

A CRIANÇA EM AÇÃO E INTER-AÇÃO

DANIELE CRISTINA DURIGON

TALITA GARBOSSA SALLA

Sob a orientação da Professora Doutora Maria Helena Cirne de Toledo

Banca Examinadora:

Esequiel Laco Gonçalves

A CRIANÇA EM AÇÃO E INTER-AÇÃO

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo mostrar as etapas de uma proposta realizada no estágio de Psicologia Comunitária e da Saúde, que visa estudar a inter-relação entre a atividade psíquica e o modo de vida de uma determinada comunidade, tendo como foco a busca de práticas cooperativas, a ética da solidariedade, o desenvolvimento da consciência crítica, a construção da autonomia, possibilitando condições para uma melhora na qualidade de vida dos sujeitos da comunidade em questão. Essa pesquisa utiliza como método o trabalho com grupos e o treinamento em Habilidades Sociais, que neste trabalho foi realizado em dois bairros da cidade de São João da Boa Vista – SP (Jardim Ipê e Recanto do Jaguari), através de um Programa Social da Prefeitura Municipal. Cada bairro aderiu a um grupo aberto de 25 crianças cada, com idade entre seis e doze anos, de ambos os sexos. Em sua maioria, foram atendidas crianças com alto nível de agressividade, e em alguns casos, níveis de passividade e poucas habilidades sociais, aspectos que se modificaram de forma significativa no decorrer do projeto, o que vem propiciando o exercício da cidadania, da democracia e da igualdade entre os pares.

Palavras-chave: Psicologia Comunitária; Habilidades Sociais; Qualidade de Vida.

PARECER DO ORIENTADOR

São João da Boa Vista, 30 de abril de 2008

Prezados senhores

A indicação feita por mim, do trabalho das acadêmicas Talita Garbossa Salla e Daniele Cristina Durigon deveu-se à relevância social do tema abordado no projeto, qual seja o treinamento de habilidades sociais na infância, período em que principalmente as habilidades interpessoais ganham relevância para um desenvolvimento harmonioso da personalidade. A avaliação do repertório de habilidades sociais garante uma relação com a saúde, a satisfação pessoal e conseqüentemente, de todos os envolvidos no projeto, que dessa forma, atendeu seu objetivo final, qual seja o de atuar na prevenção da saúde mental dos participantes. O enfoque no desenvolvimento das habilidades sociais entre crianças permitiu às mesmas um espaço precioso de reflexão, em que foi possível resgatar valores e sentimentos, bem como desenvolver nos participantes, confiança, respeito, em direção à construção da cidadania. Os resultados obtidos indicam a possibilidade de se atuar com eficácia num grupo heterogêneo de crianças em situação de vulnerabilidade e de se pensar políticas públicas voltadas para grupos de risco.

Prof. Dra. Maria Helena Cirne de Toledo
Coordenadora do curso de Psicologia do UNIFAE.

MEMORIAL

A disciplina de Psicologia Comunitária e da Saúde sempre foi uma área de atuação de nosso interesse, visto que se aplica a uma ampla gama de contextos em um dos ambientes mais importantes para o desenvolvimento do ser humano, a comunidade vigente.

Preocupadas com a realidade brasileira, cercada de pessoas cada vez mais agressivas ou, no lado oposto, passivas diante das demandas sociais, com respostas de desrespeito, busca de domínio e poder, isolamento social, rompimento de regras e normas, comportamento opositor, auto versus hetero-destrutividade e assim por diante, percebemos a necessidade de propostas preventivas em uma faixa etária onde o aprendizado, apesar de contínuo, se dá com maior ênfase. Tais características necessitam de intervenções para que não se tornem traços persistentes da personalidade desses indivíduos.

Apesar das dificuldades encontradas, tais como as normas pouco flexíveis impostas pela instituição na qual o projeto foi inserido, espaço físico inadequado, falta de materiais necessários, entre outros, todos os momentos vivenciados e aprendidos foram de grande valia, proporcionando possibilidades para o despertar de novas emoções, valores e formas de agir, garantindo o desenvolvimento e maturação pessoal e profissional. Foi através de muito esforço, persistência e participação de todos que os resultados puderam ser alcançados.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA..... | 7 |
| 2 A IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES SOCIAIS NO DESENVOLVIMENTO HUMANO | 10 |
| 3 O PAPEL DO GRUPO NO DESENVOLVIMENTO HUMANO | 12 |
| 3.1 O TRABALHAR EM GRUPOS | 14 |
| 3.2 O GRUPO PARA O INDIVÍDUO | 15 |
| 3.3 O GRUPO E AS RELAÇÕES | 15 |
| 3.4 TEORIA DA EMOCIONALIDADE NO CONTEXTO GRUPAL | 16 |
| 4 AS HABILIDADES SOCIAIS | 17 |
| 5 CLASSIFICAÇÃO DAS HABILIDADES SOCIAIS | 20 |
| 5.1 A ASSERTIVIDADE | 20 |
| 5.2 A EMPATIA | 22 |
| 5.2.1 O desenvolvimento da Empatia | 22 |
| 5.2.2 A atenção empática | 24 |
| 5.2.3 A verbalização empática | 25 |
| 5.3 SOLUÇÕES DE PROBLEMAS | 25 |
| 6 COMPORTAMENTO SOCIALMENTE INABILIDOSO | 27 |
| 6.1 A AGRESSIVIDADE | 27 |
| 6.2 A PASSIVIDADE | 28 |
| 6.3 O MANEJO DA AGRESSIVIDADE E DA PASSIVIDADE | 29 |
| 6.3.1 A cooperação no desenvolvimento das habilidades sociais | 29 |
| 6.3.2 O Conteúdo lúdico no desenvolvimento das habilidades sociais | 30 |
| 7 O TREINAMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS (THS) | 32 |
| 8 A APLICAÇÃO DO TREINAMENTO DAS HABILIDADES SOCIAIS EM GRUPO | 35 |
| 9 OBJETIVOS E PROBLEMA..... | 36 |
| 9.1 OBJETIVO GERAL | 36 |
| 9.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS | 36 |

| | |
|---|-----------|
| 10 MÉTODO | 38 |
| 10.1 SUJEITOS | 38 |
| 10.2 INSTRUMENTOS | 38 |
| 10.3 LOCAL | 38 |
| 10.4 PROCEDIMENTOS | 39 |
| 11 RESULTADOS | 45 |
| 11.1 AUTO-ESTIMA FRAGILIZADA | 45 |
| 11.2 ATAQUE OU PASSIVIDADE COMO FORMA DE MANIFESTAÇÃO DO COMPORTAMENTO | 46 |
| 11.3 PRESENÇA DA SEXUALIDADE DE FORMA RÍGIDA X BANALIZADA | 47 |
| 11.4 AUSÊNCIA DE UMA DAS FIGURAS FAMILIARES COMO CONTINGÊNCIA PARA COMPORTAMENTOS DESADAPTATIVOS | 48 |
| 11.5 A CIDADANIA COMO CONCEITO ABSTRATO | 48 |
| 11.6 NÃO ACEITAÇÃO DO OUTRO | 49 |
| 12 CONCLUSÃO | 51 |
| REFERÊNCIAS | 53 |
| APÊNDICES | 59 |
| APÊNDICE A: Trabalhando com sucata | 60 |
| APÊNDICE B: Dinâmica de cooperação | 61 |
| APÊNDICE C: Dinâmica de inversão de papéis | 62 |
| APÊNDICE D: Dinâmica do mico | 63 |
| APÊNDICE E: Dinâmica fazer um “x” | 64 |
| APÊNDICE F: Atividade da armadilha negativa/positiva | 65 |
| APÊNDICE G: Dinâmica de cooperação II | 66 |
| APÊNDICE H: Dinâmica da história coletiva | 67 |
| APÊNDICE I: Atividade de resolução de conflitos | 68 |
| ANEXOS | 69 |
| ANEXO A: Termo de Compromisso Livre e Esclarecido | 70 |

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

A literatura da área do Treinamento das Habilidades Sociais tem apontado a infância como um período crítico para a aprendizagem de habilidades interpessoais. Contudo, Bandura (1979 apud MUSSEN, 1995) defende que as habilidades sociais são desenvolvidas durante toda a vida do indivíduo por meio de um processo de imitação de modelos sociais e pelas experiências de trocas interpessoais, considerando tais habilidades como comportamentos necessários a uma relação interpessoal bem sucedida.

Segundo Del Prette e Del Prette (2005 apud BOLSONI-SILVA, 2006, p. 31), o termo habilidades sociais "aplica-se às diferentes classes de comportamentos sociais do repertório de um indivíduo, que contribuem para a competência social, favorecendo um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas". E mais, o conceito de habilidades sociais envolve um conjunto de classes e subclasses de comportamentos que o sujeito apresenta para atender às diversas demandas emergentes nas situações interpessoais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001).

Há evidências de que se a criança desenvolver um amplo repertório de comportamentos sociais terá mais probabilidade de estabelecer, futuramente, relações sociais mais saudáveis e com menor risco de rejeição por seus pares. Além desse fato, estudos sugerem que o desenvolvimento de habilidades sociais na infância pode se constituir em um fator de proteção contra a ocorrência de dificuldades de aprendizagem e de comportamentos anti-sociais (FREITAS, 2006).

A infância é uma fase primordial e decisiva para o aprendizado de tais habilidades sociais, período em que estas deveriam vivenciar o maior número possível de experiências variadas e emoções diversas, sensibilizando-se diante dos próprios sentimentos e dos sentimentos alheios. Todavia, em nossa sociedade contemporânea, comumente presenciamos falhas nesse processo de aprendizagem das habilidades sociais. Para tanto, o campo teórico e prático do Treinamento em Habilidades Sociais (THS) são utilizados como procedimentos aplicáveis na superação desses déficits comportamentais e na busca da maximização do comportamento socialmente competente bem como na diminuição das dificuldades interpessoais (FREITAS, 2006).

Dentro do campo da Psicologia Comunitária, o THS pode ser utilizado com o intuito de levar as pessoas a buscarem a conscientização, para que assumam seus papéis de sujeitos de sua própria história, desenvolvendo a consciência crítica, a construção de autonomia, auto-reflexão, a ética da solidariedade e práticas cooperativas, buscando assim uma melhora na qualidade de vida. Eticamente, busca criar condições apropriadas para o exercício da cidadania, da democracia e da igualdade entre pares (BOMFIM, 1987 apud CAMPOS, 1996).

Para Lane (2001), a Psicologia Comunitária é definida como uma prática voltada para a prevenção da saúde mental. Estuda como a atividade psíquica se dá de acordo com aquele modo de vida daquela comunidade. O tipo de intervenção parte de um levantamento das necessidades e carências vividas pela população de baixa renda, inclusive as questões de saúde, educação e saneamento básico.

Góis (1993 apud CAMPOS, 1996, p.11) argumenta que “o problema central é a transformação do indivíduo em sujeito”. Para isso é preciso estudar o sistema de relações e representações, identidade, níveis de consciência, identificação e pertinência dos indivíduos no lugar/comunidade e aos grupos comunitários.

Frente a essas possibilidades, o presente trabalho tem por finalidade analisar possíveis relações entre práticas educativas, comunitárias e preventivas com crianças que apresentam um déficit no seu repertório de habilidades sociais, através do campo teórico-prático do Treinamento em Habilidades Sociais em grupo, tendo como principal ferramenta o conteúdo lúdico.

Dessa forma,

o conceito atual de habilidades sociais propõe que o indivíduo socialmente habilidoso seja capaz de obter ganhos com maior frequência, desempenhando o mínimo possível de tarefas indesejáveis, além de desenvolver e manter relacionamentos mutuamente benéficos e sustentadores (BEDELL; LENNOX , 1997 Apud FALCONE In: GUILHARDI, 2002, p. 92).

A escolha de intervenções em contexto grupal se justifica pelo fato de que neste ocorre maior número de ensaios comportamentais com um número maior de pessoas; maiores quantidades de feedback efetivo dos desempenhos, promovendo maior reforço social; maior experiência com maior número de situações-problema e mais suporte para a solução destes. Enfim, o grupo ajuda as pessoas a interagirem melhor umas com as outras aumentando a satisfação nas relações sociais.

A escolha de atividades lúdicas para o desenvolvimento de habilidades sociais é favorável já que tais conteúdos são mais interessantes e atraentes aos participantes envolvidos no presente trabalho – crianças de seis a 12 anos. Brincando, a criança tem espaço para aprender. Portanto, quando as atividades são intelectualmente e emocionalmente satisfatórias, conduzem as crianças a um esforço prolongado.

O treinamento em habilidades sociais se torna de extrema importância quando o indivíduo apresenta déficits ou comprometimento em seu comportamento social, iniciando um processo conflitivo frente as suas relações interpessoais, não conseguindo mais se portar de maneira assertiva frente às mesmas.

“Certamente, mudanças microscópicas no plano das relações entre as pessoas podem gerar um formidável impacto na estrutura social mais ampla, alterando valores e normas na direção da mudança desejada pelo conjunto da sociedade brasileira” (GUILHARDI, 2001, p.74).

2 A IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES SOCIAIS NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Após diversos anos aprendendo a se movimentar, a pensar, a sentir e a se relacionar, a criança passará de um estado em que se coloca como centro de todas as coisas para um estado em que atuará como um organismo relacionando-se com os outros. Desde a mais tenra idade a criança é exposta a inúmeras possibilidades de interação. À medida que ela se desenvolve essas interações vão se ampliando em paralelo a seus repertórios de respostas a um determinado contexto. A família, a escola e a cultura vigente influenciam fortemente o aperfeiçoamento desses repertórios, à medida que possibilitam situações de vivências e trocas interpessoais. Isso nos faz pensar que o homem só se constitui como ser social à medida que interage com seus semelhantes, criando um código comum que permite a comunicação fluente para possibilitar a organização social.

