

Almir Del Prette  
Zilda A.P. Del Prette

# Competência Social e Habilidades Sociais

Manual teórico-prático



# 1.

## HABILIDADES SOCIAIS

*Humanos e primatas são geneticamente dotados com habilidades para criar certos modos de estrutura social no qual interagem.*

Peter Trower

A expressão Habilidades Sociais (HS) tem sido utilizada com dois significados. O primeiro, mais amplo, denomina um campo teórico-prático de produção e aplicação de conhecimento psicológico. O segundo, mais restrito, refere-se a um dos conceitos-chave dentro desse campo. Neste capítulo, o termo HS será abordado enquanto campo teórico-prático e, na sequência, como conceito, em sua articulação com o de Competência Social, defendido como central em relação aos demais. O restante do capítulo detalha a definição, as classes e subclasses de Habilidades Sociais, além dos aspectos “topografia” ou “forma do desempenho” (componentes não verbais e paralinguísticos) e sua importância para a funcionalidade das Habilidades Sociais. É apresentado um Portfólio de Habilidades Sociais como base para a análise do repertório do cliente e encaminhamento de programas de intervenção.

### **Habilidades Sociais enquanto campo teórico-prático**

O campo das Habilidades Sociais vem se consolidando desde meados do século passado, reunindo conhecimentos resultantes

de diferentes aportes teóricos da Psicologia. Nas suas origens, destacam-se os conhecimentos produzidos sob as abordagens cognitiva, comportamental e sociocognitiva (Z. Del Prette & Del Prette, 1999). No Brasil, a produção de conhecimento sobre Habilidades Sociais se amparou, desde os primeiros estudos, principalmente nas abordagens da Análise do Comportamento e Cognitivo-Comportamental, com importantes contribuições conceituais, empíricas e práticas. Essas contribuições aparecem alocadas em diferentes eixos de produção de conhecimento, conforme ilustrado na Figura 1.1.



Figura 1.1. Eixos de produção de conhecimento sobre Habilidades Sociais e Competência Social.

Com base em estudos de revisão da produção brasileira da área, em diferentes períodos (Bolsoni & cols., 2006; Freitas,

2013; Fumo, Manolio, Bello, & Hayashi, 2009; Murta, 2005; Mitsi, Silveira, & Costa, 2004; Teixeira, Del Prette & Del Prette, 2013; Z. Del Prette & Del Prette, 2016), pode-se afirmar que a produção em Habilidades Sociais, em cada um desses eixos, vem se ampliando de maneira expressiva, especialmente nos últimos anos. Historicamente, os ensaios teóricos se apoiaram em pesquisas sobre interações sociais, comportamento social, relações interpessoais e, posteriormente, comunicação não verbal (cf. Argyle, 1967/1994). Na atualidade, pode-se dizer que os estudos teóricos precedem e seguem as pesquisas empíricas, focalizando questões relevantes para o desenvolvimento do campo sob diferentes perspectivas conceituais.

### **Habilidades Sociais enquanto conceito**

Enquanto conceito, é importante destacar a controvérsia histórica na compreensão sobre a relação entre Habilidades Sociais e Competência Social. Ora esses termos são entendidos como conceitualmente equivalentes, ora como irreduzíveis um ao outro, e algumas vezes como complementares.

A diferenciação entre Habilidades Sociais e Competência Social teve como base os estudos de McFall (1976; 1982), que argumentou favoravelmente à distinção entre ambos, inclusive em suas implicações práticas. Ainda que essa distinção não seja consenso na área, ela é adotada por grande parte dos pesquisadores e teóricos, como, por exemplo, O'Donohue e Krasner (1995), Trower (1995), Gresham (2009), entre outros.

Desde os estudos preliminares no Brasil (cf. Z. Del Prette & Del Prette, 1996; 1999), optou-se por reconhecer e explicitar as diferenças conceituais entre esses termos, tal como no presente manual. Nesse sentido, propõe-se a centralidade do conceito de Competência Social em relação aos demais conceitos da área. Espera-se que a importância dessa decisão, tanto para a compreensão e aplicação dos conceitos como para o planejamento

e condução dos programas de Treinamento de Habilidades Sociais, se torne mais compreensível ao longo deste manual.

O esquema que segue mostra relações entre esses dois conceitos e as classes de comportamentos sociais desejáveis e indesejáveis na convivência social.

