>- “Dinâmica continue a história”</li> <li>- “Seguindo regras”</li> <li>- “Mural de recados”</li> <li>- “Batata quente das emoções”</li> <li>- “O que eu posso expressar”.</li> <li>- “Adivinhando o desenho”</li> <li>- “Baralho das emoções” (CAMINHA, 2011)</li> </ul>	E1, E2, E3, E5 e E7.

Entre as dinâmicas do Quadro 2, o instrumento mais utilizado foi o baralho das emoções (CAMINHA, 2011), que permitiu observação, registro e reconhecimento, no outro e em si, dos sentimentos e das emoções em diferentes contextos.

A interação social é um passo importante no desenvolvimento da criança, favorecendo sua inserção nos meios mais comuns de convívio. Aprender a se expressar de forma não verbal torna-se uma habilidade importante para iniciar e manter relações sociais.

Quadro 3. Dinâmicas e vivências utilizadas para treinamento da habilidade de fazer perguntas.

Habilidade	Objetivo	Vivencias e dinâmicas	Atividades efetivas para as escolas:
Fazer perguntas.	Propiciar um ambiente em que os alunos possam se expressar assertivamente e em que o comportamento de questionar seja valorizado e divertido; Trabalhar em grupo; Desenvolver um ambiente favorável à comunicação e à expressão de opinião; saber ouvir o outro.	- “Falar e ser ouvido” - “Jogo da vida/Mural de recados” - “Adivinhando o desenho” - “Dinâmica do Desejo mágico”	E2, E3, E5 e E7.

O trabalho em grupo foi muito pertinente para o desenvolvimento das demais atividades, permeando sua realização na maioria das vezes. As dinâmicas mais utilizadas tiveram o enfoque “falar e ser ouvido”, estabelecendo regras de esperar a vez para falar, respeitar o outro quando fala, bater palmas após a apresentação e valorizar a participação de todos.

A criança que tem dúvidas não consegue muitas vezes expressá-las de forma acertada por não saber se expressar através de perguntas e questionamentos, fato que pode comprometer seu aprendizado. A habilidade de

formular perguntas favorece a expressão, o enfrentamento da timidez e do medo de esclarecer dúvidas. Para tanto, é preciso criar uma audiência não punitiva a esta expressão.

Quadro 4. Dinâmicas e vivências utilizadas para treinamento da habilidade de comunicar-se com as pessoas de forma positiva.

Habilidade	Objetivo	Vivências e dinâmicas	Atividades efetivas para as escolas:
Comunicar-se com as pessoas de forma positiva.	Propiciar um ambiente em que as crianças possam expressar os seus sentimentos e opiniões de forma assertiva.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Treinamento da comunicação, através da expressão de opiniões;</li> <li>- Reconhecimento de formas assertivas de comunicação;</li> <li>- Rodas de discussões sobre a importância de saber ouvir;</li> <li>- “Dinâmica da Comunicação”.</li> </ul>	E1, E2 e E7.

Em todas as vivências do Quadro 4, preponderou a importância do comportamento de fazer elogios e de valorizar o comportamento dos colegas.

Crianças em idade escolar fazem uso de diversas formas de expressão verbal por meio de repertórios que adquirem em sua vivência familiar, com amigos e professores. A ampliação desses repertórios iniciais dá condições para que expressem seus desejos respeitando a integridade de seus colegas. Minimizam ou eliminam o uso de termos pejorativos, os quais são substituídos por expressões agradáveis e elogios, os quais são apresentados em tom de voz agradável, capaz de transmitir sua mensagem ao interlocutor de forma positiva.

Quadro 5. Dinâmicas e vivências utilizadas para treinamento da habilidade de tomar a palavra facilmente.

Habilidade	Objetivos	Vivencias e dinâmicas	Atividades efetivas para as escolas:
Tomar a palavra facilmente	<p>Favorecer a habilidade de fazer e receber elogios e estimular o contato com os pares, estabelecendo um clima de confiança e segurança entre as pessoas.</p> <p>Desenvolver a criatividade, a comunicação e a expressão verbal dos alunos.</p>	<p>Apresentação dos alunos;</p> <p>Treinamento da habilidade de escuta e comunicação e expressão de opiniões.</p> <p>Atividade de contar história e “batata quente”</p> <p>Demonstrar opiniões e também aceitar de forma positiva a opinião do outro;</p> <p>“Se os objetos falassem” (GRESSLER, 2002) – Livro sobre a expressão de sentimentos a partir de ações.</p> <p>A charada – jogo de cartas com perguntas interativas.</p> <p>“Dinâmica das letras/ dinâmica dos cartazes”</p> <p>“Desculpa-me/ Falar e ser ouvido”</p> <p>“Dinâmica Continue a história”</p> <p>“Dinâmica do Desejo mágico”</p> <p>“Coloque no coração”</p> <p>“Adivinhação rimada”</p>	Efetivo para todas as escolas.

A “batata quente” foi a dinâmica mais efetiva para o cumprimento do objetivo de favorecer condições para ouvir o outro. O comportamento de falar em momento oportuno foi modelado pela atenção e pelas respostas positivas dos interlocutores. Incentivou-se a emissão de comportamentos que

apresentavam argumentos de forma assertiva. A habilidade de tomar a palavra foi modelada, possibilitando à criança expressar-se em ambiente não punitivo.

A comunicação em contexto coletivo foi valorizada, reforçando comportamentos de expressão verbal e não verbal, bem como de expressão de sentimentos. Foram realizados trabalhos em grupo e individuais, para os quais foram observados avanços tanto em relação à interação entre os pares como em relação ao professor.

## **Conclusão**

A atuação dentro do ambiente escolar visa possibilitar a ampliação de repertório social, desencadeando, por sua vez, uma melhora no desempenho acadêmico, dado que maximiza as possibilidades de participação efetiva em sala de aula.

Neste contexto, alguns indivíduos encontram dificuldades em saber como se comportar, podendo responder de forma passiva ou agressiva, o que na maioria das vezes os distancia dos seus objetivos. Práticas que otimizam as interações verbais, como as descritas no presente trabalho, favorecem a aquisição da habilidade de comunicar-se assertivamente, melhorando o convívio social, a interação entre os pares. Promovem mesmo, a longo prazo, competência social em outros contextos. O mediador destas práticas precisa realizar manejos comportamentais, otimizando a oferta de reforçadores positivos que aumentem a probabilidade de expressões verbais dos alunos: elogiar, parafrasear, reconhecer a importância de cada aluno no contexto coletivo e contextualizar a contribuição de cada expressão verbal para o andamento das atividades do grupo. O uso de reforçamento diferencial mostra-se oportuno quando os comportamentos verbais mostram-se concorrentes aos objetivos propostos.

A descrição das atividades do presente estudo, embora de modo sucinto, apontam possibilidades e necessidades a serem abordadas no contexto escolar, de modo a favorecer um ambiente acolhedor e a aquisição de repertório verbal

assertivo, contribuindo para a harmonia do grupo e para melhores condições de desenvolvimento das atividades acadêmicas. O favorecimento de um ambiente não hostil ajuda as crianças a enfrentarem sua timidez, uma vez que reforçam o comportamento de expressar ideias para o coletivo.

Os relatos das turmas iniciais (alunos menores) apontaram para a importância de dinâmicas que favorecessem o repertório de conhecimentos em relação às expressões de sentimentos e emoções. Ao final do PHS, houve um aumento considerável de participação de crianças que inicialmente mostravam-se retraídas, as quais passaram a responder aos questionamentos de forma muito mais pontual, comunicando-se melhor.

Conforme apontado por Del Prette e Del Prette (2005), o desenvolvimento efetivo da habilidade de comunicação é um processo muito importante dentro do desenvolvimento de competências sociais, sejam elas interpessoais ou profissionais. É de fato de tal importância que podemos considerá-la como uma das habilidades mais importantes dentro do desenvolvimento de uma criança.

Desta forma, o presente capítulo, longe de mostrar-se como um receituário para o desenvolvimento da comunicação em contexto escolar, aponta possibilidades e necessidades específicas, que deverão ser planejadas e oportunizadas às crianças em contexto inicial de escolarização, contribuindo para o desempenho escolar, social e, futuramente, para a competência social.

## Referências

ANTUNES, C. **Manual de técnicas de dinâmica de grupo de sensibilização de ludo pedagogia**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOLSONI-SILVA, A. T. **Habilidades sociais educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento**: comparando pais e mães de pré-escolares. 2003. 210 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, Ribeirão Preto, 2003.

BOLSONI-SILVA, A.T.; MARTURANO, E. M. Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. **Estudos de psicologia**, Natal, v. 7, n. 2, p. 227-235, jul./dez. 2002.

CABALLO, V. E. El papel de las habilidades sociales en el desarrollo de las relaciones interpersonales. In. ZAMIGNANI, D. R. (Org.). **Sobre comportamento e cognição**. São Paulo: ARBytes, 1997. p. 229-233.

CAMINHA, R. M; CAMINHA, M, G. **Baralho das emoções**: acessando a criança no trabalho clínico. 4. ed. São Paulo: Sinopsys, 2011.

DEL PRETTE, Z. A. P; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

GRESSLER, L. A. **Se os objetos falassem**. Campo Grande: Lori Alice Gressler, 2002.

SKINNER, B. F. **Verbal Behavior**. New York: Appleton Century Crofts, 1957.



## CAPÍTULO 5

### AUTOADVOCACIA FRENTE A COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS NO ÂMBITO ESCOLAR

Caroline Aparecida Morais da Silva  
Raissa Taiane Alencar Gomes

Vivemos em uma sociedade de extrema diversidade, seja no aspecto étnico, social, cultural, educacional, de gênero, entre outros possíveis. Integrar essa diversidade em um mesmo espaço requer um esforço de respeito às diferenças e de construção de relações interpessoais satisfatórias. Esta não é uma tarefa fácil e, por vezes, pode gerar sérios conflitos ou manifestações de comportamento violento. Neste contexto, em que as relações interpessoais são estabelecidas, faz-se necessário o desenvolvimento de habilidades sociais que possibilitem a socialização e a integração, ou, até mesmo, o saber defender-se de pessoas ou de contextos violentos. É deste último aspecto, a “autoadvocacia”, que trataremos no presente capítulo.

O termo *autoadvocacia* é definido como autodefesa, ação de defender-se (FERREIRA, 1986). Na literatura especializada, o termo está relacionado a um movimento surgido na Suécia em 1960, organizado por grupos de pessoas portadoras de deficiência, os quais requeriam aos órgãos legisladores o direito de falar sobre suas necessidades. Até então, estes grupos eram sempre representados por pessoas que, embora se identificassem com a sua causa, não a vivenciavam (NEVES, 2005). No contexto escolar inclusivo, falar sobre autoadvocacia requer entender a realidade do aluno que enfrenta situações

de violência, física ou psicológica, e conseguir gerar para ele condições de empoderamento, para que o mesmo seja capaz de agir de modo assertivo na defesa de seus direitos. Essa habilidade será necessária tanto para defender-se de crianças violentas como para expressar adequadamente seus desejos, preferências, direitos e necessidades, sem que haja sofrimento.

Desenvolver a autoadvocacia em contextos escolares é um desafio, visto que outras variáveis concorrentes, como modelos inadequados, podem levar as crianças a se defenderem de forma passiva ou agressiva, reproduzindo a violência. O desenvolvimento dessa competência apresenta-se como algo complexo, envolvendo outras habilidades, tais como: comunicação, socialização, expressão de sentimentos e colaboração em grupo. Em programas de desenvolvimento de habilidades sociais, este deverá ser um dos últimos conteúdos a ser trabalhado, considerando a necessidade de repertórios mais assertivos.

O desenvolvimento da autoadvocacia torna-se um fator de prevenção da violência, seja ela física ou verbal. Dessa forma, justifica-se a intervenção em grupos escolares para que as crianças adquiram esta habilidade, uma vez que muitas delas apresentam pouco repertório para expressão dos seus direitos e necessidades. Ambientes que reúnem pessoas por motivos comuns tornam-se prováveis locais de interação social. Na infância, o principal ambiente coletivo seria a escola. Segundo Del Prette e Del Prette,

Os estudantes excessivamente tímidos ou muito agressivos enfrentam maiores dificuldades na escola, pois em geral apresentam défices nas chamadas habilidades de sobrevivência em classe: prestar atenção, seguir instruções, fazer e responder perguntas, oferecer e pedir ajuda, agradecer, expor opiniões, discordar, controlar a própria raiva ou tédio, defender-se de acusações injustas e pedir mudança de comportamento de colegas, no caso de chacotas e provocações. Além das consequências sobre a aprendizagem, tais dificuldades podem se reverter em problemas de autoestima no desenvolvimento sócio emocional (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2010, p. 55).

A inclusão social faz-se necessária em todos os contextos sociais, visando o respeito às diferenças e à tolerância. Porém, sabemos que existe uma série de fatores que podem prejudicar essa inclusão, tais como: a estrutura familiar, contextos escolares não inclusivos, a mídia, ambientes segregadores (tanto pela estrutura arquitetônica como pelas relações interpessoais). Diante de modelos inadequados, a criança poderá reproduzi-los – principalmente se exposta cotidianamente, por períodos longos, a programas televisivos que retratam a violência, o preconceito e a xenofobia. A permanente exposição a esses modelos pode gerar a ideia de que agir violentamente é uma forma adequada de defesa. Além disso, a ausência de modelos positivos de interação deixa o indivíduo sem saber o que fazer e como responder relativamente ao ambiente em que vive.

Diante do exposto, buscou-se neste trabalho destacar, em um programa de habilidades sociais, quais atividades seriam promotoras de autoadvocacia.