O estudo das habilidades sociais tem sido objeto de interesse devido à importância de se avaliar o desempenho social, pois déficits e comprometimentos de habilidades sociais estão geralmente associados a dificuldades e conflitos nas relações interpessoais, e conseqüentemente uma pior qualidade de vida, como também possíveis transtornos psicológicos como timidez, isolamento social, delinqüência, desajustamento escolar, etc. (CABALLO, 1996).

De acordo com Del Prette & Del Prette (In: GUILHARDI, 2001), a maioria dos seres vivos, se não todos, vivem em grupos e a vida comunitária é fundamental para sua existência. Portanto, vivemos em um mundo em que ninguém é auto-suficiente, e que precisamos do outro para uma mútua relação que nos leva a maturação da personalidade em direção da melhoria da qualidade das relações conosco, com o outro e com os grupos dos quais participamos.

Contudo, segundo Saldaña, Del Prette & Del Prette (In: GUILHARDI, 2002, p. 269)

para viver em sociedade, o homem estabeleceu normas e princípios que regulam os vários tipos de interações possíveis, da convivência familiar até as negociações, das mais simples às mais complexas. Em todas as sociedades humanas, de todos os tempos, pode-se observar o desenvolvimento de leis e códigos morais que, de um modo explícito ou implícito, regulam as formas de se comportar e as conseqüências no caso dos desvios. É praticamente impossível a uma sociedade, ou mesmo um grupo, subsistir sem códigos e normas.

Por conta disso, o que acontece é que a temática de interação social nem sempre é habilidosa, podendo se manifestar de maneira agressiva ou passiva. Nossa “Aldeia global”, que é nosso mundo, não pode ser considerada tão globalizada assim, já que a sociedade vive atualmente imensas dificuldades de comunicação, de convivência, apesar de todos os meios de informação e acesso disponíveis. “A carência, por parte do organismo, das habilidades sociais necessárias resulta em estratégias pouco adaptativas, como estados emocionais negativos e cognições desadaptativas, em lugar de soluções de problemas.” (PHILLIPS, 1978 apud CABALLO, 1996, p.396).

3 O PAPEL DO GRUPO NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Para Fritzen (2002, p.7) “o homem começa a ser pessoa quando é capaz de relacionar-se com os outros, rompendo o mundo da identidade infantil em que se move nos primeiros anos de sua vida”.

Vivemos em um mundo em que uns precisam dos outros para realizar-se, e isso faz subentendermos que ninguém é auto-suficiente, de bastar a si mesmo, e que precisamos do outro para uma mútua relação que nos leva a maturação da personalidade. “Subentende ainda a superação do isolamento vivencial e existencial. É nessas bases que se assenta a necessidade de um treinamento de relações interpessoais, para facilitar a vivência grupal e comunitária” (FRITZEN, 2002, p. 7).

Fritzen (2002) explica que um grupo compõe-se de pessoas, mas não equivale a soma dos indivíduos. De sua união surge uma realidade distinta; o grupo tem uma personalidade moral com suas características peculiares. Assim, destaca que há diversos tipos de grupos, mas que devem possibilitar em primeiro lugar situações de relacionamentos e vivência de interesses pessoais e preocupações, isto é, um ambiente de expressão. Mas para se obter essa facilidade de expressão os grupos devem estar num processo de dinâmica, ou seja, devem ocorrer fenômenos psicossociais a partir de métodos de ação que os favoreçam.

De acordo com Del Prette (1999), grande parte das normas que regulam a maneira como as pessoas se comportam socialmente é estabelecida pelo grupo social a que pertencem, em termos de papéis sociais, de gênero, ocupacionais, filiação institucional (religião, seita, entidade filosófica ou política), entre outros.

A convivência em grupo significa *viver com*, consiste em partilhar a vida, as atividades com os outros. Um grupo estruturado se resume em encontros onde se buscam juntos um objetivo, se partilha a vida, as experiências e as projeções futuras. Nos grupos que permeiam a sociedade há a necessidade de aprender a conviver uns com os outros, de estar em *relação com*, e isso requer um processo que vai desde a inclusão do indivíduo a um determinado grupo, onde ele começa a se preparar para as mais diversas convivências da vida e a integrar-se com as pessoas, até a fase em que aumenta o conhecimento mútuo e o aperfeiçoamento que abrange a estabilidade mediante todo o contexto grupal (FRITZEN, 2002).

Todo indivíduo vem a um grupo com necessidades interpessoais específicas e identificadas, Schutz, autor da teoria das 'necessidades interpessoais', diz que "os membros de um grupo não consentem em integrar-se, senão a partir do momento em que certas necessidades fundamentais são satisfeitas pelo grupo". Essas necessidades são fundamentais porque todo ser humano que se reúne em um grupo qualquer as experimenta, ainda que em graus diversos (apud FRITZEN, 2002, p. 11).

Tais necessidades são vistas inicialmente como de inclusão, pois todo indivíduo preocupa-se em pertencer ao grupo. Depois a preocupação é de controle, onde define suas responsabilidades e as do grupo. Por fim a necessidade de afeição é almejada, que é a busca da aceitação, de ser respeitado, estimado por sua competência, e além de tudo ser aceito como pessoa humana pelo que é.

Minicucci (1991) acrescenta que no contexto grupal há certa necessidade de se aprender com os demais, partilhar com os outros as próprias idéias, sentimentos, de se conseguir um melhor entrosamento com outras pessoas e com o mundo que rodeia, e isso é basicamente o que motiva a inclusão do sujeito a um grupo. Destaca ainda que o trabalho grupal resulta em um aprendizado para o próprio indivíduo, o qual abrange idéias, valores, princípios, atitudes, sentimentos e comportamentos concretos, que são compartilhados no ambiente grupal.

O processo grupal deverá fazer com que o indivíduo descubra que os chamados problemas de relações humanas, causados muitas vezes por déficits em habilidades sociais, não são apenas provocados pelo comportamento de outras pessoas, mas que suas próprias ações também constituem parte da situação problema, ou que talvez o seu próprio desempenho esteja causando o problema em si (MILLES, 1970 apud MINICUCCI, 1991).

No início do processo de desenvolvimento e de crescimento de um grupo, as atitudes de seus integrantes são totalmente ligadas ao dirigente ou líder. Passado um tempo, o grupo luta contra os conflitos de dependência e de contradependência porque se tornam mais amadurecidos e já desejam fazer as coisas por si mesmos. Por fim, para que o grupo de uma forma geral atinja a maturidade, é preciso que conquiste a ação recíproca.

Sendo assim, um grupo de treinamento visa mudar as maneiras de agir, os processos, a prática de seus membros, visando auxiliar seus participantes a imprimir mudanças construtivas em seu eu social através da análise das experiências presentes e imediatas.

3.1 O TRABALHAR EM GRUPOS

A questão primordial que nos chama a atenção é como se modificar o comportamento do indivíduo na situação grupal? Minicucci (1991, p. 150) responde a questão ao afirmar que “sem dúvida, numa reformulação de comportamento grupal é necessário descongelar atitudes, desaprender normas de agir, enfim, reeducar-se”.

Segundo o mesmo autor, toda aquisição de novos comportamentos é difícil, mas com certeza muito eficiente. Contudo fazem-se necessárias algumas tarefas, como: desenvolvimento da percepção do outro, papéis desempenhados, atitudes grupais, mecanismos de resistência à atração efetiva, desenvolvimento de comportamentos de liderança, e compreensão dos problemas de comunicação. Estas “tarefas” são imprescindíveis no convívio grupal, tendo como objetivo melhorar o desempenho de todos os integrantes.

O aprendizado do trabalho social de grupo é a primeira meta do trabalho grupal, pois só assim terá a sua eficácia e o seu rendimento aumentados. O treinamento desenvolve aquelas habilidades necessárias que favorecem o melhor desempenho de trabalho, não só no campo afetivo como também na produção de satisfação (MINICUCCI, 1991, p.152).

O autor relata ainda que não é válido, como treinamento, apresentar uma lista de habilidades ou tentar ensinar os envolvidos como se faz em um adestramento, mas sim levar o indivíduo a experimentar, explorar, tentar errar, aprender, até que se comporte adequadamente. Mas para atingir esse desenvolvimento é necessária a colaboração de todos os integrantes, sendo que as ações e reações que se travam entre um grupo como realidade coletiva e meio social, bem como a situação em que o grupo se encontra vão influir no comportamento de seus membros.

A dinâmica de grupo deve orientar essencialmente para a forma de organização e direção de um grupo, a maneira como o grupo está sendo estruturado, para que seja possível verificar o grau de desempenho e eficácia dos dirigentes, dos líderes, etc. Também se refere ao conjunto de técnicas como desempenho de papéis, discussões e interações. Os psicólogos quando estudam grupos preocupam-se com o comportamento dos indivíduos na sua atuação interpessoal, levando

em consideração todo o aspecto grupal, ou seja, suas necessidades e todo o relacionamento entre seus membros (MINICUCCI, 1991).

3.2 O GRUPO PARA O INDIVÍDUO

“O grupo é um terreno sobre o qual o indivíduo se sustenta. A estabilidade ou a instabilidade do comportamento do indivíduo dependem de sua relação com o grupo” (MINICUCCI, 1991, p. 45). O indivíduo aprende desde cedo a utilizar-se da vivência grupal, onde o grupo é visto como totalidade da qual ele é uma parte. Uma mudança na situação do grupo afetará diretamente a situação do indivíduo, ou seja, caso uma ameaça recaia sobre o grupo, o indivíduo irá se sentir ameaçado, mas enquanto o grupo é benéfico, o sujeito também encontra benefícios com sua participação. E isso porque o grupo também é parte do espaço de vida em que se movimenta o indivíduo, e sendo assim a sua posição dentro do grupo, as possíveis mudanças que este possa sofrer afetam diretamente o indivíduo.

Os objetivos do grupo não precisam ser idênticos aos objetivos do indivíduo, mas as divergências entre o indivíduo e o grupo não podem ultrapassar determinados limites, senão um rompimento entre ambos será inevitável (MINICUCCI, 1991). Mas se este se mantém de acordo com os padrões do grupo, pode adquirir uma valência positiva dentro dele.

3.3 O GRUPO E AS RELAÇÕES

O que constitui um grupo é a existência de relações, visto que se não há relação nenhuma entre as pessoas, jamais se poderá falar em grupo. E essas relações podem ser de milhões de tipos diferentes (GUARESCHI In: CAMPOS, 1996).

Se eu vejo, então, o grupo a partir de “relações”, eu vou ter uma visão de grupo sempre “relativa”, isto é, incompleta, em construção, em transformação. Isso quer dizer que nunca posso “fechar” a compreensão de um grupo, saber tudo sobre um

grupo. Se ele se constitui a partir de “relações”, estas relações são dinâmicas, sempre mutáveis, podem mudar de um momento para outro. O máximo que eu posso dizer é que nesse momento as relações são estas. Mas elas podem, dentro de pouco tempo, ou à medida em que os participantes do grupo adquirem mais ou menos poder, se transformar, e com isso transformar o grupo (GUARESCHI In: CAMPOS, 1996, p. 86).

3.4 TEORIA DA EMOCIONALIDADE NO CONTEXTO GRUPAL

O contexto grupal é mais afetivo que racional, possibilitando maiores trocas nas relações interpessoais, onde “um novo padrão de se relacionar juntamente com uma reformulação de regras e auto-regras poderão emergir” (DELITTI, 2001, p.210).

Bion (1952 apud MINICUCCI, 1991), centralizou o estudo do comportamento do grupo no chamado fator emocional, no qual defende o ponto de vista de que existem quatro emoções básicas experimentadas pelo grupo: combatividade, fuga, parceria e dependência. Em qualquer ponto da existência de um grupo, dá-se a predominância de uma dessas emoções. Se o grupo estiver em humor de briga, qualquer comentário, venha de quem vier, poderá ensejar a oportunidade de uma reação hostil. Se o grupo estiver em humor de fuga, tornar-se-á incapaz de lidar com qualquer assunto, alienando-se de tudo. O humor pode ser de parceria quando um ou mais pares no grupo estiverem conversando com aprovação ou não dos outros elementos. Se o humor for de independência, o grupo, em vez de enfrentar o problema, tentará fazer com que alguém o solucione.

Sendo assim, entendemos que o estado emocional do grupo interfere diretamente em seu desempenho.

4 AS HABILIDADES SOCIAIS

Em uma comunidade ou grupo,

todos os membros de relação devem ter legitimidade para se fazer ouvir e a capacidade argumentativa para participar da construção do consenso democrático, para que uns não se alienem no outro, considerando o dono do saber, lembrando que capacidade argumentativa não é mera aquisição de vocabulário e treino de retórica discursiva para convencer o outro. Ela é a capacidade de defender suas próprias necessidades respeitando a dos outros, isto é, habilidade de, através da linguagem, lidar com a realidade do desejo próprio e do outro, construindo um nós. Portanto, é exercício de sensação e de reflexão, para que o sujeito sintá-se legitimado, enquanto membro do processo dialógico-democrático (SAWAIA In: CAMPOS, 1996, p.48).

Dessa forma, a qualidade de vida dos membros de uma comunidade dependerá, entre outros fatores, de um conjunto elaborado e variado de habilidades sociais pautado pela respeito aos direitos e deveres de todos, pelo equilíbrio de poder nas relações, pela busca da saúde mental, incluindo condutas éticas (DEL PRETTE; DEL PRETTE In: GUILHARDI, 2001, p.70).

O comportamento socialmente habilidoso é esse conjunto de comportamentos emitido 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 (CABALLO, 1986 apud CABALLO, 1996, p. 365).

Sendo assim, essa competência social é a capacidade de articular pensamentos, sentimentos e ações em função de objetivos pessoais e de demandas da situação e da cultura, gerando conseqüências positivas para o indivíduo e para a sua relação com as demais pessoas (CABALLO, 1996).