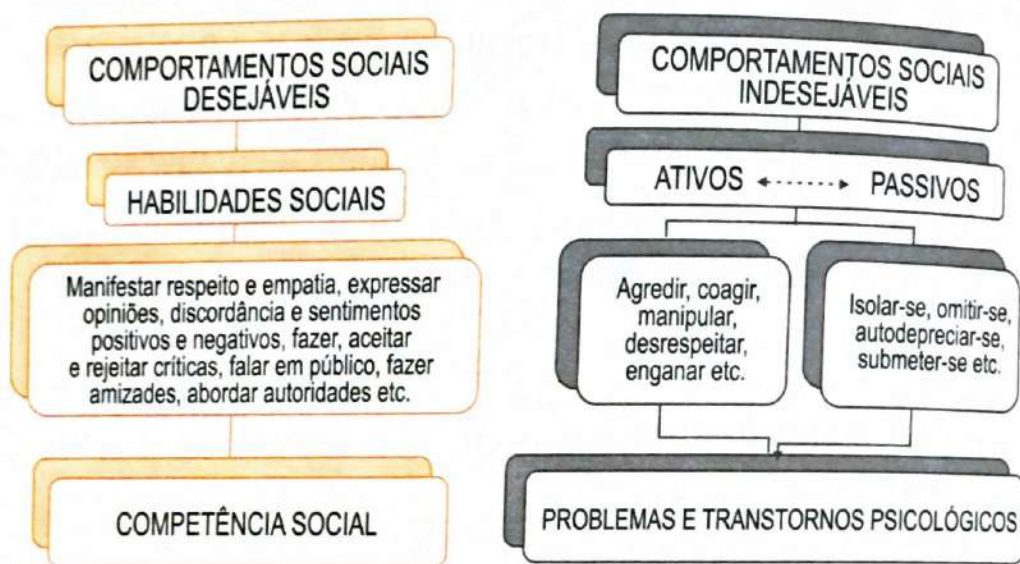


Figura 1.2. Esquema geral de classes de comportamentos sociais pertinentes e não pertinentes aos conceitos de Habilidades Sociais e Competência Social (A. Del Prette & Del Prette, 2001; Z. Del Prette & Del Prette, 1999; 2005a).

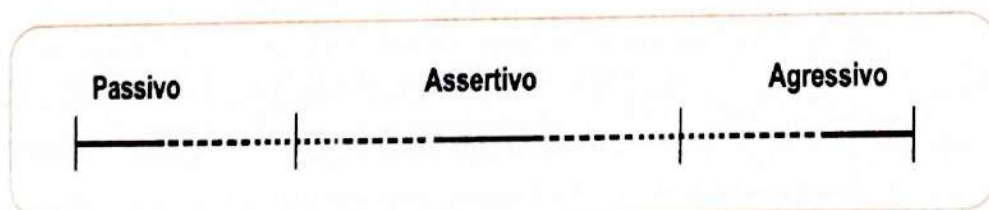
Conforme organizados na Figura 1.2, grosso modo, os comportamentos sociais podem ser divididos em dois conjuntos, os desejáveis e os indesejáveis. Comportamentos sociais desejáveis, na maioria das culturas e subculturas, são aqueles orientados por valores de respeito mútuo entre os indivíduos em interação; os indesejáveis são os que contrariam esses valores compartilhados na cultura. O critério para a desejabilidade ou indesejabilidade recai sobre as consequências dos comportamentos, em termos dos benefícios e malefícios que eles produzem para o interlocutor, o grupo e a comunidade, bem como, em muitos casos, a sua aceitação pela cultura.

Assim, na coluna da esquerda, os comportamentos sociais desejáveis caracterizam classes e subclasses de Habilidades Sociais que podem contribuir para um desempenho socialmente

competente. A coluna da direita representa os comportamentos sociais indesejáveis, com seus dois subconjuntos: os ativos (“antissociais”) e os passivos (“associais”), associados, respectivamente, a comportamentos problemáticos externalizantes e internalizantes, geralmente relacionados a transtornos psicológicos que podem requerer atendimento clínico e/ou encaminhamento a setores jurídicos e de atenção psicossocial.

Os comportamentos sociais indesejáveis do tipo ativo frequentemente geram resultados satisfatórios imediatos para o indivíduo, mas em detrimento de resultados para o interlocutor, o grupo e a comunidade. Podem também produzir represálias e interrupção de amizades, além de suspensão escolar, medidas socioeducativas, perda de direitos civis etc. Os do tipo passivo podem evitar de imediato consequências negativas para o indivíduo, mas não em médio e longo prazo, além de pouco contribuir para o interlocutor e o grupo.