## **Desenvolvimento do treino de habilidades sociais**

O treino de habilidades sociais foi desenvolvido em sete escolas municipais. Os relatórios produzidos pelas diferentes equipes do PET-Conexões de Saberes Psicologia foram objeto de estudo para a seleção dos temas abordados. Para a análise do tema autoadvocacia, foram selecionados 30 diários de campo. Destes, foram selecionadas dez vivências que se mostraram efetivas para o desenvolvimento da habilidade de autoadvocacia, as quais serão descritas a seguir.

## **Resultados**

Os resultados gerais de nossas intervenções nas escolas foram positivos, uma vez que alcançar o público infantil e atrair a atenção e a participação dos

mesmos nas oficinas exige esforço e insistência, principalmente quando apresentamos contextos totalmente opostos aos que eles já estão acostumados. Em se tratando do tema violência, isso pode ser observado com muita clareza. De certa forma, a principal dificuldade foi propor a mudança, tanto na forma de ver como de agir perante o próximo, requerendo a estruturação de estratégias diferenciadas para a promoção da autoadvocacia.

Usualmente, as equipes de trabalho, quando exercendo vivências voltadas para a autoadvocacia, preferiram trabalhar em contexto grupal, já que, em alguns casos, o processo grupal pode facilitar a vivência.

Uma atividade de grupo, estruturada de modo análogo ou simbólico a situações cotidianas, cria oportunidade para desempenhos específicos, permitindo que o facilitador avalie os comportamentos observados e utilize as contingências pertinentes para fortalecer e /ou ampliar o repertório de habilidades sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2006, p.143).

Contudo, quando necessário, as equipes também não excluíram a possibilidade de trabalho individual com os alunos, visto que em alguns momentos era necessário propiciar um ambiente favorável a maior organização e concentração, a fim de alcançar o êxito durante as atividades. O Quadro 1 apresenta dados quantitativos das vivências utilizadas pelo grupo.

Os resultados foram caracterizados de duas maneiras: 1) apresentação quantitativa das vivências e dinâmicas utilizadas pelos grupos para desenvolvimento da autoadvocacia em escolares; 2) descrição detalhada das vivências.

#### 1) Análise quantitativa

Habilidades sociais de autoadvocacia	Dinâmica/vivência	Escolas
Saber defender-se de crianças violentas ou agressivas	Filme: <i>Diário de um banana</i> . Discussão sobre o desrespeito aos direitos interpessoais encontrados no filme.	E7
	Confecção de cartazes sobre o <i>bullying</i> . Apresentação e reflexão acerca do tema. Como se comportar diante desse tipo de violência.	E4, E5, E7
	Dinâmica: “batata quente” com os direitos interpessoais. Favorecer a discussão sobre direitos interpessoais, compreendendo a reciprocidade entre os próprios direitos e os direitos das outras pessoas.	E7
	Palestra sobre o <i>bullying</i> . Apresentação do tema através de <i>slides</i> em <i>Power point</i> e vídeos sobre o tema.	E7
	Conhecendo os direitos interpessoais. Com os direitos impressos, reflexão sobre como seria a sociedade se houvesse reciprocidade entre saber respeitar e ser respeito; direitos e deveres.	E4, E7
	Dinâmica: como estou tratando o meu colega? Apresentação de dois vídeos, ambos focados no tratamento que damos às pessoas e como que o recebemos. Após o vídeo, solicitou-se que os alunos desenhassem sua realidade: no lado A da folha, como tratava seus colegas; no lado B, como eram tratados. Para finalizar, reflexão e discussão sobre o tema.	E1
	Dinâmica dos Desenhos: como me sinto diante de uma agressão? Reflexão acerca do tema, confecção de desenhos através dos quais os alunos podem demonstrar como reagem diante de crianças agressivas, mostrando posteriormente formas assertivas de se comportar.	E4
	Dramatização em grupo: os alunos eram instruídos a se comportar de forma assertiva frente a questões de violência.	E2

As dinâmicas mais utilizadas para as vivências desta habilidade foram: confecções de cartazes sobre o *bullying* e conhecimento sobre os direitos interpessoais. Ambas se mostraram efetivas.

Para a confecção de cartazes, os alunos formaram um círculo, no centro do qual era possível observar várias figuras que retratavam situações de violência no cotidiano. Após o período de observação, puderam escolher as que

mais lhe chamaram a atenção e, em grupos, montaram cartazes. Na discussão dos cartazes, apontavam diferentes formas de lidar com as situações expostas, de forma não violenta.

A dinâmica dos direitos interpessoais foi adaptada de Del Prette e Del Prette (2008, p. 141). A partir de uma lista dos direitos apresentados, as crianças identificavam o que estava presente em sua classe e aquilo que precisava ser conquistado para que seu ambiente ficasse melhor.

Quadro 2. Apresentação das vivências realizadas para o desenvolvimento da habilidade de expressar desejos e preferências de forma adequada.

Habilidades sociais de autoadvocacia	Dinâmica/vivência	Escolas
Expressar desejos e preferências de forma adequada:	Dinâmica: “os peixinhos no aquário” – confecção de peixes coloridos pelos alunos; reflexão: diferença dos peixes e das pessoas; preferências e respeito às diferenças.	E7
	Dinâmica: “batata quente” com perguntas e reflexões sobre preferências.	E7
	Dinâmica: “o que fazemos ao outro” – escolha de atividade para que o amigo realize. Após a escolha, refletir sobre a empatia, pois a atividade não será para o amigo e sim para si.	E1, E7
	Dinâmica: “atividade colaborativa” – perguntas e reflexões a respeito do que podemos fazer para ter bons relacionamentos interpessoais nos ambientes em que estamos inseridos.	E3
	Dinâmica: “construindo a história” – o mediador começa uma história e solicita continuidade, sempre intervindo para que todos participem e expressem suas preferências. (Adaptado de DEL PRÉTEE; DEL PRETTE, 2001, p. 162).	E5
	Dramatização: situações desagradáveis vividas no cotidiano.	E4

Para a habilidade de expressão de desejos, houve maior diversidade de vivências, repetindo-se apenas em uma das escolas a dinâmica “o que fazemos ao outro”. Expressar-se de modo adequado requer o respeito pelo outro, ser

capaz de colocar-se em seu lugar, entender seus sentimentos e motivos geradores de alguns comportamentos inadequados. Essa habilidade, mesmo para adultos, muitas vezes é difícil de ser observada.

Quadro 3. Apresentação das vivências realizadas para o desenvolvimento da habilidade de expressar seus direitos e suas necessidades de forma apropriada.

Habilidades sociais de autoadvocacia	Dinâmica/vivência	Escolas
Expressar seus direitos e necessidades de forma apropriada:	Dinâmica: “corrida com bolinhas” – jogo com duas equipes em condições desiguais (número maior de participantes em uma delas) em que o campeão é aquele que termina primeiro. Ao final, discutem-se os motivos da vitória, a injustiça e a melhor forma de evitar que ela ocorra em outros eventos.	E7,
	Dinâmica: “inocente ou culpado?” (Adaptado de DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008, p. 171) – conta-se uma história em que há um modelo criativo para se livrar de uma situação de injustiça.	E1, E7
	Dinâmica: “dividindo as balas” – divide -se a turma em grupos, distribuindo quantidades desiguais de balas para os mesmos. Questiona-se como resolver uma situação de injustiça de forma assertiva, redistribuindo as balas igualmente entre os grupos.	E4, E5
	Jogo “sentimento e ação” – expressar sentimentos negativos e positivos através da mímica.	E1
	Contação de história: livro <i>A Raposa e o Galo</i> . Favorecer condições de diálogos sobre o comportamento de mentir, de saber defender-se e de resolver problemas.	E1
	Confecção de cartazes sobre direitos e deveres. Apresentação e reflexão entre os alunos acerca do tema.	E1

Mais importante ainda que a expressão de desejos é o reconhecimento do direito. A expressão do direito, a argumentação e a organização de informações fundamentadas, aumenta a probabilidade de ser ouvido e atendido.

As dinâmicas mais utilizadas no programa de habilidades sociais foram: “inocente ou culpado” e “dividindo as balas”, ambas com efetividade. As duas dinâmicas remetiam os alunos a situações de injustiça para as quais deveriam apontar alternativas.

As escolas tiveram ênfases diferentes para habilidades voltadas para a autoadvocacia, muitas vezes relacionadas a maior ou menor incidência de comportamentos violentos, conforme se observa na Figura 1.



Figura 1. Organização das habilidades desenvolvidas por escola.

A habilidade de saber defender-se de crianças violentas ou agressivas foi mais trabalhada nas escolas E5 e E4. A expressão de desejos também foi enfatizada pela E7, seguida pela E5. Já a expressão de direitos e necessidades foi mais desenvolvida pela E1, seguida da E7. Considerando-se que E7 esteve mais presente nas três habilidades, é possível considerar que nessa escola a necessidade de trabalhos voltados para o desenvolvimento da autoadvocacia mostrasse mais evidente. A escola identificada como E7, no Programa de Habilidades Sociais (PHS), foi atendida pelas acadêmicas autoras do presente texto. Por isso, algumas questões específicas podem aqui ser relatadas.

## 2. Descrição das vivências

Durante as primeiras intervenções, buscamos inicialmente apresentar, de forma clara e objetiva, o que era a autoadvocacia, promovendo discussões sobre o tema. Nos encontros seguintes, trabalhamos com dinâmicas voltadas

aos direitos interpessoais. No cotidiano, as pequenas violações aos direitos das pessoas que não recebem acolhida nas instâncias de justiça precisam ser resolvidas no âmbito das relações interpessoais. Dessa forma, é necessário que haja um desempenho socialmente competente. Frente a isso, buscamos desenvolver oficinas voltadas aos direitos humanos e interpessoais, visando preparar os alunos para o enfrentamento dessas violações, ressaltando que todos nós temos direitos e deveres dentro de qualquer âmbito, inclusive o escolar. Os direitos e deveres precisam permanecer como ferramentas fortalecedoras para a nossa defesa.

Durante as oficinas, foram propostas, nas respectivas turmas de trabalho, regras a serem cumpridas pelos alunos, para que os mesmos aprendessem a expressar seus desejos em momentos adequados, favorecendo o trabalho em equipe. As regras eram citadas e registradas pelos mesmos. O objetivo era o de possibilitar a reflexão sobre a necessidade de respeito e colaboração com os colegas, professores e funcionários da escola. As regras utilizadas eram simples. Por exemplo, “respeitar colegas e professoras”, “ouvir com atenção quando alguém estiver falando”, “levantar a mão quando desejar falar”, “permanecer no seu lugar durante a realização das oficinas”. Inicialmente, os alunos encontraram grande dificuldade em respeitar tais regras, em razão de ser uma novidade em seu cotidiano escolar. Contudo, a cada novo encontro, as regras eram reforçadas, e, com o tempo, grande parte das turmas se adaptou a este novo repertório, o que facilitou a execução das demais oficinas, além de, segundo os professores, ter trazido melhoras durante as aulas.

Outras vivências fundamentais foram aquelas que possibilitaram ao aluno refletir sobre como se defender contra injustiças sofridas. Nesse quesito, procuramos utilizar ferramentas simples, como, por exemplo, bolas e balas, por meio das quais criávamos uma situação para que primeiramente os alunos conseguissem notar que estavam sendo injustiçados e, depois, apresentassem, de acordo com o seu próprio julgamento, qual seria a melhor resolução para o problema. Após a indicação de resolução, discutíamos se de fato a solução apresentada era a melhor e se apresentava a forma adequada para a

reivindicação de justiça. Dessa forma, os alunos tinham grande participação na oficina e, ao final, eram orientados quanto a formas mais assertivas de defender-se em situações de injustiças.

Em outros encontros, foram desenvolvidas oficinas reflexivas, nas quais os alunos se colocavam no lugar do outro, podendo observar como ele se sentiria se fosse tratado como a vítima. Realizamos também oficinas que promoveram as diferenças, nas quais os alunos tinham suas características valorizadas por todos, podendo observar a importância do respeito aos pares. Nas oficinas voltadas ao respeito às diferenças, usamos ferramentas como a confecção de cartazes e a contação de histórias. Durante estas atividades, fez-se necessário gerar situações para a expressão adequada de sentimentos negativos.

No caso da raiva a sua contenção leva a um acúmulo progressivo dessa emoção, o que pode a qualquer momento, resultar em uma “explosão” diante de uma situação aparentemente um pouco estressante. Além disso, a raiva contida pode resultar em conversões psicossomáticas tais como cefaléia, gastrite, colite, úlcera, aftas, ansiedade, medo de descontrolar e evitação de contatos sociais. Portanto, seja para evitar sintomas orgânicos, prevenir problemas de relacionamento ou mesmo garantir a autenticidade de uma relação, é importante a expressão adequada dos sentimentos negativos de raiva, desagrado e desgosto. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008, p. 81).

Expressar sentimentos e opiniões de forma adequada não é simplesmente fazer um mero desabafo ou expor tudo o que se pensa sem nenhuma cautela. Por isso, essa habilidade exige treino e instrução, para que não ocorra de forma agressiva. A expressão adequada desses sentimentos envolve o auto-monitoramento, no intuito de que haja um controle sobre os mesmos, criando então a tolerância necessária com o outro e com as situações que os geraram.

Nesse sentido, desenvolvemos oficinas que procuraram mostrar aos alunos que existem formas assertivas de expressar sua frustração e desagrado com alguém. Para atingir os objetivos inicialmente proposto nesse tema, utilizamos ferramentas como a dramatização e jogos – por exemplo, o jogo “sentimento

e ação”, a partir do qual foi possível apresentar aos alunos, de forma clara e divertida, as maneiras corretas de se expressar: sem violência (física ou verbal), com cordialidade, respeitando o próximo e suas opiniões e esclarecendo que temos o direito de pensar de forma diferente.