A origem do treinamento de habilidades sociais é atribuída à Salter (1949 apud CABALLO, 1996), um dos chamados pai da terapia comportamental que fez inúmeras sugestões quanto ao treinamento de habilidades sociais (THS), tema que teve sua maior difusão em meados dos anos 70. O autor falou de seis técnicas para aumentar a expressividade dos sujeitos: a expressão verbal e a expressão facial das emoções, o emprego deliberado da primeira pessoa ao

falar, o expressar desacordo, o estar de acordo quando se recebem atenções, cortesias ou elogios e a improvisação espontânea.

Posteriormente, Wolpe (1958 apud CABALLO, 1996) utilizou pela primeira vez o termo “comportamento assertivo”, referindo-se unicamente à defesa dos direitos e à expressão dos sentimentos negativos. Lazarus (1966 apud CABALLO, 1996) e Wolpe e Lazarus (1966 apud CABALLO, 1996) incluíram o treinamento da assertividade como uma das técnicas da teoria comportamental no contexto clínico e Zigler e Phillips (1960, 1961 apud CABALLO, 1996) demonstraram resultados em habilidades sociais com adultos institucionalizados.

A importância do treinamento das habilidades sociais é baseada no fato de que o desenvolvimento destas desde a infância é um dos componentes para promoção da melhora da qualidade de vida de crianças e adolescentes e também para a prevenção de problemas nesta faixa etária, bem como futuramente. Por conta disso, é objeto de documento da OMS (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE), que propõe serviços de saúde que incluam promoção das chamadas “habilidades de vida”, da qual fazem parte as habilidades sociais. Principalmente as crianças devem desenvolver um repertório cada vez mais elaborado de habilidades sociais para enfrentar as demandas que lhe são impostas socialmente.

Porém, não existe um padrão de habilidades pré-estabelecido, pois a habilidade social depende de um contexto mutável e deve ser considerada em um marco cultural, pois consiste em um conjunto de capacidades de atuações aprendidas, referentes ao comportamento interpessoal. Sendo assim, Caballo (1996, p. 365) sugere que

uma adequada conceitualização do comportamento socialmente habilidoso implica na especificação de três componentes da habilidade social: uma dimensão comportamental (tipo de habilidade), uma dimensão pessoal (as variáveis cognitivas) e uma dimensão situacional (o contexto ambiental).

Assim, o autor explica a habilidade social como característica do comportamento e não das pessoas, sendo também específica de cada sujeito e à situação. Não universal, ela deve contemplar-se no contexto cultural de cada indivíduo. Além disso, deve estar baseada na capacidade de um indivíduo para escolher livremente sua atuação, e com certeza deve ser uma característica do comportamento socialmente efetivo e não prejudicial.

Iniciar e manter conversações, falar em público, expressar amor, agrado e afeto, defender os próprios direitos, pedir favores, recusar pedidos, fazer obrigações, aceitar elogios, expressar opiniões pessoais, inclusive discordantes, expressar incômodo, desagrado ou enfado, pedir desculpas ou admitir ignorância, pedir mudança no comportamento do outro e enfrentar críticas, são dimensões do comportamento citadas pelo autor a serem trabalhadas como habilidades sociais.

5 CLASSIFICAÇÃO DAS HABILIDADES SOCIAIS

Inúmeros autores sugerem que o termo habilidades sociais envolvem muitas noções, tais como assertividade, empatia, a capacidade para solucionar problemas interpessoais, além dos elementos cognitivos da percepção e de processamento de informação que definem, organizam e guiam os comportamentos (FALCONE In: GUILHARDI, 2001).

Autores como Bedell e Lennox (1997 apud FALCONE In: GUILHARDI, 2001, p. 196) propõem que

o indivíduo socialmente habilidoso é capaz de obter ganhos com maior frequência, desempenhar o mínimo possível de tarefas indesejáveis, além de desenvolver e manter relacionamentos mutuamente benéficos e sustentadores. Assim, indivíduos socialmente habilidosos buscam constantemente a satisfação pessoal, sem contudo, descuidar da qualidade de suas interações.

Bellack, Mueser, Gingerich e Agresta (1997 apud FALCONE In: GUILHARDI, 2001) complementam que o indivíduo socialmente habilidoso deve saber quando, onde e como se comportar apropriadamente em situações sociais, sendo que tal capacidade envolve a percepção acurada de sinais sutis que definem a situação e o repertório apropriado de respostas.

5.1 A ASSERTIVIDADE

Inúmeros autores fizeram menção a essa habilidade social conceituada como assertividade. Dentre eles, destacam-se Lange e Jakubowski (1976 apud FALCONE In: WIELENSKA, 2001, p. 203) que explicam a assertividade como uma habilidade social definida como a “capacidade de defender os próprios direitos e de expressar pensamentos, sentimentos e crenças de forma honesta, direta e apropriada, sem violar os direitos de outra pessoa”.

De acordo com Bedell e Lennox (1997 apud FALCONE In: WIELENSKA, 2001) a autoconsciência, ou seja, o reconhecimento, rotulação e organização dos próprios pensamentos,

sentimentos e comportamentos, é vista como o componente cognitivo necessário para a manifestação do comportamento assertivo.

Sendo assim, o comportamento assertivo é visto como “aquele que torna a pessoa capaz de agir em seus próprios interesses, a se afirmar sem ansiedade indevida, a expressar sentimentos sinceros sem constrangimento, ou a exercitar seus próprios direitos” (ALBERTI & EMMON, 1983, p.18 apud FALCONE In: WIELENSKA, 2001, p.203).

Falcone (In: WIELENSKA, 2001) afirma ainda que o comportamento assertivo se diferencia dos comportamentos agressivo e passivo tanto em seus componentes verbais quanto nos não verbais.

Caballo (1991, p.415 apud FALCONE In: WIELENSKA, 2001, p. 204) complementa essa idéia ao explicar que

os componentes não-verbais do *comportamento assertivo* manifestam-se através de contato ocular direto; nível de voz compatível com o de uma conversação; fala fluída; gestos firmes; postura ereta; mensagem na primeira pessoa; verbalizações positivas; respostas diretas à situação; mãos soltas. No *comportamento agressivo*, o olhar é fixo; a voz é alta; a fala é fluída e rápida; os gestos são de ameaça; a postura é intimidatória; as mensagens são impessoais. O *comportamento passivo* expressa-se através de olhar para baixo e da evitação de contato ocular; a voz é baixa e vacilante; os gestos são desajeitados; as mãos costumam se apresentar retorcidas, ocorrendo frequentemente risos falsos [...] Quando uma pessoa costuma se comportar assertivamente, ela facilita a solução de problemas interpessoais; aumenta o senso de auto-eficácia e a auto-estima; melhora a qualidade dos relacionamentos e sente-se mais tranqüila. O comportamento agressivo geralmente gera conflitos interpessoais; perda de oportunidades; danos aos outros; sensação de estar sem controle; auto-estima negativa; culpa; frustração; tensão; rejeição dos outros e solidão. O comportamento passivo promove efeitos, tais como: conflitos interpessoais; auto-imagem negativa; dano a si mesmo; perda de oportunidades; incontrolabilidade; desamparo e depressão; tensão; solidão.

O objetivo não será alcançado quando os sujeitos simplesmente ouvem os outros, mas quando forem aptos a expor suas idéias, trocarem opiniões, considerar e respeitar as opiniões dos outros. Para tanto, o comportamento assertivo, é geralmente, mais adequado e reforçante que os outros estilos de comportamento, e é o que ajuda o indivíduo a se expressar livremente e atingir objetivos (CABALLO, 1996)

5.2 A EMPATIA

Outra habilidade social importante para as relações interpessoais bem sucedidas é a empatia.

O comportamento empático inclui: um componente cognitivo, caracterizado por uma capacidade de compreender acuradamente a perspectiva e os sentimentos dos outros; um componente afetivo, caracterizado por sentimentos de compaixão/preocupação com a outra pessoa e; um componente comportamental, entendido como manifestações verbal e não-verbal de compreensão dos estados internos da outra pessoa (FALCONE In: WIELENSKA, 2001, p.205).

Durante uma interação social, a empatia ocorre em duas etapas, sendo que na primeira, o indivíduo que empatiza está envolvido em compreender os sentimentos e perspectivas do outro e, de algum modo, experienciar o que está acontecendo com ele naquele momento. Essa compreensão empática inclui prestar atenção e ouvir sensivelmente. A segunda etapa da habilidade empática consiste em comunicar esse entendimento de forma sensível (Barret-Lennard, 1981; Greenberg & Elliot, 1997 apud WIELENSKA, 2001 cap. De Eliane Falcone).

Dessa forma conclui-se que

a empatia é entendida como a capacidade de compreender e de expressar compreensão acurada sobre a perspectiva e sentimentos de outras pessoas, além de experimentar sentimentos de compaixão e de interesse pelo bem-estar desta (BARRET-LENNARD, 1993; EGAN, 1994; FALCONE, 1999 apud FALCONE In: GUILHARDI, 2001, p. 198) [...] O componente cognitivo necessário para a manifestação da empatia corresponde à consciência do outro.

5.2.1 O desenvolvimento da Empatia

Para Falcone (In: KERBAUY, 2000, p.265) alguns indivíduos são capazes de compreender acuradamente os estados internos de outro sujeito e de demonstrar essa compreensão de forma sensível e apropriada. Por esse motivo, eles são considerados mais habilidosos socialmente.

A habilidade de “ler” as emoções e perspectivas dos outros, acompanhada de uma disposição genuína para compreender, sem julgar e de demonstrar essa compreensão de tal maneira que a outra pessoa se sente compreendida e validada, é conhecida como empatia (GUERNEY, 1987; NICHOLS, 1995 apud FALCONE In: KERBAUY, 2000, p. 265).

A empatia engloba vários componentes. São eles cognitivos, afetivos e comportamentais.

O *componente cognitivo* da empatia caracteriza-se pela adoção de perspectiva, que é compreendida como a capacidade de inferir acuradamente os sentimentos e pensamentos de outra pessoa. O *afetivo* caracteriza-se por uma tendência a experimentar sinais de compaixão e de simpatia pelos outros, além de preocupação genuína com o bem-estar da pessoa-alvo. O *componente comportamental* da empatia caracteriza-se por transmitir, de forma verbal e não-verbal, um reconhecimento explícito dos sentimentos e da perspectiva do outro indivíduo, de tal maneira que ela se sinta realmente compreendida (BARRETT-LENNARD, 1993 et. al. apud FALCONE In: KERBAUY, 2000 p.265, 266).

Para que um comportamento seja considerado empático, é necessário a presença desses três componentes.

Inúmeros estudos sobre os efeitos sociais da empatia mostraram que ela está relacionada a interações sociais mais gratificantes que podem envolver maior sucesso profissional, relacionamentos conjugais mais satisfatórios, além da redução de conflitos interpessoais. Em contrapartida, sujeitos que não apresentam um comportamento empático parecem carecer de inteligência social e podem se tornar prejudicados em diversos aspectos, como na escola, nas amizades, no trabalho, na vida conjugal, nas relações familiares, além de correrem o risco de tornarem-se sujeitos marginalizados pela sociedade (FALCONE In: KERBAUY, 2000).

As pesquisas revelaram que com apenas uma semana de vida os bebês manifestam mal-estar e choro em resposta ao som do pranto de outro bebê, embora não produzam nenhuma resposta análoga diante de um som simulado de igual intensidade.

Com aproximadamente dois ou três meses de idade, o bebê começa a realizar uma sincronia afetiva com a mãe, através das expressões faciais da mesma. Com o passar do tempo, ocorre uma associação entre o sorriso da mãe e a excitação do bebê. “As expressões da mãe são convertidas em sinais poderosos para as expressões positivas do bebê. Essa coincidência de expressões prazerosas materna e infantil constitui a base para outras formas mais sofisticadas de

empatia mãe-filho no futuro” (THOMPSON, 1992 apud FALCONE In: KERBAUY, 2000, p.266).

Com cinco meses de idade, os bebês já podem discriminar expressões faciais relacionadas a sentimentos de alegria, raiva, surpresa e outras emoções. Com aproximadamente um ano de vida, os bebês são capazes de experimentar a mesma emoção manifestada por outro indivíduo. Nessa fase a criança atua como se, o que ocorreu com o outro, também estivesse ocorrendo com ela. “Com cerca de um ano e seis meses a criança já está consciente de que não é a outra pessoa, embora ainda considere os estados internos do outro como iguais aos seus” (HOFFMAN, 1992 apud FALCONE In: KERBAUY, 2000 p.266).

Entre dois a três anos, a criança começa a perceber que os outros possuem estados internos diferentes dos dela e que esses estados não podem ser desconsiderados. Entre quatro a cinco anos, ela começa a identificar as emoções e os desejos dos outros de forma mais acurada. A criança começa a reconhecer que as crenças das outras pessoas podem ser diferentes das dela e já consegue explicar o comportamento dos outros, através da inferência do que eles estão pensando.

Entre nove e onze anos de idade, a criança já reconhece a comunicação verbal enganosa, isto é, quando as pessoas simulam ou tentam esconder as emoções sentidas (EISENBERG, MURPHY & SHEPARD, 1997 apud FALCONE In: KERBAUY, 2000).

5.2.2 A atenção empática

A atenção empática é a consideração atenta à outra pessoa que se sentirá mais encorajada a se abrir e a explorar as dimensões significativas de sua situação-problema. Além de evidenciar atenção, a pessoa que empatiza deve procurar identificar as mensagens não-verbais da outra pessoa, que expressam sentimentos e afetos (FALCONE In: WIELENSKA, 2001, p. 206). O rosto é a principal área sinalizadora de emoções, manifestando sorrisos, cenho franzido, sobrancelhas arqueadas, lábios contraídos, rubor, palidez, dilatação da pupila, entre outros.

