

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE
CURSO DE PSICOLOGIA

ISABELLA AMARAL MARTINS

AVALIAÇÃO E TREINAMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS DE UMA CRIANÇA
COM DIFICULDADE EM RELAÇÕES INTERPESSOAIS

BARUERI – SP

2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE
CURSO DE PSICOLOGIA

AVALIAÇÃO E TREINAMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS DE UMA CRIANÇA
COM DIFICULDADE EM RELAÇÕES INTERPESSOAIS

ALUNA: ISABELLA AMARAL MARTINS

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, Campus Barueri,
como exigência parcial para a
Graduação no curso de Psicologia.

Orientadora: Prof^a. Dra. Fátima Regina
Pires de Assis

BARUERI – SP

2013

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que me possibilitou a vida, o amor, o privilégio e o conforto de sempre sentir a Sua sublime e doce presença.

Agradeço a meus pais e irmã, pelo seu apoio indispensável aos meus sonhos e trabalho. Com toda a certeza, vocês são os meus bens mais preciosos e eu os amo muito!

Agradeço a Professora Doutora Fátima Regina Pires de Assis, que além de orientadora e exemplo é uma amiga especial! Obrigada por me transmitir com tanto amor e dedicação o amor pela aprendizagem!

Agradeço ao Professor Marcos Medeiros, pela sua paciência com minhas dúvidas constantes e seu incentivo as minhas curiosidades! Espero que nossas parcerias possam se repetir!

Agradeço a minha grande amiga Marcella, pela sua companhia e carinho. Às vezes eu penso como teria sido passar pela Universidade sem ter te conhecido, e percebo que, com certeza, não teria sido tão divertido! Os micos que você já me fez passar e o nosso “universo paralelo”, como diz sua mãe, fazem a minha vida mais feliz!

Agradeço a minha amiga Ananda pelo seu sorriso tão reforçador e abraços apertados!

Agradeço a minha amiga Luanne por ser uma ouvinte tão atenta e por sempre me ajudar a ver o lado bom das coisas que faço!

Agradeço a família do meu participante pela autorização para este trabalho. Agradeço também ao meu participante, que possibilitou essa experiência transformando-a a cada sessão em um evento ainda mais reforçador!

Por fim, preciso dizer que os agradecimentos se constituíram na parte mais difícil deste trabalho, pois há muitas pessoas as quais eu sou grata, não somente pelo bem que elas me fazem ou por estarem presentes em meu dia a dia, mas por elas serem quem são e se exercerem com empenho e amor, deixando no mundo os bons exemplos que nós todos precisamos.

RESUMO

O campo de estudo das habilidades sociais vem crescendo ao longo dos anos e proporciona estudos em diferentes áreas, assim como com pessoas de diferentes idades. A aprendizagem de habilidades sociais, já na infância, pode ser um importante fator para o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais e estes tendem a prevalecer sobre comportamentos de risco e antissociais com os quais o indivíduo pode se deparar na adolescência. Dessa forma, um Treinamento de Habilidades Sociais pode ser efetivo no desenvolvimento de comportamento socialmente competente. Levando em consideração tais apontamentos feitos pela literatura o presente estudo avaliou as habilidades sociais infantis de uma criança com problemas escolares e de relacionamento interpessoal, utilizando o Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças – Del Prette, e promoveu um treinamento sobre as habilidades das subescalas de assertividade de enfrentamento e autocontrole, apontadas como deficitárias pelo instrumento, visando proporcionar melhora no desempenho social do indivíduo. Foram planejadas sete sessões, nas quais atividade pré-programadas foram executadas. A intervenção realizada mostrou-se eficiente, pois pôde se observar um progresso nas respostas de descrição dos sentimentos emitidas pelo participante. Elas tornaram-se mais adequadas e atentas aos eventos públicos que precedem o sentir e a nomeação dada a tais mudanças corporais acompanhadas por respostas operantes. Após o treinamento, o SMHSC – Del Prette foi reaplicado e os resultados mostraram alterações sobre as subescalas trabalhadas.

Palavras – Chave: Habilidades sociais infantis, treinamento de habilidades sociais; SMHSC-Del Prette.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. Pontuação nas reações habilidosa, não habilidosa passiva e não habilidosa ativa nos quesitos adequação, frequência e dificuldade.

FIGURA 2. Pontuação nas reações habilidosas, não habilidosas passivas e não habilidosas ativas, nos quesitos dificuldade, frequência e adequação nas subescalas F1, Civilidade e Empatia; F2, Assertividade de Enfrentamento; F3, Autocontrole e F4, Participação.

FIGURA 3. Pontuação referente à dificuldade de emissão de reações habilidosas de acordo com os itens e subescalas F1, F2, F3 e F4.

FIGURA 4. Pontuação referente à emissão de reações habilidosas, não habilidosas passivas e não habilidosas ativas de acordo com uma classificação geral, elaborada pelo IMHSC – Del Prette.

FIGURA 5. Pontuação referente à emissão de reações habilidosas, não habilidosas passivas e não habilidosas ativas de acordo com uma classificação geral, elaborada pelo IMHSC – Del Prette.

FIGURA 6. Pontuação nas reações habilidosa, não habilidosa passiva e não habilidosa ativa nos quesitos adequação, frequência e dificuldade.

FIGURA 7. Pontuação nas reações habilidosas, não habilidosas passivas e não habilidosas ativas, nos quesitos dificuldade, frequência e adequação nas subescalas F1, Civilidade e Empatia; F2, Assertividade de Enfrentamento; F3, Autocontrole e F4, Participação.

FIGURA 8. Pontuação referente à dificuldade de emissão de reações habilidosas de acordo com os itens e subescalas F1, F2, F3 e F4.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1. Classes e subclasses de habilidades sociais relevantes na infância.

TABELA 2. Indicadores sobre as reações avaliadas pelo IMHSC – Del Prette.

TABELA 3. Classificação da dificuldade do participante na emissão das reações habilidosas.

TABELA 4. Respostas adequadas às ilustrações do livro “Como controlar seu Stress para Meninos”, e as descrições feitas pelo participante.

TABELA 5. Minutos das cenas do filme “Esqueceram de Mim”, a descrição esperada e a descrição dada pelo participante aos sentimentos expressos pela personagem principal.

TABELA 6. Indicadores sobre as reações avaliadas pelo IMHSC – Del Prette.

TABELA 7. Classificação da dificuldade do participante na emissão das reações habilidosas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
HABILIDADES SOCIAIS.....	08
COMPETÊNCIA SOCIAL.....	11
DESEMPENHO SOCIAL.....	12
HABILIDADES SOCIAIS NA INFÂNCIA.....	12
TREINAMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS.....	18
MÉTODO.....	21
PARTICIPANTE.....	21
MATERIAIS E AMBIENTES.....	21
PROCEDIMENTO.....	23
RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	28
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
REFERÊNCIAS.....	58
ANEXOS.....	59
ANEXO 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.	
ANEXO 2 – Imagens – Del Prette e Del Prette.	
ANEXO 3 – Imagens – Mafalda, Cascão, Vicky e Calvin.	
ANEXO 4 – Protocolo Final Pré Teste.	
ANEXO 5 – Protocolo Final Pós Teste.	

O termo Habilidades Sociais designa um conjunto de comportamentos adquiridos que envolvem as interações sociais. Tal termo, geralmente utilizado no plural, aplica-se às diferentes classes de comportamentos sociais do repertório de um indivíduo, contribuindo para a competência social, favorecendo relacionamentos interpessoais mais saudáveis e produtivos. (Del Prette e Del Prette, 2009).

A origem do termo “habilidades sociais” é usualmente atribuída à Salter (1949), entretanto Wolpe, em 1958 foi o primeiro autor a mencionar o termo “comportamento assertivo” como forma de expressão de sentimentos negativos e defesa dos próprios direitos. (Bolsoni - Silva, 2002).

Embora existam diversas pesquisas sobre o tema, não há um consenso a respeito da definição sobre o que são habilidades sociais. Alberti e Emons, em 1970, descreveram o indivíduo assertivo como aquele que age em benefício próprio, é responsável por si mesmo, sem sentir-se ansioso, é hábil para expressar seus sentimentos de forma honesta e é capaz de exercer seus direitos sem negar os direitos dos outros. Nessa definição, há um enfoque maior no comportamento do sujeito e não no sucesso das interações interpessoais que o mesmo estabelece. (Bolsoni – Silva, 2002).

Em 1978, esses mesmos pesquisadores apontaram novas características à definição de habilidades sociais, dando agora um maior enfoque às consequências obtidas frente a respostas socialmente assertivas, não assertivas e agressivas. Dessa forma, assertividade se definiria como o processo pelo qual o indivíduo expressa sentimentos e pensamentos ao receptor, de maneira adequada, ou seja, o emissor se utiliza de latência, entonação e fluência apropriadas da fala; ouve o receptor para então responder de forma a atingir seus objetivos, sem prejudicar relações futuras com o mesmo. (Bolsoni – Silva, 2002).

Comportamentos não assertivos seriam então, definidos como a incapacidade do sujeito em expressar seus sentimentos e pensamentos ao receptor, emitindo comportamentos contra sua própria vontade, deixando de defender-se, acreditando que se o fizer prejudicará suas relações futuras com o mesmo, e por esses motivos, muitas vezes o emissor é prejudicado e explorado, sem conseguir atingir seus objetivos. A não assertividade nega e inibe a expressão de sentimentos, levando a pessoa a sentir-se machucada, ansiosa e desvalorizada e por consequência, não a torna hábil em atingir seus objetivos. Por sua vez a agressividade faz com que o indivíduo atinja seus objetivos, mas ao longo do processo magoa os demais, desvaloriza-os como pessoas, aumentando a probabilidade de represálias futuras, enquanto o comportamento assertivo permite a auto apreciação do emissor, a expressão de sentimentos de

forma honesta, geralmente atingindo os objetivos desejados, sem prejudicar, desvalorizar a si mesmo e nem ao receptor. (Bolsoni – Silva, 2002).

Caballo, em 1991, apresenta uma definição que traz um maior número de habilidades, quando comparada com as definições de pesquisadores anteriores, pois afirma que comportamento socialmente habilidoso

refere-se à expressão, pelo indivíduo, de atitudes, sentimentos, opiniões, desejos, respeitando a si próprio e aos outros, tendo assim, uma resolução de problemas imediatos e uma diminuição de problemas futuros. No entanto, deixa de enfatizar habilidades não verbais, tais como entonação, fluência e latência de fala apropriadas. (Bolsoni – Silva, 2002).

Para o autor, ser socialmente habilidoso implica nas seguintes capacidades: iniciação e manutenção de uma conversa; falar em grupo; expressar amor, afeto e agrado; defender os próprios direitos; solicitar favores; recusar pedidos; fazer e aceitar cumprimentos; expressar as próprias opiniões, mesmo os desacordos; expressar justificadamente quando se sentir molestado, enfadado, desagradado; saber desculpar-se ou admitir falta de conhecimento; pedir mudança de comportamento do outro e saber enfrentar as críticas recebidas. Tais respostas podem ocorrer em variadas situações, como por exemplo, ambiente familiar, de trabalho, de consumo, de lazer, de transporte público, de formalidade e etc. (Bolsoni – Silva, 2002).

Del Prette e Del Prette, em 1999, esclarecem que

Habilidades sociais incluem assertividade, como forma de expressão apropriada de sentimentos negativos e defesa dos próprios direitos, e também habilidades de comunicação, de resolução de problemas interpessoais, de cooperação, de desempenhos interpessoais nas atividades profissionais, além de expressão de sentimentos negativos e defesa dos próprios direitos.

Porém, os autores ressaltam que apesar de tal distinção entre os termos assertividade e habilidades sociais, ambos são comumente usados como sinônimos. (Bolsoni – Silva, 2002 – Del Prette e Del Prette, 1999; Falcone, 1998; Caballo, 1996).

Segundo Bolsoni – Silva (2002), os pesquisadores Del Prette e Del Prette também apresentam uma taxonomia mais completa quando comparada a de Caballo em 1991. Eles organizam as habilidades em categorias amplas e específicas, sendo elas: Habilidades Sociais

de Comunicação: fazer e responder a perguntas; gratificar e elogiar; pedir e dar *feedback* nas relações sociais; iniciar, manter e encerrar conversação; sempre observando a adequabilidade de componentes verbais de forma na comunicação: duração, latência e regulação da fala ; Habilidades Sociais de Civilidade: dizer por favor; agradecer; apresentar-se; cumprimentar e despedir-se.; Habilidades Sociais Assertivas de Enfrentamento: manifestar opinião, concordar, discordar; fazer, aceitar e recusar pedidos; desculpar-se e admitir falhas; estabelecer relacionamento afetivo/sexual; encerrar relacionamento; expressar raiva e pedir mudança de comportamento; interagir com autoridades; lidar com críticas; Habilidade Sociais Empáticas: parafrasear; refletir sentimentos e expressar apoio; Habilidades Sociais de Trabalho: coordenar grupos; falar em público; resolver problemas; tomar decisões e mediar conflitos; habilidades sociais educativas e Habilidades Sociais de Expressão de Sentimentos Positivos: fazer amizade; expressar solidariedade e cultivar o amor.

Os autores ainda salientam o auto monitoramento, definido “*como uma habilidade meta cognitiva e afetivo-comportamental pela qual a pessoa observa, descreve, interpreta e regula seus pensamentos, sentimentos e comportamentos em situações sociais*”, o que permite uma relação com a Análise do Comportamento, que define autoconhecimento como a descrição das contingências das quais o comportamento é função. (Bolsoni - Silva, 2002). Dessa forma o indivíduo teria consciência ou autoconhecimento quando soubesse realizar análises funcionais do seu próprio comportamento, o que ocorre frente a uma comunidade verbal. Segundo Skinner (1992/1957):

O autoconhecimento é de origem social. Só quando o mundo privado de uma pessoa se torna importante para as demais é que ele se torna importante para ela própria (...). Mas o autoconhecimento tem um valor especial para o próprio indivíduo. Uma pessoa que se tornou consciente de si mesma por meio de perguntas que lhe foram feitas está em melhor condição de prever e controlar seu próprio comportamento. (p. 31)

Segundo Bolsoni – Silva (2002) o autoconhecimento pode ser insuficiente para o comportar-se em situações sociais, já que podem existir déficits de habilidades sociais que precisem de intervenções, pois algumas variáveis controladoras do comportamento podem não ser manipuláveis pelo próprio indivíduo, tornando o autoconhecimento insuficiente para superar as dificuldades. Entretanto o autoconhecimento é necessário para que a pessoa possa

se auto monitorar e assim, observar, descrever e avaliar qual comportamento é adequado para determinada situação social, visando aumentar a probabilidade de receber reforçadores positivos e negativos.

Embora o comportamento assertivo seja importante, existem algumas situações, nas quais a assertividade não deveria ser posta em prática, visto que existem, segundo Del Prette e Del Prette (1999/2012), três classes de situações em que a assertividade pode ter consequências desfavoráveis ao emissor, receptor ou a ambos: a) o caso da dificuldade do interlocutor em desempenho de tarefas profissionais (por exemplo, queixar-se de algum iniciante em um emprego); b) na relação com pessoas extremamente suscetíveis ou com transtornos psicológicos que podem ter sua situação agravada; c) situações em que a assertividade contrasta notavelmente com os valores subjacentes a prática social (por exemplo, reagir a um chefe destemperado ou a uma autoridade militar que podem entender a assertividade como desacato ou quebra de disciplina).

Em situações como essas o indivíduo pode comportar-se de modo não assertivo e procurar outras formas de controle, como por exemplo, procurar um novo emprego, aproximar-se de pessoas reforçadoras e evitar o convívio com pessoas que trazem consequências coercitivas. (Bolsoni – Silva, 2002).

Competência Social

Os conceitos de Habilidades Sociais e Competência Social são frequentemente usados como sinônimos, porém possuem definições distintas. (Bolsoni – Silva, 2002). A 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 consequências positivas para o indivíduo e para suas relações interpessoais. (Del Prette e Del Prette, 2009).

Ainda segundo Del Prette e Del Prette (2009),

“Enquanto o termo habilidades sociais tem um sentido descritivo de identificar os componentes comportamentais, cognitivo-afetivos e fisiológicos que contribuem para um desempenho socialmente competente, o termo competência social apresenta um sentido avaliativo que se define pela coerência e funcionalidade do desempenho social”.(p.)

Pessoas socialmente competentes são as que contribuem para o maior número possível

de ganhos e minimização de perdas para si e para as demais pessoas com as quais interage. O desempenho socialmente competente é aquele que expressa uma leitura adequada do ambiente social, que decodifica corretamente os desempenhos esperados, valorizados e efetivos para o indivíduo em relação com os demais. (Del Prette e Del Prette, 2009).

Desempenho Social.

O desempenho social implica nas dimensões pessoal, situacional e cultural. A dimensão pessoal do desempenho social inclui processos encobertos como expectativas, crenças e cognições, que acompanham os desempenhos interpessoais e que podem interferir de forma positiva ou negativa sobre os mesmos (Bolsoni-Silva, 2002). Esta dimensão de análise refere-se aos componentes comportamentais (como fazer ou responder perguntas, pedir e elogiar ou recusar), cognitivo afetivo (como o auto conceito, os conhecimentos prévios, a empatia, os valores pessoais e a capacidade de resolver problemas) e fisiológico (como a respiração e o batimento cardíaco) do desempenho social. A partir disso, podemos incluir a história ambiental do indivíduo como um fator que influencia a dimensão pessoal de seu comportamento.

A dimensão situacional do comportamento sugere que as pessoas podem comportar-se de forma socialmente adequada em um contexto e não o fazê-lo em outro. Desta forma, para uma avaliação da competência social, é preciso considerar cada ambiente social como passível de análise funcional (Bolsoni-Silva, 2002). A dimensão situacional das habilidades sociais refere-se ao contexto onde ocorre a interação social em questão, assim como às características e aos comportamentos emitidos pelo interlocutor.