É importante, ainda, lembrar que os padrões passivo e ativo não são fixos, mas ocorrem em um contínuo, conforme a ilustração anterior, proposta por Del Prette e Del Prette (2003a) em relação ao padrão assertivo:



É importante destacar que tanto os comportamentos desejáveis como os indesejáveis se mantêm porque geram consequências positivas ou evitam consequências negativas para o indivíduo. É nesse sentido que são considerados comportamentos concorrentes aos desejáveis, pois resultam em consequências que são obtidas com comportamentos indesejáveis,

Exigir algo de modo agressivo e ser bem-sucedido compete com fazer um pedido de forma adequada. A consequência positiva ao comportamento agressivo torna-o mais provável de ocorrer novamente.

em lugar de serem obtidas com os desejáveis. Dessa forma, enquanto os indesejáveis são fortalecidos, reduz-se a probabilidade de aprendizagem e ocorrência dos desejáveis. Não obstante esse esquema simplificado, não se ignora a complexidade dos determinantes de comportamentos problemáticos e outros transtornos psicológicos, mas apenas se destaca o papel das consequências, que podem ser alvo de intervenções educativas e terapêuticas.

### Definição de Habilidades Sociais

O conceito de Habilidades Sociais é razoavelmente intuitivo e, talvez por isso mesmo, é necessária uma definição operacional para evitar equívocos e orientar a pesquisa e a prática. O que são Habilidades Sociais, quais os diferentes tipos ou classes de Habilidades Sociais e como diferenciá-las? Qual a importância do contexto no desempenho de Habilidades Sociais? Essas e outras questões fazem parte de uma compreensão necessária desse constructo.

Enquanto conceito, o termo Habilidades Sociais aplica-se a um conjunto de comportamentos sociais que apresentam características específicas. Uma definição adequada desse conceito deve incluir pelo menos três características interdependentes.

**Habilidades Sociais** refere-se a um construto *descritivo* ❶ dos comportamentos sociais valorizados em determinada cultura ❷ com alta probabilidade de resultados favoráveis para o indivíduo, seu grupo e comunidade ❸ que podem contribuir para um desempenho socialmente competente em tarefas interpessoais.

Essa definição permite identificar os comportamentos denominados de Habilidades Sociais e diferenciá-los dos indesejáveis, ativos e passivos, associados a transtornos e problemas externa-

lizantes e internalizantes, respectivamente (Z. Del Prette & Del Prette, 2005a). Os comportamentos categorizados como Habilidades Sociais podem contribuir para a Competência Social no sentido de produzir os resultados pretendidos na interação social (por exemplo, pedir algo e ser atendido, expressar discordância e ser respeitado no direito de opinar, fazer uma pergunta e obter resposta etc.). É importante destacar que as Habilidades Sociais podem contribuir, mas não resultam necessariamente em Competência Social, porque, além do desempenho de Habilidades Sociais, esta inclui outros critérios, como se verá adiante.

Por definição, o conceito de Habilidades Sociais nomeia uma classe geral de comportamentos sociais e suas subclasses. Nesse sentido, os adjetivos “habilidoso” e “não habilidoso” são evitados para não se confundirem com o conceito de Competência Social (próximo capítulo).

### **Classes e subclasses de Habilidades Sociais**

Os comportamentos caracterizados como Habilidades Sociais aparecem na literatura da área agrupados em conjuntos denominados classes e subclasses. O que significa classificar comportamentos? Significa agrupá-los com base em alguma característica que compartilham e que os diferencia das características de outros agrupamentos. No caso de comportamentos sociais, pode-se classificá-los tanto pela topografia (aspectos formais do comportamento, como gestos, tom de voz, expressão facial e corporal etc.) como pela funcionalidade, ou seja, sua função efetiva em dada situação, considerando a tríplice relação de contingências (antecedente – comportamento – consequência).

A diversidade de classes funcionais de Habilidades Sociais, ou seja, de comportamentos sociais que possuem uma mesma função, pode ser exemplificada com as classes de “empatia” e “assertividade”. A classe “empatia” reúne comportamentos sociais esperados e desejáveis em relação ao interlocutor, especial-



mente quando este se encontra em dificuldade. Neste caso, os objetivos são de apoiá-lo, demonstrar compreensão, validar seus sentimentos etc. Por outro lado, a classe “assertividade” reúne comportamentos sociais esperados em situações de desequilíbrio nas trocas interpessoais, desrespeito ou ameaça de perda de direitos, com a função de restabelecer a condição anterior ou melhorar a condição atual, caracterizando-se como enfrentamento, já que envolve risco de reação indesejável do outro (A. Del Prette & Del Prette, 2001). Essa função é compartilhada pelas subclasses de Habilidades Sociais assertivas, tais como argumentar, discordar, questionar, recusar etc.