O ouvir sensível e empático provoca efeitos positivos, tanto para o que ouve quanto para a outra pessoa. Quando alguém é ouvido sensivelmente, sente-se validado, valorizado e isso promove auto-aceitação e auto-afirmação (NICHOLS, 1995 apud

FALCONE In: WIELENSKA, 2001, p. 206). Por outro lado, não ser ouvido gera sentimentos de exclusão, desvalorização e inadequação.

Na busca de resolução de conflitos interpessoais, se por um lado procurar compreender o motivo daquela pessoa que expressa uma perspectiva muito diferente ou que causa mágoa e raiva pode reduzir emoções negativas e facilitar um diálogo de entendimento, de outro lado ouvir e demonstrar aceitação e compreensão a uma pessoa que está furiosa tem o poder de reduzir a raiva dessa pessoa, tornando-a mais disponível para ouvir também (GOLEMAN, 1995; NICHOLS, 1995 apud FALCONE In: WIELENSKA, 2001).

5.2.3 A verbalização empática

Durante muito tempo, a habilidade empática foi considerada como um atributo de psicoterapeutas e profissionais de ajuda. Contudo, atualmente ela tem sido reconhecida como necessária a todas as pessoas. Como consequência, começou a surgir um número significativo de programas de treinamento de empatia em crianças em idade escolar (COTTON; FESCHBACH, 1997 apud FALCONE In: WIELENSKA, 2001 p. 208).

Os estudos revelam que

ser capaz de compreender e validar a perspectiva e os sentimentos dos outros, além de demonstrar essa compreensão de forma apropriada, permite que a outra pessoa se sinta compreendida e valorizada, favorecendo a comunicação e o vínculo. Por outro lado, a expressão dos próprios sentimentos e desejos também é fundamental para facilitar o processo de ser compreendido. Assim, o treinamento em habilidades sociais deve desenvolver empatia e assertividade (FALCONE In: WIELENSKA, 2001, p. 208-209).

5.3 SOLUÇÕES DE PROBLEMAS

Muitas vezes as relações interpessoais envolvem conflitos, que a depender dos envolvidos poderá ser resolvido efetivamente ou não.

Um problema existe quando uma pessoa quer algo e não sabe como obtê-lo (um desejo não atendido). A solução de problema é um processo que facilita a obtenção do que a pessoa quer da maneira mais efetiva. A habilidade de solucionar problemas refere-se à capacidade de reconhecer e solucionar um problema, antes que este seja óbvio para os outros, ou quando ele alcança níveis elevados de emoção (BEDELL E LENNOX, 1997, apud FALCONE In: GUILHARD, 2001, p. 198). A solução de problemas inclui a combinação de autoconsciência e consciência do outro, como componentes cognitivos subjacentes.

Dessa forma, a utilização da empatia e da assertividade de forma efetiva poderá servir de subsídio para a resolução de problemas de forma satisfatória e eficaz.

6 COMPORTAMENTO SOCIALMENTE INABILIDOSO

Na classificação das habilidades sociais, alguns comportamentos podem ser considerados como inabilidosos, tais como a conduta agressiva e a conduta passiva.

6.1 A AGRESSIVIDADE

O comportamento agressivo é aquele que “desconsidera os desejos do outro, tentando alcançar os próprios desejos. Não costuma envolver expressão direta dos desejos, expectativas e sentimentos. Costuma ser socialmente inapropriado.” (FALCONE In: WIELENSKA, 2001, p.203).

Com base nesse conceito, é importante explicar que a agressividade da criança pode estar sendo manifesta por diversas razões e de diversas formas. “De La Taille considera a agressividade como um sentimento natural, que faz parte dos sentimentos primários, como a alegria, a dor, a raiva, a curiosidade, o medo” (apud VINHA, 2000, pg. 422). Para este autor, a educação e a cultura devem orientar a criança no sentido de ajudá-la a dosar e canalizar esse sentimento para coisas produtivas. É justificável que a criança tenha que aprender a ir externando essa agressividade de maneira aceitável, afinal de contas, somos seres sociais.

Juska (1995, p.44 apud VINHA, 2000, p. 422) “concebe a agressividade como um processo comportamental, no qual alguém ou grupo de indivíduos saem prejudicados, a partir de um ato praticado por outro alguém ou por outro grupo de indivíduos”. Há crianças desafiadoras, provocadoras, que não seguem as regras, dificultando consideravelmente o convívio social. Esses sintomas podem significar que algo vai mal com a criança ou com o ambiente em que está agindo e interagindo.

A criança ainda está aprendendo a socializar-se e é importante saber que as modificações em seu comportamento não se darão de uma hora para outra. Ela precisa ir compreendendo que não é a punição que importa, mas sim as conseqüências daquilo que fez aos sentimentos do outro. Todavia, também é importante que o outro compreenda como ela se sente (VINHA, 2000). O

sentimento de socialização só evolui quando a criança é capaz de compreender os intercâmbios sociais considerando o seu ponto de vista e o dos demais. Assim, ao falarmos de um comportamento ideal, as agressões devem ser substituídas pela expressão oral dos sentimentos.

6.2 A PASSIVIDADE

O comportamento passivo é aquele que “desconsidera os próprios desejos, facilitando a obtenção dos desejos do outro. Manifesta falha ou inadequação da expressão dos próprios desejos, expectativas e sentimentos” (BEDELL & LENNOX, 1997 apud FALCONE In: WIELENSKA, 2001, p.204).

Se a criança é ensinada a controlar demasiadamente a agressividade, tornará sua conduta passiva, podendo frustrar-se por não externalizar e trabalhar com tal sentimento de forma apropriada. A educação e a cultura devem orientar a criança no sentido de dosar e direcionar sentimentos negativos para tarefas produtivas, mas antes disso, é necessário fazer com que a criança entenda e distinga suas respostas agressivas, passivas ou habilidosas, fazendo com que aprenda as diferenças entre uma forma de comportamento e outra, tendo-se claro que o comportamento socialmente habilidoso é o mais adequado e reforçante que os outros estilos de respostas, e é o que ajuda o sujeito a se expressar livremente no alcance de objetivos específicos (CABALLO, 1996).

Cabe ao adulto tentar impedir que a criança manifeste sua agressividade brigando física ou verbalmente e também que se mantenha passiva diante de situações conflitantes, devendo criar possibilidades para o diálogo, ou seja, a troca de pontos de vista para a resolução do conflito. Assim, não basta que os sujeitos simplesmente ouçam os outros, é preciso que se tornem aptos a expor suas idéias, trocarem opiniões, considerar e respeitar as opiniões alheias, sendo necessário desenvolver a empatia, que é a capacidade de compreender acuradamente a perspectiva e os sentimentos dos outros (CABALLO, 1996).

A timidez e o isolamento social são caracterizados por um repertório pobre em habilidades sociais, com déficits em conversação em geral, expressividade e manejo de interações. Essas pessoas sentem-se desconfortáveis e inseguras nos contatos

sociais, principalmente em situações que envolvem demandas para o falar de si, expressão de afeição ou desagrado, defesa dos próprios direitos e aceitação ou refutação de críticas (DEL PRETTE; DEL PRETTE In: GUILHARDI, 2002, p.378).

Existem inúmeras atividades que solicitam a ação efetiva da criança de forma a canalizar a agressividade ou a passividade para a realização das mesmas e no caso das crianças, o melhor conteúdo é o que propõe a ludicidade, ou seja, as brincadeiras. O conteúdo lúdico faz com que a criança desloque para o exterior seus sentimentos, dominando-os por meio de sua ação. Desse modo, o *ludo* simbolizará o manejo das crianças na luta de adaptação e descoberta do mundo (FREIRE, 1997).

6.3 O MANEJO DA AGRESSIVIDADE E DA PASSIVIDADE

Para evitar esses dois lados extremos de agressividade e passividade, é necessário ensinar a criança a expressar seus sentimentos, pensamentos e necessidades, sendo que “o sentimento corresponde a um estado interno que costuma resultar de um desejo ou expectativa, interfere no comportamento e pode ser experimentado como prazeroso ou desprazeroso” (BEDELL E LENOX, 1997 apud FALCONE In: GUILHARDI, 2001. p.197).

Existem inúmeras atividades que solicitam a ação efetiva da criança de forma a canalizar a agressividade e a passividade para a realização das mesmas, e as que envolvem a interação por meio da cooperação e do conteúdo lúdico são algumas delas.

6.3.1 A cooperação no desenvolvimento das habilidades sociais

É importante saber que nenhum ser humano nasce sabendo cooperar e é necessário que as crianças tenham oportunidades e sejam estimuladas a auxiliarem-se mutuamente, de forma a coordenar seus pontos de vista buscando soluções.

Aquela criança que tem mais dificuldade ou apóia-se sempre num colega, só tem a ganhar com esse tipo de atividade, pois com a cooperação das outras crianças, não mais deixará de realizar as atividades, sendo auxiliada por outros membros do grupo, que já compreenderam que é preciso que essa criança também cumpra a sua parte, portanto, precisam ajudá-la. [...] Por si mesmas as crianças passam a cobrar a participação de todos (VINHA, 2000, p. 488-489).

Interações sociais entre as próprias crianças e seus pares e entre estas e os adultos são fundamentais para favorecer a descentração de si reconhecendo os pontos de vista alheios, fator essencial na construção de habilidades sociais. Tais situações contribuem para que as crianças comecem a colaborar entre si, submetendo-se a regras comuns elaboradas para o contexto coletivo. Não há respeito se a criança não experienciar relações de cooperação; e a cooperação ocorre necessariamente a partir da convivência desta com os demais (VINHA, 2000).

6.3.2 O Conteúdo lúdico no desenvolvimento das habilidades sociais

A despeito da grande variedade de modos de focar a brincadeira parece haver unanimidade em tratá-la, ao mesmo tempo, como parte de um repertório social e como oportunidade para exercitá-lo, ampliando e sofisticando a competência, as capacidades e as habilidades sociais (GIL; ROSE In: BRANDÃO, 2003, p.385).

Na situação de brincadeira, as crianças têm a oportunidade tanto de formular instruções como de segui-las, sendo possível observar a alternância de papéis entre os envolvidos. “A alternância ao participar de atividades conjuntas aparece como uma propriedade essencial da comunicação humana e a brincadeira partilhada implica em inúmeros episódios de comunicação de complexidade variada” (NOVAK, 1996; BRUNER, 1986 apud GIL; ROSE In: BRANDÃO, 2003, p.388).

A sintonia das crianças na brincadeira e entre elas não depende apenas da natureza do controle de estímulos em vigor. Ambos provêm conseqüências para as ações um do outro, monitorados pelo desenrolar da brincadeira e pelas propostas formuladas com feitiço de instrução. A conseqüência dos desempenhos é, portanto, imediata e depende de um agente reforçador instável, pois opera em relação ao outro de acordo com circunstâncias fluidas, que se alteram na medida em que as ações dos participantes se sucedem e dos seus efeitos no ambiente físico e social (GIL; ROSE In: BRANDÃO, 2003, p.388).

Assim, na situação lúdica, a criança vivencia as situações perceptivas atuais, sendo que o processo ou fracasso de suas ações influenciará suas ações futuras. Essas ações dependem das dimensões afetivas, levando o sujeito a agir por interesse e motivação, e também das dimensões cognitivas, que nada mais é que a inteligência para determinar a forma ou estratégia para resolver o problema situacional na brincadeira. Dessa forma, o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social são inseparáveis (FREIRE, 1997).

O conteúdo afetivo justifica a escolha de atividades lúdicas para o desenvolvimento de habilidades sociais, já que tais conteúdos são muito mais interessantes e atraentes às crianças. Tais atividades inspiram um entusiasmo genuíno por parte destas, exigindo um trabalho que leva em conta o ambiente, o contato com os objetos físicos e sociais. O lúdico não representará apenas o vivido, mas também prepara o *dever*, servindo de suporte a aquisições de nível mais elevado, quando necessário. Brincando, a criança tem espaço para aprender. “É no espaço livre de pressões que as habilidades (no caso, para viver em sociedade), são exercitadas” (FREIRE, 1997, p. 117). Portanto, quando as atividades são intelectualmente e emocionalmente satisfatórias, conduzem as crianças a um esforço prolongado no desenvolvimento das habilidades sociais.

7 O TREINAMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS (THS)

O treinamento de habilidades sociais em um contexto clínico “se adere a um enfoque comportamental de aquisição da resposta, isto é, normalmente concentra-se na aprendizagem de um novo repertório de respostas” (CABALLO, 1996, p. 367). Esse processo de forma completa implica em quatro elementos: o treinamento em habilidades; a redução da ansiedade em situações sociais problemáticas; a reestruturação cognitiva; e o treinamento em solução de problemas.

De acordo com Caballo (1996), o *treinamento em habilidades* é o mais básico e específico do THS e onde se ensinará comportamentos específicos, que são praticados e integrados ao repertório comportamental do sujeito, e para isso utilizará procedimentos como as instruções, a modelação, o ensaio comportamental e o reforçamento. O ensaio comportamental das respostas socialmente adequadas em situações determinadas é a parte mais importante do THS pois serve-nos para facilitar a generalização do mesmo à vida real.

O ensaio comportamental é o procedimento mais frequentemente empregado no THS. Através deste procedimento representam-se maneiras apropriadas e efetivas de enfrentar as situações da vida real que são problemáticas para o paciente. Os objetivos do ensaio comportamental consistem em aprender a modificar modos de respostas não adaptativas, substituindo-as por novas respostas. O ensaio comportamental diferencia-se de outras formas de representação de papéis, como o psicodrama, ao centrar-se na mudança de comportamento como um fim em si mesmo e não como uma técnica para identificar ou expressar supostos conflitos (CABALLO, 1996, p. 377).

O autor explica que esta técnica consiste em representações de cenas curtas que o paciente simula da vida real, pedindo que descreva brevemente a situação-problema. O terapeuta faz perguntas de como, quando, o que, e onde para demarcar a cena, e determinar a maneira de atuar. Essa técnica consiste mais em uma inversão de papéis, que possibilita o fortalecimento da resposta assertiva.