Para respeitar as diferenças, fez-se necessário refletir também sobre o *bullying*. Logo no começo das oficinas, as professoras regentes solicitaram que o tema fosse desenvolvido nas turmas, vista a grande necessidade do seu debate. A palavra americana *bullying* significa “valentão”. Essa característica atribuída à palavra define bem o tipo de imagem que o agressor geralmente quer passar quando se utiliza deste tipo de violência contra alguém. Este é um termo utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica, podendo ser intencionais e repetitivos, praticados por um indivíduo ou grupo de pessoas, causando sentimentos como dor e angústia na vítima.

Notamos que os alunos já tinham um conhecimento prévio sobre o assunto, o que não poderia ser diferente, pois hoje há muita divulgação do tema devido à quantidade de casos registrados, principalmente no ambiente escolar. Diversas campanhas são lançadas na mídia; entretanto, podemos concluir que muitas vezes ver apenas um apelo na televisão ou *internet* não é suficiente para que haja de fato a conscientização para uma mudança de comportamento. A prática de colocar-se no lugar do outro é um fator essencial nesse processo. Desta forma, as equipes de trabalho procuraram desenvolver oficinas que explorassem o tema, levando os alunos a uma reflexão sobre suas atitudes no ambiente escolar, com o intuito de criar estratégias para que o *bullying* possa ser evitado.

Duas das oficinas realizadas foram “o que fazemos aos outros” e “rótulos”, através das quais foi possível propiciar aos alunos situações em que eles tinham que se colocar no lugar do outro e avaliar o seu comportamento, seja como vítima ou agressor. Os alunos puderam analisar como eles se dirigiam às pessoas: rotulando-as por suas diferenças ou respeitando-as pelo que são? Puderam também perceber os sentimentos evocados quando se colocaram na posição de vítima, podendo perceber o quanto é doloroso e desagradável ser

ferido por atitudes e palavras ofensivas. Outra ferramenta utilizada foi a confecção de cartazes sobre o tema. Os alunos eram divididos em grupos e apresentavam cartazes sobre o tema, além das possíveis maneiras de excluir essa prática na escola.

Nas dinâmicas realizadas, também foram utilizadas figuras que retratavam situações de *bullying*, a fim de que os alunos pudessem se identificar em alguma situação, seja como ofensor ou vítima, e procurar recorrer a mudanças. Utilizamos também um filme, *O diário de um banana*, que possibilitou reafirmar a importância de ser autêntico, independentemente do que os outros possam pensar. Por fim, foram realizadas apresentações em *slides*, com vídeos que tratavam do tema, e também foi realizada uma palestra preventiva, a qual explicava novamente o que era o *bullying*, as suas formas de ocorrência, as suas consequências para a vítima (traumas, patologias, fobias, etc.) e para o ofensor (indenizações, prestação de contas à justiça, etc.).

Apresentamos também o disque 100, que é o número criado para a realização de denúncias de casos de *bullying*. Foi explicado aos alunos que se em algum momento eles se sentissem vítima desse tipo de violência no âmbito escolar deveriam primeiramente comunicar aos pais ou responsáveis, às professoras ou aos coordenadores da escola, de maneira que a situação pudesse ser investigada e, de forma conjunta, fosse encontrada uma solução para o problema. Caso isso não resultasse, e a violência continuasse, deveriam apelar à justiça, visto que os atos de *bullying* ferem os princípios constitucionais – respeito à dignidade da pessoa humana – e o Código Civil, que determina que todo ato ilícito que cause dano a outro gera o dever de indenização.

Através das oficinas voltadas ao tema *bullying*, os alunos puderam entrar em contato de fato com o tema, pois ao fim das mesmas já haviam passado por diversas instruções teóricas, colocando-se no lugar de vítima e compreendendo o que significa sofrer este tipo de violência. Compreenderam também as consequências desta atitude e qual a maneira adequada de buscar ajuda para enfrentar esse problema. Finalizado o trabalho voltado a esse tema, os alunos relataram estar mais conscientes de seus direitos e deveres.

A seguir, são apresentadas as descrições das principais vivências desenvolvidas:

- a) Na primeira vivência, utilizamos a dinâmica “o que você parece para mim”. Objetivo: perceber de que forma cada aluno expressa sua opinião ao falar do colega; se existe respeito entre eles e como cada um recebe essa opinião, percebendo se há ou não defesa quando existe injustiça e de que forma é realizada essa defesa. Colamos sulfites nas costas de cada aluno com fita adesiva. A seguir, pedimos para fazerem duas filas para que cada um escrevesse nas costas do outro alguma palavra que o caracterizasse. Após todos escreverem, pedimos que cada criança lesse o que o colega escreveu e pensasse se aquilo era verdadeiro e, se não fosse, que tentasse se defender. Nessa dinâmica, percebemos práticas de violência, pois muitos alunos agiam de forma agressiva ao escrever palavras ofensivas ao colega. Com isso, muitas queriam saber quem o ridicularizou de forma bem agressiva, enquanto outros se calavam diante da injustiça.
  
- b) A segunda vivência foi voltada para a diversidade humana, buscando mostrar aos alunos a importância de saber respeitar as diferenças. A dinâmica foi “os peixinhos no aquário”. Pedimos que cada criança desenhasse um peixinho. Em seguida colamos todos em um aquário (de papel) e perguntamos se existia algum igual ao outro. Sendo todos diferentes, refletiram sobre a importância do respeito à diversidade, que cria condições para que o ‘aquário’ se torne mais belo.
  
- c) Na terceira vivência, trabalhamos uma dinâmica para fazer com que cada um se colocasse no lugar do outro, sentindo na “pele” atos de injustiças cometidas contra as pessoas. A dinâmica foi “fazer aos outros”. Distribuímos para cada aluno nomes aleatórios para escreverem algo que desejasse que o colega fizesse. Após a execução do

desejo, aquele que fez o pedido deveria realizá-lo. Essa vivência deixou os alunos bastante assustados, pois muitos pedidos realizados eram algo que não queriam para si.

- d) A quarta vivência teve como objetivo mostrar aos alunos o quanto se pode ser gentil com os colegas usando “palavras mágicas” como obrigado, com licença, desculpe-me, empreste-me, bom dia/boa tarde/boa noite. Foram trabalhadas as habilidades de civilidade. Nomeamos a dinâmica de ‘palavras mágicas’ e, para sua realização, dividimos a sala em três grupos, dando a cada um duas palavras. Em seguida, pedimos que os alunos pensassem, em grupo, diferentes maneiras e situações nas quais eles pudessem utilizá-las no dia a dia. Foi muito interessante, pois além de eles demonstrarem como essas palavras podem ser incluídas em nosso cotidiano, mostraram também os possíveis atos de violência quando não existe gentileza. As demonstrações ocorreram por meio de dramatização.
- e) Na quinta vivência, trabalhamos a expressão de carinho por meio de gentilezas. A dinâmica foi a de “dar e receber”. Os alunos deveriam estar em dupla e uma criança de cada dupla presentearia o outro com gestos, criando objetos imaginários para isso. Na segunda fase, esse presente deveria ser identificado, sendo que aquele que o recebeu deveria agradecer por tê-lo recebido. Em seguida, a atividade é repetida, numa inversão de papéis entre presenteador e presenteado. Dessa forma, levantamos a reflexão de que podemos presentear as pessoas com atitudes, ou seja, um presente não precisa ser necessariamente comprado.
- f) Na sexta vivência, desenvolvemos dinâmicas voltadas ao conhecimento dos direitos interpessoais, direitos estes que são decorrentes dos Direitos Humanos, que apontam que todos são iguais em direito e dignidade (Artigo 1º da *Constituição Federal Brasileira*). Nosso

objetivo foi possibilitar aos alunos a aquisição de conhecimentos sobre os direitos interpessoais, de modo a que pudessem se defender, mas também para que os ofensores percebessem que devemos respeitar os direitos do outro para que o nosso também seja respeitado. A dinâmica foi “direitos humanos e interpessoais”, na qual entregamos a cada aluno uma lista contendo os doze direitos interpessoais:

1- O direito de ser tratado com respeito e dignidade; 2- O direito de recusar pedidos (abusivos ou não) quando achar conveniente; 3- O direito de mudar de opinião; 4- O direito de pedir informações; 5- O direito de cometer erros por ignorância e buscar reparar as faltas cometidas; 6- O direito de ter suas próprias necessidades e vê-las consideradas tão importantes quanto às necessidades dos demais; 7- O direito de ter opiniões e expressá-las; 8- O direito de ser ouvido e levado a sério; 9- O direito de estar só quando desejar; 10- O direito de fazer qualquer coisa desde que não viole os direitos de alguma outra pessoa; 11- O direito de defender aquele que teve o próprio direito violado; 12- O direito de respeitar e defender a vida e a natureza (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008, p. 179).

Apresentamos uma explicação sobre esses direitos e, em seguida, entregamos a cada aluno uma folha com os direitos interpessoais para que cada um lesse atentamente a lista e fizesse circular aquele que julgava ser o mais importante. Após a escolha, conduzimos as vivências, lendo o seguinte trecho: “Virem o cartão, fechem os olhos e imaginem uma sociedade em que o direito que vocês escolheram é facilmente exercitado porque todos os respeitam. Isso... Vamos imaginar... Pensem em vocês indo a vários lugares, encontrando-se com várias pessoas e todos respeitando o direito de vocês... Isso... continuem a imaginando... Assim... Imaginem o que as outras pessoas fazem... Como vocês se sentem... O que vocês pensam... Como vocês reagem... Isso, tentem imaginar bem vivamente a situação...”

Após a leitura, pedimos para que cada aluno escrevesse em uma folha, na resposta que entregamos, seus sentimentos, pensamentos e ações imaginadas.

Na segunda fase, pedimos que escolhessem outro direito que julgassem importante, refazendo assim o processo descrito anteriormente. Porém, a descrição foi imaginar uma sociedade na qual ninguém respeitava esse direito. Após a leitura, foi entregue outra folha resposta para fazerem o mesmo procedimento realizado na primeira.

- g) Na sétima vivência, fizemos uma “batata quente com direitos interpessoais”. Nosso objetivo foi o de reforçar a importância dos direitos, ver se realmente eles sabiam o significado de cada um e transmitir a forma como tais direitos devem ser cumpridos na prática. Colocamos os direitos em uma caixa, que parava aleatoriamente em um aluno. Este tinha a função de falar sobre o direito retirado de dentro da caixa. Ao longo das falas, os demais colegas também participavam, apresentando suas opiniões sobre o direito comentado.
- h) Na oitava vivência, desenvolvemos dinâmicas voltadas à resolução de problemas de acordo com os direitos interpessoais. A dinâmica era “inocente ou culpado”. Dividimos a sala em seis grupos e entregamos a seguinte história:

Um moço muito honesto e trabalhador, certa ocasião, ao dirigir-se para a feira da vila levando seus produtos para o comércio local, encontrou, no trajeto que fazia habitualmente, uma carruagem que vinha em sentido contrário, seguida por serviçais. Conduzindo sua carroça o mais que pôde para um dos lados da estrada, parou para dar passagem à pequena comitiva. No interior da carruagem, notou a presença de uma jovem belíssima que, por seu lado, sentiu-se atraída pelo olhar severo e franco do agricultor. Descobriu mais tarde, com amigos, que se tratava da filha do Intendente-Mor, homem de grande ambição política, rancoroso e vingativo. Apesar dos conselhos dados por companheiros, não conseguiu tirar do pensamento aquela graciosa figura de mulher e, burlando a vigilância dos servos e capataz, entrou na fazenda várias vezes mantendo com a jovem encontros cheios de felicidades.

O Intendente, alertado por amigos, acabou por descobrir o romance de sua filha. Decidindo dar uma lição exemplar no rapaz, pensou, pensou e planejou acusar o agricultor de invadir suas terras, roubar-lhe víveres e animais de montaria. Em conluio com o juiz, marcou a data julgamento.

No dia indicado, o jovem, corajosamente, compareceu ao local onde seria realizado o julgamento, certo que provaria sua inocência. Logo percebeu que tudo estava arranjado e que dificilmente poderia ser salvo. O juiz leu a acusação, dizendo que, se fosse considerado culpado, o jovem teria suas terras e bens confiscados, incluindo, ainda, termo de expulsão para nunca mais retornar àquela província. Em caso de inocência, seria indenizado com moedas correntes, tendo o direito de casar-se com a filha do Intendente, caso a moça assim desejasse... Em seguida, disse que deixaria ao destino provar se havia ou não culpa do acusado. Tomando duas folhas de papel do mesmo tamanho, falou que escreveria respectivamente INOCENTE e CULPADO. Sem que ninguém percebesse, o juiz escreveu, em ambas as folhas, CULPADO, colocando cada uma, separadamente, em duas caixas de igual tamanho. Pediu, então, que o jovem escolhesse uma delas e retirasse o papel que selaria a sua sorte. O podre agricultor, inteligente como era, percebeu a manobra. Parecia que seu fim havia chegado! (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008, p. 180).

Após a leitura, falamos para cada grupo achar uma solução para salvar o agricultor – usando os direitos interpessoais – e apresentar à sala.