Por sua vez, a dimensão cultural refere-se às semelhanças e diferenças entre culturas e entre momentos históricos que interferem no repertório social dos indivíduos. (Bolsoni-Silva, 2002).

A influência de normas, valores e regras nas quais cada cultura se baseia sobre o desempenho social é contemplada através da análise da dimensão cultural das habilidades sociais.

Habilidades sociais na infância

Segundo Caballo (1996), *apud* Bolsoni-Silva (2002), “Não há dados definitivos sobre

como e quando se aprendem as habilidades sociais, mas a infância é sem dúvida um período crítico.” Conforme a criança cresce e se desenvolve, ela tende a estabelecer mais relações sociais e passar mais tempo em companhia de outras pessoas da mesma idade. Com isso, as exigências referentes a habilidades sociais, tornam-se cada vez mais complexas e diferenciadas.

Del Prette e Del Prette (2009) sinalizam que muitas pesquisas têm sido feitas nas últimas décadas, mais especificamente no final dos anos 1970, na tentativa de identificar e agrupar o conjunto de habilidades que podem ser consideradas essenciais para um desempenho socialmente competente da criança com sua relação com colegas e adultos.

Em meados dos anos 70, o pesquisador Stephens já havia identificado 136 classes de habilidades sociais necessárias a uma criança e agrupou-as em quatro subgrupos: a) relação consigo própria; b) relação com o ambiente; c) relação com tarefas e d) relação com outras pessoas. (Del Prette e Del Prette, 2009).

Alguns anos mais tarde, em meados de 1980, McGinnis, Goldstein, Sprafkin e Gershaw fizeram novos levantamentos e agrupamentos das habilidades que uma criança deveria adquirir para ter um desempenho socialmente competente. Eles agruparam as 60 habilidades selecionadas em cinco classes: **a) sobrevivência em sala de aula;** **b) fazer amizade;** **c) lidar com sentimentos;** **d) alternativas à agressão** e **e) lidar com o estresse.** Como exemplo de tais categorias pode - se citar para: **Sobrevivência em sala de aula:** ouvir, pedir ajuda, agradecer, finalizar tarefas, seguir instruções, contribuir nas discussões, perguntar; **Fazer amizade:** apresentar-se, iniciar e terminar conversação, juntar-se a um grupo, pedir favores, oferecer ajuda, cumprimentar e aceitar cumprimentos; **Lidar com sentimentos:** reconhecer e expressar os próprios sentimentos, expressar compreensão dos sentimentos dos colegas, expressar interesse pelos demais, lidar com a própria raiva e a raiva dos interlocutores, lidar com o medo; **Alternativas à agressão:** manifestar autocontrole, pedir permissão, lidar com críticas, aceitar consequências, negociar; e para **Lidar com o estresse:** enfrentar os aborrecimentos, fazer e responder a queixas, mostrar “espírito esportivo”, lidar com vergonha e fracassos, dizer e aceitar o “não”. (Del Prette e Del Prette, 2009).

Tais classificações foram feitas com base em muitos estudos observacionais, que se deram principalmente no contexto escolar. Conforme os instrumentos para avaliação dessas habilidades foi se aperfeiçoando, foi possível verificar que as habilidades tem correlação entre si, o que justificaria o agrupamento de algumas habilidades, assim como características situacionais das habilidades componentes de um determinado grupo, como, por exemplo, as

habilidades agrupadas conforme o tipo de sentimento que está sendo expresso, ou ao tipo de demanda ao qual se refere. De acordo com Del Prette e Del Prette (2009):

Os achados de múltiplos fatores e subescalas, reunindo grupos de habilidades, vieram confirmar a multidimensionalidade dos conceitos de habilidades sociais e competência social, indicando a necessidade de avaliações que contemplassem essas diferentes dimensões. (p. 43).

Outros pesquisadores, em um estudo empírico de 1990, utilizando-se do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (Gresham & Elliott, 1990), classificaram em cinco classes as habilidades sociais infantis: **a) cooperação**, que implica ajudar outros, compartilhar materiais, seguir regras e instruções; **b) asserção**, que descreve pedir informações, apresentar-se, reagir a ações injustas de outros, convidar para atividades; **c) responsabilidade**, que aponta pedir ajuda a adultos, solicitar permissão para utilizar objetos dos colegas, identificar a pessoa certa para informar sobre incidente; **d) empatia**, que implica mostrar interesse e respeito aos sentimentos e pontos de vista de outros e **e) autocontrole**, que descreve responder apropriadamente a críticas ou brincadeiras, lidar com situações de conflito ou pressão. (Del Prette e Del Prette, 2009).

Em meados de 1990, dois pesquisadores norte americanos, observando o vasto número de classes de habilidades sociais descritas nos diferentes estudos, realizaram uma análise de 21 pesquisas envolvendo 22.000 crianças e classificaram as habilidades que se mostraram comuns no processo de avaliação em cinco classes e descreveram-nas da seguinte forma: **a) relação com companheiros**, que são habilidades que demonstram positividade com colegas, como por exemplo: cumprimentar, elogiar, oferecer ajuda ou assistência, convidar para jogo ou interação; **b) autocontrole**, definido através de habilidades que demonstram ajustamento social, tais como: controlar humor, seguir regras, respeitar limites, negociar, lidar com críticas, tolerar frustrações; **c) sociais acadêmicas**, definidas por habilidades para trabalhar de forma independente e produtiva na sala de aula, orientando-se para a tarefa e para seguir instruções; **d) ajustamento**, definido através de habilidades cooperativas, como por exemplo, seguir regras e comportar-se de acordo com o esperado, usar apropriadamente o tempo livre, compartilhar coisas e atender pedidos; e finalmente, **e) asserção**, definido através de habilidades expressivas, tais como iniciar conversação, aceitar elogios e fazer convites. (Del Prette e Del Prette, 2009).

Del Prette e Del Prette (2009) consideram baixo o número de pesquisas nacionais acerca da promoção de habilidades sociais infantis, e destacam um estudo, de própria autoria, realizado em 2002, em que foram identificadas 21 habilidades típicas do contexto escolar infantil, mas não exclusivamente deste, no qual foi possível descrever quatro classes de habilidades e suas respectivas subclasses, expressas da seguinte forma: **a) Empatia e Cívildade**, definida por habilidades de expressão de sentimentos positivos de solidariedade e companheirismo ou de polidez social, por exemplo, fazer e agradecer elogios, oferecer ajuda e pedir desculpas; **b) Assertividade de Enfrentamento**, definida por habilidades de afirmação e defesa de direitos e de autoestima, com risco potencial de reação indesejável por parte do interlocutor, por exemplo, solicitar mudança de comportamento, defender-se de acusações injustas e resistir à pressão do grupo; **c) Autocontrole**, definido por habilidades de controle emocional diante de frustrações ou de reação negativa ou indesejável de colegas, por exemplo, recusar pedido de colega, demonstrar espírito esportivo e aceitar gozações; **d) Participação**, definido através de habilidades de envolver-se e comprometer-se com o contexto social mesmo quando as demandas do ambiente não lhes são especificamente dirigidas, por exemplo: responder à pergunta da professora, mediar conflitos entre colegas e juntar-se a um grupo em brincadeiras.

Os autores ainda apontam que a análise de todas essas pesquisas “*mostra que o repertório de habilidades sociais a ser desenvolvido pela criança é bastante variado e inclui muitas classes e subclasses de habilidades*”. (Del Prette e Del Prette, p. 45, 2009). É ressaltado ainda que durante os estudos e processos de classificação das habilidades deve-se levar em conta os instrumentos utilizados pelos pesquisadores. Assim verifica-se que há uma dificuldade de se obter um sistema único e consensual, que mantenha os mesmos critérios para a classificação das habilidades.

Observando a escassez sobre a análise do repertório infantil de habilidades sociais, Del Prette e Del Prette (2009) propõe um sistema de sete classes de habilidades sociais entendidas como prioritárias no desenvolvimento interpessoal da criança.

De acordo com Del Prette e Del Prette (2009):

Essas classes de habilidades sociais comportam alguma sobreposição em seus componentes bem como relações complementares entre si. Isso ocorre por se tratarem de agrupamentos com alguma especificidade em relação a demandas e reações pontuais, mas que, inseridos em um

desempenho mais complexo, dependem, também, de habilidades que fazem parte dos demais. (p. 48).

As classes de habilidades são interdependentes e, ao mesmo tempo, complementares, pois se verifica que para garantir um bom desempenho com relação a uma habilidade deve-se ter por trás outras habilidades, por exemplo: observa-se que a competência social no desempenho de habilidades empáticas requer habilidades de autocontrole, expressividade emocional e civilidade. (Del Prette e Del Prette, 2009).

Os pesquisadores Del Prette e Del Prette (2009) ainda ressaltam que há um grande empenho dos pais no processo de ensino de habilidades de empatia, civilidade, autocontrole, fazer amizades e sociais acadêmicas e um baixo investimento referente às habilidades de solução de problemas e assertivas.

A aprendizagem de comportamentos sociais se inicia na infância, em um primeiro momento, junto com a família e depois em outros ambientes e se dá continuamente ao longo de toda a vida, permitindo que dificuldades ocasionais possam ser superadas. Dessa forma, é extremamente importante “o papel das experiências de aprendizagem, planejadas ou não, na determinação do estilo interpessoal que a criança irá desenvolver e as possibilidades de alterá-lo”. (Del Prette e Del Prette, 2009, p. 51).

TABELA 1. Classes e subclasses de habilidades sociais relevantes na infância identificadas e propostas por Del Prette e Del Prette (2001) e citadas pelos mesmos pesquisadores em publicação de 2009.

Classes	Principais subclasses
Autocontrole e expressividade emocional	Reconhecer e nomear as emoções próprias e dos outros, controlar a ansiedade, falar sobre emoções e sentimentos, acalmar-se, lidar com os próprios sentimentos, controlar o humor, tolerar frustrações, mostrar espírito esportivo, expressar as emoções positivas e negativas.
Civildade	Cumprimentar pessoas, despedir-se, usar locuções como: por favor, obrigado, desculpe com licença, aguardar a vez para falar, fazer e aceitar elogios, seguir regras ou instruções, fazer perguntas, responder perguntas, chamar o outro pelo nome.
Empatia	Observar, prestar atenção, ouvir e demonstrar interesse pelo outro, reconhecer/inferir sentimentos do interlocutor, compreender a situação (assumir perspectiva), demonstrar respeito às diferenças, expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro, oferecer ajuda, compartilhar.
Assertividade	Expressar sentimentos negativos (raiva e desagrado), falar sobre as próprias qualidades ou defeitos, concordar ou discordar de opiniões, fazer e recusar pedidos, lidar com críticas e gozações, pedir mudança de comportamento, negociar interesses conflitantes, defender os próprios direitos, resistir à pressão de colegas.
Fazer amizades	Fazer perguntas pessoais; responder perguntas, oferecendo informação livre (autorrevelação); aproveitar as informações livres oferecidas pelo interlocutor; sugerir atividade; cumprimentar, apresentar-se; elogiar, aceitar elogios; oferecer ajuda, cooperar; iniciar e manter a conversação (“enturmar-se”); identificar e usar jargões apropriados.
Solução de problemas interpessoais	Acalmar-se diante de uma situação-problema; pensar antes de tomar decisões, reconhecer e nomear diferentes tipos de problemas; identificar e avaliar possíveis alternativas de solução; escolher, implementar e avaliar uma alternativa; avaliar o processo de tomada de decisão.
Habilidades sociais acadêmicas	Seguir regras ou instruções orais, observar, prestar atenção, ignorar interrupções dos colegas, imitar comportamentos socialmente competentes, aguardar a vez para falar, fazer e responder perguntas, oferecer, solicitar e agradecer ajuda, buscar aprovação por desempenho realizado, elogiar e agradecer elogios, reconhecer a qualidade do desempenho do outro, atender pedidos, cooperar e participar de discussões.

Entende-se assim, que embora o comportamento possa ser aprendido de forma natural, sem planejamentos específicos, falhas podem ocorrer durante esse processo, ocasionando déficits sociais. Tais déficits podem estar relacionados com fraco desempenho acadêmico, delinquência, abuso de drogas, crises conjugais, desordens emocionais e etc.

Portanto, considera-se que programas de Treinamento de Habilidades Sociais (THS) sejam importantes não apenas para o tratamento de déficits em tais habilidades como também para promover desenvolvimento humano considerado saudável. A literatura aponta a importância dos Treinamentos de Habilidades Sociais Infantis visto que com estes pode-se “focalizar tanto na superação de déficits e problemas a eles associados, como a promoção mais generalizada de um repertório mais amplo de habilidades sociais”. (Del Prette e Del Prette, 2009, p.73).

Treinamento de habilidades sociais

Os programas de Treinamento de Habilidades Sociais podem ser utilizados em uma vasta gama de problemas e devido à diversidade de modelos conceituais que embasam as hipóteses e técnicas utilizadas, sua avaliação se constitui em algo complexo, considerando que se pode avaliar um programa quanto à verificação dos objetivos que se propõe alcançar, efetividade das técnicas utilizadas, generalização e manutenção de seus efeitos e sua validade social, no que concerne a melhoria da qualidade de vida do indivíduo. (Del Prette e Del Prette, 1999/2012).

Estudos com delineamentos de caso único, de grupos experimental e controle e de linha de base múltipla mostram a eficiência do THS, através de técnicas como ensaio comportamental, instrução, modelação e *feedback*, em promover as habilidades sociais determinadas como objetivos da pesquisa. Del Prette e Del Prette (1999/2012) apontam que há questões sobre a generalização e manutenção dos efeitos produzidos pelo THS, aspectos que são discutidos de acordo com as necessidades dos participantes das pesquisas. Assim, é claro, entende-se que o THS possui limitações, apesar de sua ampla aplicabilidade.

Os programas de THS têm por principais objetivos: a) o treinamento de habilidades; b) redução de ansiedade; c) reestruturação cognitiva e d) treinamento de solução de problemas. Além desses, o THS ainda alcança outros aspectos importantes para o desenvolvimento da competência social, como o desenvolvimento da autoestima, auto percepção ampliada e maior disposição para ajuda mútua. Dessa forma, considera-se que o THS contempla, articuladamente, as dimensões comportamental, cognitivo-afetiva e fisiológica que caracterizam as habilidades sociais. (Del Prette e Del Prette, 1999/2012).

Os programas ainda apresentam estruturas definidas quanto ao formato (grupal ou individual), duração, nível de complexidade dos objetivos, quantidade de participantes e homogeneidade ou heterogeneidade, no caso de atendimento de grupos, e tipo de clientela).

(Del Prette e Del Prette, 1999/2012).

A literatura sobre treinamento de habilidades sociais, de acordo com Del Prette e Del Prette (1999/2012) aponta um maior número de estudos grupais em relação aos de caso único, mas explicita que tal preferência por atendimentos grupais não supõem, necessariamente, superioridade nessa forma de atendimento. Os autores ressaltam que esta é uma questão empírica.

O presente estudo visa um treinamento de habilidades sociais infantis em um delineamento de sujeito único, visto que são poucos os estudos sobre a temática do THS neste modelo. Tal delineamento, de acordo com Sampaio, Azevedo, Cardoso, Lima, Pereira e Andery (2008), é defendido por diversos pesquisadores, pois “o comportamento é um fenômeno característico de organismos individuais, que interagem de maneira única com o mundo”. (p. 154). Os autores apresentam também, argumentos relativos aos cálculos que agregam resultados, como médias de desempenhos de grupos de indivíduos, pois estes não representam corretamente o desempenho de nenhum de seus membros, já que misturam dados efetivamente comportamentais, relativos somente aos desempenhos dos sujeitos, com a diferença entre os desempenhos (de dois ou mais sujeitos), o que não é eficiente na explicação do comportamento de um organismo particular, visto que raramente um sujeito se comporta como a média calculada.

Os delineamentos de sujeito único têm como característica principal tratar os sujeitos individualmente, tanto no que se refere às decisões relativas ao próprio delineamento, quanto ao processamento dos dados. Neste modelo de delineamento, os sujeitos são expostos a uma série de condições, mensurando-se repetidamente o desempenho do organismo e verificando-se se há uma relação ordenada entre as condições manipuladas no experimento e as alterações nessas medidas (Matos, 1990). Diferentemente dos delineamentos entre-grupos, um mesmo sujeito é submetido a todas as condições do experimento e as observações são realizadas de forma contínua no decorrer de todo o processo. (Sampaio e col., 2008, p. 154).

Portanto, o presente estudo pretende avaliar as habilidades sociais infantis de uma criança com problemas escolares e de relacionamento interpessoal, através de um instrumento adequado e aprovado pelo Conselho Federal de Psicologia, e promover um treinamento sobre as mesmas habilidades avaliadas, visando proporcionar melhora no desempenho social do

individuo.

MÉTODO

Participante

Para escolha do participante foi realizada uma entrevista com os pais/responsáveis e com a própria criança/pré-adolescente.

O participante selecionado, 12 anos, sexo masculino, será apresentado sob a inicial F., é de uma família de classe baixa, residente na Grande São Paulo, junto aos pais, e dois irmãos, sendo um mais velho (16 anos) e outro mais novo (oito anos). F. apresenta extrema dificuldade escolar tanto com questões de aprendizagem como de relacionamento interpessoal. Já tendo passado por duas escolas diferentes ao longo de seu trajeto pelo Ensino Fundamental, recentemente foi convidado a retirar-se da terceira escola a qual está matriculado, não podendo frequentar a mesma sem a presença de um dos pais.

Na entrevista, os pais relataram que F. encontra-se matriculado no 6º ano do Ensino Fundamental e que as reclamações da escola a respeito dos maus comportamentos do garoto são frequentes. O garoto apresenta baixo rendimento acadêmico, não demonstra ser capaz de ler e escrever com fluência e de acordo com o relato da escola aos pais, F. é descrito como agressivo, pois não é obediente as ordens dos professores e agride os colegas em sala de aula. Os pais acreditam que o filho já está “rotulado” e mesmo quando não faz nada errado é responsabilizado, pois estava próximo ao problema que estava acontecendo no momento.