Outra técnica destacada pelo autor é a modelação, que consiste na exposição a modelos que mostra corretamente o comportamento que está sendo o objetivo do treinamento e permite aprendizagem observacional nesse modo de atuação, sendo um método pelo qual se aprende através da observação e escuta, onde o paciente irá mostrar uma forma de abordar uma determinada situação.

Há também as instruções, uma técnica que inclui informação específica e geral sobre o programa de THS ou aspectos dele, como por exemplo, a distinção dos comportamentos assertivos, agressivos e não assertivos. Essas informações podem ser apresentadas de diversas formas, através de papéis, discussões, material escrito, descrições na lousa, gravações em vídeo, etc. As instruções também servem para proporcionar base sobre os exercícios e ensaios comportamentais posteriores, pois o sujeito deve saber o que se espera que ele faça na representação de papéis (CABALLO, 1996).

O feedback e o reforçamento são dois elementos fundamentais do THS. Muitas vezes, estes dois componentes fundem-se em um, quando o feedback que se dá ao paciente é reforçador para ele. O reforçamento está presente ao longo de todas as sessões do THS e serve tanto para adquirir novos comportamentos, recompensando aproximações sucessivas, como para aumentar determinados comportamentos adaptativos do paciente (CABALLO, 1996, p. 384).

O autor aborda que no THS o reforçamento se dá na forma de elogios e do ânimo, e se tem efeito maior quando utilizado após o ensaio comportamental, pois reforça verbalmente o sujeito que atua e não verbalmente através da expressão facial, do anuir com a cabeça, aplausos, entre outros. Já o feedback proporciona as informações, essencial para desenvolver e melhorar a habilidade do sujeito.

O segundo elemento do THS a qual Caballo (1996) destaca é a *redução da ansiedade*, que é conseguida de forma indireta, empregando técnicas em situações problemáticas para que ocorra esta diminuição. A terceira etapa é a *reestruturação cognitiva*, que pretende modificar valores, crenças, cognições e/ou atitudes do sujeito. Também ocorre de forma indireta, sendo que a aquisição de novos comportamentos modifica, a longo prazo, as cognições do sujeito.

Já o quarto e último elemento do THS, o *treinamento em soluções de problemas*, ensinará ao sujeito perceber corretamente os “valores” de todos os parâmetros situacionais relevantes, e consequentemente a processar esses valores, bem como selecionar respostas potenciais e enviá-las de modo que maximize a probabilidade de alcançar o objetivo que impulsionou a comunicação interpessoal (CABALLO, 1996).

Para que o paciente possa ter condições de adquirir novos comportamentos no THS ele precisará de uma melhora progressiva dos diferentes componentes que compõem cada comportamento, sendo que os elementos mais importantes do comportamento interpessoal são: o

olhar, a expressão facial, os gestos, a postura, a orientação, a distância/contato físico, o volume de voz, a entonação, a fluência, o tempo de fala bem como seu conteúdo (CABALLO, 1996).

O comportamento social requer uma expressão facial que esteja de acordo com a mensagem, pois temos seis emoções básicas: alegria, surpresa, tristeza, medo, ira e nojo/desprezo, que se manifestam nas três regiões faciais: testa/sobrancelhas, olhos/pálpebras e a parte inferior da face. Já os gestos apropriados às palavras pronunciadas servirão para acentuar a mensagem, acrescentando ênfase, franqueza e calor. Outro componente é a postura que reflete as atitudes e sentimentos sobre a pessoa e sua relação com os outros, através da posição do corpo e dos membros, sendo que algumas posturas comunicam traços como atitudes, emoções e acompanhamento da fala. Na distância/contato físico veremos claramente a natureza de qualquer interação e variações do contexto social, pois o grau de distância e contato entre duas pessoas nos permite observar que tipo de relação está ocorrendo. O volume de voz tem como função básica fazer com que a mensagem chegue até o ouvinte potencial. Um volume de voz alto pode indicar segurança e domínio, mas o falar muito alto sugere agressividade, raiva, grosseria e pode ter conseqüências negativas. A mudança de voz pode ser empregada para enfatizar certos pontos em uma conversa, e uma voz que varia pouco em volume não será muito interessante de ouvir. Também a entonação serve para comunicar sentimentos e emoções, sendo que uma mesma palavra pode expressar esperança, afeto, sarcasmo, ira, dependendo da entonação de quem fala. Pouca entonação e volume baixo indicam aborrecimento ou tristeza. A fluência também deve ser considerada, pois as vacilações, falsos começos, repetições são normais nas conversas diárias, mas perturbações excessivas podem causar a impressão de insegurança, incompetência, pouco interesse ou ansiedade, assim como manter-se muito tempo em silêncio pode indicar ansiedade, enfado ou até desprezo, etc. Outro elemento é o tempo da fala, onde pode ser deficitário se for pouco ou quando se fala demasiadamente, sendo mais adequado um intercâmbio recíproco de informações. E por fim o conteúdo da fala, que deve ser empregado em uma variedade de propósitos, sempre comunicando idéias, descrevendo sentimentos, raciocínio, sendo que para o comportamento ser socialmente habilidoso deve ter expressões de atenção pessoal, comentários positivos, humor, variedade de assuntos, etc. (CABALLO, 1996).

O procedimento básico consiste em identificar primeiro, com a ajuda do sujeito, as áreas específicas nas quais este tem dificuldade. O melhor é obter vários exemplos específicos em termos do que realmente acontece nelas (CABALLO, 1996, p. 369).

8 A APLICAÇÃO DO TREINAMENTO DAS HABILIDADES SOCIAIS EM GRUPO

Com o passar do tempo, percebeu-se que o “formato grupal tem uma série de vantagens sobre o formato individual” (CABALLO, 1996, p. 388), pois podemos dizer que o grupo oferece uma situação social já estabelecida em que os participantes recebem treinamento e praticam com as demais pessoas rapidamente. Uma das vantagens é que o grupo proporciona diferentes tipos de pessoas para criar a representação de papéis e uma maior categoria de feedback. Além disso, as idéias de que a modelação do terapeuta é a única forma correta, é vista através de uma série de modelos.

Na situação grupal, o uso da modelação praticamente se torna um processo contínuo, onde o participante está a todo momento observando o desempenho do colega do grupo, prestando atenção a aspectos sutis desse desempenho, confrontando expectativas e percepções com os demais, mesmo quando ele não está sendo o foco do treinamento (SALDAÑA; DEL PRETTE; DEL PRETTE In: GUILHARDI, 2002, p.279).

Assim, os grupos infantis, foco de nossa pesquisa, “são verdadeiros grupos de iniciação à cultura vigente e se apresentam como uma real antecipação à vida do adulto” (FLORESTAN FERNANDES, 1959 apud FREIRE, 1997, p.161), contribuindo para a formação desses envolvidos nos mais diversos aspectos.

9 OBJETIVOS E PROBLEMA

9.1 OBJETIVO GERAL

Possibilitar condições para o desenvolvimento de Habilidades Sociais em crianças de seis a 12 anos de idade inseridas em contexto grupal.

9.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Possibilitar a participação ativa do indivíduo com os outros integrantes e a obtenção de satisfações interpessoais no contexto dos relacionamentos, melhorando a qualidade das relações.
- Criar condições para que os indivíduos tomem consciência das próprias emoções, do papel destas no próprio comportamento e do efeito que este último pode causar nos outros.
- Possibilitar uma mudança no modo como os participantes se comportam, ou ao menos um aumento no leque de opções que estes têm para comportamentos futuros, com o intuito de ampliar suas capacidades de viver satisfatoriamente com aqueles que os rodeiam.
- Valorizar e empregar o diálogo como forma de esclarecer conflitos.
- Possibilitar situações em que as crianças possam adotar atitudes de respeito frente às diferenças individuais, respeito esse necessário ao convívio social democrático.

- Criar condições para que as crianças consigam desenvolver habilidades sociais na faixa etária em que se encontram, visto que as interações do ambiente constituirão a matéria-prima nessa construção.

Baseados em tais objetivos, foram abordadas as seguintes questões: O que são Habilidades Sociais? Qual o papel das interações sociais, da consciência das próprias emoções, do papel destas no próprio comportamento e do efeito que este último pode causar nos outros? O que é Treinamento de Habilidades Sociais? Como ocorre o desenvolvimento das Habilidades Sociais dos seis aos doze anos de idade? O que propicia o desenvolvimento das Habilidades Sociais de forma satisfatória? Quais as perturbações que podem ocorrer no desenvolvimento de Habilidades Sociais? O que o desenvolvimento de Habilidades Sociais propicia às crianças e à sociedade de modo geral?

10 MÉTODO

10.1 SUJEITOS

Participaram do trabalho entre 50 e 80 crianças com idade entre seis e 12 anos, matriculadas em um Programa Social da Prefeitura Municipal de São João da Boa Vista-SP. Foram formados dois grupos de 25 crianças cada, sendo compostos por crianças de ambos os sexos. Os grupos eram abertos, o que significa que após a desistência de um dos membros, uma nova matrícula poderia ser efetivada.

10.2 INSTRUMENTOS

De modo geral, foram utilizados os seguintes instrumentos: Dinâmicas de grupo; Atividades Cooperativas; Jogos de Regras; Jogos Simbólicos; Jogos de ação e exercício; Jogos Competitivos; Jogos cognitivos; Debates; Atividades Artísticas e Manuais; Atividades de Construção; Uso das linguagens escrita, falada, corporal, artística e musical; Roll playing (troca de papéis ou ensaio comportamental); Auto-avaliações; Sulfite; Papel pardo; Papel cartolina; Papel almaço; Lápis; borracha; Canetinhas hidrocor; Guache; Cola colorida; Argila; Massa de modelar; Quadro; Giz; Mesas; Cadeiras; Sucata e materiais recicláveis; Cola; Tesoura; Filmes; Músicas; entre outros.

10.3 LOCAL

O trabalho foi desenvolvido em dois bairros distintos do município de São João da Boa Vista-SP, sendo um deles o Jardim Ipê e o outro o Recanto do Jaguari. A sede do trabalho no bairro do Recanto do Jaguari foi o PSF (Programa de Saúde da Família) e a do Jardim Ipê um Centro Comunitário.

10.4 PROCEDIMENTOS

Para a realização deste trabalho, efetuamos uma parceria junto a um Programa Municipal de São João da Boa Vista-SP que visa um trabalho comunitário com crianças entre seis e 12 anos de idade. Dois grupos foram propostos, sendo realizados em dois bairros distintos. Nas experiências tomadas como referência, os encontros ocorreram de segunda a sexta-feira, tendo a duração de quatro horas cada, contando com o envolvimento periódico de familiares e demais membros das comunidades trabalhadas.

A partir dessas providências, iniciamos a proposta com o estabelecimento do vínculo inicial com os integrantes do grupo, com o uso de dinâmicas de grupo e atividades de integração, tarefa esta que perdurou naturalmente durante todo o trabalho.

Chamamos de vínculo a relação que se constrói entre as pessoas na convivência grupal [...] O vínculo tem papel essencial em toda e qualquer ação que objetiva mudanças e transformações, funcionando como o elo de uma corrente que liga os indivíduos, favorecendo a ampliação do modo de sentir e perceber a si mesmo e ao outro (SERRÃO; BALEEIRO, 1999, p.32).

Além disso, trabalhar com dinâmicas de apresentação no início do processo grupal fornece oportunidades para a identidade pessoal que irá destacar cada indivíduo dentro do grupo, conferindo-lhe lugar e significado, o que aumenta a auto-estima e o autoconhecimento.

Contudo, essa construção de vínculo não significa uma relação permissiva em que tudo seja possível. Para tanto, os papéis e níveis de responsabilidade de cada integrante precisaram ser bem-definidos através do estabelecimento de limites. “Os limites situam as possibilidades e impossibilidades de determinadas experiências, até onde cada um pode e deve ir” (SERRÃO; BALEEIRO, 1999, p.30). Aos facilitadores competiu a colocação dos limites que permitiram a formação e preservação de um clima de confiança e respeito mútuo, com possibilidade para a comunicação que permitisse que todos expressassem seus sentimentos e opiniões com liberdade.

O próximo passo consistiu no diagnóstico grupal, onde foram analisados os grupos a serem trabalhados, os recursos disponíveis para a realização do trabalho, e posterior planejamento de um projeto de desenvolvimento pessoal e social dos integrantes. Tal diagnóstico foi obtido por meio de observação, conversas com as crianças e seus familiares, bem como coleta de dados com

as agentes comunitárias e assistentes sociais locais. Certamente vários problemas foram identificados, mas para que o trabalho pudesse ter resultados mais efetivos, foi preciso priorizar as necessidades mais viáveis para a intervenção. Dentre elas, optou-se pelas habilidades sociais.

Percebeu-se a necessidade de uma proposta preventiva de desenvolvimento de habilidades sociais com as crianças, surgindo então a idéia de contribuir para a construção de mudanças positivas na sociedade, e ao mesmo tempo, avaliar se as crianças submetidas às intervenções sugeridas apresentavam melhor desempenho nos seus intercâmbios sociais com pares. A “intervenção preventiva visando facilitar o aprendizado de habilidades sociais pode ser uma forma de atuar na redução do comportamento agressivo, auxiliando crianças a desenvolverem formas apropriadas de relacionamento com pares” (SERRÃO; BALEEIRO, 1999, p. 191).

A partir disso, prosseguimos o trabalho com o estabelecimento de regras de convivência grupal, com o intuito de criar condições facilitadoras ao desenvolvimento e evolução do grupo. A formulação das regras básicas da melhor convivência foi uma tarefa que envolveu todo o grupo, com a condução dos facilitadores. À medida que o grupo amadureceu inúmeras regras puderam ser revistas e reconstruídas.