- i) Na nona vivência, a intervenção foi voltada a prevenção do *bullying* e ao fortalecimento da emissão de elogios. A dinâmica adaptada foi nomeada de “rótulos”, na qual cada aluno teria uma folha sulfite nas costas com frases que representavam a visão dos colegas sobre ele e a forma como deveriam ser tratados. Após as folhas terem sido coladas nas costas, cada um deveria desfilar pela sala e a mesma, por sua vez, tinha que fazer exatamente o que estava descrito na folha do colega, não podendo tocá-lo, mas apenas fazer gestos. As frases eram práticas

de “palavrinhas mágicas” (diga-me olá, deseje-me boa tarde, deseje-me bom dia), práticas de elogios e carinhos (seja gentil, convide-me para sentar, abraça-me), respeito aos sentimentos do outro (estou triste: quero ficar sozinho; estou triste: quero meus amigos perto de mim), práticas de *bullying* (trate-me mal; me ofenda; não me ouça; sou tímido: isole-me; sou surdo: grite; tenha medo de mim, sou superior: respeite-me; sou inferior: ignore-me; afaste-se de mim, sou superior: faça o que eu mandar; sou superior: respeite minha opinião mesmo sabendo que ela está errada). Ao final, os alunos refletiam sobre os sentimentos evocados em cada situação e sobre a importância de manter comportamentos pró-sociais, evitando práticas de *bullying*.

- j) Na décima vivência, preparamos uma palestra sobre o *bullying*, destacando o que vem a ser o mesmo, os tipos existentes, as suas consequências e que medidas devem ser tomadas para quem sofre e pratica essa violência. Essa palestra teve como objetivo esclarecer as dúvidas apresentadas pelos alunos.

## **Conclusão**

Notamos que se defender e expressar-se de maneira violenta eram atitudes vistas de maneira positiva por alguns alunos. Muitos achavam que dessa forma estariam se autoafirmando, passando a imagem de “valentões” para o restante da turma. Esses alunos sempre eram vistos de forma negativa pelos colegas e até mesmo pelas professoras, e os alunos que eram vitimizados e prejudicados por esse comportamento, tanto no sentido da aprendizagem como também no sentido psicológico, se sentiam coagidos a aceitar certos tipos de violência por não saber defender-se.

Entretanto, observou-se que o aluno que se comporta de forma violenta também é vítima, pois geralmente está reproduzindo comportamentos

inadequados que se fazem presentes em seu cotidiano, reduzindo ou extinguindo o seu repertório de comportamentos adequados, o que consequentemente causa a exclusão do mesmo na maioria dos casos.

Era notória a dificuldade que os alunos tinham diante dessa habilidade. Sabiam teoricamente algumas formas adequadas para se defender. Entretanto, no momento em que estavam diante da real necessidade de usá-la, os alunos não sabiam como agir, voltando-se então para formas inadequadas de violência.

A diversidade de dinâmicas utilizadas durante o processo, como a utilização de vídeos, histórias, palestras, jogos e filmes, mostrou-se satisfatória para despertar a curiosidade dos alunos, gerando condições para que eles participassem cada vez mais de forma ativa. Ao longo do processo, os alunos se mostravam mais empolgados e dispostos a repensar as suas atitudes, procurando a mudança necessária. Essa estratégia foi bastante positiva porque também atingiu o grupo Pet, responsável pela execução das oficinas, visto que entrar em uma sala e perceber que os alunos estavam ansiosos para que aquele momento chegasse se tornou muito motivador para o nosso grupo.

Este é um tema que necessita constantemente ser trabalhado, pois o tempo que passamos nas turmas é pequeno. A participação das professoras e a disposição em ajudar e reforçar os comportamentos adequados apresentados é de fundamental importância para que os alunos possam mantê-los durante todo o tempo, e não só quando estão participando das oficinas.

Os índices de violência – a partir da observação, do relato em diário de campo e do relato das professoras – diminuíram bastante, mas não desapareceram por completo. Ainda existem alguns casos isolados que precisam de maiores reforços, mas a grande maioria dos alunos após a intervenção mostrou-se mais competente para saber defender-se contra injustiças e violências e para se expressar de forma adequada.

## Referências

DEL PRETTE, Z. A. P; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Habilidades sociais: conceitos e campo teórico-prático**. 2006. Disponível em: <<http://www.rihs.ufscar.br/armazenagem/pdf/artigos/habilidades-sociais-conceitos-e-campo-teorico-pratico>>.

\_\_\_\_\_. **Inventário de habilidades sociais: manual de aplicação, apuração e interpretação**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1986.

NEVES, T. R. L. **Educar para a cidadania: promovendo autoadvocacia em grupos de pessoas com deficiência**. 2005. 237 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2005.

## CAPÍTULO 6

### A COLABORAÇÃO COMO HABILIDADE SOCIAL – VIVÊNCIAS COM ESTUDANTES E PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Paula de Oliveira  
Suzana Saab de Souza  
Luciene Antunes Barbosa  
Christiano Lopes Sobrinho

As habilidades sociais compreendem o repertório de comportamentos emitidos em situação social por um indivíduo que contribui para favorecer um relacionamento saudável e produtivo com outras pessoas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009). Essas habilidades não são inatas, e as características que indicam o que é um desempenho habilidoso socialmente variarão de acordo com fatores situacionais, individuais e culturais (BANDEIRA *et al.*, 2006). As consequências que os desempenhos habilidosos ou não habilidosos provocam são essenciais para a manutenção ou não desses padrões comportamentais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2006), bem como as demandas para o seu desempenho variam em função do estágio de desenvolvimento do indivíduo e de variáveis situacionais-culturais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999).

Segundo Marturano (2004), o ingresso no ensino fundamental constitui um ponto de transição importante na vida da criança pelo fato de inúmeras mudanças ocorrerem simultaneamente, requerendo adaptações elaboradas. Isso ocorre não só porque os contextos físicos e sociais diferenciam-se dos conhecidos pela criança na fase pré-escolar, mas também porque as expectativas do meio social tornam-se mais exigentes, a dependência é menos tolerada, as regras de convívio social ficam mais complexas e o suporte fica menos

disponível. A exposição ao julgamento do outro instiga na criança a motivação para corresponder às expectativas, muitas vezes conflitantes, da família, da escola e do grupo de amigos. Nas relações interpessoais, tem-se a exigência de negociar interações não apenas com as crianças da mesma idade, mas também com crianças mais velhas, o que pode aumentar o estresse que a criança experimenta durante esta transição.

Várias pesquisas apontam que quanto maior é a frequência de problemas de comportamento apresentados pelas crianças, pior é o repertório de habilidades sociais, o autoconceito e o desempenho acadêmico das mesmas (CHAPMAN; TUNME; PROCHNOW, 2000; DESSEN; SZELBRACIKOWSKI, 2004; DUNN *et al.*, 2004; FORMIGA, 2004; D'AVILA-BACARJI; MARTURANO; ELIAS, 2005; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005; HONG; HO, 2005; CIA *et al.*, 2006).

Segundo Segrin e Flora (2000), a capacidade de um indivíduo para se comunicar e interagir com os outros de maneira efetiva e apropriada envolve um conjunto de habilidades complexas, tais como saber fazer perguntas e lidar com críticas, seguir regras, solicitar mudanças de comportamento e resolver situações interpessoais conflituosas. As habilidades sociais apresentadas são fundamentais para o desenvolvimento de um comportamento colaborativo. De acordo com Del Prette (2001), a colaboração, por requerer o desenvolvimento de todas as anteriores, se apresenta como a habilidade mais complexa.

O trabalho de Bolsoni-Silva (2003) apresentou um questionário de comportamentos habilidosos de crianças pré-escolares a ser respondido por professores. Este questionário apresenta 24 comportamentos a serem observados no contexto escolar e/ou familiar, tais como: fazer pedidos, fazer elogios, tomar a palavra facilmente, tomar iniciativa, expressar carinhos, expressar sentimentos, desejos e preferências de forma adequada, entre outros. Reconhecer o repertório habilidoso de um aluno antecede a necessidade de descrever seus problemas comportamentais, pois uma vez que o repertório habilidoso é fortalecido, aumenta-se a probabilidade de engajamento em atividades sociais, acadêmicas e colaborativas. Contudo, as queixas escolares são apresentadas

enfocando, sobremaneira, os problemas comportamentais, sem que o professor identifique o repertório inicial da criança.

As dificuldades interpessoais (envolvendo problemas de comportamento internalizante e externalizante) podem ocorrer em razão de um repertório de habilidades sociais pobre, principalmente em termos de empatia, expressão de sentimentos e resolução de problemas.

Ressalta-se que as crianças com características interpessoais positivas têm maior probabilidade de uma trajetória de desenvolvimento satisfatória. A ausência destas características é tida como fator de risco, podendo levar a criança a apresentar dificuldades de aprendizagem (FERREIRA; MARTURANO, 2002; DUNN *et al.*, 2004; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005), problemas comportamentais ou emocionais (BOLSONI-SILVA; DEL PRETTE, 2002; MARTURANO, 2004), entre outros desajustes psicossociais (OLIVEIRA *et al.*, 2002; COLEY; MORRIS; HERNANDEZ, 2004).

Considerando-se a classe geral das habilidades sociais, é importante reconhecer que, como qualquer comportamento, trata-se de um constructo, inferido das relações funcionais entre as respostas de duas ou mais pessoas em interação, no qual as respostas de uma delas são antecedentes ou consequentes em relação às da outra, de forma dinâmica e alternada no processo interativo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2010).

Desta forma, pode-se afirmar que o processo de interação aluno-professor tem sua relação continuada no processo de aprendizagem norteado pela prevenção de problemas comportamentais na sala de aula. Programas que visem o desenvolvimento do comportamento habilidoso podem contribuir não apenas para a melhora nas habilidades sociais, mas também na estruturação de habilidades colaborativas precursoras de melhora no desempenho acadêmico.

Entende-se que a exigência de relações interpessoais novas – tanto com o objetivo de superar as consequências desastrosas dos conflitos que parecem se generalizar na sociedade atual como o de alcançar relações baseadas no respeito aos direitos e na convivência humana mais harmoniosa – pode ser alcançada por programas de habilidades sociais (PHS). Assim, tais programas podem se alinhar aos esforços de construção de novas realidades culturais,

favoráveis ao desenvolvimento socioemocional e aos comportamentos e sentimentos pró-sociais desejáveis de amizade, empatia e solidariedade, bem como a uma sensibilidade crescente no que diz respeito a valores importantes para a sobrevivência da espécie e para a qualidade de vida de todos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2010).

Desta maneira, este capítulo tem por objetivo descrever os procedimentos e as vivências relativamente a habilidades sociais com estudantes do ensino fundamental promotores de colaboração entre os pares. Por outro lado, procura também abordar a experiência dos professores que acompanharam as intervenções, seja como ouvintes, seja como intervenientes no monitoramento e no auxílio das dinâmicas.

## **Material e métodos**

Por meio das vivências e dinâmicas realizadas no PHS, descrito no primeiro capítulo da presente obra, buscou-se promover com os alunos a colaboração, a cooperação, o trabalho em equipe, o respeito para com os pares, a possibilidade de tomar iniciativa e o desenvolvimento de habilidades para se expressar adequadamente em diversas situações. Uma vez que os professores estavam presentes durante a intervenção, buscou-se oportunizar também modelos assertivos de atividades que possibilitassem o desenvolvimento dessas habilidades nos alunos.

Para a realização do presente estudo, foram utilizados 65 diários de campo.

O tema *colaboração* foi trabalhado a partir das seguintes habilidades: prestar ajuda ao(à) professor(a) e colegas; tomar iniciativas; expressar opiniões; negociar e convencer outras pessoas do seu ponto de vista; participar de grupos de jogos e trabalhos em sala de aula; participar de temas de discussão, dando contribuições relevantes. Os conteúdos analisados nos diários de campo serão descritos no tópico seguinte.

## Resultados e discussão

A análise das habilidades presentes no tema *colaboração* foi realizada a partir da seleção e leitura dos diários de campo do PHS. Foi possível identificar 60 dinâmicas e/ou vivências voltadas para as habilidades colaborativas, as quais foram elencadas na presente seção. Discutiu-se a efetividade das mesmas frente aos objetivos propostos. As vivências ou dinâmicas mais bem sucedidas ou mais utilizadas foram descritas. As demais vivências tiveram suas fontes apontadas, visando contribuir para futuros planejamentos e intervenções em habilidades sociais colaborativas. O Quadro 1 apresenta a análise das estratégias colaborativas relativas ao comportamento de prestar ajuda ao professor e/ou colegas.

Quadro 1. Análise das estratégias utilizadas para o desenvolvimento da habilidade de prestar ajuda ao professor.

Comportamentos habilidosos para colaboração	Objetivo	Dinâmicas trabalhadas
Prestar ajuda ao(à) professor(a) e aos colegas	Promover a colaboração e o trabalho em equipe; Incentivar a cooperação; Formação de equipe de trabalho.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Construção do corpo humano;</li> <li>2. Dinâmica dos autógrafos (BROTTO, 1997);</li> <li>3. Continue a história;</li> <li>4. Seguindo regras;</li> <li>5. Dinâmica “desejo mágico”;</li> <li>6. Jogo da Vida;</li> <li>7. Quem sou? Definindo até acabar o barbante;</li> <li>8. Jogo Twister;</li> <li>9. Batata-quente;</li> <li>10. Cartaz/desenho/tema;</li> <li>11. Sorteio/presente;</li> <li>12. Quebra-cabeça;</li> <li>13. Jogo de Boliche com perguntas relativas às intervenções anteriores;</li> <li>14. Caça as Letras.</li> <li>15. Dinâmica do Barbante;</li> <li>16. Livro <i>Se os objetos falassem</i> (GRESSLER, 2002).</li> </ol>

O incentivo à cooperação foi constante na realização das atividades de 1 a 6, pois os alunos apresentaram muitas dificuldades em trabalhar em grupo, em cumprir seu papel e sua função em um grupo. No decorrer das atividades, as turmas já demonstraram maior integração no trabalhar com um colega que não fazia parte do seu “grupo habitual” de amigos (em todas as escolas).