Qualquer habilidade pode ser tomada como uma classe mais ampla quando o propósito é examinar seus componentes, até o ponto em que as subdivisões não constituam unidades identificáveis de Habilidades Sociais.

Dentro de uma classe, os comportamentos apresentam função semelhante, mas podem apresentar topografia diferente. Por exemplo, a classe “civildade” inclui comportamentos de cumprimentar, agradecer, despedir-se etc; todos com a função geral semelhante na cultura, porém diferenciados quanto à topografia. Comportamentos agrupados na classe “civildade”, possuem a função de “ajustar-se às normas de polidez”. Tomando o comportamento de cumprimentar, verifica-se que este apresenta rica variabilidade na topografia. Alguém pode acenar a outro, abraçá-lo ou trocar aperto de mãos. Todas essas variações não impedem que sejam categorizados como cumprimento, ou seja, compartilham a mesma função. A escolha por uma forma de desempenho (topografia) depende da subcultura à qual pertencem os envolvidos na tarefa interpessoal.

Por outro lado, pode haver compartilhamento de subclasses entre as diferentes classes. Por exemplo: fazer/responder perguntas e expressar sentimentos fazem parte tanto da classe

de assertividade como de empatia, porém com diferenças na topografia que caracteriza cada uma delas. Considere “fazer/responder pergunta” diante de demanda de assertividade e diante de demanda empática. A diferença se verifica no volume, velocidade e modulação da voz, nas expressões faciais, gestualidade e diferentes características do contato visual.

Ainda há muito para pesquisar sobre categorização e classificação das Habilidades Sociais, tanto em termos conceituais como empíricos. Apenas para exemplificar, A. Del Prette e Del Prette (2009) fazem uma análise conceitual de possíveis correspondências entre as classes de Habilidades Sociais, definidas no campo do THS, e as classes de operantes verbais identificados por Skinner (1957/1978), considerando que se referem a duas taxonomias de comportamentos sociais.

### Portfólio Geral de Habilidades Sociais

Além da elaboração conceitual, a organização das Habilidades Sociais em classes e subclasses pode ser também refinada por avaliações empíricas. Por isso, as propostas de taxonomia não podem ser vistas como estruturas definitivas nem constituem propostas consensualmente estabelecidas na literatura da área. Ainda assim, dispor de um bom esquema de classificação pode facilitar a identificação dos deficits e recursos do cliente, além de orientar a avaliação e a promoção das Habilidades Sociais relevantes de diferentes clientela. A organização dessas classes (tanto as que constituem recursos quanto as deficitárias) pode ser denominada de Portfólio de Habilidades Sociais.

Portfólio de Habilidades Sociais consiste em uma listagem de classes e subclasses de Habilidades Sociais relevantes e pertinentes às tarefas e papéis sociais bem como à etapa de desenvolvimento do cliente, incluindo também os componentes não verbais e paralinguísticos (CNVP).

Considerando as principais Habilidades Sociais que vêm sendo objeto de pesquisa e prática em nosso meio, pode-se organizá-las sob diferentes eixos de análise (Del Prette & Del Prette, 2008). Ao longo das etapas de desenvolvimento, o indivíduo se defronta com demandas interpessoais para uma diversidade de classes e subclasses de Habilidades Sociais. O Quadro 2.1 contém as principais classes de Habilidades Sociais identificáveis na literatura, que podem ser relevantes para todas as etapas do desenvolvimento e para os papéis sociais assumidos ao longo delas.

### QUADRO 2.1. PORTFÓLIO DE HABILIDADES SOCIAIS

- 1. Comunicação.** Iniciar e manter conversação, fazer e responder perguntas, pedir e dar *feedback*, elogiar e agradecer elogio, dar opinião, a comunicação tanto ocorre na forma direta (face a face) como na indireta (uso de meios eletrônicos); na comunicação direta, a verbal está sempre associada à não verbal, que pode complementar, ilustrar, substituir e às vezes contrariar a verbal.
- 2. Civilidade.** Cumprimentar e/ou responder a cumprimentos (ao entrar e ao sair de um ambiente), pedir “por favor”, agradecer (dizer “obrigado/a”), desculpar-se e outras formas de polidez normativas na cultura, em sua diversidade e suas nuances.
- 3. Fazer e manter amizade.** Iniciar conversação, apresentar informações livres, ouvir/fazer confidências, demonstrar gentileza, manter contato, sem ser invasivo, expressar sentimentos, elogiar, dar *feedback*, responder a contato, enviar mensagem (e-mail, bilhete), convidar/aceitar convite para passeio, fazer contatos em datas festivas (aniversário, Natal etc.), manifestar solidariedade diante de problemas.
- 4. Empatia.** Manter contato visual, aproximar-se do outro, escutar (evitando interromper), tomar perspectiva (colocar-se no lugar do outro), expressar compreensão, incentivar a confiança (quando for o caso), demonstrar disposição para ajudar (se for o caso), compartilhar alegria e realização do outro (nascimento do filho, aprovação no vestibular, obtenção de emprego etc.).