O estabelecimento de uma relação de respeito mútuo foi uma árdua tarefa que também se perdurou no decorrer de todo o trabalho, e para maiores resultados, serão necessários diversos modelos na comunidade com as quais essas crianças tem contato.

Respeitar alguém significa respeitar sua individualidade, suas formas de expressão e imagem, suas origens, suas escolhas, suas opiniões, seus limites e seus sentimentos. Respeitar não implica em concordar com o outro ou elogiar qualquer tipo de conduta. Significa não ter o direito de desqualificar, menosprezar, ridicularizar, oprimir e/ou impor (SERRÃO; BALEEIRO, 1999, p.32).

A integração também foi trabalhada durante todo o processo, sendo que:

integrar-se e fazer parte de um todo significa aprender a aproximar-se com cuidado, atenção e firmeza; aprender a comunicar-se com clareza, objetividade e sinceridade; aprender a compreender seus próprios sentimentos e os dos demais; a concordar e discordar sem romper nem agredir; a ceder em prol do coletivo e a fazer de sua ação um instrumento em busca da transformação. Enfim, aprender a interagir e descobrir o prazer de *ser com*, tornando-se capaz de sentir amor e expressá-lo (SERRÃO; BALEEIRO, 1999, p.93).

Contudo, “interagir não significa tornar-se igual ou abrir mão dos próprios pensamentos e sentimentos para concordar com os demais. A integração supõe uma unidade que contém as diferenças” (SERRÃO; BALEEIRO, 1999, p.94).

As atividades cooperativas também se fizeram constantes durante o trabalho. Nessas atividades “os membros do grupo possuem objetivos estreitamente vinculados, sendo que um deles só atingirá seus objetivos se os outros alcançarem os seus” (VINHA, 2000, p. 476). Os resultados conseguidos pelos participantes individualmente são benéficos para os demais membros com as quais está interagindo.

Para tais interações, utilizamos dinâmicas, atividades do cotidiano, como o uso coletivo dos materiais, a limpeza e arrumação do ambiente de trabalho, a avaliação do dia onde o grupo se reunia para conversar sobre os acontecimentos, fazendo com que o outro servisse de “espelho”, levando as crianças a uma nova reflexão, revendo suas ações, entre outros. “O lanche também se constitui em mais uma atividade educativa em que aprendem a dividir, servir, organizar e compartilhar” (SERRÃO; BALEEIRO, 1999, p.41). Também utilizamos atividades que objetivavam a construção de jogos com o uso de materiais recicláveis, que além da cooperação, trabalhavam noções de responsabilidade social, envolvendo interações cada vez mais ricas entre as crianças, foco de nossas intervenções.

De modo geral, as intervenções propostas incluíram temas como noções grupais, trabalho com sentimentos e auto-estima, atividades cooperativas, treinamentos em resolução de conflitos, promoção da empatia, noções de direitos e deveres, treinamento da assertividade (comunicação) e avaliações das mudanças obtidas, todas visando o desenvolvimento de um repertório cada vez mais ampliado de Habilidades Sociais. Para tanto, utilizamos procedimentos tais como: Auxiliar a criança a nomear e verbalizar suas emoções, já que os sentimentos negativos podem se dissipar quando esta fala sobre suas emoções, dá nome a elas e se sente compreendida; Direcionar as emoções da criança para algo que não causasse danos a si própria ou ao próximo; Escrever histórias e cartas (auto-monitorações infantis) com o intuito de fazer com que a criança tomasse consciência dos seus desejos e conflitos, emoções ou sentimentos, revendo-os e trabalhando-os; Desenhar, pintar, realizar atividades plásticas, procurando interpretar e colocar em sua atividade aquilo que estava sentindo no momento; Realizar peças de teatro com as crianças ou com fantoches com o intuito de ajudá-las a lidar com a violência, com as situações de conflito, com os seus temores, identificando-os e transformando-os, além de estimulá-las a colocar-se numa

perspectiva diferente das suas (roll playing); Reflexão e análise crítica e moral de filmes e músicas; Realizar expressão plástica com areia, “argila, massa de modelar ou outros materiais que ofereçam uma certa resistência para serem moldados ou preparados, precisando ser colocada um pouco de força pelo “escultor” ao trabalhar em sua obra” (VINHA, 2000, p. 443), onde conforme vão manipulando esses materiais, vão acalmando-se, serenando, liberando e transformando os sentimentos agressivos; Atividades com exercícios físicos para liberação de energia, e conseqüente diminuição da agitação; Construção da Caixa dos sentimentos que foi colocada permanentemente em um local determinado (quando foi do desejo das crianças, estas puderam desenhar, pintar ou escrever como estavam se sentindo naquele dia e porquê, depositando o trabalho na caixa) com o intuito de ajudar na identificação e no trabalho com os sentimentos; Atividades competitivas, onde somente um participante ou um subgrupo destes poderia alcançar o objetivo proposto, com a condição de os outros não alcançarem os seus, com o intuito de trabalhar os sentimentos que surgiram nos grupos que alcançaram os objetivos e os que surgiram nos grupos que não alcançaram os seus.

Atividades individuais, onde não houve relação alguma entre os objetivos que os envolvidos pretendiam alcançar, ou seja, um resultado não interferia no outro; Roda de conversa, debate e reflexão proporcionando momentos em que juntos, o adulto e as crianças conversaram, trocaram experiências e informações, trabalharam os sentimentos, fizeram planejamentos, tomaram decisões, combinaram regras, estabeleceram acordos, articulando as divergências de opiniões, etc. (VINHA, 2000).

De acordo com Oliveira (1989 apud VINHA, 2000, p.490), “um trabalho que favoreça a interação, o debate, a troca de pontos de vista, oportunizando o diálogo, o questionamento, a argumentação, contribui de forma significativa para o desenvolvimento do raciocínio moral”. Tais debates puderam ser ampliados envolvendo questões de preconceito, igualdade, justiça, diferenças individuais, solidariedade, direitos e deveres, sexualidade etc. A sexualidade foi um tema que surgiu apenas quando o grupo já estava maduro e confiante o suficiente para tocar no assunto, ainda na forma de tabu e pré-conceitos. “Refletir sobre a sexualidade humana é ir além do biológico. É compreendê-la como expressão afetiva, envolvendo emoções, sentimentos, atitudes, crenças e valores que representam um tempo, um espaço e uma cultura singulares” (SERRÃO; BALEEIRO, 1999, p.181).

Outra questão que se impôs como dado de realidade foi que os conflitos entre as crianças surgiam com tanta intensidade e frequência que tiveram de ser aproveitados durante todo o trabalho como forma de aprendizado de novas formas de agir e interagir. As avaliações dos trabalhos, realizadas pelas próprias crianças após o término destes, também acompanharam o trabalho continuamente servindo como aprimoramento das atividades realizadas.

Todas as temáticas anteriores contribuíram de forma consistente para a construção da cidadania.

A cidadania não se limita a uma palavra, uma idéia, um discurso, nem está fora da vida da pessoa. Ela começa na relação do homem consigo mesmo para, a partir daí, expandir-se até o outro, ampliando-se para o contexto social no qual esse homem está inserido. É uma nova forma de ver, ordenar e construir o mundo, tendo como princípios básicos os direitos humanos, a responsabilidade pessoal e o compromisso social na realização do destino coletivo (SERRÃO; BALEEIRO, 1999, p.229).

Para tanto, foi necessário um trabalho de reconhecimento dos direitos e deveres dos cidadãos, já que o exercício da cidadania não ocorre de forma automática. Dentre os diversos temas relacionados a essa questão destacou-se a violência, que aparece não somente sob a forma de agressão física, mas ataque verbal, como privação e violação dos direitos, desqualificação social, transformação do indivíduo em objeto, etc. (SERRÃO; BALEEIRO, 1999, p.230).

Cabe ao facilitador evitar que o conceito de cidadania se mantenha apenas no nível intelectual. A cidadania não é um discurso, precisa ser vivenciada para ser incorporada pelo grupo, incluindo o facilitador. A cidadania é construída no exercício das pequenas coisas do cotidiano, abrangendo não apenas os direitos, mas, também, os deveres, gerando compromisso, responsabilidade e participação (SERRÃO; BALEEIRO, 1999, p. 230).

Trabalhos com objetivos ecológicos, culturais, campanhas de busca a direitos iguais à sobrevivência, saúde, educação, cultura, esporte e lazer, trabalho, respeito e dignidade também tiveram força nas intervenções com as crianças, buscando justamente essa participação a qual nos referimos.

Como produto de uma ação preventiva, o trabalho pretende contribuir para a formação da nova geração, ampliando suas competências pessoais e sociais através de processos que resgatem sua auto-estima e melhorem seus processos de comunicação e convivência, de respeito às

diferenças individuais e culturais, de exercício da cidadania plena, de reflexão e resgate de valores, atitudes e comportamentos, conduzindo tais sujeitos a novas formas de agir e interagir para o melhor enfrentamento das exigências do mundo contemporâneo.

Quando falamos de desenvolvimento pessoal e social “nos referimos ao processo de crescimento na direção da melhoria da qualidade das relações do jovem consigo mesmo, com o outro, com os grupos dos quais participa e com a natureza. Para tanto, ele precisa aprender sobre si e sobre o mundo” (SERRÃO; BALEEIRO, 1999, p. 13).

Tudo isso nos faz concluir que:

trabalhar com grupos é estar constante e insistentemente tocando esse material sutil e delicado de que é feito o ser humano [...] O educador, no seu ponto de partida, estabelece objetivos, traça metas, define estratégias, enfim, constrói seu planejamento. Com isso, está pronto para iniciar sua ação. Porém, não lhe é possível determinar com exatidão aonde chegará o grupo, pois este tem um tempo próprio e um ritmo específico, além de particularidades que só se revelarão à medida que o trabalho avançar (SERRÃO; BALEEIRO, 1999, p.29).

11 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No início do processo grupal nos deparamos com a primeira dificuldade, relacionada a faixa etária variada, onde enfrentamos inúmeras barreiras relativas aos interesses comuns e às trocas de experiência entre as crianças. Contudo, tais barreiras foram utilizadas como instrumentos de intervenção na busca da aceitação das diferenças individuais. No decorrer do tempo as crianças mais velhas passaram a utilizar esse atributo como forma de auxiliar as crianças mais novas, oferecendo-lhes conhecimentos e experiências adquiridos com a maturidade mais avançada.

O grupo formado de meninos e meninas também foi um fator que possibilitou a convivência para a expressão de pontos de vista particulares a cada gênero, o que também diz respeito a aceitação das diferenças individuais.

As observações a seguir foram feitas assistematicamente durante o trabalho com os dois grupos de crianças de referência, não seguindo nenhum critério de ordenação. Portanto, elas não devem ser tomadas como definitivas, invariáveis e imutáveis.

11.1 AUTO-ESTIMA FRAGILIZADA

“O conceito de auto-estima diz respeito ao valor que o sujeito atribui a si mesmo” (SERRÃO; BALEEIRO, 1999, p. 16) e as crianças referências espantavam-se ao receber elogios ou palavras de reconhecimento. Contudo, no decorrer das atividades, percebeu-se que o fortalecimento dessa auto-estima acontecia principalmente por conta do vínculo afetivo que foi estabelecido entre as crianças e as estagiárias e entre as crianças entre si, resgatando-se a dignidade que em muitos casos, ficou esquecida no processo histórico das mesmas.

Além disso, preconceitos relativos à etnia, posição econômica, profissão dos pais, sexo e local de moradia também faziam parte do perfil do grupo no início do trabalho, podendo ser dissipado pouco a pouco com as diversas intervenções e reflexões propostas. Os papéis de gênero masculino e feminino possuíam limites rígidos que reforçavam a separação entre o permitido ao homem e à mulher. Os meninos recusavam-se a ajudar na limpeza do ambiente de trabalho e a

demonstrar certas emoções e afetos, como o choro, por exemplo, enquanto as meninas se submetiam a várias dessas condutas com grande intensidade.

Ao dissipar esses conceitos, as crianças perceberam que suas diferenças são os fatores que as tornam únicas, portanto, especiais.

11.2 ATAQUE OU PASSIVIDADE COMO FORMA DE MANIFESTAÇÃO DO COMPORTAMENTO

Os grupos mesclavam a utilização dessas manifestações psicológicas para proteger-se de frustrações, bem como solucionar conflitos ou sofrimentos presentes e passados. Para alguns casos, o outro constituía uma ameaça constante. A partir do estabelecimento das regras de convivência, as crianças ainda demonstravam desafio a tais normas construídas. Somente com a legitimação das regras as crianças passaram a compreender que todos os seus atos teriam uma conseqüência tanto para si quanto para o outro. O ato de agredir o colega implica na quebra da confiança e do respeito mútuo em uma relação, além de causar no outro inúmeros sentimentos negativos. Assim, o agressor não conseguiu expressar seus sentimentos de forma adequada e sua conduta não obteve sucesso na resolução do problema que gerou o ato agressivo. O mesmo resultado se daria com a criança que diante de uma situação conflitante comporta-se de forma passiva.

Para inverter esse quadro de realidade, além da criação de um forte vínculo afetivo entre os membros do grupo, foi preciso trabalhar insistentemente com questões que envolviam a empatia e os direitos e deveres. A partir da compreensão desses conceitos as crianças passaram a ampliar seu leque de opções na busca de resolução para seus conflitos, já que no início do trabalho, as únicas maneiras de solucionar essas questões que as crianças tinham como modelo na família e na comunidade eram a agressão na forma verbal e física e/ou a submissão a uma figura de autoridade. Formas mais adequadas de agir e interagir passaram a ser adotadas gradualmente, enfrentando o que chamamos de “*processo*”.

11.3 PRESENÇA DA SEXUALIDADE DE FORMA RÍGIDA X BANALIZADA

De um lado, algumas crianças já manifestavam uma sexualidade rodeada por sensualidade e banalização manifesta pelo próprio corpo, seja no modo de se vestir, de andar, nos gestos e nas falas. De outro, certas crianças demonstravam rigidez a simples questões que envolviam o sexo oposto, como o toque ou o beijo no rosto. Alguns exemplos vivenciados podem ser descritos abaixo.