O trabalho em equipe mostrou-se efetivo na Escola 2, sendo satisfatórios os resultados das atividades voltadas para o trabalho em equipe.

As dinâmicas de número 7 a 12 foram positivas, pois os alunos aceitaram dividir objetos com os colegas, e também ajudá-los. A confecção do cartaz (10) tornou propício o ato de prestar ajuda ao colega que apresentava algum tipo de dificuldade. A ajuda consistiu em compartilhar objetos ou opiniões.

Os objetivos propostos nas Escolas 5 e 6 foram atingidos. Contudo, na Escola 6, a atividade 15 apresentou alguns contratempos, visto que as crianças perdiam constantemente o foco, distraíndo-se e dificultando o cumprimento das regras.

A habilidade de prestar ajuda ao professor está diretamente relacionada à colaboração. As 18 dinâmicas foram realizadas nas diferentes escolas, mostrando-se como a mais efetiva a de número 14, descrita na íntegra nesta seção.

### **Dinâmica: Caça às letras**

**Objetivo:** verificar a interação entre participantes no processo de formação da palavra e prestar assistência ao colega na procura pela letra que falta para a completar.

**Procedimento:** a sala é separada em pequenos grupos de quatro a cinco alunos que receberam uma folha em branco e que terão de montar a palavra solicitada pelo responsável. As palavras estão relacionadas às leituras dos livros em sala ou são utilizadas nos combinados como “*por favor, obrigado, com licença*”, entre outras sugeridas. Cada grupo recebe um conjunto de letras

aleatórias. Se em algum momento faltar uma letra, o aluno terá de caçar a letra que falta na mesa central, a qual disponibiliza outras letras do alfabeto.

**Material:** Confecção de cinco conjuntos de alfabeto completo (o tamanho da letra é fixado em 3x4 centímetros), recortados e distribuídos aos grupos (seis letras por grupo). As demais letras permanecem disponíveis na mesa central.

**Tempo:** para todas as palavras solicitadas, os grupos têm de três a cinco minutos para montar a palavra corretamente. Esse intervalo inclui o tempo para a busca das letras que faltam na mesa central.

**Vencedores:** Os integrantes do grupo que conseguirem formar mais palavras.

Quadro 2. Análise das estratégias para o desenvolvimento da habilidade de tomar iniciativa.

Habilidade	Objetivo	Dinâmicas trabalhadas
Tomar iniciativas	Brincar cooperativamente, tomar iniciativa de liderança, apresentar trabalhos e representar grupos.	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Dinâmica do barbante;</li><li>2. Baralho das emoções (CAMINHA, 2011);</li><li>3. Confecção de cartaz;</li><li>4. Folha de interesse;</li><li>5. Vídeo (COISAS, 2006);</li><li>6. Brincadeira da corrida;</li><li>7. Leitura do livro Desculpe-me (CASTRO, 2011);</li><li>8. Dinâmica das balas – partilha;</li><li>9. Confecção de cartaz sobre convivência e regras;</li><li>10. Cumprindo as regras: atenção e concentração;</li><li>11. Dinâmica: “característica de quem?”;</li><li>12. Dinâmica: “coloque no coração”.</li></ol>

A habilidade de tomar iniciativa nas intervenções está diretamente relacionada à colaboração, facilitando o processo de ajuda e melhorando o desempenho do aluno ou do grupo, de acordo com a dinâmica utilizada. Para o desenvolvimento da mesma, foram utilizadas 12 dinâmicas, elencadas no Quadro 2.

A “confeção de cartaz” (3) e a apresentação do tema e das opiniões dos colegas foi efetiva em todas as salas. A elaboração da “folha de interesse” (4) foi o caminho que permitiu que os alunos demonstrassem mais interesse em tomar iniciativa para demonstrar seu ponto de vista. O “baralho das emoções” (2), bem como as outras dinâmicas, favoreceu a participação da sala, em iniciativas individuais e coletivas. Nas dinâmicas (7) e (8), a intervenção ocorreu como planejada. A dinâmica “brincadeira da corrida” (6) teve alguns complicadores, talvez por ter sido realizado fora da sala de aula ou pelo fato de a brincadeira ter sido um pouco mais agitada; portanto, foi pouco efetiva, gerando muita desordem e bagunça.

De maneira geral, o objetivo de favorecer a iniciativa no aluno foi bem sucedido (dinâmicas 9, 10, 11 e 12), já que orientava a maneira mais adequada de chamar a atenção para si. Criaram-se assim condições positivas e reforçadores aos alunos que participavam pouco e quase não falavam em sala.

As dinâmicas do Quadro 2 foram utilizadas em todas as escolas, tendo sido indicada como a mais efetiva a “dinâmica da bala”. Sua descrição é a seguinte:

### **Dinâmica: Dinâmica da bala**

**Objetivo:** verificar a interação entre participantes no processo de partilha de um objeto com os colegas.

**Procedimento:** a sala é separada em pequenos grupos. Cada grupo recebe uma dada quantidade de bala e aguarda o momento em que é pedido que eles resolvam as indiferenças que surgirem em relação à quantidade de bala. Como um ou dois grupos recebem uma quantidade maior de bala, precisam tomar a iniciativa de perceber essa diferença e partilhar o excesso com o colega do mesmo grupo ou de outro grupo, dependendo da situação.

Depois, a sala discute a possibilidade de o mesmo acontecer em outras situações, como, por exemplo, no caso em que se emprestam objetos.

**Material:** balas.

**Tempo:** o tempo é definido pelo interventor; geralmente 15 minutos.

Quadro 3. Análise das estratégias utilizadas para o desenvolvimento da habilidade de Expressar opiniões.

Habilidade	Objetivo	Dinâmicas trabalhadas
Expressar opiniões	Propiciar um momento de reflexão sobre a importância dos outros para as realizações.	O <i>bullying</i> : confecção de cartaz; Filme e reflexão (COISAS, 2006; MATE, 2008); Dinâmica: “o que eu posso expressar”. Baralho das emoções Mural de mensagens

A participação e o envolvimento dos alunos nessas tarefas variaram um pouco de uma escola para outra, e até mesmo de uma sala para outra. Na Escola 1, uma turma mostrou-se participativa e, a partir dos relatos dos alunos, percebeu-se que a maioria conseguiu estender o tema, trabalhado para outras situações do cotidiano. Na Escola 3, a participação foi menor e houve mais necessidade de intervenção dos professores (pedido de silêncio, colaboração, dicas para respostas). Com a estimulação da resposta e a valorização da intervenção pessoal, a participação mostrou-se mais frequente.

Na Escola 2, a expressão da própria opinião foi bastante frequente, visto que na confecção do cartaz (1) a opinião do aluno tinha que ser bem argumentada e coerente com a proposta da dinâmica. Esta atividade mostrou-se bastante efetiva. Na Escola 4, a participação foi satisfatória e unânime.

Dentre as dinâmicas trabalhadas, a confecção de cartazes sobre *bullying* foi a mais efetiva para demonstrar a opinião nos desenhos utilizados.

### **Dinâmica: Confecção de cartaz sobre *bullying***

**Objetivo:** expressar opiniões positivas, elogiando colegas e outros sem apelação negativa.

**Procedimento:** a sala é separada em pequenos grupos. Cada grupo recebe um cartaz com recortes de situações de *bullying* e de situações de elogios para com os colegas. Cada grupo deve montar os recortes no cartaz, escrever situações que descrevam o *bullying* e propor medidas que favoreçam a extinção desse comportamento negativo de dirigir palavras depreciativas para o colega ou sobre o colega. Depois, cada grupo expõe seu cartaz e explica à sala o que escreveu e os motivos que os levaram a escrever a descrição no cartaz.

**Material:** cartaz, tesoura, cola, lápis de colorir e recortes com figuras de situações de *bullying*.

**Tempo:** o tempo é definido pelo interventor; geralmente 45 minutos.

Quadro 4. Análise das estratégias utilizadas para o desenvolvimento da habilidade de negociar e convencer outras pessoas de seu ponto de vista.

Habilidade	Objetivo	Dinâmicas trabalhadas
Negociar e convencer outras pessoas de seu ponto de vista	Favorecer condições para discussões e participação em sala de aula.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Baralho das Emoções (2011);</li> <li>2. Dramatização;</li> <li>3. Vídeo;</li> <li>4. Tema: <i>bullying</i>/violência;</li> <li>5. Tema: direitos interpessoais;</li> <li>6. Escolher objetos</li> <li>7. Encenação;</li> <li>8. Peça o que quiser;</li> <li>9. Montagem de Cartazes com o <i>feedback</i> das Intervenções;</li> <li>10. Cartaz da convivência;</li> <li>11. Construção das regras;</li> <li>12. Dinâmica dos autógrafos.</li> </ol>

A dinâmica 2 possibilitou um bom nível de participação. O resultado das dramatizações foi bem discutido e permitiu a expressão da opinião do grupo e a sua assertividade. As atividades desenvolvidas a partir do “baralho das emoções” propiciaram a identificação do que o colega pensa e a possibilidade de concordar ou discordar da opinião do colega. As dinâmicas 2, 3, 4, 6

e 7 foram importantes para a expressão da opinião e da aceitação dos colegas de sala.

A dinâmica “peça o que quiser” (8) foi concluída com êxito e sem contratempos. Porém, no item (9), houve resistência de alguns alunos para participar, além de bagunça na hora de fazer e apresentar o cartaz.

A participação dos alunos na vivência de construção de regras coletivas (11) possibilitou a reflexão dos reais motivos que levaram ao cumprimento das regras estabelecidas pelo grupo, deixando de ser uma simples imposição. O estabelecimento era coletivo; o compromisso também. Entretanto, é importante que o professor mantenha as exigências deste compromisso durante as demais ações da semana, pois, sem isso, não se garante a efetividade. A cada intervenção, as regras foram retomadas e reforçadas, deixando em algumas salas lembretes visuais das mesmas (cartazes, cópias no caderno e desenhos). A confecção do cartaz das regras foi apresentada em todas as escolas, tendo sido efetiva. Considerou-se oportuno os alunos mostrarem-se capazes de definir regras para o bom andamento das intervenções.

### **Dinâmica: Confecção de cartaz sobre regras da sala**

**Objetivo:** montar o cartaz com regras que mantivessem a sala organizada e participativa em face das intervenções.

**Procedimento:** os alunos ditam regras que consideram convenientes para serem colocadas no cartaz, as quais deveriam ser respeitadas por todos os alunos. São elas: regras para manter a sala organizada; tempo para fazer as dinâmicas; palavras como “por favor”, “desculpe” e “com licença”, dentre outras que eram julgadas por todos na sala.

**Material:** cartaz e canetão.

**Tempo:** o tempo é definido pelo interventor; geralmente 30 minutos.

Quadro 5. Análise das estratégias utilizadas para o desenvolvimento da habilidade de participar de grupos de jogos e trabalhos em sala de aula.

Habilidade	Objetivo	Dinâmicas trabalhadas
Participar de grupos em sala de aula	Trabalhar a cooperação, a comunicação, o planejamento, o raciocínio lógico, a confiança e a empatia.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desenhe seu personagem;</li> <li>2. Cartaz;</li> <li>3. Jogo: <i>twister</i>;</li> <li>4. Quebra-cabeça;</li> <li>5. Jogo: “imagem e ação”;</li> <li>6. Dinâmica: “perdidos na ilha”;</li> <li>7. Responda a pergunta e continue a história;</li> <li>8. Jogo: “sentimento e ação”;</li> <li>9. Cumprimente o amigo;</li> </ol>

Para a habilidade de participar de grupos de jogos e trabalhos em sala de aula, o objetivo de trabalhar em equipe promoveu uma boa aceitação dos alunos e a cooperação para o cumprimento da tarefa. O trabalho em equipe pode favorecer a expressão de opiniões e requer flexibilidade para aceitar a opinião dos outros (aprendendo a lidar com críticas, argumentando e reconhecendo quando a sua opinião ou resposta não é a melhor do grupo e escolhendo o melhor para o coletivo). Esta é, mesmo para os adultos, uma habilidade muito complexa.

Na escola Escola 6, o objetivo foi alcançado de forma satisfatória. Já para Escola 5, houve problemas no item 9, pois alguns alunos não quiseram participar efetivamente na troca de cumprimentos ou não gostavam da pessoa que teriam de cumprimentar. A percepção do outro foi trabalhada de modo a favorecer situações em que as crianças buscassem “ler” a expressão do outro e reagir de forma adequada (discriminação de comportamento não verbal). O jogo “sentimento e ação” mostrou-se eficaz, contando com um bom envolvimento dos alunos. Os detalhes do mesmo são apresentados a seguir:

## Dinâmica: Sentimento e ação

**Procedimento:** O jogo imita a dinâmica do clássico *Imagem & Ação*. Nas cartas estão sentimentos como tristeza, alegria, medo, entre outros. Pedese ao aluno que expresse por comportamentos não verbais o sentimento apresentado na carta.

O jogo foi confeccionado pelos interventores.

**Materiais:** dados, tabuleiro e cartas com alguns sentimentos impressos.

**Observação:** devem-se gerar condições para que todos participem espontaneamente, façam silêncio, observem o outro e respeitem quem não quer participar. A divisão em grupos e a atribuição de pontuação podem favorecer a adesão e tornar o jogo mais dinâmico.

Ao término, foi realizada uma atividade para a fixação do tema “ler o outro”, a partir dos balões de pensamento do “baralho das emoções” (Caminha, 2011) e em duas etapas: 1) refletir sobre as situações em que cada carta (sentimento/emoção) estava relacionada; 2) desenhar no rosto incompleto uma expressão que melhor defina o aluno naquele momento.

Quadro 6. Análise das estratégias utilizadas para o desenvolvimento da habilidade de participar de temas de discussão, dando contribuições relevantes.