O participante faz terapia semanal e passa por consultas psiquiátricas uma vez por mês. Faz uso diário do medicamento Neuleptil, sendo meio comprimido pela manhã e meio a tarde.

Materiais e Ambiente

O presente estudo fez uso dos seguintes materiais:

- Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças, de Del Prette e Del Prette (2005) para avaliação das habilidades do participante. O instrumento compõe o Inventário de Habilidades Sociais para Crianças – Del Prette (IMHSC – Del Prette) que apresenta 21 itens de interação social de crianças entre si e com adultos, tanto em formato de vídeo como impresso, os quais possibilitaram a avaliação de 21 habilidades sociais do participante que estão separadas em quatro classes de

habilidades, sendo elas: (F1) Empatia e Civilidade, compreende habilidades de expressão de sentimentos positivos de solidariedade e companheirismo ou de polidez social, por exemplo, fazer e agradecer elogios, oferecer ajuda e pedir desculpas; (F2) Assertividade de Enfrentamento, compreende habilidades de afirmação e defesa de direitos e de auto-estima com risco potencial de reação indesejável (maior probabilidade de rejeição, de réplica ou de oposição) por parte do interlocutor, como por exemplo solicitar mudança de comportamento do outro, defender-se de acusações injustas e resistir a pressão do grupo; (F3) Autocontrole, compreende habilidades que envolvem controle emocional diante da frustração ou de reação negativa ou indesejável de colegas, tendo por exemplo a recusa de pedidos de colegas, demonstração de espírito esportivo e aceitação de brincadeiras; e (F4) Participação, compreende habilidades de envolver-se e comprometer-se com o contexto social mesmo quando as demandas do ambiente não lhes são especificamente dirigidas, por exemplo, responder à perguntas da professora, mediar conflitos entre colegas e juntar-se a um grupo em brincadeiras. (Del Prette e Del Prette, 2005). O instrumento possui folhas de registro individuais para a coleta dos dados manualmente, bem como um sistema informatizado que, igualmente, registra tais respostas, e organiza-as em gráficos e planilhas que podem ser exportadas facilmente para o Excel;

- Jogo Guerra ao Stress, de Marilda E. Novaes Lipp, Valquíria A. Cintra Tricoli, Márcia M. Bignotto Pereira e Adriana B. Alcino (2003), criado no Centro Psicológico de Controle do Stress, para combater e prevenir o stress infantil de forma lúdica. Composto por um dado, um tabuleiro, 54 cartas (sendo 18 da cor vermelha, que indicam estratégias inadequadas para lidar com situações que provocam estresse, fazendo com que o jogador perca pontos; 18, amarelas, que indicam tanto estratégias adequadas como inadequadas para lidar com o stress, fazendo com que o jogador ganhe ou perca pontos; e 18, verdes, que sinalizam estratégias adequadas para lidar com o stress, fazendo com que o jogador ganhe pontos) e quatro pinos de cores diferentes, o jogo tem como objetivo ensinar o que é o stress, as situações cotidianas que o causam, bem como as estratégias para controlá-lo;
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1) lido e previamente assinado pela responsável legal do participante da pesquisa;
- Imagens (Anexo 2) disponibilizadas para as vivências “Os sentimentos têm cores”, “Eu tenho sentimentos”, “Criança também pode ajudar” e “Vamos falar a verdade”,

disponibilizadas no livro *Psicologia das Habilidades Sociais Infantis – Teoria e Prática*, de Almir e Zilda Del Prette (2011).

- Imagens das personagens relacionadas às tirinhas da Mafalda retiradas de uma agenda da Mafalda e do site de buscas Google Imagens; também imagens das personagens Calvin (Calvin e Haroldo), Cascão (Turma da Mônica) e Vicky (Padrinhos Mágicos), igualmente retiradas do site de buscas Google Imagens, disponibilizadas no Anexo 3, conforme ordem de apresentação ao participante.
- Imagens disponibilizadas no livro “Como controlar seus Stress para Meninos”, parte componente do Jogo Guerra ao Stress de Marilda E. Novaes Lipp, Valquíria A. Cintra Tricoli, Márcia M. Bignotto Pereira e Adriana B. Alcino,
- Cenas do filme “Esqueceram de Mim” - título original: *Home Alone*. (Minutos das cenas analisadas disponibilizada na Tabela 5, p. 47).

O estudo foi desenvolvido em uma sala com uma mesa pequena (quatro lugares), um sofá de dois lugares e uma poltrona, portanto, livre de estímulos que pudessem prejudicar a aplicação da presente pesquisa.

Procedimento

O presente estudo realizou uma avaliação prévia das habilidades sociais do participante através do Inventário de Habilidades Sociais para Crianças (IMHSC – Del Prette e Del Prette, 2005). Após a avaliação e análise dos dados da aplicação, delimitou-se um total de sete sessões e o treinamento sobre as habilidades identificadas pelo instrumento como deficitárias no repertório do participante foi iniciado. Ao término do treinamento das habilidades, o instrumento de avaliação foi reaplicado com intuito de verificar se ocorreram alterações sobre as habilidades deficitárias.

- *Aplicação do IMHSC – DEL PRETTE.*

A aplicação do IMHSC – Del Prette teve duração de 1 hora e 40 minutos. Foram utilizados um notebook Dell, equipado com Windows 7, no qual o CD – Rom do instrumento já havia sido previamente instalado e os dados do participante, registrados.

As instruções dadas ao participante foram: “*Agora, você irá assistir a alguns vídeos que mostram crianças interagindo com outras crianças ou adultos em uma escola. Cada*

vídeo mostra uma pequena história sobre aquela criança e então se seguem três possíveis reações daquela criança naquela situação. É importante que você faça de conta que aquela criança é você. Quando aparecerem as reações, aparecerão perguntas sobre a sua opinião sobre o modo de agir naquela situação. Se você tiver dúvidas ou se sentir cansado, nós podemos pausar o vídeo”.

Quando os vídeos se iniciaram, o participante manteve-se atento, olhando diretamente para a tela, com os braços apoiados sobre o colo.

A experimentadora permaneceu ao lado do participante durante o todo o tempo da aplicação, clicando nas alternativas disponíveis às perguntas que eram respondidas pelo participante. A partir do quinto vídeo, a experimentadora permitiu que o participante utilizasse o mouse e ele mesmo clicasse sobre as alternativas escolhidas em resposta às questões.

Após o décimo primeiro vídeo, uma pausa de dez minutos foi realizada a pedido do participante, para que este pudesse ir ao banheiro e beber água. Terminado esse período, o participante e a experimentadora se voltaram para os vídeos e a aplicação foi finalizada.

Durante a aplicação, alguns problemas relacionados ao CD – Rom foram identificados pela experimentadora e sinalizados pelo participante que em diversos vídeos queixou-se da total paralisação da imagem e ausência de som, e então retorno apenas do som, deixando a história contada desinteressante e difícil de se entender. Nesses momentos, a experimentadora selecionava a opção “Repetir vídeo” ou “Repetir reação” e quando estes mecanismos também não eram eficientes na resolução do problema, a experimentadora fazia uso do manual impresso, mostrando as figuras e lendo as falas das personagens para o participante.

- *Gerando os gráficos e o protocolo de aplicação*

Terminada a sessão de aplicação, a experimentadora gerou os gráficos e protocolo de aplicação das respostas dadas pelo participante aos vídeos, seguindo as instruções do Manual de Aplicação do instrumento. Esse material para a análise foi igualmente fornecido pelo Cd – Rom e com base em seus dados foi possível esquematizar sessões de treinamento de determinadas habilidades sociais do participante.

- *Aplicação do perfil geral.*

A aplicação do “Perfil Geral” foi realizada no dia posterior a aplicação tradicional do

IMHSC – Del Prette para que o participante não se cansasse. Foram utilizados um notebook Dell, equipado com Windows 7 e o Cd – Rom do instrumento. A aplicação consistia na apresentação dos mesmos 21 vídeos e suas respectivas reações, entretanto o participante deveria apenas dizer qual entre as três reações apresentadas – reação não habilidosa ativa, reação não habilidosa passiva e reação habilidosa – ele escolheria, caso fosse aquela personagem.

A aplicação levou cerca de 30 minutos e o participante esteve atento, apontando para os vídeos e comentando sobre as reações das personagens em determinados momentos. No vídeo 3, por exemplo, no qual a personagem deve expressar seu desagrado frente a um determinado acontecimento, o participante diz: *“Agora ela vai gritar e vai exigir que o menino dê outro lápis para ela!”*, antes mesmo da reação não habilidosa ativa acontecer.

No início da aplicação do “Perfil Geral”, a experimentadora encontrou dificuldades na utilização do Cd – Rom, pois após a apresentação do primeiro vídeo, as reações disponíveis para serem vistas eram do décimo vídeo, portanto não condiziam com a história contada pelo primeiro vídeo. Esse problema operacional foi solucionado com a retirada do Cd – Rom do drive do notebook, sua recolocação e a reinicialização do programa do instrumento.

Após a aplicação do Perfil Geral, a experimentadora gerou o gráfico das respostas dadas pelo participante, disponibilizado pelo Cd – Rom, seguindo as instruções do manual de aplicação do instrumento.

- *Planejamento das sessões*

As sessões foram planejadas de acordo os indicies deficitários apontados pelo instrumento no repertório do participante. Assim, constatou-se que o participante apresentava um maior déficit nas classes de habilidades sociais de enfrentamento e autocontrole.

Nas duas primeiras sessões destinadas ao THS a pesquisadora observou uma extrema dificuldade do participante em descrever sentimentos, aspecto que tornou necessário que as demais sessões tivessem atividades exclusivas para o treinamento de tal habilidade, considerada um pré-requisito básico para o treinamento de outras habilidades ligadas a enfrentamento e autocontrole.

Assim as sessões foram planejadas e organizadas da seguinte forma:

- 1ª sessão: Foi utilizado o jogo “Guerra ao Stress”, criado pelas psicólogas Marilda E. Novaes Lipp, Valquíria A. Cintra Tricoli, Márcia M. Bignotto Pereira e Adriana B.

Alcino – que possibilita uma introdução a temática do estresse de forma lúdica.

- 2ª sessão: Foram utilizadas imagens de crianças de ambos os sexos, em formato de desenho, disponibilizadas pelos autores Almir e Zilda Del Prette em seu livro *Psicologia das Habilidades Sociais na Infância – Teoria e Prática* (2011), nas vivências “Os sentimentos têm cores”, “Eu tenho sentimentos” e “Vamos falar a verdade” (Anexo B), e o participante foi orientado a descrever quais eram os sentimentos expressos pelas crianças na imagem.
- 3ª sessão: Foram utilizadas imagens disponibilizadas pelos autores Almir e Zilda Del Prette em seu livro *Psicologia das Habilidades Sociais na Infância – Teoria e Prática* (2011), na vivência “Criança também pode ajudar” (Anexo B), nas quais desenhos de crianças, de ambos os sexos, expressam necessidades particulares. O participante foi orientado a descrever quais eram tais necessidades e o que poderia ser feito, como seria possível ajudar tais crianças.
- 4ª sessão: Foram apresentadas ao participante em uma ordem específica, definida pela pesquisadora, imagens diferentes das personagens de histórias infantis Mafalda, Cascão (Turma da Mônica), Calvin (Calvin e Haroldo) e Vicky (Padrinhos Mágicos), (Anexo C), nas quais havia a expressão de sentimentos, como raiva, alegria, tranquilidade/relaxamento, carinho, medo entre outros. A pesquisadora separou as imagens em dois grandes grupos: as que traziam expressões faciais de alegria e similares a tal sentimento, e as que apontavam raiva e similares a raiva, visto que já havia identificado a dificuldade do participante em nomear sentimentos e/ou observar aspectos do corpo que sinalizam o sentimento expresso.
- 5ª sessão: Foram apresentadas 19 imagens (Anexo C), em formato de adesivos, das personagens ligadas às histórias da Mafalda que traziam diferentes expressões faciais, e possibilitava a identificação de diferentes sentimentos; e a apresentação do livro “Como controlar seus Stress para Meninos”, componente do Jogo Guerra ao Stress de Marilda E. Novaes Lipp, Valquíria A. Cintra Tricoli, Márcia M. Bignotto Pereira e Adriana B. Alcino, que traz imagens de diferentes meninos com expressões faciais diversificadas e seus sentimentos.

- 6ª sessão: Foram apresentadas 20 cenas do filme “*Home Alone*” (Título traduzido para o português por “Esqueceram de mim”), exaltando expressões faciais específicas de Kevin, personagem principal, um menino de oito anos que é deixado em casa, sozinho, durante uma viagem da família. O filme foi selecionado por conter diversas cenas nas quais a personagem principal, Kevin, vê-se diante de situações inusitadas, deixando transparecer facilmente o que está sentindo, através de expressões faciais muito características.

- 7ª sessão: A pesquisadora fez algumas expressões faciais típicas de determinados sentimentos e solicitou ao participante que descrevesse quais eram esses sentimentos.

- *Reaplicação do IMHSC – DEL PRETTE E PERFIL GERAL.*

A reaplicação do IMHSC – Del Prette e do item “Perfil Geral” teve duração de aproximadamente duas horas e trinta minutos. Foi utilizado um notebook Dell, equipado com Windows 7, e o Cd - Rom do instrumento, no qual havia sido previamente cadastrado os dados participante.

A pesquisadora encontrou dificuldades no uso do material, como alterações na ordem de apresentação dos vídeos, o que causou um atraso no desenvolvimento da sessão e irritação no participante que passou a reclamar do instrumento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados obtidos com a aplicação do IMHSC – Del Prette, o THS e a reaplicação do instrumento podem ser observados através das descrições, figuras e tabelas seguintes.

- **Pré-teste**

O pré-teste possibilitou uma compreensão mais específica acerca das dificuldades do participante, indicando déficits e reservas comportamentais, como pode ser observado nos dados gerados pelo Protocolo Final (Anexo 4).

A Figura 1 permite uma visão geral acerca do desempenho do participante.

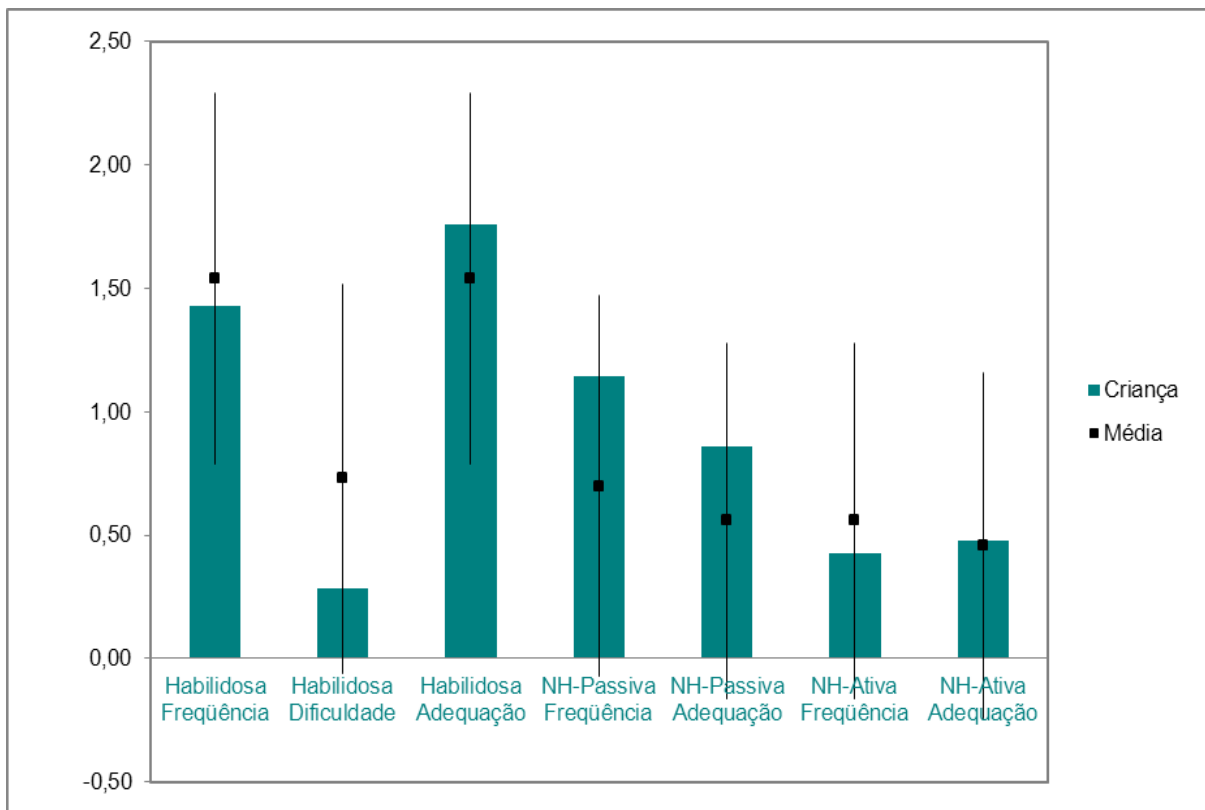


FIGURA 1. Pontuação nas reações habilidosa, não habilidosa passiva e não habilidosa ativa nos quesitos adequação, freqüência e dificuldade.

Na Figura 1 observa-se que com relação à emissão de respostas socialmente habilidosas o participante encontra-se abaixo da média geral, considerada pelo instrumento, nos quesitos freqüência e dificuldade. Entretanto no quesito adequação das respostas

socialmente habilidosas, o participante está acima da média geral, o que supõe que o participante é hábil em descrever a resposta adequada a ser emitida, mas a emite com pouca frequência.

Com relação às reações não habilidosas passivas, a Figura 1 mostra que o participante apresenta reações não habilidosas passivas em maior frequência do que a média. Nota-se também que as reações não habilidosas ativas aparecem abaixo da média geral no quesito frequência e na média, no quesito adequação.

Na Figura 2, é possível identificar os quesitos frequência e adequação das reações habilidosas, não habilidosas passivas e não habilidosas ativas, e o quesito dificuldade das reações habilidosas de acordo com as subescalas F1, Empatia e Civilidade; F2, Assertividade de Enfrentamento; F3, Autocontrole e F4, Participação.