Um garoto de dez anos de idade, durante o acompanhamento da leitura do livro “De onde viemos?” (MAYLE, 1999), que aborda questões do desenvolvimento sexual, solicitou à estagiária que interrompesse a leitura, pois não gostava de falar “daquilo” (sic.). A estagiária explica que essa era uma questão de interesse de todo o grupo, e que deveria ser vista como um processo natural de qualquer ser humano, inclusive dele. A criança completa dizendo que estaria se sentindo mal, já que tal assunto lhe causava “fraqueza” (sic.). Em segundos passou a induzir ânsias de vômito que cessaram com o encerramento do assunto.

Uma garota de oito anos de idade acreditava ter nascido pelo ânus. Depois de indagada sobre onde aprendeu esse dado, a criança explica que nunca aprendeu, mas apenas deduziu a partir de suas fantasias.

Boa parte dos participantes relatou ter presenciado os pais em atos sexuais, bem como membros da família em atos de masturbação.

Com a disseminação do tabu de “assunto proibido”, bem como da vulgarização do próprio corpo e do corpo do outro, que era demonstrada através do vocabulário das crianças, composto de gírias tais como “gostosa”, “popozuda”, entre outros, estas passaram a considerar a sexualidade como um processo natural que envolve sentimentos, responsabilidade, ternura e privacidade.

11.4 AUSÊNCIA DE UMA DAS FIGURAS FAMILIARES COMO CONTINGÊNCIA PARA COMPORTAMENTOS DESADAPTATIVOS

Na maioria dos casos, a figura do pai encontrava-se ausente, sendo que algumas crianças eram adotadas encontrando-se sob tutela de outros cuidadores e outras se encontravam com a figura da mãe ausente, sendo geralmente submetidas aos cuidados de avós ou outros responsáveis. Em muitos casos, esses dados nos serviram de indícios para explicar uma das origens de relações tão distantes e sem diálogo, já que durante as vivências as crianças verbalizam e demonstravam essa ausência. O vínculo afetivo teve importância crucial para suprir parte dessas necessidades, visto que recebiam atenção através da afetividade e de momentos de alegria que faziam com que estas percebessem e atribuíssem valor e importância à sua pessoa.

Essa ausência de uma das figuras familiares era uma característica praticamente unânime, já que um dos critérios para a inserção no Programa Social da Prefeitura era os responsáveis trabalharem nos horários que a criança não se encontrava na escola. O projeto surgiu com o intuito de evitar um número significativo de crianças nas ruas. Ao ingressarmos em tal Programa, já esperávamos essa carência afetiva, que tem ligação direta com a auto-estima fragilizada.

As crianças puderam entender a importância de conquistar seu espaço em diferentes contextos, já que a família, apesar de ser a base, não constitui o todo e nem mesmo a única alternativa em seu desenvolvimento.

11.5 A CIDADANIA COMO CONCEITO ABSTRATO

A cidadania era vista como um conceito sem ligação à vida diária de cada um. Os direitos eram tão desrespeitados pelo contexto ao redor das crianças que o exercício dos deveres estava comprometido. Somente quando os direitos e deveres passaram a ser percebidos como “dois lados da mesma moeda” se tornou possível às crianças sair da posição passiva, para assumirem papéis de agentes de transformação da realidade, concretizando o conceito de cidadania:

“indivíduo no gozo dos direitos e desempenho dos deveres – cidadão capaz de comprometer-se com a realidade social e sua transformação” (SERRÃO; BALEEIRO, 1999, p. 20).

11.6 NÃO ACEITAÇÃO DO OUTRO

Em todo grupo, podemos encontrar papéis que são assumidos por seus integrantes, dependendo do momento e da necessidade grupal. É comum encontrarmos o falador, o gaiato, o sedutor, o bode expiatório, o palhaço, o que denuncia, o que apazigua, o que sabota, o que sabe tudo, entre outros (SERRÃO; BALEEIRO, 1999, p.140).

É no grupo que os sujeitos reconhecem as simpatias e as antipatias, os afetos e os desafetos, tendo de aprender a lidar com essas questões através de uma conduta ética, que implica em “adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas, respeito esse necessário ao convívio numa sociedade democrática e pluralista” (SERRÃO; BALEEIRO, 1999, p.142).

Através do grupo foi possível trabalhar, de uma maneira geral, o vínculo entre os integrantes; o desempenho de papéis no decorrer do processo grupal; a quebra de rótulos e estereótipos; as lideranças positivas e negativas; a criação de normas e regras, bem como a incorporação de limites; o aprimoramento da comunicação, onde os sujeitos aguçaram o ouvir, a expressão dos sentimentos, pensamentos e necessidades; o sentimento de pertencer a um grupo, ocasionando confiança e compromisso com outras pessoas; a convivência com as diferenças, através da aceitação de ações diferentes e da empatia; a resolução de conflitos, onde os sujeitos aprenderam a expressar opiniões e sentimentos, bem como esclarecer desavenças e mal-entendidos, aumentando o nível de flexibilidade e tolerância diante das diferenças, utilizando o respeito e a negociação diante de interesses e necessidades diversos; a ampliação da percepção de si e do outro; o aumento da responsabilidade pessoal e da cooperação; maior compromisso diante das regras; a ampliação do vínculo afetivo; a busca de consensos ou relatividade de pontos de vista; a cooperação e o sentimento de fraternidade e solidariedade; e finalmente a produção de um saber coletivo através da soma dos conhecimentos individuais, da troca de experiências e das reflexões.

Patterson, Reid e Dishion (1992) mostram de forma bastante intensa as conseqüências danosas, para o indivíduo e para o grupo social, de indivíduos que não desenvolveram o manejo apropriado das situações, ao apresentar a escalada do comportamento anti-social: pais com pobre disciplina e monitoramento dos filhos

podem fazer com que eles não desenvolvam habilidades básicas necessárias, levando as crianças a apresentarem baixa auto-estima e condutas anti-sociais; por não apresentar respostas apropriadas no manejo das situações no contexto familiar, esta criança passa a ser rejeitada na família; ao participar de outros contextos sociais, não aprendeu na família a interagir de forma apropriada e não consegue estabelecer relacionamentos produtivos no contexto geral, sendo novamente rejeitada; esta nova rejeição aproxima-a de pares que muitas vezes passaram por processo similar de rejeição e, juntos, formam grupos cuja tônica é a emissão de comportamentos anti-sociais. Percebe-se que a falta de um manejo apropriado dentro da família levou a uma lacuna de habilidades pró-sociais, a qual comprometeu as interações sociais futuras. A criança é então aceita por pares que, como ela, vêm de uma história de falta de modelos apropriados e cujos comportamentos sociais esperados não foram modelados inicialmente pela família, fazendo com que a criança falhe em emitir condutas sociais esperadas pelo contexto, voltando a ser punida através da retirada da atenção, levando-a ao isolamento, até que encontre pares, que, como ela, estão carentes de atenção e aprovação (poderosos reforços sociais), e o grupo anti-social passa de forma recíproca a constituir fonte de reforçamento (apud LÖHR In: GUILHARDI, 2001, p.191).

Gottman e De Claire (1997 apud LÖHR In: GUILHARDI, 2001, p. 191) podem complementar essa sugestão ao afirmar que “um manejo positivo das situações de interação rotineiras por parte dos adultos decorre de aprendizado anterior, iniciado na infância, quando a criança vivencia situações que lhe permitam desenvolver as habilidades interpessoais fundamentais à vida futura”.

Dessa forma, percebe-se que a contribuição psicológica foi significativa, já que as crianças envolvidas puderam aprender novas formas de compreender o ser humano, analisando-o como um todo, o que inclui o seu pensar, seu sentir, seu agir e interagir.

Isso nos faz concluir que

na interação indivíduo-sociedade há uma influência mútua que torna possível tanto a mudança social quanto a individual. As mudanças sociais ocorrem em grande parte devido à influência da minoria (Del Prette, 1995a; 1995b). Uma pessoa ou um pequeno grupo de pessoas, ainda que destituído de poder formal, pode produzir extraordinárias mudanças na sociedade (DEL PRETTE; DEL PRETTE In: GUILHARDI, 2001, p.69).

12 CONCLUSÃO

“Estudos etológicos apontam o bebê humano como um dos mais indefesos da natureza, o qual, para sobreviver, depende de alguém que o aqueça e o alimente (Gould, 1987), e este conhecimento permite-nos compreender um pouco melhor a necessidade humana da vida social” (apud LÖHR In: GUILHARDI, 2001, p.192).

Sendo assim, a noção cada dia mais aceita de que as funções psicológicas complexas se dão a partir da interação social nos leva a repensar a forma habitual com que se processam as relações interpessoais na comunidade e na atual sociedade contemporânea. Cada vez mais os estudos das habilidades sociais tem sido objeto de interesse entre os terapeutas, educadores, entre outros profissionais, e as pesquisas mostram a importância de se avaliar o desempenho social, pois déficits e comprometimentos de habilidades sociais estão geralmente associados a dificuldades e conflitos nas relações interpessoais, e conseqüentemente uma pior qualidade de vida, como também possíveis transtornos psicológicos como timidez, isolamento social, delinqüência, desajustamento escolar, etc.. Pode-se, portanto afirmar que, a questão do relacionamento entre as pessoas sempre esteve presente como objeto de interesse e investigação da Psicologia (DEL PRETTE; DEL PRETTE In: GUILHARDI, 2001, p. 72).

Avaliar o repertório de habilidades sociais garante uma relação com a saúde, a satisfação pessoal, a realização profissional e a qualidade de vida de todos os envolvidos. E pensar no desenvolvimento das habilidades sociais entre crianças é refletir e resgatar valores e sentimentos indispensáveis nos relacionamentos interpessoais. Destacar a resolução de conflitos envolve o trabalho com o estado emocional da criança baseado na confiança, no respeito, rumo a uma maximização da qualidade dos relacionamentos, podendo, até mesmo, prevenir dificuldades de socialização e desenvolvimento de psicopatologias ou atos de delinqüência que geram a exclusão social (DEL PRETTE; DEL PRETTE In: GUILHARDI, 2002).

Dessa forma, os programas para desenvolvimento de HS em situação estruturada de grupo mostraram-se efetivos na solução de uma ampla variedade de problemas interpessoais, bem como na promoção de interações mais gratificantes. Torna-se claro que as habilidades sociais devem ser treinadas e trabalhadas com o intuito de facilitar a vivência grupal e comunitária, e a melhor fase para fazê-lo é a infância, mas sem jamais deixar de lado as diferenças individuais e

peculiares de cada sujeito, sempre visto como um ser único, inserido num mundo repleto de outros indivíduos singulares.

A comunidade “é o lugar em que grande parte da vida cotidiana é vivida” (CAMPOS, 1996, p.9) e buscar um trabalho em meios comunitários carentes, além de deselitizar a profissão, buscou ainda a garantia dos direitos humanos fundamentais, o estabelecimento de condições apropriadas para o exercício pleno da cidadania, da democracia e da igualdade, a melhoria da qualidade de vida, do bem-estar social das populações em questão para que estas assumissem “progressivamente seu papel de sujeitos de sua própria história” (CAMPOS, 1996, p.10), ativos na busca de melhores soluções para seus problemas.

Entre outras questões, espera-se, após este estudo inicial, que o trabalho com essas crianças consiga compor um roteiro que forneça a busca de questionamentos a todas as formas de opressão e de dominação para o desenvolvimento de práticas de autogestão cooperativas.

Sendo assim, espera-se que este estudo tenha contribuído para pesquisas futuras buscando a resolução de conflitos e déficits interpessoais sem ultrapassar os limites da ética profissional.

REFERÊNCIAS

BENNETT, W. J. **O Livro das Virtudes para Crianças**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

BOLSONI-SILVA et al. **Habilidades sociais e problemas de comportamento de pré-escolares**: comparando avaliações de mães e de professoras. Porto Alegre: Psicologia Reflexão e Crítica, 2006, v.19, no.3, p. 460-469 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279722006000300015&lng=pt&nr m=isoN 0102-7972. Data de acesso: 01 nov. 2007.

CABALLO, V. E. **Manual de Técnicas de Terapia e Modificação do Comportamento**. São Paulo: Santos, 1996.

CAMPOS, R. H. F. (org.). **Psicologia Social Comunitária**: da solidariedade à autonomia. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

DELITTI, M.; DERDYK, P. R. **Terapia comportamental em grupo**. In: KERBAUY, R. R.; WIELENSKA, R. C. (org.). **Sobre Comportamento e Cognição**: Psicologia Comportamental e Cognitiva da reflexão teórica à diversidade na aplicação. Santo André, SP: ESETec Editores Associados, 1999. p. 94-98.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. **Habilidades sociais: biologia evolucionária e cultura**. In: GUILHARDI, H.J. (org.). **Sobre Comportamento e Cognição**: expondo a variabilidade. Santo André, SP: ESETec Editores Associados, 2001. p. 65-75.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P.. **Habilidades Sociais e Construção de conhecimento em contexto escolar**. In: ZAMIGNANI, D. (org.). **Sobre comportamento e cognição**: A aplicação da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental no

hospital e nos transtornos psiquiátricos. Santo André, SP, ESETec Editores Associados, 2001, p. 236-251.

DEL PRETTE, A. P.; DEL PRETTE, A. **Inventário de Habilidades Sociais**: manual de aplicação, apuração e interpretação. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Inventário de Habilidades Sociais**: Manual de aplicação, apuração e interpretação. São Paulo: Casa Do Psicólogo, 2001.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: Teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010237722006000200015&lng=pt&nr_m=iso. Data de acesso: 01 nov. 2007.