5. **Assertivas.** Por se tratar de uma classe ampla com muitas subclasses, são aqui destacadas entre as mais importantes:

- ✓ Defender direitos próprios e direitos de outrem
- ✓ Questionar, opinar, discordar, solicitar explicações sobre o porquê de certos comportamentos, manifestar opinião, concordar, discordar
- ✓ Fazer e recusar pedidos
- ✓ Expressar raiva, desagrado e pedir mudança de comportamento
- ✓ Desculpar-se e admitir falha
- ✓ Manejar críticas: (a) *aceitar críticas* (ouvir com atenção até o interlocutor encerrar a fala, fazer perguntas, pedir esclarecimento, olhar para o interlocutor, concordar com a crítica ou com parte dela, pedir desculpas); (b) *fazer críticas* (falar em tom de voz pausada e audível, manter contato visual sem ser intimidatório, dizer o motivo da conversa, expor a falha do interlocutor, pedir mudança de comportamento); (c) *rejeitar críticas* (ouvir até o interlocutor encerrar a fala, manter contato visual, solicitar tempo para falar, apresentar sua versão dos fatos, expor opinião, relacionar a não aceitação da crítica em relação à veracidade do acontecimento).
- ✓ Falar com pessoa que exerce papel de autoridade: cumprimentar, apresentar-se, expor motivo da abordagem, fazer e responder perguntas, fazer pedido (se for o caso), tomar nota, agendar novo contato (se for o caso), agradecer, despedir-se.

6. **Expressar solidariedade.** Identificar necessidades do outro, oferecer ajuda, expressar apoio, engajar-se em atividades sociais construtivas, compartilhar alimentos ou objetos com pessoas deles necessitadas, cooperar, expressar compaixão, participar de reuniões e campanhas de solidariedade, fazer visitas a pessoas com necessidades, consolar, motivar colegas a fazer doações.

7. **Manejar conflitos e resolver problemas interpessoais.** Acalmar-se exercitando autocontrole diante de indicadores emocionais de um problema, reconhecer, nomear e definir o problema, identificar comportamentos de si e dos outros associados à manutenção ou solução do problema (como avaliam, o que fazem, qual a motivação para mudança), elaborar alternativas de comportamentos, propor alternativas de solução, escolher, implementar e avaliar cada alternativa ou combinar alternativas quando for o caso.

8. **Expressar afeto e intimidade (namoro, sexo).** Aproximar-se e demonstrar afetividade ao outro por meio de contato visual, sorriso, toque, fazer e responder perguntas pessoais, dar informações livres, compartilhar acontecimentos de interesse do outro, cultivar o bom humor, partilhar de brincadeiras, manifestar gentileza, fazer convites, demonstrar interesse pelo bem-estar do outro, lidar com relações íntimas e sexuais, estabelecer limites quando necessário.
9. **Coordenar grupo.** Organizar a atividade, distribuir tarefas, incentivar a participação de todos, controlar o tempo e o foco na tarefa, dar *feedback* a todos, fazer perguntas, mediar interações, expor metas, elogiar, parafrasear, resumir, distribuir tarefas, cobrar desempenhos e tarefas, explicar e pedir explicações, verificar compreensão sobre problemas.
10. **Falar em público.** Cumprimentar, distribuir o olhar pela plateia, usar tom de voz audível, modulando conforme o assunto, fazer/responder perguntas, apontar conteúdo de materiais audiovisuais (ler apenas o mínimo necessário), usar humor (se for o caso), relatar experiências pessoais (se for o caso), relatar acontecimentos (incluir subclasses do item anterior), agradecer a atenção ao finalizar.

Essas dez classes gerais e respectivas subclasses de Habilidades Sociais são reconhecidas como relevantes ao longo do ciclo vital. A proficiência esperada para uma classe pode variar dependendo da etapa de desenvolvimento em que a pessoa se encontra, e algumas podem ser mais críticas ou relevantes para determinadas etapas. Por exemplo: pode-se supor melhor desempenho de um jovem para lidar com críticas do que de uma criança pequena. Ainda que diferenciados pelas peculiaridades próprias de cada etapa do desenvolvimento, ao lidarem com críticas, ambos devem apresentar alguns dos principais comportamentos dessa classe. Pode-se verificar que há habilidades esperadas somente a partir da adolescência, relacionadas a namoro e sexo, e outras que, embora possam ocorrer em qualquer etapa, são acompanhadas de expectativas diferenciadas quanto à proficiência e elaboração do desempenho (por exemplo, falar em público, coordenar grupos).