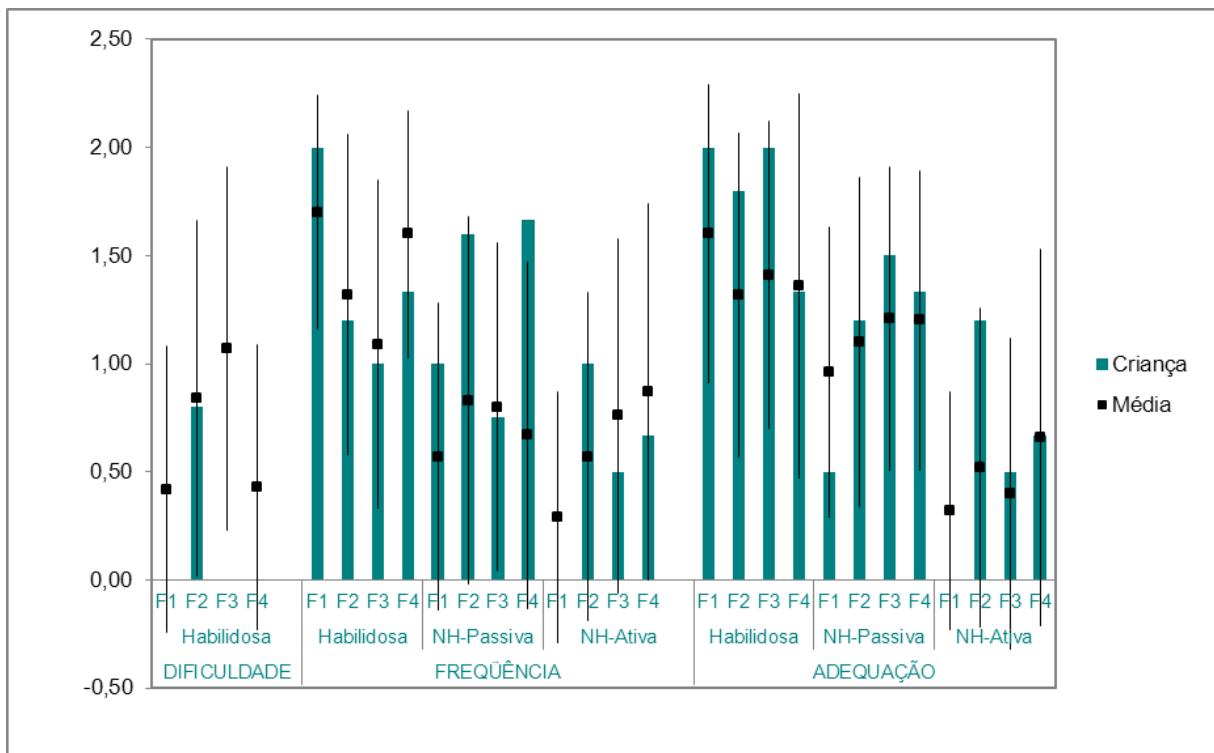


FIGURA 2. Pontuação nas reações habilidosas, não habilidosas passivas e não habilidosas ativas, nos quesitos dificuldade, frequência e adequação nas subescalas F1, Civilidade e Empatia; F2, Assertividade de Enfrentamento; F3, Autocontrole e F4, Participação.

A Figura 2 permite agrupar como déficits do participante emissão de reações socialmente habilidosas nas subescalas “assertividade de enfrentamento” (F2) e “autocontrole” (F3), pois no quesito frequência de emissão de reações habilidosas, o participante encontra-se abaixo da média, assim como nas reações não habilidosas passiva e

ativa na subescala de autocontrole.

Com a Tabela 2, parte constituinte do Protocolo Final, é possível ter um panorama mais detalhado das respostas do participante.

TABELA 2¹ – Indicadores sobre as reações avaliadas pelo IMHSC – Del Prette.

SUBESCALAS	HABILIDADES	Reação não habilidosa		CSC		
		I	E	H	P	A
Empatia e civilidade	6.Pedir desculpas					
	10.Oferecer ajuda					
	13.Responder pergunta da professora	C				
	14.Fazer pergunta à professora					
	16.Agradecer um elogio	C				
	18.Consolar o colega					
	19.Elogiar o objeto do colega	C				
	21.Defender o colega	C				
Assertividade de enfrentamento	3.Expressar desagrado					
	5.Pedir mudança comportamento	C				
	11.Propor nova brincadeira	C	C			
	17.Resistir à pressão do grupo	C	C			
	20.Defender-se de acusações injustas	C				
Autocontrole	2.Recusar pedido de colega					
	7.Demonstrar espírito esportivo					
	9.Negociar, convencer	C				
	15.Aceitar gozações		C			
Participação	1.Juntar-se a um grupo em brincadeiras					
	8.Mediar conflitos entre colegas	C	C			
	13.Responder pergunta da professora	C				
Não fatores	4.Pedir ajuda ao colega em classe					
	12.Perguntar (questionar)	C				

A coluna “Reação Não Habilidosa”, subdividida nos itens I (Reações Internalizantes) e E (Reações Externalizantes) aponta uma alta frequência de reações internalizantes, ou seja, uma maior indicação do participante para emissão de reações não habilidosas passivas, concentradas, maiormente na subescala das habilidades de assertividade de enfrentamento, indicando quatro das cinco habilidades relacionadas a esta subescala. Quanto às reações externalizantes, ou seja, a indicação do participante para emissão de reações não habilidosas ativas, há apenas quatro itens listados, de três subescalas diferentes: dois itens para habilidades sociais de assertividade de enfrentamento, um para autocontrole e um para

1 A tabela em questão apresenta-se tal como no instrumento proposto pelos autores.

participação.

A coluna “CSC” (Compreensão Social da Criança) está relacionada à adequação indicada pelo participante para as reações habilidosas (H), não habilidosas passivas (P) e não habilidosas ativas (A), sendo a cor verde para as reações consideradas adequadas, a cor amarela para as reações consideradas inadequadas e a cor branca para as reações que o participante considerou mais ou menos adequadas.

Observa-se neste item que as reações consideradas adequadas concentram-se em sua grande maioria nas reações habilidosas, sendo consideradas em alguns momentos, também nas reações não habilidosas passivas e não habilidosas ativas. Dentre as reações habilidosas há apenas o item “resistir à pressão do grupo” indicado como “mais ou menos” adequado pelo participante. Tal item está dentro da subescala de habilidades sociais de assertividade de enfrentamento e foi indicado pelo participante como inadequada a reação não habilidosa passiva e adequada a reação não habilidosa ativa.

Outros dois itens tiveram suas reações habilidosas consideradas inadequadas pelo participante, sendo eles “mediar conflitos entre colegas” e “perguntar (questionar)”, ligados a subescala de habilidades sociais de participação.

No subitem da coluna “CSC”, é possível identificar que as reações não habilidosas passivas consideradas adequadas pelo participante concentram-se nas subescalas de habilidades sociais de enfrentamento e autocontrole. As reações não habilidosas ativas consideradas adequadas, que eram esperadas em alta escala devido ao relato dos pais do participante sobre seus comportamentos, aparecem em menor número tanto nas habilidades sociais de assertividade de enfrentamento, autocontrole e participação.

No quesito dificuldade para emitir respostas socialmente habilidosas, questão que aparecia somente frente à reação habilidosa, o participante disse ter “muita dificuldade” apenas em quatro dos 21 vídeos apresentados, todos diretamente relacionados a habilidades sociais de enfrentamento. Na Tabela 3 é possível visualizar tais itens.

Os itens sinalizados pelo participante por “muita dificuldade” podem estar relacionados a dois aspectos: ter uma real dificuldade em se comportar de tal forma, e não conseguir emitir respostas socialmente habilidosas, ou ser hábil em descrever que a forma habilidosa exemplificada pelo vídeo é a mais adequada àquela situação, mas não emitir tal resposta.

Os itens sinalizados por “pouca dificuldade” podem não estar necessariamente relacionados à emissão frequente de comportamentos habilidosos, pois as respostas dadas

pelo participante às perguntas sobre adequação e frequência, também nas reações habilidosas, evidenciam que não necessariamente a reação habilidosa era considerada a maneira adequada de se comportar pelo participante ou que ele o fizesse com alguma frequência, o que pode evidenciar que, sim, ele não apresenta dificuldade em emitir tais respostas, mas porque simplesmente não as emite. A Tabela 3 evidencia tal hipótese.

TABELA 3 – Classificação da dificuldade do participante na emissão das reações habilidosas.

MUITA DIFICULDADE	NENHUMA DIFICULDADE
Vídeo 4 - Pedir ajuda ao colega	Vídeo 1 – Juntar-se a grupo de amigos
Vídeo 5 – Pedir mudança de comportamento	Vídeo 2 – Recusar pedido de colega
Vídeo 11 – Propor brincadeira	Vídeo 3 – Expressar desagrado
Vídeo 17 – Resistir à pressão do grupo	Vídeo 6 – Pedir desculpas
	Vídeo 7 – Demonstrar espírito esportivo
	Vídeo 8 – Mediar conflitos
	Vídeo 9 – Negociar com colega.
	Vídeo 10 – Oferecer ajuda
	Vídeo 12 – Questionar comportamento do outro
	Vídeo 13 – Responder pergunta da professora
	Vídeo 14 – Fazer pergunta para a professora
	Vídeo 15 – Aceitar gozações
	Vídeo 16 – Agradecer elogio
	Vídeo 18 – Consolar colega
	Vídeo 19 – Elogiar objeto do colega
	Vídeo 20 – Defender-se de acusação injusta
	Vídeo 21 – Defender colega

Na Figura 3, abaixo podemos identificar as possíveis dificuldades apresentadas.

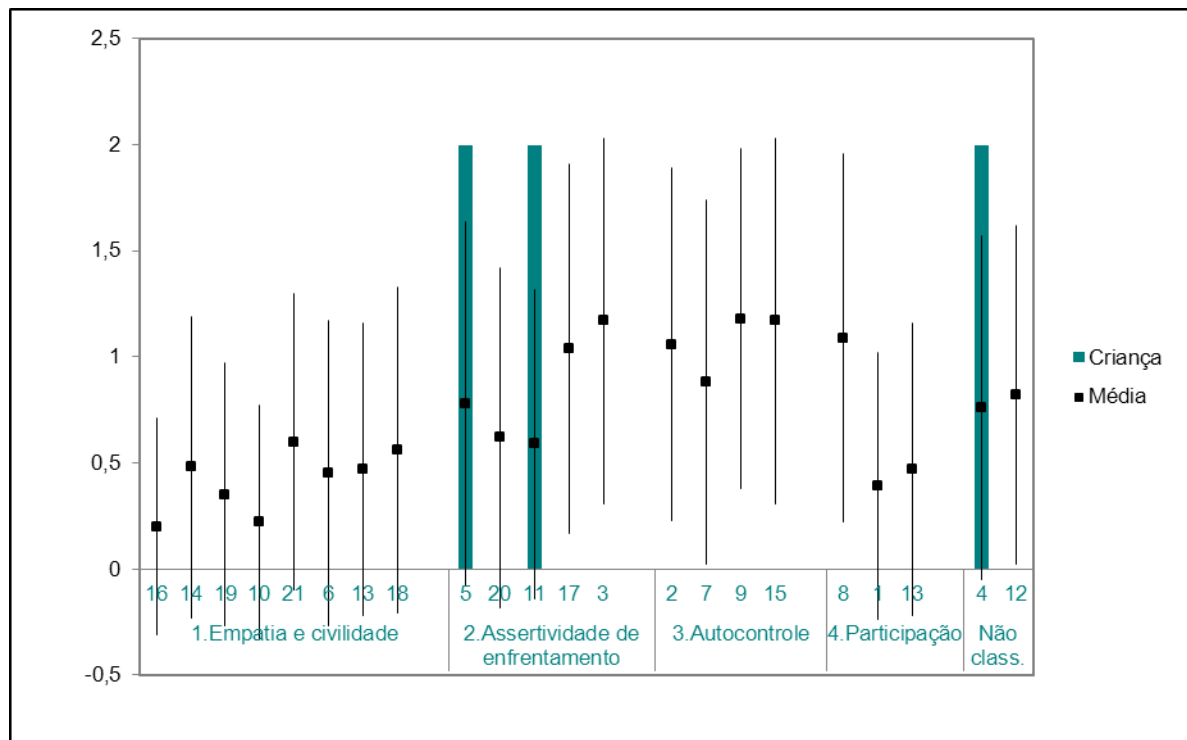


FIGURA 3. Pontuação referente à dificuldade de emissão de reações habilidosas de acordo com os itens e subescalas F1, F2, F3 e F4.

O participante é considerado acima da média no quesito dificuldade em emissão de respostas socialmente habilidosas apenas em três itens: pedir mudança de comportamento (item número cinco), propor nova brincadeira (item número 11) e pedir ajuda do colega em classe (item número quatro). Os três itens estão diretamente ligados a subescala de habilidades sociais de assertividade de enfrentamento. Não fica claro para a autora do presente estudo o motivo do item “resistir à pressão do grupo” (item número 17) não constar na figura 3 produzida pelo próprio instrumento, visto que a reação socialmente habilidosa apresentada neste item foi indicada como uma reação a qual o participante teria “muita dificuldade” em emitir. Atribui-se a esse fato a resposta dada pelo participante quanto ao quesito adequação da reação socialmente habilidosa, considerada mais ou menos adequada.

Há ainda que se considerar os dados da figura 4.

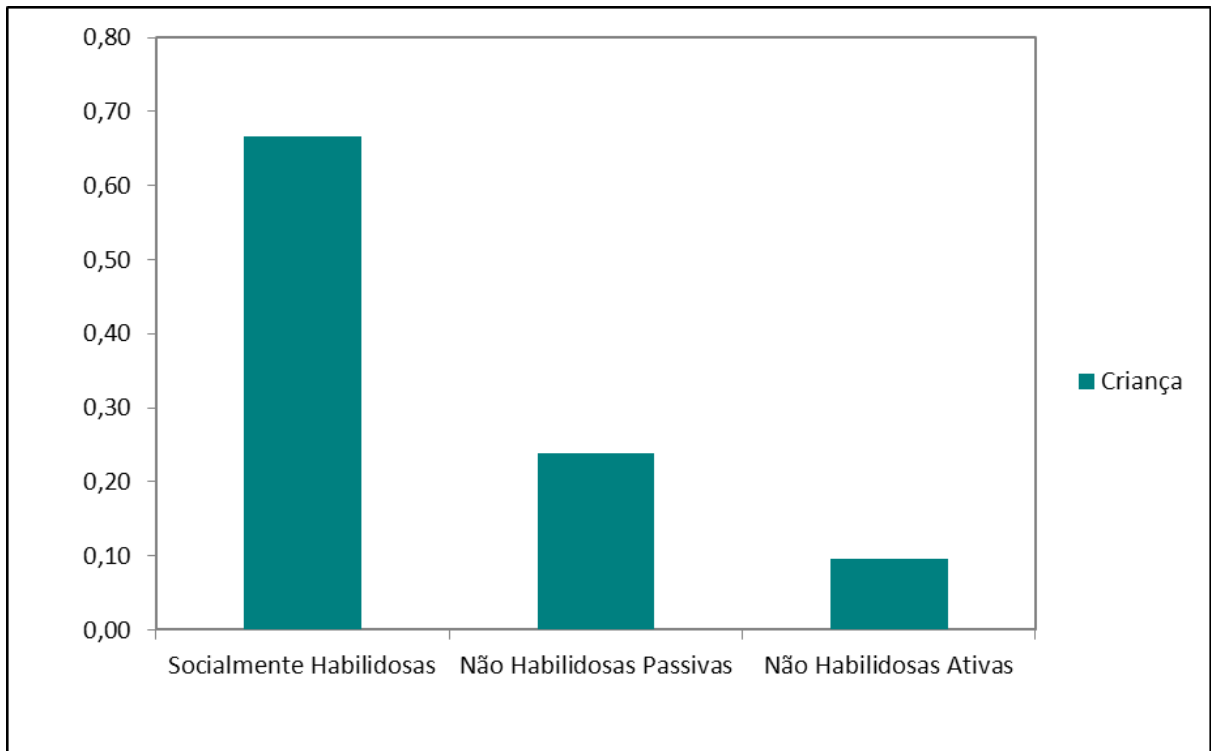


FIGURA 4. Pontuação nas reações habilidosas, não habilidosas passivas e não habilidosas ativas de acordo com uma classificação geral, elaborada pelo IMHSC – Del Prette.

A Figura 4 apresenta uma alta frequência na emissão de respostas socialmente habilidosas, sendo ainda a frequência da emissão de respostas não habilidosas passiva mais alta que a frequência da emissão de respostas não habilidosas ativas.

Assim, avaliando todo esse conjunto de materiais produzidos pela aplicação do instrumento, a pesquisadora estabeleceu um treinamento de habilidades sociais apenas para as habilidades sociais de assertividade de enfrentamento e autocontrole, pois eram as subescalas que apresentavam baixa frequência de emissão de respostas socialmente habilidosas, além de estarem diretamente relacionadas à queixa principal sobre o participante.

- **Desenvolvimento das sessões de THS**

Feitas as análises do pré-teste, a pesquisadora deu início as atividades previamente planejadas para o THS de assertividade de enfrentamento e autocontrole.

- *Primeira sessão*

Na primeira sessão, foi utilizado o jogo “Guerra ao Stress”, criado pelas psicólogas: Marilda E. Novaes Lipp, Valquíria A. Cintra Tricoli, Márcia M. Bignotto Pereira e Adriana B.

Alcino – que possibilita uma introdução à temática do estresse de forma lúdica.

Quando questionado sobre saber o que é o estresse, o participante alegou não saber, mas informou que costumam chamá-lo de “estressado”, dizendo que “*tem estresse quem tem nervo!*” (*sic*). A pesquisadora esclareceu ao participante que “*dizemos que sentimos estresse quando precisamos lidar com situações que nos causam medo, confusão, irritação e cansaço*”, ao que o participante afirmou compreender e então a partida se iniciou.