Habilidade	Objetivo	Dinâmicas trabalhadas
Participar de temas de discussão, dando contribuições relevantes.	Promover a participação nas discussões em grupo, favorecendo condições para que todos possam se expressar.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Discussão de filmes (OS SMURFS, 2011; COISAS, 2006; MATE, 2008);</li> <li>2. Cartaz: meus direitos e deveres;</li> <li>3. Dinâmica: “significado do nome”;</li> <li>4. Fazer elogio;</li> <li>5. Peixinhos no Aquário;</li> <li>6. O que eu lhe desejo;</li> <li>7. Cartazes sobre o tema <i>Bullying</i>;</li> <li>8. Cartaz – regras;</li> <li>9. Escolher objetos;</li> <li>10. Dramatização.</li> </ol>

Para o desenvolvimento da habilidade de participar de temas de discussão, dando contribuições relevantes, foram utilizadas três vivências específicas. Entre estas, a mais utilizada foi a da construção do cartaz “direitos e deveres”, o qual suscitou um debate sobre as situações vividas em sala de aula. Para as situações de injustiça ou desrespeito, resgatou-se a importância da compreensão e do respeito às regras para a manutenção de um ambiente agradável a todos. Contudo, a dinâmica mais efetiva foi a da utilização dos filmes. Os filmes de curta-metragem (5 a 10 minutos) são um ótimo recurso para iniciar uma reflexão. Trabalhar um tema a partir de um modelo, descrevendo um personagem, favorece a compreensão dos objetivos e a interação entre as crianças. As dinâmicas 3, 4, 6, 7 e 8 foram bem eficazes no quesito de expressar a opinião, bem como foram relevantes para que o aluno participasse das discussões e colocasse seus desejos para o colega. Fazer elogios e dizer o que acha que seu nome significa também foi uma experiência bastante positiva.

## **Discussão de filmes**

A escolha do filme deve atender à idade, ao tempo disponível em sala de aula e ao conteúdo a ser trabalhado. Quando o filme ultrapassa o limite do tempo em sala de aula, pode-se fazer um recorte de cenas específicas e discutilas em sala de aula.

No longa-metragem *Os Smurfs* (2011), a atividade foi dividida em 2 partes, e a cada aluno foi pedido que trouxesse uma descrição ou um desenho da cena ou do personagem que mais gostou para a posterior discussão, que envolveu o tema do trabalho em equipe. As discussões não precisam necessariamente envolver um relato verbal sobre o tema (“minha relação com o colega”, *bullying*, preconceito, etc.), podendo retratar outras situações que chamaram a atenção. O desenho mostrou-se como um facilitador para a integração do aluno na atividade proposta. Discutir sobre o seu desenho possibilita que o professor (ou mediador) direcione a discussão para o tema proposto.

O curta-metragem *Coisas de pássaros* (2008) trata de um pássaro diferente que se aproxima de um grupo de passarinhos. Esse grupo não aceita o grande pássaro e começa a tentar derrubá-lo até que, no fim, percebem que se deram muito mal. O filme convida à reflexão sobre o *bullying* e de como é tratado o outro que é diferente. A partir de desenhos, discutiu-se a importância da assertividade na resolução de problemas.

Outro curta interessante é *Mate e a luz fantasma* (2006). Neste, o carrinho prega “peças” em todos os seus amigos, assustando-os. Ao final, ele acaba com medo de suas mentiras. A discussão sobre a mentira possibilitou a emissão de relatos verbais dos alunos e a reflexão sobre consequências do ato de mentir.

## Conclusão

Atuar na Educação Fundamental, favorecendo as condições para o desenvolvimento de comportamentos habilidosos, pode contribuir para a melhora no desempenho escolar e, conseqüentemente, chamar a atenção do docente para a organização de um ambiente escolar favorável ao aprendizado e à manutenção das habilidades sociais. Com isso, geram-se condições para que os alunos se tornem socialmente mais habilidosos, diminuindo-se as situações de exclusão do grupo. De fato, as crianças que apresentam um repertório comportamental inadequado são, na maioria das vezes, rejeitadas pelos colegas, o que dificulta a socialização e a aquisição de comportamentos pró-sociais.

As intervenções do projeto de habilidades sociais nas escolas mostraram-se muito importantes e eficazes na medida em que o aluno tem a oportunidade de vivenciar situações nas quais necessita estar em grupo e cumprir sua função ali, num ambiente seguro e sem a ameaça de ser punido. Com a intervenção realizada no grupo de alunos, pode ser observada a dificuldade de participar de grupos, respeitar, refletir e colaborar com o colega e com o professor em sala de aula. Também foram observadas dificuldades estruturais na escola. Os relatos constantes no diário de campo apontam uma melhora

significativa na participação, na evolução e no envolvimento dos alunos a cada dinâmica trabalhada. Os alunos passaram a expressar-se em sua própria linguagem, por meio de desenhos, brincadeiras e jogos, além de discutir temas relevantes para a vida escolar e cotidiana a partir de filmes. Dinâmicas que envolveram a construção de cartazes e a competição entre equipes (duplas ou mais) mostraram-se muito eficazes no desenvolvimento da cooperação, pois nessas vivências as crianças aprenderam que trabalhando juntas, seguindo as regras, obtêm melhores resultados.

A efetividade das intervenções aponta para uma maior participação entre os alunos e um maior respeito às diferenças, melhorando o desempenho acadêmico, conforme descrito no capítulo um. As vivências realizadas com as crianças possibilitaram reflexões sobre a importância do trabalho coletivo e sobre o seguimento de regras. Espera-se que essas experiências possam ser generalizadas em outras situações do contexto escolar.

O docente, por sua vez, ao empoderar-se das ações, poderá manter um ambiente escolar favorável ao aprendizado. O desenvolvimento de habilidades sociais, ao favorecer melhores condições para o processo de ensino-aprendizagem, contribui para a formação dos cidadãos e para a efetivação da educação como um direito de todos. Aos bolsistas, que realizam a pesquisa intervenção, o projeto dá condições para que se associe o ensino, a pesquisa e a extensão, todos em ações efetivas no seio da comunidade.

## Referências

- BANDEIRA, M. *et al.* Habilidades sociais e variáveis sócio demográficas em estudantes do ensino fundamental. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 541-549, 2006.
- BOLSONI-SILVA, A. T. **Habilidades sociais educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento**: comparando pais e mães de pré-escolares. 2003. 210 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, Ribeirão Preto, 2003.
- BOLSONI-SILVA, A. T.; DEL PRETTE, A. O que os pais falam sobre suas habilidades sociais e de seus filhos? **Argumento**, Jundiaí, ano 3, n. 7, p. 71-86, abr. 2002.
- CAMINHA, R. M; CAMINHA, M, G. **Baralho das emoções**: acessando a criança no trabalho clínico. 4. ed. São Paulo: Sinopsys, 2011.
- CASTRO, R. **Desculpe-me**. São Paulo: Seler Editora, 2011.
- CHAPMAN, J. W.; TUNMER, W. E.; PROCHNOW, J. E. Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: a longitudinal study. **Journal of Educational Psychology**, [S.l.], v. 92, n. 4, p. 703-708, 2000.
- COLEY, R. L.; MORRIS, J. E.; HERNANDEZ, D. Out-of-school care and problem behavior trajectories among low-income adolescents: Individual, family, and neighborhood characteristics as added risks. **Child Development**, [S.l.], v. 73, n. 3, p. 948-965, 2004.
- D'AVILA-BACARJI, K. M. G.; MARTURANO, E. M.; ELIAS, L. C. S. Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 110-115, 2005.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. **Revista Perspectivas**, [S.l.], v. 1, n. 2,

p. 104-115, 2010. Disponível em: < [http://porteiras.r.unipampa.edu.br/portais/cap/files/2013/12/TREINAM-HABLDD-SOCIAIS-104-115\\_RP\\_2010\\_01\\_02.pdf](http://porteiras.r.unipampa.edu.br/portais/cap/files/2013/12/TREINAM-HABLDD-SOCIAIS-104-115_RP_2010_01_02.pdf)>.

\_\_\_\_\_. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: teoria e prática. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. Psicologia educacional, forense e com adolescente em risco: prática na avaliação e promoção de habilidades sociais. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 99-104, jun. 2006.

\_\_\_\_\_. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Psicologia das relações interpessoais**: vivências para o trabalho em grupo. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Psicologia das habilidades sociais**: terapia e Educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

DESSEN, M. A.; SZELBRACIKOWSKI, A. C. Crianças com problemas de comportamento exteriorizado e a dinâmica familiar. **Interação em psicologia**, Curitiba, v. 8, n. 2, p. 171-180, 2004.

DINÂMICA do autografo. Disponível em: <http://www.lemeconsultoria.com.br/v3/jogo-dos-autografos-2/>. Acesso em: 27 set. 2012.

DUNN, J.; CHENG, H.; O'CONNOR, T. G.; BRIDGES, L. Children's perspectives on their relationships with their nonresident fathers: influences, outcomes and implications. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, [S.l.], v. 45, n. 3, p. 553-566, 2004.

FERREIRA, M. C. T; MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia**: reflexão e crítica, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002.

FORMIGA, N. S. O tipo de orientação cultural e sua influência sobre os indicadores do rendimento escolar. **Psicologia: teoria e prática**, Porto Alegre, v.6, n.1, p.13-29, 2004.

GRESSLER, L. A. **Se os objetos falassem**. Campo Grande: Lori Alice Gressler, 2002.

HONG, S; HO, H. Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: second-order latent growth modeling across ethnic groups. **Journal of Educational Psychology**, [S.l.], v. 97, n. 1, p. 32-42, 2005.

MARTURANO, E. M. Fatores de risco e proteção no desenvolvimento sócio-emocional de crianças com dificuldades de aprendizagem. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Org.). **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EdUFSCar, 2004. p.159-165.

OLIVEIRA, E. A.; MARIN, A. H.; PIRES, F. B. *et al.* Estilos parentais autoritário e democrático-recíproco intergeracionais, conflito conjugal e comportamento de externalização e internalização. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p.1-11, 2002.

OS SMURFS. Direção: Raja Gosnell. Produção: Jordan Kerner, EUA: Sony Pictures, 2011. DVD (103 min.), color.

COISAS de pássaros. (Título original: *For the Birds*). EUA: PIXAR, 2008. (3 min. 24 seg.), color. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v>. Acesso em: 10 jun. 2012.

MATE e a luz fantasma. EUA: PIXAR, 2006. (7 min.09 seg.), color. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=rtwBK0wUosE>. Acesso em: 10 jun. 2012.

SEGRIN, C.; FLORA, J. Poor social skills are a vulnerability factor in the development of psychosocial problems. **Human Communication Research**, [S.l.], v. 26, n. 3, p. 489- 514, jul. 2000.



## CAPÍTULO 7

### CONTAR HISTÓRIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: TORNANDO-SE HABILIDOSO COM PESSOAS E LIVROS

Veronica Aparecida Pereira  
Franciely Oliani Pietrobom  
Marineide Aquino de Souza Aran  
Daniel Carvalho de Sá Motta

O comportamento de contar histórias é um meio antigo de indicar padrões esperados e aceitáveis na sociedade, contribuindo para a educação geral das crianças. Segundo Oliveira (2010), na atualidade as escolas não utilizam esse recurso com muita frequência. Muitos professores ainda não descobriram as histórias como ferramenta de trabalho. Por outro lado, alguns autores apontam o ensino por meio de histórias como uma forma significativa para o desenvolvimento de importantes habilidades acadêmicas e para a promoção do desenvolvimento social (BARCELLOS; NEVES, 1995; ABRAMOVICH, 1997).

Moura *et al.* (2011) afirma que “a contação de histórias é um excelente método para a produção do conhecimento das diferentes áreas do conhecimento.” Ainda de acordo com essa autora, a contação de histórias contribui para o aumento da concentração, para a melhora da comunicação com os colegas e para o incentivo da imaginação, além de ser um momento de interação social positiva. Por meio da contação de histórias, podem ser descritas regras, as quais possibilitam à criança a discriminação de que, sob determinadas circunstâncias, comportar-se de certa forma aumenta a probabilidade de ter uma consequência desejável.

Considerando que as habilidades sociais são importantes para o relacionamento entre as crianças e para o desenvolvimento de modos de sociabilidade mais tolerantes nos diversos espaços em que os alunos se relacionam, a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento destas relações. Neste contexto, é possível considerar a utilização da contação de histórias como uma ferramenta importante para trabalhar temas como a socialização, a tolerância, a colaboração, a expressão de sentimentos, a autoadvocacia e a empatia. Por meio das histórias, a criança pode identificar relações de mudança, intrigas, dificuldades que estão presentes no seu dia a dia e refletir sobre como lidar com esses aspectos da vida cotidiana.

De acordo com Del Prette *et al.* (2012), contar histórias pode ser um recurso potencialmente efetivo para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas. No entanto, não existem muitos estudos que avaliem a efetividade das narrativas na promoção de comportamentos pró-sociais. Os autores relataram uma intervenção experimental que avaliou o impacto de uma apresentação audiovisual cuja temática preferencial girava em torno de times de futebol. Foram realizadas avaliações pré e pós-apresentação. Houve uma mudança na avaliação do time adversário após a intervenção, o que nos leva à conclusão de que a utilização da história teve um impacto positivo e significativo na avaliação do time adversário.

Considerando a relação entre o ouvir histórias e a possibilidade de desenvolvimento de habilidades sociais, faz-se importante investigar instrumentos e metodologias que aperfeiçoem a utilização dessa estratégia no contexto escolar. Dessa forma, buscou-se avaliar a descrição das vivências dos alunos de Psicologia com o objetivo de fornecer subsídios para que professores do ensino fundamental possam utilizar a contação de histórias como uma ferramenta que contribua para a construção de aulas dinâmicas, além de abordarem os problemas de comportamento apresentados pelos alunos, oportunizando assim modelos de comportamento pró-sociais em sala de aula.