## Habilidades Sociais básicas

Dentre as classes de Habilidades Sociais apresentadas no Quadro 2.1, algumas poderiam ser consideradas como Habilidades Sociais básicas, já que estão presentes em várias classes. Portanto, elas deveriam ser aprendidas ou aperfeiçoadas por todos os participantes de um THS. Quais são essas habilidades?

As Habilidades Sociais básicas incluem observar e descrever comportamentos, relatar interações, fazer e responder perguntas, elogiar etc. O aperfeiçoamento dessas classes deve ser alvo de promoção logo nas sessões iniciais de um programa, juntamente com dar *feedback*, efetuar análise de contingências e demonstrar afeto positivo, pois, além de facilitar as aquisições posteriores, contribuem para estruturar um contexto terapêutico de participação e apoio entre cliente, significantes e terapeuta.

### Habilidades Sociais: topografia e funcionalidade

As Habilidades Sociais descritas no Quadro 2.1 são compostas por elementos verbais (*o que se fala*), mas sua efetividade depende drasticamente da forma do desempenho (*como se fala*). Assim, a análise dos deficits e recursos em Habilidades Sociais do cliente deve contemplar também os Componentes Não Verbais e Paralinguísticos (CNVP<sup>1</sup>) que caracterizam a forma ou topografia do desempenho e se referem a aspectos como postura, expressão facial, contato visual, fluência no falar etc.

Quando se trata de Habilidades Sociais, topografia e função estão bastante relacionadas. Muitas vezes, pequenas alterações na forma do desempenho (expressão facial, postu-

Alterar a topografia é fundamental sempre que ela compromete a funcionalidade do desempenho.

1. Ao longo deste livro, a sigla CNVP será adotada sem diferenciar singular e plural.

ra, gestos, tom de voz etc.) podem facilitar ou comprometer sua funcionalidade, ou seja, seus resultados em tarefas interpessoais (A. Del Prette & Del Prette, 2009). Portanto, a funcionalidade e a efetividade das Habilidades Sociais não podem ser consideradas independentemente da topografia ou da forma dos desempenhos, ou seja, dos CNVP (A. Del Prette, & Del Prette, 2009).

A importância e a diversidade dos CNVP no campo das Habilidades Sociais encontram-se bastante detalhadas na literatura (A. Del Prette & Del Prette, 1999; Caballo, 2003; Z. Del Prette & Del Prette, 2009). A Figura 1.3 apresenta o conjunto dos principais itens de CNVP que devem ser objeto de atenção em programas de THS.