O participante selecionou o pino verde, e a pesquisadora, o amarelo. Foi estabelecida uma ordem para aquele que deveria iniciar o jogo, sendo o mais jovem o primeiro a jogar. Assim, o participante iniciou suas jogadas e conforme seu pino foi obrigado a parar em determinadas casas do tabuleiro, ele viu-se obrigado a retirar cartas de um montante. Ao longo de toda a partida o participante retirou cinco cartas de cor verde, duas de cor vermelhas e uma carta de cor amarela.

As cartas traziam diferentes histórias de crianças passando por diversas situações cotidianas e suas reações frente a tais situações. Tal característica do jogo permitiu a pesquisadora explorar o repertório do participante em resolver problemas interpessoais, bem como o modo de expressar seus sentimentos e lidar com situações que o desagradam, como, por exemplo, brigas familiares e atividades escolares.

As cartas retiradas pela pesquisadora ao longo do jogo também foram úteis para ampliar a conversa com o participante a respeito do que poderia ser mais adequado fazer para lidar com as situações ilustradas pelas cartas do jogo. A pesquisadora obteve seis cartas ao longo de todo o jogo, sendo três amarelas e três vermelhas.

Ao longo da sessão, o participante passou a levantar os braços com frequência, assobiar, olhar para o lado oposto ao jogo e empurrar a cadeira para trás, momentos em que a pesquisadora evitou olhá-lo, virando seu rosto para o lado oposto ao do participante ou interrompendo as explicações sobre o jogo e as cartas, deixando de falar. Frente a tais medidas, as respostas de dispersão do participante diminuía de frequência.

○ *Segunda sessão*

Na segunda sessão de THS, a pesquisadora utilizou imagens de meninas e meninos (Anexo 2), em formato de desenho, disponibilizadas pelos autores Almir e Zilda Del Prette em seu livro *Psicologia das Habilidades Sociais na Infância – Teoria e Prática*, nas vivências próprias para THS. As imagens faziam parte da vivência “Os sentimentos têm cores”, que passou por adaptações para aplicação individual. A pesquisadora mostrou as imagens para o

participante e solicitou que ele informasse qual o sentimento que a criança da imagem expressava. Frente às seis primeiras imagens, o participante apenas conseguiu identificar duas expressões faciais: uma, ele nomeou por raiva e a outra, alegria. As demais ele nomeou como raiva. A pesquisadora mostrou ao participante outras imagens, retiradas da vivência “Vamos falar a verdade” disponibilizada na referência já citada, e solicitou que o participante descrevesse quais os sentimentos que tais crianças expressavam ao que ele nomeou *raiva, choro e feliz*.

A pesquisadora então retornou as antigas expressões e solicitou que o participante descrevesse novamente qual o sentimento expresso por aquelas imagens, ao que o participante, novamente, não conseguiu reconhecer as demais expressões, mas apenas as de raiva e alegria, nomeando as restantes como raiva. A pesquisadora tentou auxiliar o participante, nesse momento, apontando para algumas características do desenho, como o formato dos olhos, a posição dos braços e a boca, ao que ele, com alguma ajuda da pesquisadora, escreveu o nome dos sentimentos das imagens e coloriu parte delas.

As demais imagens, as quais o participante nomeou como raiva, tinham aspectos em comum como, por exemplo, a figura ter a boca representada apenas por um traço reto ou levemente curvo. A figura que o participante disse mostrar-se feliz tinha um “sorriso” escancarado, composto por dois traços, sendo o superior reto e o inferior extremamente curvo e conectado ao superior.

As respostas do participante forneceram dicas à pesquisadora de que provavelmente o repertório referente a reconhecer expressões do participante era restrito, o que tornou necessárias mais sessões de investimento no treinamento desta habilidade.

○ *Terceira sessão*

Na terceira sessão a pesquisadora utilizou imagens fornecidas pela referência já citada (Anexo B), nas quais desenhos de crianças, de ambos os sexos, expressavam necessidades particulares, as quais o participante deveria reconhecer e descrever o que poderia ser feito por tais crianças.

Frente à primeira imagem, o participante disse: “*Ele está com frio. Vai precisar de um cachecol e de uma blusa de frio!*” (sic). Na segunda imagem, o participante disse: “*Ela está machucada, precisa ser levada ao hospital*” (sic). Na terceira imagem, o participante disse: “*Ele precisa que alguém ajude com a mala. Ela está pesada*” (sic). Na última imagem, o participante disse: “*Ela está triste! A gente podia ‘chamar ela’ para brincar*” (sic).

Embora reconhecesse aquilo que cada personagem precisava, o participante atribuiu em alguns momentos o sentimento raiva a alguns desenhos, e somente com o auxílio da pesquisadora conseguiu descrever adequadamente os sentimentos expressos pelas imagens.

○ *Quarta sessão*

Para a quarta sessão de THS, a pesquisadora separou imagens diferentes das personagens de histórias infantis Mafalda, Cascão (personagem da Turma da Mônica), Calvin (Calvin e Haroldo) e Vicky (personagem do desenho infantil Padrinhos Mágicos), nas quais havia a expressão de sentimentos, como raiva, alegria, tranquilidade/relaxamento, carinho, medo e etc. (As imagens estão disponibilizadas no Anexo 3, segundo a ordem de apresentação ao participante).

A pesquisadora apresentou-os de forma específica, separando as imagens em dois grandes grupos: os que traziam expressões faciais de alegria e similares a tal sentimento, e outras que apontavam raiva e similares a raiva, visto que já havia identificado a dificuldade do participante em nomear sentimentos e/ou observar aspectos do corpo que sinalizam o sentimento expresso.

Assim, primeiro, foram apresentadas ao participante as personagens que expressavam sentimentos relacionados à alegria, relaxamento/tranquilidade e carinho. Frente à primeira imagem de Calvin e a pergunta “*qual o sentimento de Calvin nesse desenho?*”, o participante disse:

P: “Nervoso. (Pausa). Não, não tá nervoso, não. Tá alegre.”.

Pe: “O que você observou nesta figura para dizer que ele está alegre?”

P: “Ele tá alegre por causa da boca. Ele tá dando um sorriso”.

Pe: “Você se lembra de algum dia em que você se sentiu alegre?”

P: “Sim, hoje. Porque hoje eu vim aqui e eu gosto de vir aqui”.

Frente à apresentação da segunda figura, Mafalda, o participante relatou que a personagem “*está feliz, pois está sorrindo*” (*sic*). Frente à terceira figura, Cascão ouvindo música e movimentando o corpo, o participante disse:

P: “Ele tá alegre. Tá escutando música.”.

Pe: “Como você percebeu que ele está alegre?”

P: “Porque ele está sorrindo”.

Pe: “Você consegue perceber mais alguma coisa nessa figura?”

P: “(Pausa). Ele tá feliz”.

Pe: “Ele está ouvindo música, não é mesmo?”

P: “Sim.”

Pe: “E se nós olharmos bem para os braços e pernas do Cascão. O que parece que ele está fazendo com os braços e as pernas?”

P: “Ah! Ele está balançando o braço. Ele está dançando.”

Pe: “Então você acha que nós podemos dizer que o Cascão está se sentindo feliz, animado, nesse desenho?”

P: “Sim, ele está feliz.”

Frente à quarta figura, Mafalda relaxando enquanto ouve música, o participante disse:

P: “Ela está escutando música também”.

Pe: “Que sentimentos você acha que ela está sentindo, então?”

P: “Ela tá meditando. Tá fazendo 'ummmm'. Ela tá feliz”.

Pe: “Como você percebeu que ela está fazendo ummmm? Como você percebeu que ela está feliz?”.

P: “Ela tá mechendo as mãos. Ela tá sorrindo.”.

Pe: “Mas ela está feliz igual ao Cascão ou é diferente?”

P: “Ela tá meditando”.

Pe: “Você sabe o que é isso? O que é meditar?”

P: “Não”.

Pe: “É ficar relaxado. Despreocupado. É quando a gente já se alimentou, já tomou banho, já brincou, já fez a lição de casa, já se divertiu, já dormiu, então está tranquilo. Está descansando. Você já sentiu assim algum dia?”.

P: “Não.”

Frente à quinta imagem, Mafalda segurando uma flor, referente aos sentimentos relacionados à alegria, o participante disse:

P: “Ela tá feliz”.

Pe: “Como você percebeu que ela está feliz?”

P: “Ela tem a flor. Tá feliz por causa da flor”.

Pe: “Você acha que ela ganhou a flor de alguém ou você acha que ela vai dar essa flor para alguém?”

P: “Ela ganhou de alguém. Tá feliz. Ela tá com a mesma boca desta aqui (aponta para a figura apresentada anteriormente)”.

Pe: “Então você acha que ela está tranquila?”

P: “Sim, está”.

Pe: “Você já ganhou um presente de alguém?”

P: “Sim, da minha tia”.

Pe: “E como você se sentiu?”

P: “Feliz”.

Pe: “Você gosta dessa sua tia? Quais pessoas você mais gosta?”

P: “Sim, gosto dela. E da minha mãe, do meu pai, meus irmãos. Gosto da minha vó”.

Pe: “É bom gostar das pessoas, né? E é bom quando a gente vê que elas gostam da gente, não é?”

P: “Sim”.

Pe: “Nesse desenho a gente pode dizer que a Mafalda está gostando de alguém. Ela está feliz, ganhou uma flor de alguém que ela gosta. Então ela também está sentindo um carinho. Carinho é quando a gente gosta de alguém, e quer ver aquela pessoa feliz, sorrindo. Essa pessoa também nos quer ver felizes e sorrindo. Quando a gente sente carinho, é porque a gente gosta e ama alguém”.

Terminada as figuras que expressavam sentimentos relativos à alegria, a pesquisadora apresentou ao participante as imagens, nas quais as personagens selecionadas expressavam raiva e sentimentos relativos à raiva.

Frente à primeira imagem, Mafalda, o participante disse:

P: “Ela tá estressada”.

Pe: “Ah vejo que você lembrou do que conversamos sobre o estresse. Como você percebeu que ela está estressada?”

P: “Por causa da cara dela. Da boca e do dedo balançando. O olhar também”.

Pe: “Entendo”.

P: “Ela tá com raiva”.

A segunda imagem referente aos sentimentos de raiva e relacionados a este, trazia Vicky, uma das personagens do desenho infantil “Padrinhos Mágicos”, e frente a este o participante descreveu:

P: “Ela tá com raiva”.

Pe: “O que você observou nela que te fez dizer que ela está com raiva?”

P: “É por causa da boca dela e os olhos grandes também.”.

Pe: “Ok. E existe mais alguma coisa que indica que ela pode estar com raiva?”.

P: “Não sei”.

Pe: “Você observou como estão os braços dela?”

P: “Os braços estão na cintura.”.

A terceira imagem apresentada ao participante trazia a personagem Mafalda com a cabeça jogada para trás e a boca bem aberta. Frente ao desenho o participante descreveu:

P: “Ela tá com raiva. Tá chorando.”.

Pe: “Como você observou que ela está chorando?”

P: “Por causa da boca dela. E a cabeça está para trás, por isso ela está chorando.”.

A quarta imagem trazia a personagem Mafalda usando um pijama, com o cabelo desarrumado e um ar sonolento. Frente a tais características do desenho, o participante disse:

P: “Ela levou um choque! Olha o cabelo dela!”.

Pe: “Que sentimentos você acha que a Mafalda está sentindo nesse desenho?”

P: “Ela tá com raiva!”.

Pe: “O que você observou na Mafalda para dizer que ela está com raiva?”

P: “O cabelo dela”.

Pe: “Existem outras coisas que nós podemos observar na Mafalda para descobrirmos o que ela está sentindo?”

P: “Ela tá triste. Olha a boca dela”.

Pe: “Você não acha que a Mafalda poderia estar dormindo e então acordou e não conseguiu mais dormir? Então talvez ela esteja com sono! O que você acha?”.

P: “Sim, pode ser sono.”.

Pe: “As vezes as pessoas sentem sono, mas não conseguem dormir e isso se chama insônia. Que tem esses problemas as vezes fica irritado. Talvez a Mafalda esteja irritada agora”.

A última imagem apresentada relacionada aos sentimentos de raiva era composta por doze diferentes expressões faciais da personagem Calvin, que envolviam caretas, expressões de medo, raiva e dor.

Ao olhar para o desenho, o participante imediatamente identificou a nona expressão facial, dizendo *“Essa é a mais 'da hora'! Ele tá enfiando o dedo no nariz!”*, e ao ser questionado se achava tal atitude legal, o participante ruborizou e disse *“Não!”*.

Quando perguntado sobre quais os sentimentos expressos pelo Calvin na primeira imagem, o participante disse *“Ele está com dor de cabeça”*. Frente à segunda expressão de Calvin, o participante disse *“Ele está com raiva. Ele quer se aparecer por isso tá fazendo careta”*.

À terceira expressão de Calvin, o participante disse que a personagem *“Tá com sono!”*

e justificou sua resposta afirmando ter observado o sono de Calvin pela sua cabeça e boca.

A quarta expressão de Calvin é bastante difícil de ser descrita pelo participante, que a princípio afirma que a personagem está sentindo raiva. A pesquisadora disse:

Pe: “O que você observou para dizer que Calvin está sentindo raiva?”.

P: “A cara dele”.

Pe: “Mas você acha que essa cara do Calvin é igual a essa outra que você chamou de raiva? (Mostra uma figura anterior).

P: “Não”.

Pe: “Acho que nós podemos dizer que o Calvin está entediado agora. Você sabe o que é isso? Você sabe o que é tédio?”

P: “Não.”

Pe: “Tédio é quando queremos fazer alguma coisa, mas não temos nada para fazer. É quando sempre fazemos a mesma coisa, e então queremos fazer algo diferente. Por exemplo, você já quis muito assistir o seu desenho favorito, mas ai ele não estava passando?”

P: “Sim, isso já aconteceu comigo.”.

Pe: “E ai o que você fez?”.

P: “Fiz nada”.

À quinta expressão de Calvin, o participante disse *“Ele tá com uma careta de peixe”*.

À sexta expressão facial de Calvin, o participante disse *“Ele está com raiva, tá cansado. Ele tá estressado!”*, relembrando outras expressões faciais aprendidas anteriormente.

Frente à sétima expressão de Calvin, o participante disse: *“Medo! Ele tá com a boca e os olhos bem abertos e as mãos no rosto”*. À oitava expressão facial da personagem, o participante disse: *“Raiva!”*.

Como a nona expressão facial já havia sido descrita pelo participante, a experimentadora solicitou que ele descrevesse qual possível sentimento de Calvin em sua décima imagem, frente a qual ele disse: *“Ele tá com raiva! Alguém bateu nele!”*. À décima primeira imagem de Calvin, o participante disse: *“Ele está maluco! Olha a língua dele!”*. E frente à décima segunda, última, imagem de Calvin, o participante disse: *“Raiva!”*.

○ *Quinta sessão*

Para a quinta sessão de THS, a pesquisadora separou 19 imagens (Anexo C), em formato de adesivos, das personagens ligadas às histórias da Mafalda que traziam diferentes expressões faciais, e possibilitava a identificação de diferentes sentimentos; e a apresentação

do livro “Como controlar seus Stress para Meninos”, componente do Jogo Guerra ao Stress, que traz imagens de diferentes meninos com expressões faciais diversificadas e seus sentimentos.

Os adesivos foram numerados de um a 19, e apresentados ao participante na ordem da numeração dada (conforme podem ser observados no Anexo C).

Dessa forma, foi solicitado ao participante que identificasse o sentimento da personagem observada no adesivo e o descrevesse, apontando os aspectos que foram observados para que ele pudesse identificar qual o sentimento da personagem.

Frente à primeira imagem, o participante disse:

P: “Ela tá com medo.”

Pe: “Como você percebeu que ela está com medo? O que você observou nela?”

P: “A boca; foi por causa da boca que eu disse que ela está com medo. Mas ela também pode estar com raiva”.

A segunda imagem apresentada pela pesquisadora evidenciava carinho e frente a esta o participante disse:

P: “Ele vai dar um presente para alguém”.

Pe: “Legal isso que você disse! E o que ele pode estar sentindo?”

P: “Vergonha”.

Pe: “Quando você vai dar um presente a alguém, o que você sente?”

P: “Vergonha. A gente sente vergonha.”

Pe: “E quando você ganha um presente, você também sente vergonha?”

P: “Não.”

Pe: “Você não acha que a gente costuma dar um presente para quem a gente gosta?”

P: “Sim.”

Pe: “Então, se a gente dá um presente para quem a gente gosta, a gente sente o quê?”

P: “Vergonha.”

Frente à terceira imagem apresentada, um menino, o participante disse:

P: “Esse eu não sei”.

Pe: “Vamos observar juntos o que ele está fazendo para tentarmos descobrir o que ele pode estar sentindo?”

P: “Ele está andando, com uma garrafa e a mão na boca. O cabelo dele tá pra frente”.

Pe: “Você acha que ele pode estar pensando sobre alguma coisa?”

P: “Sim, pode.”

A quarta imagem apresentada, também um menino, o participante disse:

P: “Ele achou uma moeda. Isso é legal!”.

Pe: “Então o que você acha que ele pode estar sentindo?”

P: “Ele tá triste. (Pausa). Não, ele tá feliz.”.

Frente à quinta imagem apresentada, o participante disse: “*Ela tá com raiva e tá chorando. Olha a boca dela!*”.

Como a quinta imagem e a sexta imagem estavam dispostas lado a lado na folha, o participante retratou o sentimento da personagem da sexta imagem da seguinte forma:

P: “Ele tá assustado, por causa da cara que ela (figura de número cinco) está fazendo”.

Frente à sétima figura, o participante disse:

P: “Ela tá feliz.”.

Pe: “O que você observou nela para dizer que ela está feliz?”.

P: “A boca. Ela tá sorrindo.”.

Diante da oitava imagem, o participante disse:

P: “Ela está triste.”.