## **Objetivos**

### **Objetivos Gerais:**

- 1) Identificar a importância da contação de histórias no ensino fundamental como instrumento para o desenvolvimento das habilidades sociais;
- 2) Relacionar as histórias contadas com as vivências dos alunos em diferentes contextos sociais, valorizando e promovendo os comportamentos pró-sociais;
- 3) Propiciar instrumentos ao professor para o desenvolvimento de habilidades sociais em sala de aula;

**Objetivos Específicos:** a) identificar com os alunos habilidades sociais dos personagens das histórias e relacioná-los com situações do cotidiano escolar; b) refletir com os alunos os benefícios da apresentação de comportamentos habilidosos em contextos externos à sala de aula; c) propiciar o desenvolvimento de habilidades sociais de forma lúdica; d) disponibilizar informações sobre a importância dos relacionamentos interpessoais.

### **Materiais e método**

Os diários de campo do PHS (descrito no primeiro capítulo) foram estruturados em relatórios com indicativos de efetividade (ou não) das vivências realizadas. Foram aqui examinados na tentativa de localizar os relatos que descreviam a contação de histórias como método de intervenção no âmbito das habilidades sociais. Os diários de campo identificados foram analisados a partir da estruturação de temas abordados durante a contação de histórias e da sua efetividade para o desenvolvimento de habilidades sociais.

## **Resultados e discussão**

Todos os 28 professores participaram do PHS, cuja duração média foi de 20 encontros semanais. A leitura dos diários de campo resultou na seleção de 21 diários, com relato de 15 diferentes histórias. A contação de histórias, em apenas uma das intervenções, não se mostrou efetiva para o desenvolvimento de comportamentos habilidosos.

Para a contação de histórias é importante destacar que os monitores precisavam sempre: 1) ler a história previamente; 2) reestruturá-la a partir de exemplos do cotidiano das crianças; 3) pautar-se apenas nas figuras, mostradas de forma dinâmica (caminhando pela sala, apontando, solicitando informações e sugestões da turma) e 4) encontrar uma maneira de chamar atenção, tornando a história divertida (dramatizações, música, fantoches, participação ativa das crianças entre os personagens). Essas habilidades requereram novas competências, não só das crianças como também dos monitores, tendo sido necessárias em todas as histórias utilizadas no PHS.

Contribuíram para o desenvolvimento da estratégia de contação de histórias as observações de Abramovic (1997). O autor aconselha a utilização de breves descrições, favorecendo a imaginação e abstração e evitando o cansaço. Orienta também sobre a modulação da voz (para dar ênfase às situações narradas) e a utilização de onomatopeias (principalmente para prender a atenção dos alunos que têm mais dificuldade em manter a atenção na história). Ao se trabalhar essas habilidades, prepara-se a criança para situações de concentração e atenção, importantes para o desempenho acadêmico.

As crianças foram incentivadas a criar sua própria percepção da história, incentivando o pensar, a imaginação e a criação. O livro foi apresentado para que as crianças constatassem que a história estava no livro, e tentassem, a partir dele, buscar novas experiências.

Oportunamente, após a apresentação da história, era solicitada a leitura em pequenos grupos ou por algum voluntário. Essas atividades oportunizavam ao professor, presente na sala, modelos de interação favoráveis a outras atividades de leitura e releitura de textos.

A seguir, são apresentados relatos das obras utilizadas, dos objetivos a que se destinaram e das habilidades trabalhadas juntamente com os alunos. No PHS, foram trabalhadas habilidades voltadas para a socialização, a expressão de sentimentos, a comunicação, a autoadvocacia e a colaboração. Desta forma, buscou-se relacionar estas habilidades com as histórias utilizadas. O Quadro 1 relaciona as histórias com as habilidades trabalhadas durante o PHS.

Quadro 1. Áreas do PHS e histórias trabalhadas

<b>Socialização</b>				
1. O rato do campo e o rato da cidade. (ROCHA, 2010e).		2. O leão e o rato (ROCHA, 2010c).		3. A pantera e a raposa (ROCHA, 2010a).
<b>Comunicação</b>			<b>Comunicação e autoadvocacia</b>	
4. Ouvindo (FEELY, 2008).	5. Desculpe-me (LEGRAND, 2007).	6. A Raposa e o Galo (BELLI, 2009).	7. O Lobo disfarçado (ROCHA, 2010d).	8. Inocente ou culpado (DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2001).
<b>Expressão de sentimentos</b>				
9. Tenho medo, mas dou um jeito. (ROCHA, 2009).	10. A raposa e as uvas (ROCHA, 2010b).	11. Coração ferido (VERSURI, 2012).	12. O homem que amava caixas (KING, 2002).	
<b>Colaboração</b>				
13. Se os objetos falassem (GRESSLER, 2002).		14. É meu! Não empresto! (LLEWELLYN, 2002).		15. Bibi! Compartilha suas coisas (ROSAS, 2010).

### **Histórias com ênfase na Socialização**

As histórias de um a três tiveram como objetivo principal promover o autoconhecimento, conhecimento do outro e respeito às diferenças.

### História 1. *O rato do campo e o rato da cidade* (ROCHA, 2010e).

A história relata as diferenças entre os personagens, urbano e rural, compreendendo-as como complementares para a resolução de alguns problemas. Foi trabalhada com alunos do 1º ao 4º ano, em duas escolas. Assim como os personagens, os alunos tinham também origens diversas (quilombolas, urbanas e indígenas) e traziam consigo diferentes experiências culturais. Por vezes, essas diferenças geravam processos discriminatórios, expressos em apelidos desagradáveis. Com a história, apontou-se a importância de reconhecer no outro o que ele traz de diferente e o que pode ser considerado importante. Destacou-se a necessidade de tratar o colega pelo nome, admitindo-se um apelido somente quando o colega solicitar ser chamado daquela forma (nomes abreviados, formas carinhosas já atribuídas por familiares e amigos, capazes de gerar intimidade e afeto quando pronunciados (por exemplo, Aninha, Verinha, Carol, Juka, etc.)). Foi acordado que cada um deve ser chamado da forma que com a qual se sente bem.

### História 2. *O leão e o rato* (ROCHA, 2010c).

Na história, o leão acredita que o rato, sendo pequeno e fraco, nunca poderá ajudá-lo, chegando a zombar de sua condição. No entanto, este mesmo rato, livra o “grande” leão de uma armadilha, roendo a rede em que se encontrava preso. Aprofundando a questão discutida na história 1, foi possível refletir sobre a necessidade de estabelecer um ambiente no qual os alunos ajudem uns aos outros e se respeitem. Além de gostarem da história, os alunos se divertiram e participaram das discussões de forma efetiva.

### História 3. *A pantera e a raposa* (ROCHA, 2010a).

Também dentro da temática de socialização e respeito às diferenças, esta história foi uma das alternativas para aprofundar – ou nova forma de apresentar – o tema. Foi utilizada com alunos do 4º e 5º ano de duas escolas.

A temática da socialização permanece durante todo PHS, visto que o desenvolvimento das habilidades sociais requer um refinamento das condições de socialização nas relações interpessoais. A comunicação, por sua vez, é uma das habilidades que requer grande atenção. As histórias de número 4, 5 e 6 trataram desta questão.

## **Histórias com ênfase na Comunicação**

História 4. *Ouvindo* (FEELY, 2008).

Esta história contribuiu para a reflexão sobre a comunicação e o cumprimento das regras estabelecidas e, em especial, o quanto é importante ouvir o outro. Foi trabalhada em duas escolas (E2 e E5) com crianças do 1o ao 3o ano (seis turmas), mostrando-se efetiva em todas elas. Durante as reflexões, os alunos puderam diferenciar a capacidade da audição, a elaboração conceitual do que se ouve e a decodificação da informação. Uma das regras retomadas pelos monitores foi: “quando um fala, o outro escuta”. Com a história, estabeleceram-se os combinados sobre o momento adequado de falar, as sinalizações para o início da fala (levantar a mão, esperar que o monitor olhe para ele), a seleção do que se fala (conteúdo, forma de apresentação – treino de assertividade), a estruturação dos argumentos (o que é importante falar) e o momento correto de se falar.

História 5. *Desculpe-me* (LEGRAND, 2007).

Nas interações sociais, por vezes, alguns comportamentos de escolares desagradam os colegas. Para perceber isso, é necessário colocar-se no lugar do outro, perceber o que o deixa triste, ter coragem de reconhecer o erro e pedir desculpas. Para as crianças, parece muito importante quando esse pedido de desculpas não só é sincero como aponta para a negativa de intencionalidade em ferir o outro: “me desculpe, não queria lhe machucar...”, “derrubei seu lápis sem querer – foi mal...”.

Admitir o erro, entre os alunos, possibilita a aproximação entre os colegas, a manutenção da amizade e a participação nas brincadeiras e atividades. Às vezes, o professor também erra em relação ao aluno e, neste caso, parece ser mais difícil pedir desculpas, talvez pelo receio de perder a auto-riedade. No entanto, é um modelo importante a ser oferecido nas relações sociais escolares.

A história *Desculpe-me*, embora apresentada em um livro infantil e de poucas páginas, foi bem conduzida para diferentes faixas etárias (1º ao 5º ano), fortalecendo as regras estabelecidas em sala de aula e retomando a importância de se respeitar o outro.

### **Histórias com ênfase na comunicação e autoadvocacia**

A capacidade de saber defender-se sem a intervenção de outro – neste texto denominada *autoadvocacia* – requer importantes habilidades na área da comunicação: fazer pedidos, manifestar seus desejos e necessidades de forma adequada, argumentar e defender seu ponto de vista. Essas habilidades foram destacadas nas histórias de número seis a oito.

História 6. *A raposa e o galo* (BELLI, 2009).

É uma das fábulas comuns, disponível em livros e acessível inclusive no formato digital (no endereço eletrônico [www.dominiopublico.com.br](http://www.dominiopublico.com.br)). Foi trabalhada com alunos do 2º e 3º anos em uma das escolas do PHS. Na história, a raposa que deseja enganar o galo acaba caindo em sua própria armadilha. O contexto da história foi trabalhado valorizando a importância da comunicação e de se falar a verdade. Os monitores perguntaram aos alunos quem seriam as “raposas” que poderíamos encontrar. Neste contexto, refletiram sobre como se proteger de pessoas estranhas, que usam de falsas informações para conseguir o que querem. Essas pessoas podem estar em diferentes lugares, inclusive na *internet*. Os monitores apontaram a importância de sempre recorrer a um adulto de confiança (pai, cuidador, professores) quando perceberem a presença

de alguma “raposa”. Falaram também da importância de não oferecer informações pessoais a essas pessoas, como local onde moram, número de telefone, nomes de pessoas e outros dados. Houve boa participação e compreensão dos alunos. Dessa forma, além da comunicação, a história oportuniza condições para o desenvolvimento de estratégias para saber defender-se.

#### História 7. *O lobo disfarçado* (ROCHA, 2010d).

Com objetivos semelhantes aos da história 6, *O lobo disfarçado* foi trabalhado com alunos das séries posteriores (4ª e 5ª anos, quatro turmas). Foi efetivo para estabelecer a reflexão sobre a capacidade de defender-se e sobre a comunicação. Nesta faixa etária, considerando-os já alfabetizados e com maiores condições de acesso às redes sociais, o cuidado em relação aos dados pessoais na *internet* foi mais enfatizado.

O disfarce foi discutido tentando quebrar a falsa impressão gerada pelos contos infantis de que as pessoas belas são boas e as bruxas seriam velhas e feias. O disfarce pode de fato apresentar “um lobo em pele de cordeiro”. Há pessoas bem vestidas, que falam bem, prometem coisas boas, mas fazem coisas ruins. Reforçou-se a importância de não manter contato com pessoas estranhas sem o conhecimento de um responsável, principalmente quando essa pessoa pede segredo sobre o que fala ou faz e, principalmente, quando faz alguma ameaça. Valorizou-se a rede de apoio à criança, que poderá ser a família, os agentes escolares, conselhos tutelares e outras instâncias, responsáveis por fazer cumprir os direitos da criança e do adolescente. Nessa temática, a história 8 é apresentada como uma possibilidade de aprofundamento das discussões sobre a habilidade de autoadvocacia.

#### História 8. *Inocente ou culpado* – adaptada de Del Prette e Del Prette (2001).

Foi realizada em três escolas, com nove diferentes salas, sendo efetiva em todas elas. Fala sobre um homem que foi acusado injustamente e que

seria condenado à morte. O veredicto foi escrito por um rei injusto, em dois papéis, devendo o acusado sortear um deles. No entanto, em ambos os papéis o veredicto era “culpado”. Ao ouvir a história, as crianças eram estimuladas a encontrar uma alternativa para salvar aquele homem.

A realização desta atividade possibilitou a comunicação entre os pares e, na medida em que os alunos se colocavam no lugar da pessoa inocente, podiam refletir também sobre situações nas quais eram injustamente julgados e precisavam encontrar argumentos e estratégias para se defender e resolver problemas.

Ao final da história, os monitores contextualizaram situações do cotidiano escolar em que, às vezes, nos sentimos injustiçados. Falaram sobre a importância, nessas situações, de conversar, expressar seus sentimentos de desgosto, propor alternativas para a resolução do problema. Apontaram que, em alguns casos, precisamos de mediadores, sendo oportuna a intervenção de um adulto (professor, pais e/ou cuidadores) para ajudar a encontrar uma alternativa que contemple todos os envolvidos. Para isso, precisariam ser assertivos, saber argumentar, saber ouvir e, sobretudo, serem compreensivos para compreender e aceitar outros pontos de vista. Essa habilidade, mesmo para adultos, é uma das mais difíceis.