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

DEL PRETTE, Z. A.; DEL PRETTE, A. **Transtornos psicológicos e habilidades sociais**. In: GUILHARDI, H. J. (org.). **Sobre comportamento e cognição**: contribuições para a construção da teoria do comportamento. Santo André, SP: ESETec Editores Associados, 2002, p. 377-386.

FALCONE, E. O. **Contribuições para o treinamento em habilidades de interação**. In: GUILHARDI, H. J. (org.) **Sobre Comportamento e Cognição**: contribuições para a construção da Teoria do comportamento. Santo André, SP: ESETec Editores Associados, 2002, p. 91-104.

FALCONE, E. M. O.. **Grupos**. In: RANGÉ, B. (org.). **Psicoterapia comportamental e cognitiva**: Pesquisa, Prática, Aplicações e Problemas. Campinas: Livro Pleno, 2001. p. 159-169.

FALCONE, E. O. **Habilidades sociais e ajustamento: o desenvolvimento da empatia.** In: KERBAUY, R. R. (org.). **Sobre comportamento e cognição:** conceitos, pesquisa e aplicação, a ênfase no ensinar, na emoção e no questionamento clínico. Santo André, SP: ESETec Editores Associados, 2000. p. 265-270.

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. Santo André, SP: ESETec Editores Associados, 2001. p. 202 – 211.

FALCONE, E. O. **Uma proposta de um sistema de classificação das habilidades sociais.** In: GUILHARDI, H.J. (org.). **Sobre Comportamento e Cognição:** expondo a variabilidade. Santo André, SP: ESETec Editores Associados, 2001. p.195-209.

FERREIRA, S. L. **Atividades recreativas para dias de chuva.** 2.ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2001.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo inteiro:** teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1997.

FREITAS, L. C. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática.** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722006000200015&lng=pt&nrm=iso. Data de acesso: 02 nov. 2007.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J.C. **Compreendendo o desenvolvimento motor:** bebês, crianças, adolescentes e adultos. 2.ed. São Paulo: Phorte, 2003.

GIL, M. S. C. A.; ROSE, J. C. C. **Regras e contingências sociais na brincadeira de crianças.** In: BRANDÃO, M. Z. (org.). **Sobre comportamento e cognição:** a história e os avanços, a

seleção por conseqüências em ação. Santo André, SP: ESETec Editores Associados, 2003, p. 383-389.

GUARESCHI, P. A. **Relações comunitárias Relações de dominação**. In: CAMPOS, R. H. F. **Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p.81-99.

GUILHARDI, H. J. (org.). **Sobre comportamento e cognição: Contribuições para a construção da Teoria do Comportamento**. Santo André, SP: ESETec Editores Associados, 2002. p.269-283.

LANE, S.T.M. et al. CAMPOS, R.H.de F. (org). **Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia**. 8ª edição. Petrópolis: Vozes, 1996.

LANE, S.T.M..**O processo grupal**. In: LANE, S.T.M.; CODO, W. **Psicologia social: o homem em movimento**.13. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001. p. 78-98.

LÖHR, S. S. **Desenvolvimento das Habilidades Sociais como forma de prevenção**. In: GUILHARDI, H. J. (org.). **Sobre comportamento e cognição: expondo a variabilidade**. Santo André, SP: ESETec Editores Associados, 2001, p. 190-194.

MAYLE, P. ; ROBINS, A.; WALTER, P..**De onde viemos?; explicando às crianças os fatos da vida, sem absurdos**. São Paulo: Nobel, 1999.

MEJIAS, M. P. **O psicólogo comportamental como agente na comunidade**. In: DELITTI, M. (org). **Sobre comportamento e cognição: A prática da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental**. Santo André, SP: ESETec Editores Associados, 2001. p. 325-331.

MINICUCCI, A. **Dinâmica de grupo: teorias e sistemas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E.M. L.; JABLONSKI, B. **Psicologia Social**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SALDAÑA, M. R. R.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z.A. P. **A importância da teoria da aprendizagem social na constituição do treinamento de habilidades sociais**. In: GUILHARDI, H.J. (org.). **Sobre comportamento e cognição**: contribuições para a construção da teoria do comportamento. Santo André, SP: ESETec Editores Associados, 2002, p. 269-283.

SAWAIA, B.B. **Comunidade**: a apropriação científica de um conceito tão antigo quanto a humanidade. In: CAMPOS, R. H. F. **Psicologia Social Comunitária**: da solidariedade à autonomia. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p.35-53.

SERRÃO, M.; BALEEIRO, M.C. **Aprendendo a ser e a conviver**. 2. ed. São Paulo: FTD, 1999.

STALLARD, P. **Bons pensamentos-bons sentimentos**: manual de terapia cognitivo-comportamental para crianças e adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil**: uma visão construtivista. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo mostrar as etapas de uma proposta realizada no estágio de Psicologia Comunitária e da Saúde, que visa estudar a inter-relação entre a atividade psíquica e o modo de vida de uma determinada comunidade, tendo como foco a busca de práticas cooperativas, a ética da solidariedade, o desenvolvimento da consciência crítica, a construção da autonomia, possibilitando condições para uma melhora na qualidade de vida dos sujeitos da comunidade em questão. Essa pesquisa utiliza como método o trabalho com grupos e o treinamento em Habilidades Sociais, que neste trabalho foi realizado em dois bairros da cidade de São João da Boa Vista – SP (Jardim Ipê e Recanto do Jaguari), através de um Programa Social da Prefeitura Municipal. Cada bairro aderiu a um grupo aberto de 25 crianças cada, com idade entre seis e doze anos, de ambos os sexos. Em sua maioria, foram atendidas crianças com alto nível de agressividade, e em alguns casos, níveis de passividade e poucas habilidades sociais, aspectos que se modificaram de forma significativa no decorrer do projeto, o que vem propiciando o exercício da cidadania, da democracia e da igualdade entre os pares.

Palavras-chave: Psicologia Comunitária; Habilidades Sociais; Qualidade de Vida.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Trabalhando com sucata

Material

- Sucata diversificada

Procedimentos

Grupo em círculo, sentado. O facilitador coloca a sucata no centro do círculo, solicitando aos participantes que a observem. Tempo. Pedir que cada um vá ao centro do grupo, um por vez, e escolha uma sucata que possa representá-lo. Cada participante apresenta a sucata com a qual se identifica, explicando ao grupo a razão de sua escolha. Após a apresentação, irão moldar, fazer o que quiserem com a sucata (brinquedos, objetos etc.). Ao terminar pedir que olhem para o grupo até encontrar alguém a quem possa oferecer sua sucata. Tempo. Solicitar que, um de cada vez entregue a pessoa escolhida sua sucata, dizendo:

“Eu dou minha sucata a..... por que.....”.

O plenário deverá comentar sobre sentimentos e percepções, dizendo como se sentiu durante a atividade, quais as descobertas que fez sobre si e o outro, e o que o surpreendeu.

O facilitador realiza um fechamento, pontuando a riqueza da singularidade de cada pessoa e a importância das trocas interpessoais.

Objetivos

Refletir sobre as próprias características e as dos demais, possibilitar as trocas interpessoais.

APÊNDICE B: Dinâmica de cooperação

Materiais

- Elástico
- Bolo de chocolate

Procedimentos

As crianças devem ficar em círculo. A mediadora solicita que todos dêem as mãos, e um a um vai amarrando as mãos. Após todos estarem de mãos amarradas a mediadora coloca um pedaço de bolo na mão de cada um, e solicita que comam sem derrubar no chão.

O grupo deverá perceber que precisa do outro participante para que possa comer o pedaço de bolo, pois enquanto leva sua mão até a boca estará levando a do colega junto, o qual também irá comer. Assim, um deve cooperar com o outro para que possam os dois comer.

Objetivos

Conscientizar-se da importância da cooperação, promover a integração entre os membros do grupo.

APÊNDICE C: Dinâmica de inversão de papéis

Materiais

- Qualquer atividade elaborada pela criança

Procedimentos

O interlocutor solicita que um participante do grupo traga uma atividade para o restante do grupo. Esta atividade poderá ser uma poesia, dobraduras, música, etc. Em seguida deverá realizar a inversão de papéis, tomando o lugar do interlocutor e “ensinando” ao grupo tal tarefa.

Objetivos

Promover a empatia através da troca de papéis, conscientizando o participante das facilidades e dificuldades do “lugar do outro”.

APÊNDICE D: Dinâmica do mico

Materiais

- Papel
- Lápis ou caneta
- Borracha

Procedimentos

Solicita-se aos membros do grupo que escrevam em uma folha alguma situação que gostariam que o colega “encenasse”, porém algo que fosse um “mico” para ele, e escreve o nome do colega que gostaria que “pagasse” o mico. Após escreverem, o mediador recolhe todos os papéis e chama um a um para que façam o mico que eles próprios escreveram e desejaram que o amigo “pagasse”.

Objetivo

Promover a empatia, conscientizando que não devemos desejar para o outro o que não gostaríamos de fazer. Promover a concretização da consequência de atos maldosos.

APÊNDICE E: Dinâmica fazer um “x”

Material

- Quadro negro
- Giz

Procedimentos

A turma deverá ser dividida em dois grupos, dispostos em filas, de frente para o quadro negro, o qual terá um quadrado desenhado no centro. Um dos participantes de cada grupo deverá estar vendado, e ser girado três vezes. Em seguida o grupo deverá dar as dicas para que o participante consiga fazer um “x” dentro do quadrado desenhado do quadro.

Depois de o participante fazer o “x”, é a vez do outro grupo. Vence quem acertar mais “x” dentro do quadrado.

Objetivos

Concretizar a importância da cooperação nas atividades grupais, socialização, e possibilitar a percepção de quanto é necessário cada membro falar de cada vez.

APÊNDICE F: Atividade da armadilha negativa/positiva

Material

- Lápis
- Papel

Procedimentos

O facilitador solicita que o grupo pense sobre uma situação em que se sentiu muito feliz. Tempo. Em seguida, pede que escrevam ou desenhem sobre o que acontece nesta situação, que estão com o sentimento de felicidade. Depois como eles se sentiram, e em seguida o que pesaram nessa situação.

O mesmo será feito com outros sentimentos como a raiva, tristeza, vergonha, etc.

No plenário a discussão será a diferenciação dos acontecimentos e pensamentos quando se envolve os diversos sentimentos.

Objetivos

Promover a diferenciação dos pensamentos frente aos diversos sentimentos. Concretizar a importância de se cultivar os bons pensamentos e os bons sentimentos.

APÊNDICE G: Dinâmica de cooperação II

Material

- Cartolina
- Lápis de cor
- Borracha
- Lápis preto
- Tesoura

Procedimentos

Os participantes divididos em cinco grupos deverão montar uma história em quadrinho apresentada pelo facilitador. Cada grupo deve fazer uma parte da história, ilustrando e montando os diálogos. Todos os participantes deverão colaborar para a montagem da história final une-se a montagem de cada grupo e tem-se uma história completa.

Objetivos

Conscientizá-los da importância do trabalho em grupo para se obter um determinado fim, treinar o respeito mútuo nas atividades cooperativas.

APÊNDICE H: Dinâmica da história coletiva

Material

- Nenhum

Procedimentos

Sentados em roda, uma das crianças inicia contando uma história (de preferência criada por ele, da sua imaginação). Ele deve contar somente um pequeno pedaço. A criança que estiver do seu lado direito deve dar seqüência à história contada pelo colega, contando mais um pedacinho e, assim sucessivamente até que todos tenham dado sua contribuição na história.

A atividade termina quando todos já tiverem contribuído para a história.

O facilitador deve esclarecer para todos que é fundamental que a história não seja interrompida, ou seja, quando um dos participantes terminar o outro deverá imediatamente continuar.

Objetivos

Desenvolver noções grupais, enfatizando a importância da participação de todos os membros de um grupo nas atividades propostas.

APÊNDICE I: Atividade de resolução de conflitos

Material

- Lápis
- Papel

Procedimentos

O facilitador solicita que todos pensem em um conflito/problema ocorrido na vida de cada um. Tempo. Em seguida pede que dividam a folha em três partes, onde na parte do meio deverão desenhar ou escrever o conflito, o que aconteceu. Na primeira parte deverão enfatizar o que aconteceu que levou, ocasionou o conflito. E por fim na última parte demonstraram como será possível resolver este conflito, ou seja, como eles resolveriam tal problema.

No plenário será enfatizado as inúmeras maneira de se resolver um conflito, porém qual seria a maneira mais adequada.

Objetivos

Promover a conscientização de que pequenas atitudes ocasionam os conflitos, possibilitar a compreensão de que os mesmos devem ser resolvidos, mas da melhor forma possível, sem causar danos para si próprio ou para o outro.

ANEXOS

ANEXO A : Termo de Compromisso Livre e Esclarecido



Termo de Compromisso Livre e Esclarecido

Eu _____ portador do RG _____ responsável pelo (a) menor _____ declaro concordar em participar do projeto _____ desenvolvido pelos alunos do 5º ano do Curso de Psicologia do Centro Universitário das Faculdades de Ensino – FAE a ser realizado no bairro Jardim Ipê (Centro Comunitário) e no bairro Recanto do Jaguari (PSF). Outrossim, declaro concordar com filmagens, entrevistas, gravação de depoimentos, fotos e que os dados e resultados obtidos no projeto poderão ser utilizados em pesquisa acadêmica resguardando o sigilo, sob a responsabilidade do Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino – FAE.

São João da Boa Vista, _____ de _____ de _____.

Ass. do Paciente ou Responsável

Acadêmico - RA

CENTRO UNIVERSITÁRIO DAS FACULDADES ASSOCIADAS DE ENSINO - FAE
Largo Engenheiro Paulo Almeida Sandeville, 15 – Caixa Postal 96 - CEP 13870-377 – São João da Boa Vista - SP.
Tel./Fax (0xx)19-3623.3022 – 0800 17302 ramal 231 HOME PAGE: www.fae.br E-mail: secretaria@fae.br