Pe: “O que você observou nela para dizer que ela está triste?”

P: “A boca. Ela tá fazendo um biquinho.”.

Frente à nona imagem o participante descreveu:

P: “Ele tá cumprimentando.”.

Pe: “O que você observou para dizer que ele está cumprimentando?”.

P: “A mão. Tá esticada.”.

Pe: “O que mais você acha que a gente poderia olhar para dizer o que ele está sentindo?”

P: “O rosto. Pelo rosto, ele tá com raiva.”.

Frente à décima imagem o participante apenas disse “*Ele tá com nervo!*” e passou rapidamente para a décima primeira imagem, sem querer conversar sobre a décima. Frente à décima primeira imagem ele disse:

P: “Amor.”

Pe: “Como você observou que ele está sentindo amor?”

P: “Por causa do coração.”.

Pe: “E se nós tirássemos o coração? O que a gente poderia dizer que ele está sentindo?” (Nesse momento a pesquisadora coloca o dedo sobre o coração desenhado na imagem, cobrindo-o completamente).

P: “Então seria alegria.”.

A décima segunda imagem apresenta de acordo com o participante, uma personagem que está “*Alegre. Ela tá correndo e pulando. Ela diz 'eu vou pegar!'*”.

Frente à décima terceira imagem, o participante descreveu o personagem como “Feliz. E ele também tem uma barrigona. Tá feliz com ela.”.

Quando apresentado a décima quarta imagem, o participante disse:

P: “Ele tá com uma cara de 'Ah! Deixa pra lá!'”.

Pe: “Então o que ele pode estar sentindo? Qual o sentimento dele?”

P: “Ele tá com raiva!”.

Pe: “E como você identificou isso?”

P: “Pela boca e também pela mão.”.

Frente à décima quinta imagem, o participante disse: “*Ele tá pensando! Tá pensando na vida!*”. Frente à décima sexta imagem, ele disse: “*Ele tá triste!*” e quando apresentado a décima sétima imagem, ele apenas disse: “*Ela tá pelada, olhando para o sol*”, pulando rapidamente para a décima oitava imagem, frente a qual ele disse:

P: “Ele vai indo para a escola.”.

Pe: “Você vai para a escola assim?”

P: “Sim.”

Pe: “Então, qual o sentimento que a gente pode dizer que ele está sentindo agora?”

P: “Ah! Ele tá alegre!”.

Frente à última imagem, o participante descreveu a personagem como se sentindo “*triste*”, e solicitou uma pausa para usar o banheiro, quando retornou disse não estar cansado e garantiu que poderíamos continuar a sessão.

A pesquisadora apresentou então, as páginas quatro, cinco e seis do livro “Como controlar seu Stress para Meninos”, componente do jogo Guerra ao Stress, que trazia diferentes imagens de meninos, ilustrando diferentes sentimentos que podem gerar stress. De forma dinâmica e rápida a pesquisadora solicitou que o participante descrevesse qual o sentimento ilustrado pelas imagens apresentadas. As respostas esperadas e as respostas fornecidas pelo participante para os sentimentos ilustrados nos desenhos podem ser vistas na Tabela 4.

TABELA 4: Respostas adequadas às ilustrações do livro “Como controlar seu Stress para Meninos”, e as descrições feitas pelo participante.

DESCRIÇÃO ADEQUADA À ILUSTRAÇÃO	DESCRIÇÃO FEITA PELO PARTICIPANTE
Muito triste.	“Ele tá chorando. Tá triste.”
Irritado.	“Tá com raiva!”
Feliz.	“Alegre.”
Amargurado.	“Tá com vergonha. Tá triste. Olha a boca dele!”.
Tenso.	“Ele tá chorando. Tá nervoso!”.
Com raiva.	“Que raiva!”.
Inquieto, nervoso.	“Tá com raiva. Tá nervoso!”.
Dor de barriga.	“Ele tá com dor de barriga.”
Dificuldade de dormir.	Não soube responder.
Agressividade.	“Que merda! Que raiva!”.
Depressão, chorando.	“Ele tá chorando. Tá triste.”
Irritabilidade.	“Tá irritado.”
Dificuldade.	“Ele tá com dificuldade para ler o livro.”

Observa-se na Tabela 4 que o participante descreveu corretamente o sentimento expresso por doze das treze figuras apresentadas.

Ao final do livro “Como controlar seu Stress para meninos”, havia uma pequena história que servia para que a criança identificasse quais atividades ocorridas no cotidiano poderiam provocar algum stress. A pesquisadora fez a leitura para o participante, que permaneceu sentado (sem movimentar os braços, a cabeça ou as mãos), olhando atentamente para o livro, as imagens contidas no livro e para a pesquisadora, sem emitir ruídos (sem falar), em completo silêncio. Nesse momento a pesquisadora pode hipotetizar que o participante estava avaliando a história que lhe era contada, no sentido de conseguir identificar inúmeras situações que ocorriam com ele, tanto no ambiente escolar como familiar. Quando a leitura foi finalizada, o participante sorriu e permaneceu quieto. A pesquisadora, então, encerrou a sessão.

○ *Sexta sessão*

Na sexta sessão do treinamento do THS a pesquisadora apresentou ao participante, cenas do filme “*Home Alone*” (Título traduzido para o português por “Esqueceram de mim”), exaltando expressões faciais específicas de Kevin, um menino de oito anos, interpretado pelo ator americano Macaulay Culkin.

No filme, a família de Kevin sai para uma viagem de fim de ano já planejada,

esquecendo o menino em casa, após uma séria briga. Kevin, então, vê-se sozinho e passa a cuidar da casa e de si próprio, enfrentado alguns problemas com o vizinho assustador e dois bandidos que planejam roubar as casas de seu bairro.

A pesquisadora selecionou este filme, por conter diversas cenas nas quais a personagem principal, Kevin, vê-se diante de situações inusitadas, deixando transparecer facilmente o que está sentindo, através de expressões faciais muito características.

Foram selecionadas 20 cenas diferentes do filme, tendo como critérios de seleção: a expressão facial da personagem principal, Kevin, que deveria ser clara e definível e também deveria estar relacionada aos sentimentos treinados nas sessões anteriores. Os minutos de cada cena, as respostas esperadas e as respostas dadas pelo participante podem ser vistas na Tabela 5, na página seguinte.

O participante conseguiu descrever os sentimentos expressos por Kevin em 18 das 20 cenas apresentadas. Em duas cenas, as de número três e 14, o participante solicitou ajuda para responder, informando não reconhecer tal sentimento. Em ambas, a pesquisadora tentou auxiliá-lo rerepresentando a cena e buscando reconhecer as características físicas da personagem, como o movimento das mãos, o olhar, se estava parado, andando ou correndo e etc., e, mesmo os aspectos da história do filme, o que estava acontecendo naquele momento, que estariam proporcionando a personagem central emitir tais sentimentos.

TABELA 5: Minutos das cenas do filme “Esqueceram de Mim”, a descrição esperada e a descrição dada pelo participante aos sentimentos expressos pela personagem principal.

CENAS	RESPOSTAS ESPERADAS	RESPOSTAS DADAS PELO PARTICIPANTE
1 - 6 min: 44 s	Medo / Preocupação	Assustado
2 - 9 min: 36 s	Raiva	Raiva
3 - 22 min: 05 s	Alegria	Agitado
4 - 22 min: 27 s	Euforia	Feliz
5 - 31 min: 59 s	Medo	Assustado / Medo
6 - 36 min: 22 s	Dor / Assustado	Assustado / Dor
7 - 39 min: 35 s	Assustado / Medo	Assustado / Medo
8 - 39 min: 40 s	Medo	Medo
9 - 49 min: 01 s	Alegria	Feliz
10 - 53 min: 55 s	Irritação	Raiva
11 - 01 h: 06 min: 06 s	Triste	Triste
12 - 01 h: 06 min: 47 s	Pensando / Refletindo	Triste / Pensando
13 - 01 h: 08 min: 10 s	Surpreso	Assustado
14 - 01 h: 08 min: 34 s	Confuso	Pensando
15 - 01 h: 13 min: 00 s	Alegria	Alegre / Feliz
16 - 01 h: 13 min: 05 s	Preocupado	Assustado / Preocupado
17 - 01 h: 31 min: 00 s	Alegria	Alegre
18 - 01 h: 34 min: 21 s	Triste	Triste
19 - 01 h: 35 min: 00 s	Preocupação / Alegria / Carinho / Amor	Alegre / Feliz / Amor
20 - 01 h: 36 min: 18 s	Surpreso	Alegre / Assustado

○ *Sétima sessão*

Para a última sessão, a pesquisadora treinou algumas expressões faciais típicas de determinados sentimentos e mostrou-as ao participante, solicitando que ele dissesse qual era o sentimento que era sentido. Foram disponibilizadas sobre a mesa todas as figuras utilizadas nas sessões anteriores, para que o participante pudesse comparar as feições da pesquisadora com as da figura.

A pesquisadora apresentou sete diferentes expressões faciais. Para a primeira expressão, a pesquisadora sentou-se em frente ao participante e sorriu; rapidamente o participante respondeu que aquele era o sentimento de alegria. A pesquisadora então esticou os braços para os lados, passou a balançar o corpo lentamente e sorriu sem mostrar os dentes, e o participante nomeou seus sentimentos à medida que se movia dizendo: “*feliz; balançando! Você tá relaxada e tranquila!*”. (sic.)

À terceira expressão, a pesquisadora apenas parou de balançar-se, trouxe os braços para junto do corpo, e abriu a boca mostrando os dentes. As sobrancelhas estavam flexionadas, de forma a ficarem mais próximas uma da outra e as narinas estavam mais

dilatadas. O participante rapidamente reconheceu a expressão e nomeou-a como raiva.

À quarta expressão, a pesquisadora deixou a boca levemente aberta, colocando as mãos no rosto, com os dedos esticados, próximos à boca, e os olhos um pouco arregalados. O participante descreveu a expressão como medo.

A pesquisadora colocou então as mãos no colo, passou a olhar para o chão, com a boca fechada, e a cabeça levemente inclinada para a esquerda, formando, assim, a quinta expressão, que o participante nomeou como triste.

À sexta expressão, a pesquisadora esticou o braço esquerdo, abriu a boca, como se estivesse bocejando, colocou a mão sobre a boca e então esticou um pouco o corpo. O participante nomeou a expressão como sono.

A última expressão da pesquisadora, o participante nomeou como carinho. A pesquisadora levantou-se, sorriu, mostrando os dentes como tinha feito na expressão de alegria, colocou o braço esquerdo sobre o colo, na direção do coração, e esticou o braço direito em direção ao participante, segurando um chocolate.

O participante conseguiu reconhecer todos os sentimentos expressos pela pesquisadora, agradecendo ao final pelo chocolate recebido.

- **Pós teste**

A aplicação do pós-teste foi sinalizada ao participante pela pesquisadora, que o alertou para a proximidade do fim do trabalho. O participante, então, a partir desse momento passou a comportar-se de maneira agressiva como, por exemplo, quando estava indo embora, acompanhado pela pesquisadora, passando em frente a um portão de uma determinada casa e ao ver um cachorro, do lado de dentro do portão, chutou-o, dizendo que o fizera apenas porque ele era um cachorro.

Nas sessões finais mudanças comportamentais também foram observadas. O participante passou a fazer reclamações sobre o café que a pesquisadora lhe servia antes das atividades, bem como, a falar sobre inúmeros acontecimentos em sua vida.

O participante contou a pesquisadora sobre a morte do tio, uma pessoa de quem gostava e com que costumava sair para pescar junto com seus pai e irmãos. Falou sobre o amigo que tinha na escola e, mesmo, sobre a escola, contando as dificuldades que enfrenta quando vai à escola, o quanto não consegue aprender e o conturbado relacionamento com a professora. O participante também falou sobre a psicóloga que costumava acompanhá-lo na

escola anterior, o quanto gostava dela e como ela foi agredida na sua frente pelos colegas de classe que consideravam engraçado ele estar sempre acompanhado por ela, o quanto tal episódio o incomodou e o quanto ele precisou revidar a agressão sofrida por ela.

O participante também contou sobre as dúvidas que tem acerca da orientação sexual do irmão mais velho e o convite que recebeu de um colega do bairro para roubar, o que recusou e contou aos pais, que tomaram algumas medidas.

Todos esses relatos foram fornecidos pelo participante de forma espontânea, e pareciam ter a função de retardar o fim das últimas duas sessões. O participante iniciava seus relatos, não se deixava interromper e então informava que estava cansado, e que não queria mais ficar ali.

Na última sessão, reservada para a aplicação do pós-teste, a pesquisadora preparou o notebook Dell, equipado com Windows 7, e o Cd – Rom do instrumento, no qual já havia sido previamente cadastrada as informações do participante. A aplicação teve início e o participante fez observações sobre os vídeos, perguntando a pesquisadora “*por que as crianças estão descalças, se elas estão na escola?*” (sic), ao que a pesquisadora respondeu que elas poderiam estar em um momento destinado às brincadeiras e, portanto, poderiam tirar seus sapatos e ficar descalças.

No décimo terceiro vídeo da aplicação do IMHSC, o participante questionou a pesquisadora se aquela sessão seria mesmo a última, perguntando “*hoje é quando acaba tudo?*” (sic), ao que a pesquisadora lhe confirmou que sim. O participante, então, refez a pergunta, e informou que se sentia triste com isso.

Ao final da aplicação a pesquisadora gerou os gráficos produzidos pelo instrumento, bem como o Protocolo Final (Anexo 5), para análise do desempenho do participante. Assim, na Figura 5, é possível observar uma mudança na frequência da emissão de respostas socialmente habilidosas e não habilidosas passivas e ativas, se compararmos com os dados apresentados na Figura 4.

Houve um ligeiro aumento na frequência de emissão de respostas socialmente habilidosas, (0,67 a 0,71) bem como uma diminuição na frequência de respostas não habilidosas passivas (de 0,24 a 0,14) e uma equivalência com a frequência de respostas não habilidosas ativas (0,14), que se apresenta pouco maior que o pré-teste (0,10).

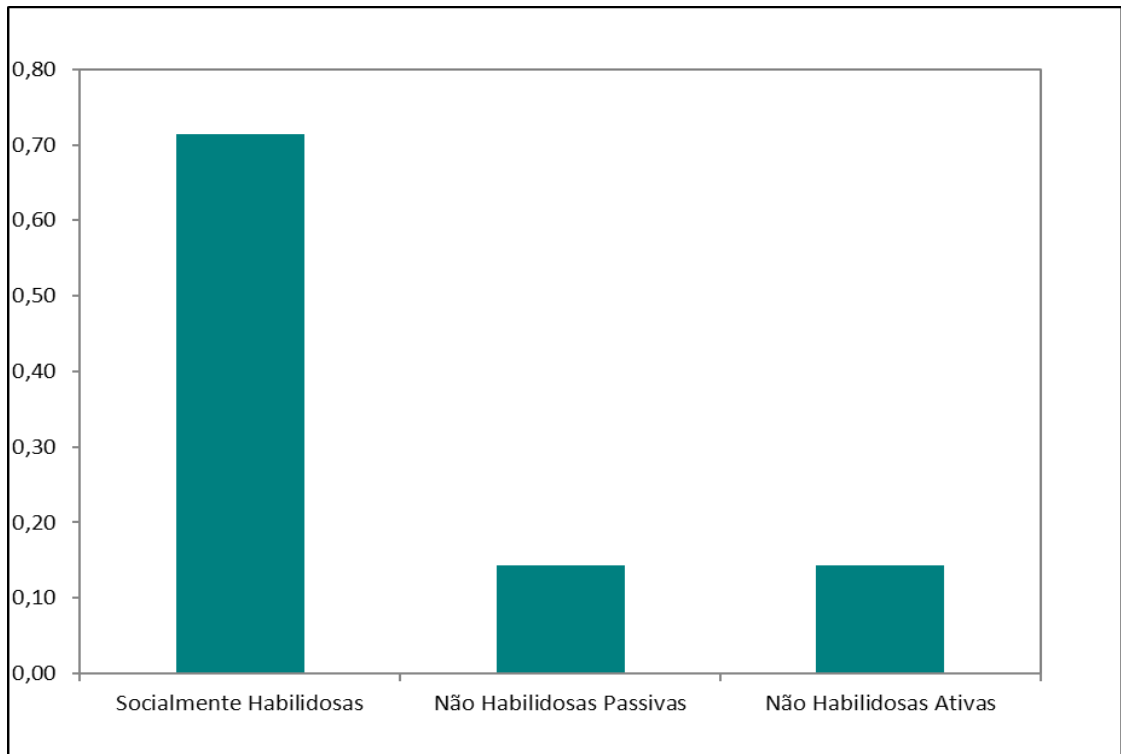


FIGURA 5 – Pontuação das reações habilidosas, não habilidosas passivas e não habilidosas ativas de acordo com uma classificação geral, elaborada pelo IMHSC – Del Prette.

Na Figura 6, observam-se tais mudanças de forma mais específica.