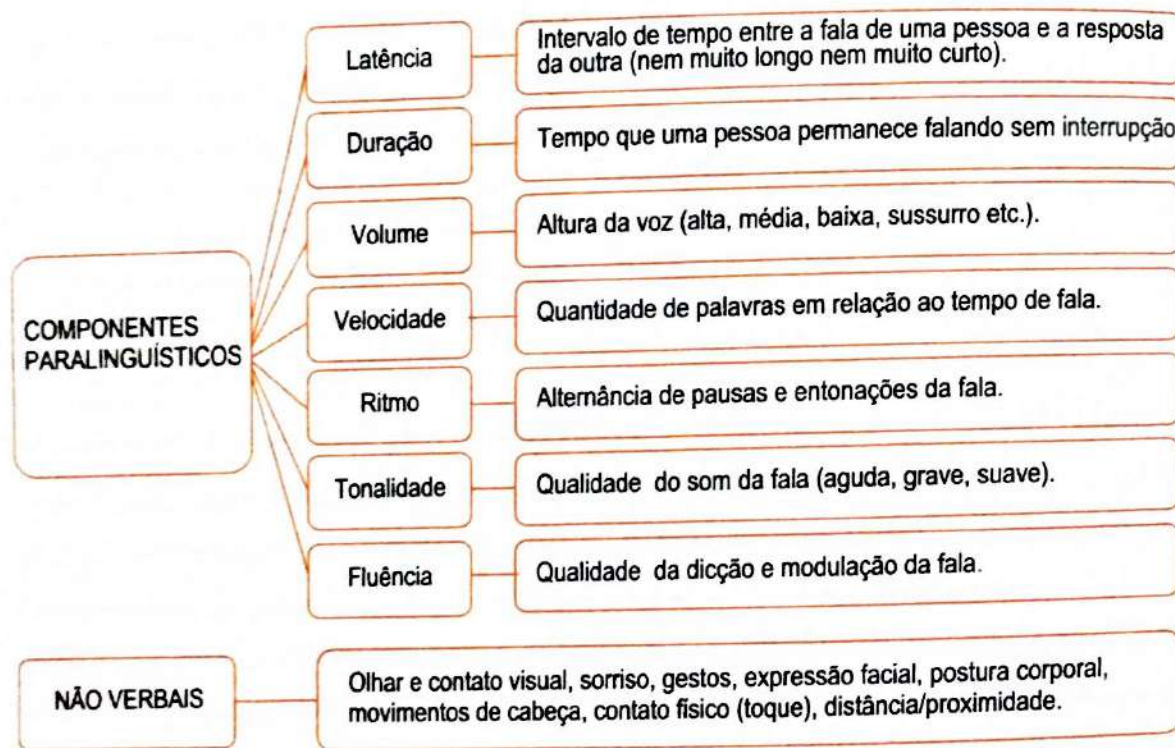


Figura 1.3. Portfólio de Componentes Não Verbais e Paralinguísticos.

Os itens da Figura 1.3 também devem ser avaliados pelo terapeuta e reunidos no Portfólio do Cliente. Alguns autores (Caballo, 2003) incluem entre os CNVP os indicadores fisiológicos (rubor, tremores etc.) e a aparência física (vestimenta, adereços, maquiagem etc.), uma vez que podem impactar sobre a avaliação de Competência Social. Há uma extensa produção de conhecimentos sobre os CNVP, especialmente a partir das pesquisas de Argyle (1967/1994; 1984). Com base

nessas pesquisas, cabem algumas considerações importantes para programas de THS:

- Os CNVP possuem funções de apoiar, enfatizar, complementar o significado da comunicação verbal; em alguns casos, podem mesmo contradizê-la, por exemplo, quando alguém diz que está bem, ao mesmo tempo em que faz o gesto do polegar para baixo ou apresenta a expressão de tristeza.
- Geralmente as pessoas têm bom controle sobre o QUE falam, porém, menos sobre COMO falam, especialmente com relação às extremidades motoras. Por exemplo: expressão de tranquilidade no rosto enquanto tamborila com os dedos ou balança as pernas de maneira contínua.
- Dada essa dificuldade de controle e por estarem associados a alterações fisiológicas típicas de estados emocionais, os CNVP são, muitas vezes, indicadores mais confiáveis de sentimentos (e por vezes de crenças) do que os conteúdos verbalizados pela fala.
- Os CNVP devem ser avaliados, tal como as demais Habilidades Sociais, considerando-se os padrões culturalmente aprovados para cada situação ou tarefa interpessoal.
- De um modo geral, os CNVP adequados situam-se a meio-termo entre a expressividade baixa e a exagerada, podendo ser problemáticos: contato visual excessivo (encarado) e mínimo, fala muito rápida ou muito lenta, excessiva ou nenhuma gesticulação etc.
- Os gestos podem assumir significados completamente diversos – e até opostos – em diferentes culturas.
- Alguns padrões típicos de CNVP podem incluir diferenças culturais de gênero: aceitáveis para mulheres, mas não para homens ou vice-versa.

Nas interações face a face, o conteúdo verbal (o que se fala) está sempre associado aos componentes não verbais e paralinguísticos da comunicação (como se fala). Com o advento da comunicação virtual por meio da escrita, o desafio é a comunicação





de sentimentos. Mesmo utilizando a pontuação consagrada pela língua (exclamações, interrogações, reticências etc.), que permite a identificação de um “subtexto” ou “leitura das entrelinhas” de uma mensagem escrita, parece ser necessário dispor de indicadores “extras” da emoção, por meio de símbo-

los gráficos. Por isso, são cada vez mais explorados os chamados *emoticons* e outras ilustrações usadas como complementos do texto escrito visando transmitir emoções, intenções, pensamentos etc. Portanto, a questão da topografia ou forma também se aplica às interações virtuais mediadas pela escrita.

### Sobre a aprendizagem de Habilidades Sociais

Grande parte das necessidades das pessoas é mediada por outros indivíduos e depende de interações entre eles. Essa é uma característica de qualquer comportamento social em um ambiente comum (Skinner, 1953/1967), em que o comportamento de uma pessoa pode ser um antecedente ou conseqüente ao comportamento do outro. Nesse sentido, as Habilidades Sociais se caracterizam também como comportamentos sociais. E como qualquer comportamento, as Habilidades Sociais foram e continuam sendo a resultante de três processos de variação e seleção: o filogenético, o ontogenético e o cultural (Skinner, 1981/2007).