### **Histórias com ênfase na expressão de sentimentos**

A expressão de sentimentos é uma tarefa difícil, mesmo para adultos. A maior dificuldade está em expressar o descontentamento, que muitas vezes é expresso de forma agressiva. As histórias de número nove a doze apontam algumas possibilidades de expressão, tanto dos sentimentos negativos como dos positivos.

História 9. *Tenho medo, mas dou um jeito* (ROCHA, 2009).

Esta história, usada a princípio com o objetivo de socialização, possibilitou também a expressão de sentimentos negativos, disponibilizando aos

alunos modelos de como expressar desagrado. Possibilitou, também, a busca de soluções criativas e seguras frente a situações novas que se mostram desafiadoras (iniciar um novo jogo, convidar alguém para brincar, pedir ajuda, resolver problemas, etc.).

Nessa temática, é importante refletir que o medo é comum às pessoas, desde que não as impeça de realizar atividades importantes para sua vida. Exemplo: posso ter medo de pular de asa delta e talvez nunca precise pular. Mas se tiver medo de participar de uma brincadeira que gostaria muito, ou dizer algo que sinto ou penso, a consequência será desagradável, pois sou privado de algo importante. Histórias como esta precisam ser revertidas a partir da aprendizagem de novas formas de enfrentamento.

#### História 10. *A raposa e as uvas* (ROCHA, 2010b).

Esta fábula ilustra para as crianças o conceito de *inassertividade*. A raposa, frustrada por não conseguir as uvas, desdenha dizendo que estão verdes. O contexto da história, da forma conduzida pelos monitores, incentivou os alunos a relatar momentos em que não obtiveram aquilo que gostariam (perder no jogo, ficar fora da brincadeira, não ser o ajudante do dia escolhido, entre outras). Expressar seu desagrado de forma assertiva propicia o engajamento na resolução do problema atual ou o planejamento de estratégias futuras para ser bem sucedido da próxima vez. É necessário então ensinar o aluno a analisar as consequências produzidas pelo seu comportamento, sem negligenciar seus sentimentos. Os alunos do 3º e 4º anos, de duas escolas, mostraram boa adesão e participação nesta atividade.

#### História 11. *Coração ferido* (VERSURI, 2012).

Esta história foi trabalhada na escola E6, com alunos do 3º, 4º e 5º anos, sendo mais efetiva com crianças do 5º ano.

Certo homem estava para ganhar o concurso do coração mais bonito. Seu coração era lindo, sem nenhuma ruga, sem nenhum estrago. Até que apareceu um velho e disse que seu coração era o mais bonito pois nele havia muitas marcas. Vários comentários surgiram, do tipo: *Como seu coração é o mais bonito, com tantas marcas?* O bom velhinho, então explicou que por isso mesmo seu coração era lindo. Aquelas marcas representavam sua vivência, as pessoas que ele amou e que o amaram. Finalmente todos concordaram, que o coração do moço, apesar de lisinho, não tinha a experiência do velho (VERSURI, 2012).

Ao final da contação, os alunos discutiram sobre a importância dos relacionamentos interpessoais, da convivência com os colegas e da gratificação que isso gera no ambiente escolar. Após a discussão, os alunos confeccionaram corações com folha de sulfite e, dentro, colaram figuras de revistas representando sentimentos e pessoas que consideram importantes.

#### História 12. *O homem que amava caixas* (KING, 2006).

Esta história foi utilizada em duas escolas, com seis diferentes turmas, sendo mais efetiva em uma delas (alunos de 4º e 5º anos). A história fala sobre um homem que demonstrava o amor à sua filha, construindo diferentes caixas para ela. Buscou-se favorecer condições para a participação de todos os alunos durante a contação das histórias, utilizando falas: “O que vocês acham que aconteceu? Será que ele não sabia fazer carinho? Se fosse você, como se sentiria?” As questões possibilitaram reflexões sobre as diferentes formas de expressão de afeto e demonstração de carinho, dando origem a outras dinâmicas, tais como: “O que você gostaria de oferecer ao amigo que não precisasse comprar?” A partilha dos presentes, escritos ou desenhados em papel, possibilitou a expressão de sentimentos entre os pares, monitores e professoras. Quando os alunos não sabiam como se expressar, os monitores davam o exemplo, escrevendo na lousa ou pedindo sugestão ao amigo.

Ao final, os monitores solicitavam que essa troca de carinhos fosse estendida também a amigos e familiares fora da escola.

## **Histórias com ênfase na colaboração**

Segundo Del Prette e Del Prette (2001), a colaboração é uma das habilidades mais complexas, justamente por requerer o desenvolvimento de outras habilidades. Pressupõe-se que uma pessoa que apresenta bom repertório de socialização, comunicação, expressão de sentimentos e autoadvocacia, entre outras habilidades, tenha melhores condições de apresentar comportamentos cooperativos. As condições para a observação e o desenvolvimento desta habilidade requerem: atividades coletivas, boa argumentação, capacidade de fazer e lidar com críticas e disponibilidade para contribuir para a resolução de problemas coletivamente.

Também se considera como pré-requisito para colaboração o fato de a pessoa conseguir cuidar bem de suas próprias coisas, ter condições de socializá-las e, posteriormente, cuidar bem do que é do outro, zelando pelos interesses coletivos. As histórias de 13 a 15 tiveram por objetivo a reflexão sobre o cuidado (pessoal e coletivo) e a partilha.

### *História 13. Se os objetos falassem (GRESSLER, 2002).*

A história apresenta a importância da organização e do cuidado com os objetos. Os monitores conduziram as discussões de acordo com o ano escolar dos alunos, remetendo-os à responsabilidade e ao cuidado de seus objetos escolares, ao cuidado com a carteira e com a cadeira onde sentam, com a sala de aula e com a escola como um todo. Os alunos comprometeram-se a “fiscalizar” o comportamento dos colegas, promovendo um ambiente limpo e bem cuidado. Foram ampliadas as discussões para o cuidado também da casa e do planeta. O conceito de ambiente, neste contexto, também foi abordado e valorizado. Falou-se ainda do autocuidado, da higiene pessoal e do cuidado alimentar como estratégias importantes para manutenção da boa saúde. Os monitores chamaram a atenção e lembraram que nosso corpo não precisa só de higiene e alimentação, mas também de carinho e cuidado. Por

isso, reafirmaram o compromisso de manifestar carinho e afeto por onde passassem: fazendo elogios, cumprimentando as pessoas, distribuindo sorrisos e gestos de carinho e amizade.

#### História 14. *É meu, não empresto!* (LLEWELLYN, 2002)

Esta história possibilitou o aprofundamento das questões discutidas na história número 5 (para turmas que já haviam ouvido a história) ou uma alternativa ao tema (turmas novas). A discussão resultou em vivências de socialização e colaboração entre os alunos. Depois da história, trabalharam em grupos com atividades de quebra-cabeça. Cada grupo tinha uma peça do quebra-cabeça que estava com o outro grupo. Quando não conseguiram terminar, a monitora disse: “Será que eu coloquei alguma peça no saquinho errado?”. Essa foi a dica para procurarem em outros grupos, oferecerem a peça que tinham a mais e localizarem a peça que faltava no seu jogo.

Após a dinâmica, os monitores retomaram a história, falando sobre a importância de partilhar, emprestar e colaborar com os amigos.

#### História 15. *Bibi! Compartilha suas coisas* (ROSAS, 2010).

A vivência com grupos escolares oportuniza situações em que objetos passam a ser partilhados. No entanto, a forma como essa partilha é estabelecida nem sempre é bem sucedida. Emprestar objetos não é uma tarefa fácil para os alunos. Por vezes, eles os emprestam quando não gostariam de o fazer, sendo prejudicados por não receber o material de volta em tempo hábil para utilizá-lo – ou até mesmo chegam a recebê-lo estragado. Emprestar nestas condições seria agir de modo passivo, não expressando o que verdadeiramente se sente. Por outro lado, emprestar objetos quando o aluno não necessita usá-los, estabelece uma condição de partilha e proximidade com o colega, estabelecendo relações de confiança e amizade. O colega, por sua vez, precisa estar atento e cuidar bem daquilo que não é seu, devolver o objeto em bom estado,

agradecer e também tornar-se solidário quando solicitado ou quando perceber que o outro precisa de algo. Além dos objetos escolares, os alunos relataram também situações que envolviam a partilha do lanche. A história da Bibi oportunizou a reflexão sobre estas situações, sendo trabalhada em duas escolas, com quatro turmas, mostrando-se mais efetiva para alunos do primeiro ciclo.

## CONCLUSÃO

A contação de histórias no ensino fundamental mostrou-se como instrumento efetivo para o desenvolvimento das habilidades sociais previstas no PHS proposto pelo grupo. Embora o PHS, em seu modelo originalmente previsto, não tenha se restringido à contação de histórias, a análise das histórias selecionadas pelos monitores aponta ser possível trabalhar as habilidades de socialização, comunicação, expressão de sentimentos, autoadvocacia e colaboração. Considerando que o PHS visou também empoderar o professor, em sua prática educativa, para o desenvolvimento de habilidades sociais e para a melhora do desempenho acadêmico, a contação de histórias, entre todas as vivências realizadas, é a que mais se aproxima da prática docente, sendo um ótimo ponto para o professor, no momento em que os monitores não estão mais em sala de aula.

Na medida em que os monitores provocavam discussões sobre diferentes contextos sociais, tiveram os mesmos a oportunidade de valorizar e promover os comportamentos habilidosos que deveriam ser estendidos também a outros ambientes. Essa generalização, em futuros trabalhos, poderá ser avaliada, legitimando o alcance da ação.

As histórias se mostraram efetivas para chamar a atenção dos alunos, além de desenvolver a habilidade de ouvir, interpretar, manter-se concentrado, discutir, estabelecer relações com o cotidiano e analisar o próprio comportamento. Em relação aos professores, estabeleceram modelos de interação pautados nos conteúdos do ensino fundamental e nas habilidades colaborativas importantes para a aprendizagem. Houve melhora da habilidade de falar em

público, de fazer críticas e a de aceitar opiniões diferentes. Ao defender seu ponto de vista, os alunos exercitaram a habilidade de defender seus direitos, desejos, sentimentos e necessidades.

Por meio dessa experiência, percebeu-se que a contação de histórias pode ser uma aliada no desenvolvimento de habilidades sociais, uma vez que é uma forma de explicitar regras, de criar um modelo de respostas adequadas em diferentes situações, de esclarecer sobre a importância de se ser socialmente habilidoso e de promover uma convivência satisfatória com todas as pessoas que fazem parte do cotidiano.

## Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

BARBOSA, C. J.; SANTOS, L.R. da S. Contação de histórias para crianças dos anos iniciais. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n. 3, p. 23-33, jul./dez. 2009.

BARCELLOS, G. M. F.; NEVES, I. C. **A hora do conto**: da fantasia ao prazer de ler. Porto Alegre: Sagra, 1995.

BELLI, R. **A raposa e o galo**. Blumenau: Todo Livro, 2009.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. **Psicologia das relações interpessoais**: vivências para o trabalho em grupo. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

DEL PRETTE, Z. A. P. *et al.* Tolerância e respeito às diferenças: efeitos de uma atividade educativa na escola. **Psicologia**: teoria e prática, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 168-182, 2012.

FEELY, J. **Ouvindo**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

GRESSLER, L. A. **Se os objetos falassem**. Campo Grande: Lori Alice Gressler, 2002.

KING, S. M. **O homem que amava caixas**. São Paulo: Brinque-book, 2006.

LEGRAND, A. **Desculpe-me**. Belo Horizonte: Editora Soler, 2007. (Coleção pequenas lições).

LLEWELLYN, C. **É meu! Não empresto!** Aprendendo sobre generosidade. Tradução de Irami B. Silva. São Paulo: Scipione 2002.

NEVES, I. C. B.; SOUZA, J. V. *et al.* **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

ROSAS, A. **Bibi! Compartilha suas coisas**. São Paulo: Editora Scipione, 2010.

ROCHA, R. **A pantera e a raposa**. São Paulo: Editora moderna, 2010a .

\_\_\_\_\_. **A raposa e as uvas**. São Paulo: Editora moderna, 2010b.

\_\_\_\_\_. **O leão e o rato**. São Paulo: Editora moderna, 2010c.

\_\_\_\_\_. **O Lobo disfarçado**. São Paulo: Editora moderna, 2010d.

\_\_\_\_\_. **O rato do campo e o rato da cidade**. São Paulo: Editora moderna, 2010e.

\_\_\_\_\_. **Tenho medo, mas dou um jeito**. São Paulo: Editora Salamanca, 2009.

VERSURI, J. C. **Coração partido**. Disponível em: <[http://dinamicasinterpessoais.blogspot.com.br/2008/07/dinmicas\\_14.html](http://dinamicasinterpessoais.blogspot.com.br/2008/07/dinmicas_14.html)>. Acesso em: 10 mar. 2012.

Este livro foi composto na fonte Adobe Garamond Pro, corpo 11.  
em papel cartão supremo 250g. (capa) e polen 80g. (miolo)  
produzido em harmonia com o meio ambiente.  
Esta edição foi impressa em Junho 2013.



*Diagramação, Impressão e Acabamento*

**Triunfal Gráfica e Editora**

Rua Fagundes Varela, 967 - Vila Ribeiro - Assis/SP  
CEP 19802 150 - Fone: (18) 3322-5775 - Fone/Fax: (18) 3324-3614  
CNPJ 03.002.566/0001-40