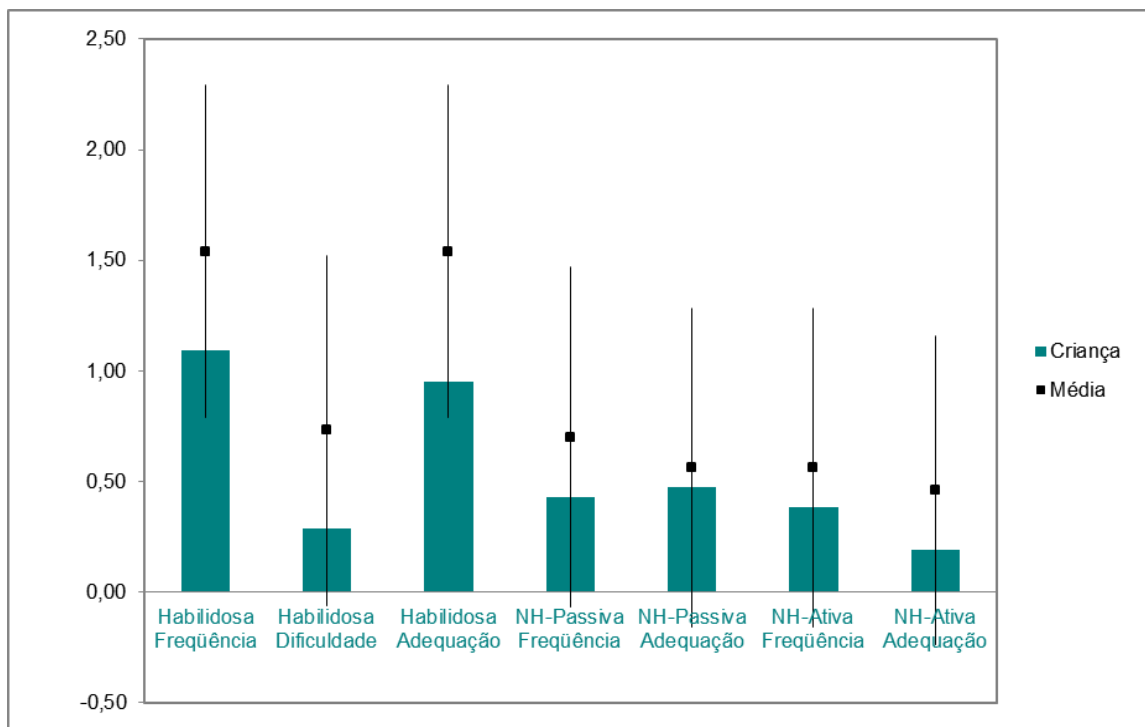


FIGURA 6. Pontuação nas reações habilidosa, não habilidosa passiva e não habilidosa ativa nos quesitos adequação, freqüência e dificuldade.

Em comparação com o mesmo dado apresentado no subtítulo do pré-teste, nota-se que houve uma diminuição em todos os quesitos avaliados. O participante encontra-se abaixo da média esperada em relação à frequência na emissão de respostas socialmente habilidosas; a dificuldade na emissão de respostas socialmente habilidosas; na frequência de respostas não habilidosas passivas e ativas e na adequação referente às respostas habilidosas e não habilidosas passivas e ativas.

Tais alterações nos resultados da aplicação do IMHSC podem estar diretamente relacionadas ao que estava ocorrendo na sessão, pois era possível observar a irritação do participante por saber que aquela seria a última sessão.

A Figura 7 mostra de forma mais específica os quesitos dificuldade na emissão da reação habilidosa, frequência na emissão das reações habilidosa, não habilidosa passiva e não habilidosa ativa, bem como a adequação atribuída pelo participante à reação habilidosa, não habilidosa passiva e não habilidosa ativa, de acordo com as subescalas de habilidades sociais definidas pelo instrumento, sendo F1, Empatia e Civilidade; F2, Assertividade de Enfrentamento; F3, Autocontrole e F4, Participação.

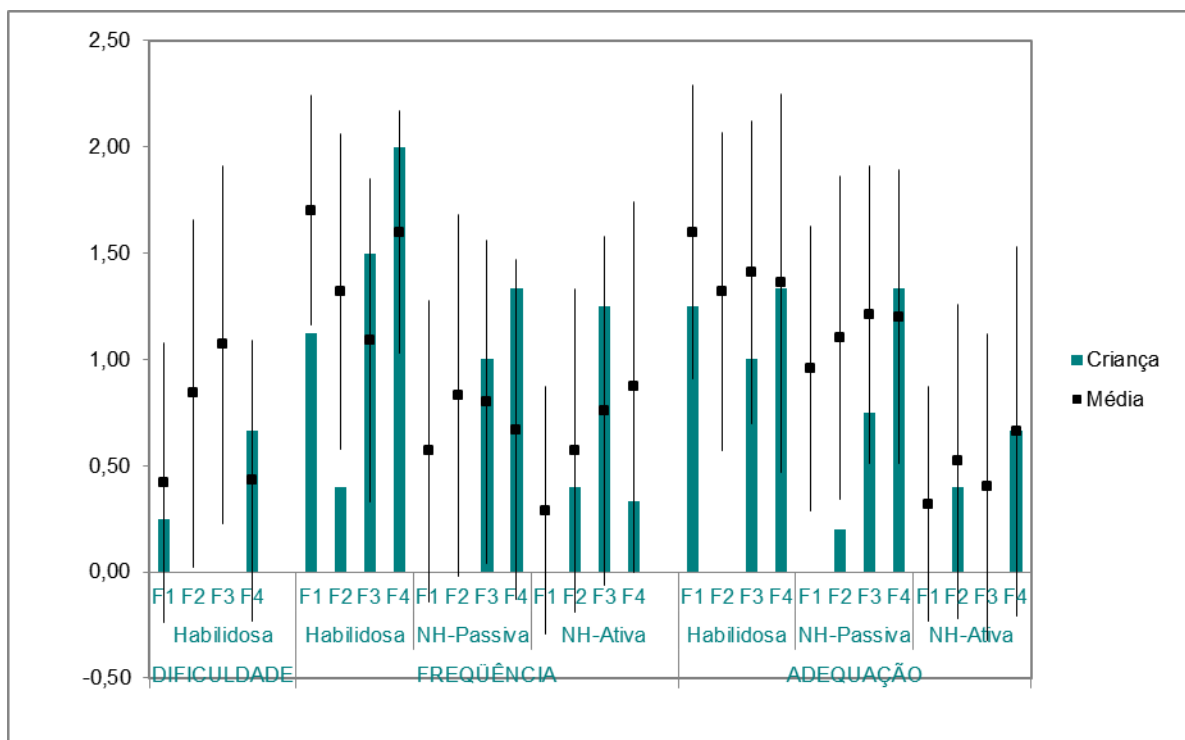


FIGURA 7. Pontuação nas reações habilidosas, não habilidosas passivas e não habilidosas ativas, nos quesitos dificuldade, frequência e adequação nas subescalas F1, Civilidade e Empatia; F2, Assertividade de Enfrentamento; F3, Autocontrole e F4, Participação.

Observa-se na Figura 7, que diferentemente da Figura 2 apresentada na situação de pré-teste, ocorreram alterações frente alguns itens. Com relação ao quesito dificuldade na emissão de respostas socialmente habilidosas, o participante permaneceu abaixo da média geral nas subescalas F1, F2 e F3, e apareceu acima da média na subescala F4. Essas alterações, com relação à dificuldade, serão exploradas na Figura 7.

No quesito frequência na emissão de respostas socialmente habilidosas, o participante encontrava-se abaixo da média nas subescalas F2, F3 e F4, e após o THS, a figura aponta um baixo desempenho com relação, apenas as subescalas F1 e F2, e um desempenho acima da média nas subescalas F3 e F4. Essa alteração com relação à subescala F3 também ocorreu no quesito frequência das reações não habilidosas passivas e ativas.

No quesito adequação, as alterações ocorreram com maior frequência, tendo uma queda na pontuação do participante referente à maioria das subescalas, tanto nas reações habilidosas e não habilidosas passivas e ativas.

Na tabela 6, parte constituinte do protocolo final, é possível observar com mais clareza as respostas dadas pelo participante as questões sobre frequência e adequação das reações habilidosas, não habilidosas passivas e ativas, bem como a dificuldade na emissão de reações habilidosas.

TABELA 6². Indicadores sobre as reações avaliadas pelo IMHSC – Del Prette.

SUBESCALAS	HABILIDADES	Reação não habilidosa		CSC		
		I	E	H	P	A
Empatia e civilidade	6.Pedir desculpas					
	10.Oferecer ajuda					
	13.Responder pergunta da professora					
	14.Fazer pergunta à professora					
	16.Agradecer um elogio					
	18.Consolar o colega					
	19.Elogiar o objeto do colega					
Assertividade de enfrentamento	21.Defender o colega					
	3.Expressar desagrado					
	5.Pedir mudança comportamento					
	11.Propor nova brincadeira					
	17.Resistir à pressão do grupo		C			
Autocontrole	20.Defender-se de acusações injustas					
	2.Recusar pedido de colega	C	C			
	7.Demonstrar espírito esportivo					
	9.Negociar, convencer					
Participação	15.Aceitar gozações	C	C			
	1.Juntar-se a um grupo em brincadeiras	C				
	8.Mediar conflitos entre colegas	C				
Não fatores	13.Responder pergunta da professora					
	4.Pedir ajuda ao colega em classe					
	12.Perguntar (questionar)					

A coluna “Reações Não Habilidosas” apresenta uma subdivisão entre reações internalizantes e externalizantes e observa-se que o número de reações não habilidosas internalizantes diminuiu consideravelmente do pré-teste para o pós-teste, passando de 12 para quatro reações, que se concentram nas subescalas de Autocontrole e Participação. O número de reações não habilidosas externalizantes também diminuiu, passando de quatro para três, dividindo-se entre as subescalas de Assertividade de Enfrentamento e Autocontrole.

A coluna “CSC” (Compreensão Social da Criança) também apresenta alterações com relação à adequação atribuída pelo participante às reações habilidosas e não habilidosas passivas e ativas, em casa item das subescalas. O participante considera com maior frequência as reações habilidosas como inadequadas, assim como as reações não habilidosas passivas e ativas, que também passam a ser consideradas inadequadas com maior frequência.

Nos itens “pedir mudança de comportamento” e “demonstrar espírito esportivo”, o participante considerou a reação não habilidosa passiva como mais ou menos adequada. E indicou a reação não habilidosa ativa do item “resistir à pressão do grupo” como adequada.

² A tabela em questão apresenta-se tal como no instrumento proposto pelos autores.

No quesito dificuldade na emissão de reações habilidosas, o participante indicou ter muita dificuldade em apenas três itens, e os demais indicou ter nenhuma dificuldade, como pode ser visto na Tabela 7.

TABELA 7. Classificação da dificuldade do participante na emissão das reações habilidosas.

MUITA DIFICULDADE	NENHUMA DIFICULDADE
Vídeo 4 - Pedir ajuda ao colega	Vídeo 1 – Juntar-se a grupo de amigos
Vídeo 8 – Mediar conflitos	Vídeo 2 – Recusar pedido de colega
Vídeo 14 – Fazer pergunta para a professora	Vídeo 3 – Expressar desagrado
	Vídeo 5 – Pedir mudança de comportamento
	Vídeo 6 – Pedir desculpas
	Vídeo 7 – Demonstrar espírito esportivo
	Vídeo 9 – Negociar com colega.
	Vídeo 10 – Oferecer ajuda
	Vídeo 11 – Propor brincadeira
	Vídeo 12 – Questionar comportamento do outro
	Vídeo 13 – Responder pergunta da professora
	Vídeo 15 – Aceitar gozações
	Vídeo 16 – Agradecer elogio
	Vídeo 17 – Resistir à pressão do grupo
	Vídeo 18 – Consolar colega
	Vídeo 19 – Elogiar objeto do colega
	Vídeo 20 – Defender-se de acusação injusta
	Vídeo 21 – Defender colega

A indicação de nenhuma dificuldade sobre algumas reações habilidosas pode estar relacionada a não emissão de comportamentos socialmente habilidosos, bem como a uma descrição adequada daquilo que se deve fazer, entretanto uma má preparação do ambiente impede a resposta de ser emitida, ou quando é emitida, não a reforça positivamente.

Contudo, a indicação de muita dificuldade sobre a emissão de algumas reações habilidosas podem estar diretamente relacionadas a dificuldade do participante, visto que todos os três itens estão diretamente relacionados a atividades escolares, sendo dois vídeos apontando contato direto com a figura do professor, e o outro relacionado a mediar conflitos entre colegas, situação que pode ser mais frequente na escola do que nas demais atividades realizadas pelo participante.

A Figura 8 indica com maior precisão os itens nos quais o participante aparece acima e abaixo da média no quesito dificuldade na emissão de reações habilidosas.

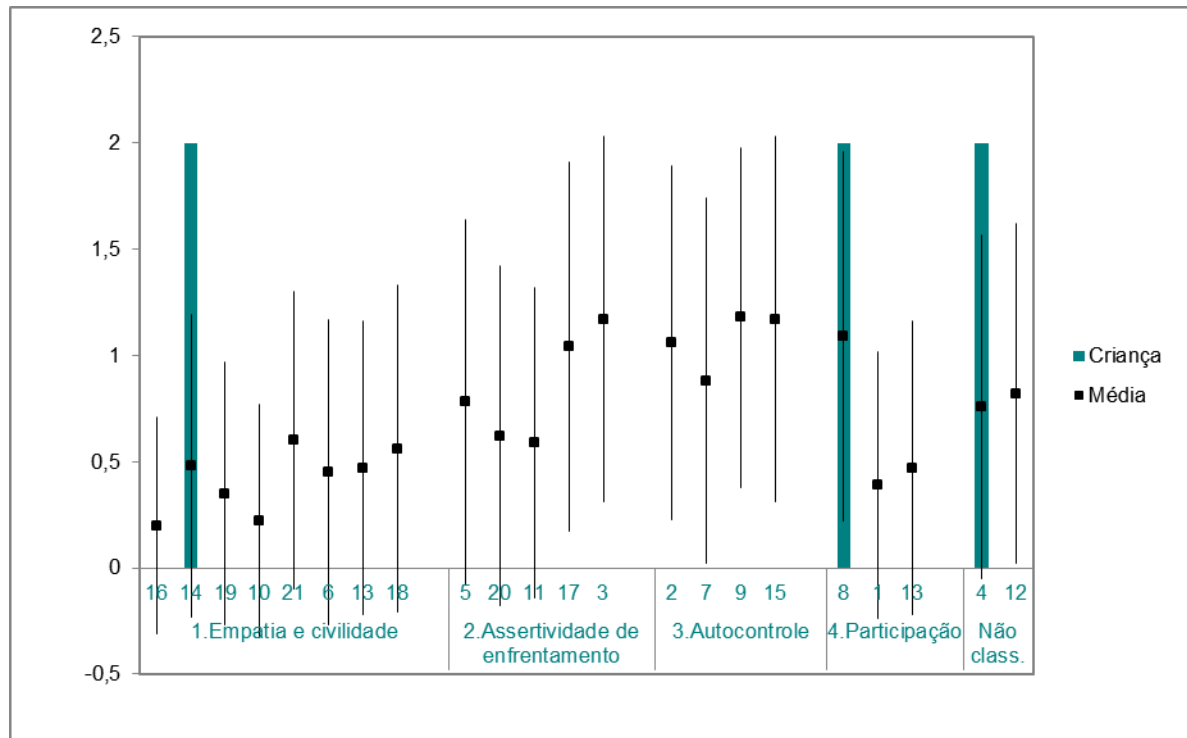


FIGURA 8. Pontuação referente à dificuldade de emissão de reações habilidosas de acordo com os itens e subescalas F1, F2, F3 e F4.

O item “fazer pergunta à professora” (item número 14), “mediar conflitos entre colegas” (item número oito) e “pedir ajuda ao colega de classe” (item número quatro) são considerados acima da média e estão separados em subescalas diferentes, embora tenham características comuns que poderiam agregá-los a subescala de Assertividade de Enfrentamento.

As análises das figuras apresentadas e a interação do participante com as atividades propostas pela pesquisadora nas sessões de THS possibilitaram uma compreensão maior acerca do desenvolvimento do participante e das alterações no seu repertório deficitário, embora, tais alterações ainda não sejam suficientes para apontar grandes mudanças nas interações cotidianas do participante.

Ser hábil na identificação de alguns sentimentos poderá contribuir para futuras descrições de si mesmo, frente a determinadas situações, possibilitando até mesmo um planejamento de suas ações, pois, de acordo com Del Prette e Del Prette (2009) a identificação dos sentimentos/emoções, em si e nos outros, juntamente com a adequada leitura dos sinais sociais (momento, contexto, possíveis consequências) são condições necessárias para a criança se decidir pelo controle ou pela expressão adequada de uma emoção.

Os autores ainda afirmam que quando se vive em um ambiente pouco expressivo em

termos emocionais, com pais ou professores, por exemplo, bloqueando, punindo ou ignorando as manifestações da criança, ela pode desenvolver formas de disfarce das emoções, evitar situações em que pode se emocionar e encontrar dificuldade nos relacionamentos afetivos. Para ajudar uma criança a lidar com tal dificuldade é necessário rever os procedimentos que se costuma utilizar, compreender as expressões emocionais como oportunidade de melhor se entender o que pode estar ocorrendo na vida daquela criança, bem como conhecê-la melhor.

Assim, fica claro, que o treinamento do participante da pesquisa necessita ser mais intenso, longo e abrangente, trabalhando com seus outros repertórios, no sentido de ampliá-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças – Del Prette mostrou-se adequado na medição do repertório socialmente habilidoso, indicando os déficits e reservas comportamentais do participante, oferecendo algum direcionamento para uma intervenção. Entretanto, alguns aspectos do instrumento dificultaram sua aplicação, bem como a leitura dos dados gerados como, por exemplo, problemas na execução do Cd – Rom que, em alguns momentos, não funcionava adequadamente. Outras dificuldades apareceram na leitura dos gráficos, que tornaram ilegíveis alguns itens.

Há, ainda, que se considerar a simplicidade dos vídeos e expressão facial das crianças, personagens das histórias, tornando-as pouco reais e/ou chamativas à atenção da criança que as assiste.

A intervenção realizada mostrou-se eficiente, pois pôde se observar um progresso nas respostas de descrição dos sentimentos emitidas pelo participante. Elas tornaram-se mais adequadas e atentas aos eventos públicos que precedem o sentir e a nomeação dada a tais mudanças corporais acompanhadas por respostas operantes. Deve-se considerar uma continuação do trabalho, com o treinamento de outros repertórios, e o acompanhamento de um psicólogo a ambientes extra consultório, visto que, apenas, uma pequena parcela do comportamento do participante foi modelada.

Como questionamentos do trabalho, permanecem dúvidas acerca da eficácia de um treinamento que não envolva todo o círculo social frequentado pelo indivíduo, assim como a importância de uma observação atenta do pesquisador ao repertório do indivíduo, que no caso do presente estudo, mostrava-se extremamente empático e participativo, descrevendo adequadamente as respostas que deveria emitir, em sua maioria, de forma adequada, porém não era hábil em descrever aspectos básicos relacionados ao seu próprio sentir.

REFERÊNCIAS

- BOLSONI-SILVA, A. T. (2002). *Habilidades sociais: breve análise da teoria e da prática à luz da análise do comportamento*. *Interação em Psicologia*, 6(2), p233-242.
- BRANCO, C. M. & FERREIRA, E. A. P. (2006). *Descrição do atendimento de uma criança com déficit em habilidades sociais*. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 8(1), p25 – 37.
- DEL PRETTE, Z. & DEL PRETTE, A. (1999). *Psicologia das Habilidades Sociais – Terapia, educação e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- DEL PRETTE, Z. & DEL PRETTE, A. (2005). *Sistema Multimídia de Habilidades Sociais de Crianças: (SMHSC – Del Prette) Manual*. Casa do Psicólogo. São Paulo.
- DEL PRETTE, Z. & DEL PRETTE, A. (2009). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- DEL PRETTE, Z; DEL PRETTE, A. (Orgs). (2009). *Psicologia das Habilidades Sociais: diversidade teórica e suas implicações*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.
- HUDGES, J. & COLUMBUS, C. *Esqueceram de Mim (Título Original: Home Alone)*. [Filme-Vídeo]. Produção de John Huges, direção de Chris Columbus. EUA, 20th Century Fox Film Corporation, 1990. DVD / NTSC 105 min, color. som.
- LIPP, M. E. N., TRÍCOLI, V. A. C., PEREIRA, M. M. B., ALCINO, A. B. (2003). *Guerra ao Stress*. Casa do Psicólogo. São Paulo.
- MURTA, S. G. (2005) *Treinamento em habilidades sociais: análise da produção nacional*. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 18(2) p283-291.
- NEULEPTIL. Bula de Medicamento. Disponível em: <<http://www.medicinanet.com.br/bula/3665/neuleptil.htm>> Acesso em: 01 de Dez. de 2012.
- SALVO, C. G. (2010). *Práticas educativas parentais e comportamentos de proteção e risco à saúde em adolescentes*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- SAMPAIO, A. A. S., AZEVEDO, F. H.B., CARDOSO, L. R. D., LIMA, C., PEREIRA, M. B. R., ANDERY, M. A. P. A. (2008). *Uma Introdução aos Delineamentos Experimentais de Sujeito Único*. *Interação em Psicologia*, 12 (1), p. 151 – 164.
- SIDMAN, M. (1989). *Coerção e suas implicações*. Editora Livro Pleno. São Paulo, São Paulo.
- SKINNER, B. F. (1957). *O Comportamento Verbal*. Editora Cultrix. São Paulo, São Paulo.
- SKINNER, B. F. (1979). *Ciência e Comportamento Humano*. Editora Martins Fontes. São Paulo, São Paulo.

ANEXOS

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTOS

Como responsável pelo participante da pesquisa você deverá assinar o presente termo em duas vias: uma será sua e a outra do pesquisador responsável. Em caso de recusa a participação e/ou desistência, o participante não sofrerá nenhum prejuízo. A seguir algumas informações sobre a pesquisa.

Título da Pesquisa: Avaliação e treinamento de habilidades sociais de uma criança com dificuldades em relações interpessoais.

Responsáveis pela pesquisa: Professora Doutora Fátima Regina Pires de Assis, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Isabella Amaral Martins, graduanda, no curso de Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, campus de Barueri, localizado à rua Sebastião Davino dos Reis, nº 786, Barueri – SP, sob o CEP 06414-007.

- **Telefones e e-mail's para contato são:**

Isabella Amaral Martins – (11) 9 9315-2264 – bella_martins@hotmail.com

Fátima Regina Pires de Assis – (11) 9 9934-3180 – frepirez@uol.com.br

PUC SP, Campus Barueri – (11) 4706 - 4293 / 4298 – secbarueri@pucsp.br

Descrição da pesquisa: O presente estudo pretende avaliar as habilidades sociais infantis de uma criança com dificuldades escolares e de relacionamento interpessoal e promover um treinamento sobre as mesmas habilidades avaliadas, visando proporcionar melhora no desempenho social do indivíduo. Esta pesquisa objetiva fornecer dados que auxiliem pesquisadores visando contribuir para maiores esclarecimentos sobre o tema abordado, bem como demonstrar a utilização de procedimentos da análise do comportamento na modificação de comportamentos problema.

Procedimento da Pesquisa: Serão realizadas sessões de aplicação do instrumento Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças – Del Prette e Del Prette (2005) e treinamento das habilidades sociais descritas e avaliadas pelo mesmo instrumento.

Participação: A participação é voluntária, iniciando-se mediante assinatura no documento. Os participantes poderão retirar seu consentimento sem nenhum prejuízo.

Confidencialidade: Todos os dados da presente pesquisa serão confidenciais e somente usados pelos pesquisadores responsáveis para fins científicos. Nenhum nome ou resultado individual será divulgado, permanecendo em total sigilo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTOS

Eu, _____, RG _____, responsável por _____, fui informado (a) sobre a pesquisa “Avaliação e treinamento de habilidades sociais de uma criança com dificuldade em relações interpessoais” e consinto a autorização para participação na presente pesquisa. Concordo, inclusive, com a publicação dos resultados desta pesquisa em forma de dissertação, resumos e/ou em artigos científicos publicados em periódicos especializados, com a garantia do sigilo descrito no item acima.

Assinatura do responsável / participante



Assinatura da orientadora

Assinatura da pesquisadora

Local e data: _____

ANEXO 2

Vivência: “Os sentimentos tem cores” – Del Prette e Del Prette.

Nome: _____ Série: _____ Data: ____/____/____ Profa. _____	
 <p>Sentimento: _____ Cor: <input type="text"/> Porque: _____</p>	 <p>Sentimento: _____ Cor: <input type="text"/> Porque: _____</p>

Nome: _____ Série: _____ Data: ___/___/___

Profa. _____



Sentimento: _____

Cor:

Porque: _____



Sentimento: _____

Cor:

Porque: _____



Sentimento: _____

Cor:

Porque: _____

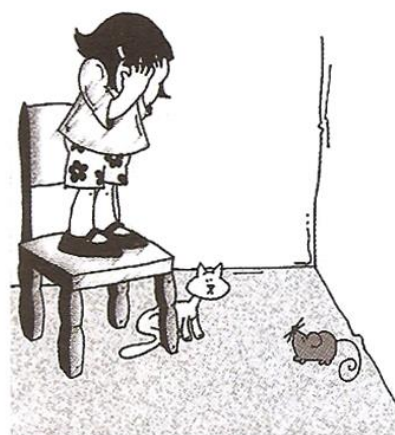
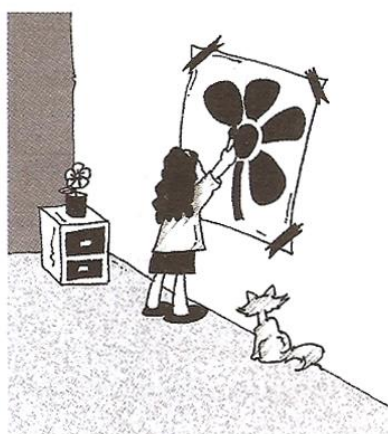
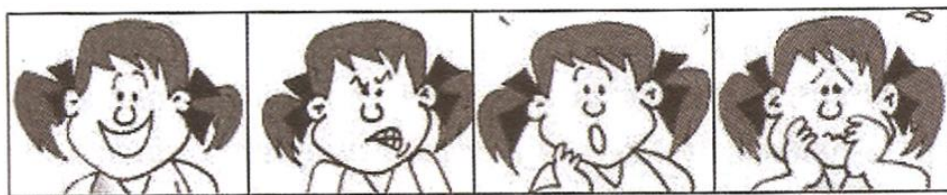


Sentimento: _____

Cor:

Porque: _____

Vivência: “Eu tenho sentimentos” – Del Prette e Del Prette.

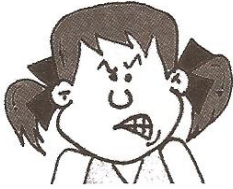


Vivência: “Criança também pode ajudar” – Del Prette e Del Prette.

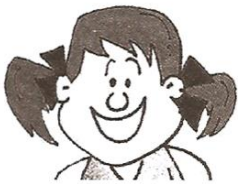


Vivência: “Vamos falar a verdade” – Del Prette e Del Prette.

A. Assinale com um S as frases sinceras de acordo com o desenho. Altere as frases incoerentes, para que fiquem coerentes com o desenho.



A) *Oi, hoje ganhei o presente que eu mais queria, foi muito legal mesmo!!!!*



B) *Meu pai ficou bravo comigo. Ele pensa que estou batendo no meu irmão, mas não é nada disso!!! Isso me chateia muito!*



C) *Você está linda, minha amiga, gostei muito do seu vestido novo!*



D) *Ai, minha cabeça, parece que vai estourar de dor!!!*

B. Ligue as falas aos desenhos, conforme o sentimento que está sendo neles expresso:



Estou feliz!!!

Estou muito triste...

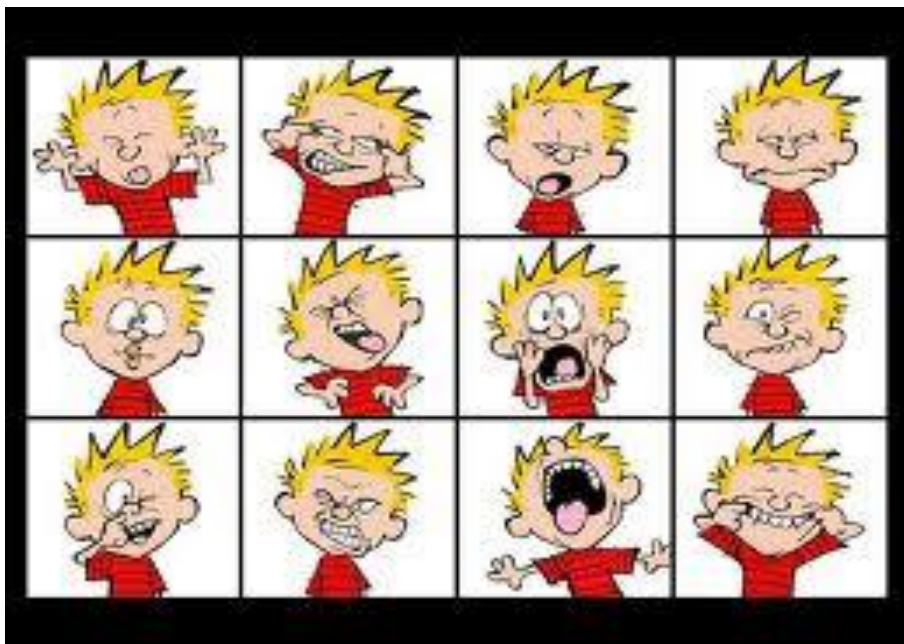
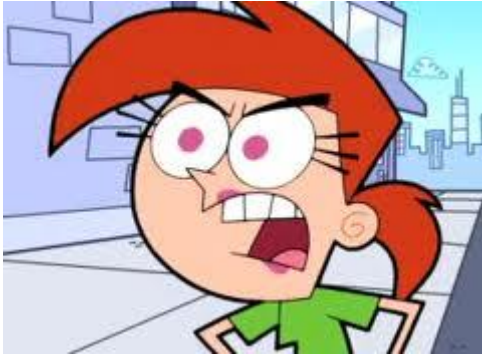
Ai, que dor de dente!

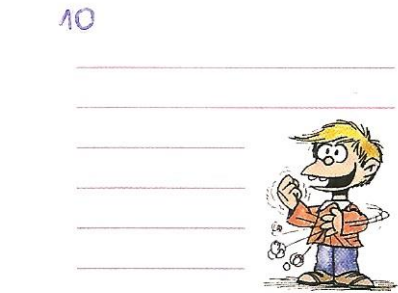
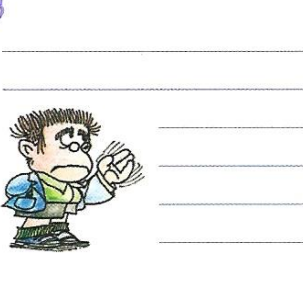
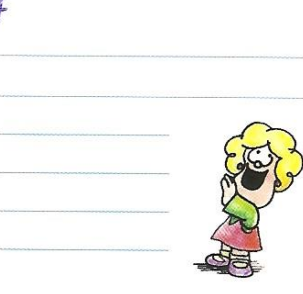
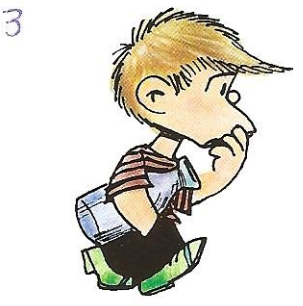
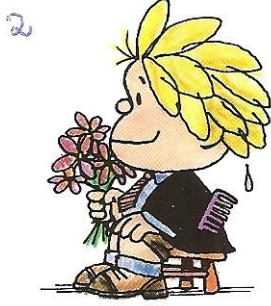
Que raiva!!!

Que barulho horrível!

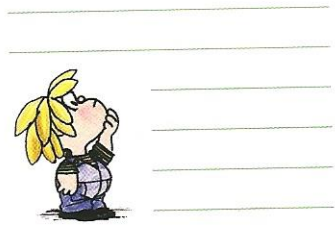
ANEXO 3



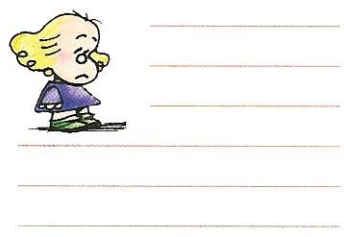




15



19



ANEXO 4

IMHSC-DEL-PRETTE - PROTOCOLO FINAL							
Nome da criança:	Felipe Lopes Adjuto			Idade:	12	Sexo:	Masculino
Escola:	TCC Isabella Amaral Martins					Série:	7 Série
Professor:	Isabella Amaral Martins					Classe:	TCC
Informações adic:	Bat.3 --						
Testes realizados:	PG: P1-20/04/13, P2-20/04/13, P3-20/04/13; TP: P1-28/03/13, P2-28/03/13						
PERFIL GERAL (em %)							
		Avaliador	Tipo de reação				
			Habilidosas	NH Passivas	NH Ativas		
		Criança	66,67%	23,81%	9,52%		
		Professor					
INDICADORES E REAÇÕES (Valor médio para os 21 itens)*							
		Avaliador	Tipo de reação				
			Habilidosa	NH Passiva	NH Ativa		
Frequência		Criança	1,43	1,14	0,43		
		Professor					
Adequação		Criança	1,76	0,86	0,48		
		Professor					
Dificuldade		Criança	0,29	-	-		
Importância		Professor		-	-		
INDICADORES E REAÇÕES (Valor médio nas subescalas)							
SUBESCALAS							
Indicadores	Reações	Avaliador	Empatia Civildade	Assertividade e	Autocontro le	Participaçã o	
Frequência	Habilidosa	Criança	2,00	1,20	1,00	1,33	
		Professor					
	NH passiva	Criança	1,00	1,60	0,75	1,67	
		Professor					
	NH Ativa	Criança	0,00	1,00	0,50	0,67	
		Professor					
Adequação	Habilidosa	Criança	2,00	1,80	2,00	1,33	
		Professor					
	NH passiva	Criança	0,50	1,20	1,50	1,33	
		Professor					
	NH Ativa	Criança	0,00	1,20	0,50	0,67	
		Professor					
Dificuldade	Habilidosa	Criança	0,00	0,80	0,00	0,00	
Importância		Professor					
; abaixo do intervalo [-1dp<média>+1dp] foram destacados em AMARELO os acima do intervalo foram destacados em VERDE							

ANEXO 5

IMHSC-DEL-PRETTE - PROTOCOLO FINAL										
Nome da criança:		Felipe Lopes Adjuto		Idade:	12	Sexo:	Masculino			
Escola:		TCC Isabella Amaral Martins Pós Teste			Série:		7 Série			
Professor:		Isabella Amaral Martins			Classe:		TCC			
Informações adic:		Bat.3 --								
Testes realizados: PG: P1-18/05/13, P2-18/05/13, P3-25/05/13; TP: P1-25/05/13, P2-25/05/13, P3-25/05/13										
PERFIL GERAL (em %)										
Avaliador		Tipo de reação								
		Habilidosas	NH Passivas	NH Ativas						
Criança		71,43%	14,29%	14,29%						
Professor										
INDICADORES E REAÇÕES (Valor médio para os 21 itens)*										
Indicadores		Avaliador		Tipo de reação						
				Habilidosa	NH Passiva	NH Ativa				
Frequência		Criança		1,10	0,43	0,38				
		Professor								
Adequação		Criança		0,95	0,48	0,19				
		Professor								
Dificuldade		Criança		0,29	-	-				
Importância		Professor			-	-				
INDICADORES E REAÇÕES (Valor médio nas subescalas)										
				SUBESCALAS						
Indicadores		Reações		Avaliador						
				Empatia Civildade	Assertividade enfrentamento	Autocontrole	Participação			
Frequência		Habilidosa		Criança		1,13	0,40	1,50	2,00	
				Professor						
		NH passiva		Criança		0,00	0,00	1,00	1,33	
				Professor						
		NH Ativa		Criança		0,00	0,40	1,25	0,33	
				Professor						
Adequação		Habilidosa		Criança		1,25	0,00	1,00	1,33	
				Professor						
		NH passiva		Criança		0,00	0,20	0,75	1,33	
				Professor						
		NH Ativa		Criança		0,00	0,40	0,00	0,67	
				Professor						
Dificuldade		Habilidosa		Criança		0,25	0,00	0,00	0,67	
Importância				Professor						
resultados abaixo do intervalo [-1dp<média>+1dp] foram destacados em							AMARELO	os acima do intervalo foram		
								destacados em		VERDE