A seleção filogenética refinou características anatômicas, fisiológicas e comportamentais favoráveis à aquisição e ao aperfeiçoamento de comportamentos sociais, entre os quais as Habilidades Sociais, que se mostraram importantes na sobrevivência da espécie (Trower, 1995). Tomando por base a análise de Glenn (2004) para o comportamento verbal, Del Prette e Del

Prette (2010) destacam, entre outras, as seguintes características: 1) a flexibilidade da musculatura facial, refinando a expressividade facial e a discriminação dos estímulos provenientes da expressividade do outro na interação social, 2) a sensibilidade aos estímulos sociais e tendência à proximidade com outros da própria espécie (gregarismo) e 3) a suscetibilidade à seleção pelas consequências, ampliando as possibilidades de aprendizagem na relação com os outros.

A seleção ontogenética se refere às Habilidades Sociais aprendidas ao longo da vida. Essa aprendizagem ocorre, em grande parte, por meio das condições “naturais” dispostas na família, escola, ambientes de trabalho e lazer etc., por meio de três processos principais interdependentes: a modelação, a instrução e a consequenciação.

Em termos de seleção cultural, é amplamente reconhecida a influência da cultura sobre as Habilidades Sociais. Cada cultura estabelece padrões valorizados, tolerados ou reprovados de comportamentos sociais que são disseminados entre seus membros e reproduzidos ao longo do tempo. Considerando que uma cultura nunca é monolítica, ou seja, que ela comporta diferentes subculturas, certos comportamentos aceitos e esperados em alguns subgrupos podem ser reprovados em outros e vice-versa.

Em síntese, como qualquer outro comportamento, as Habilidades Sociais (e também os demais requisitos da Competência Social, abordados no próximo capítulo) são aprendidas ao longo da vida por meio de processos formais ou informais de interação com as demais pessoas e, portanto, influenciadas pela cultura e contingências imediatas do ambiente. Quando o ambiente natural não é favorável, podem ocorrer dificuldades e falhas na aquisição e aperfeiçoamento de Habilidades Sociais, inclusive com problemas de comportamento concorrentes, cuja superação irá requerer intervenções educativas e/ou terapêuticas. Essas intervenções envolvem basicamente a reestruturação dos processos de aprendizagem antes referidos, em condições mais favoráveis.

A definição apresentada destaca o caráter avaliativo da Competência Social aplicado ao desempenho (incluindo coerência entre comportamentos abertos e encobertos) e aos resultados do desempenho em tarefas interpessoais, conforme objetivos do indivíduo e demandas da situação reconhecidas na cultura. Enquanto o conceito de Habilidades Sociais refere-se à descrição de componentes do desempenho em resposta à pergunta “O que e como o participante da interação fez”, o conceito de Competência Social refere-se não apenas à avaliação da qualidade desse desempenho, mas também à sua efetividade em termos de resultados, considerando as demandas da tarefa interpessoal. Na perspectiva aqui adotada, inclui resposta às questões:

- Como foi o desempenho?
- Quais os resultados do desempenho do indivíduo?
- Os resultados foram bons também para o interlocutor?
- Poderão também beneficiar o grupo de ambos e até mesmo a comunidade?

Em resumo, a avaliação de Competência Social implica considerar a qualidade do desempenho e seus resultados imediatos e de médio e longo prazo, não somente para o indivíduo, mas também para o outro e o grupo social. Esses aspectos são abordados com mais detalhe a seguir.

### **Competência Social: comportamentos encobertos e manifestos**

O desempenho de uma pessoa em tarefas interpessoais depende de seu repertório de Habilidades Sociais, porém, não apenas. Na maior parte dessas tarefas, um desempenho socialmente competente requer a articulação entre várias Habilidades Sociais e, também, destas com componentes cognitivos e afetivos não diretamente observáveis, que incluem pensamentos, sentimentos, objetivos, padrões de realização, autoeficácia, autorregras etc., ou seja, comportamentos encobertos associados

ao desempenho. Por isso, faz sentido considerar que um desempenho socialmente competente implica coerência entre comportamentos abertos (observáveis) e “encobertos” (privados) e, ainda, em relação às regras do grupo no qual a pessoa se insere e com as quais ela concorda.

Orientado por uma abordagem de processamento de informação, McFall (1982) inclui, entre os componentes “encobertos” das Habilidades Sociais, os processos de decodificação das demandas do contexto (percepção, interpretação etc.), de seleção e decisão sobre o que e como responder, bem como de previsão de possíveis consequências. Esses e outros componentes encobertos que precedem e acompanham o desempenho social estão contemplados no conceito de automonitoria, considerado um requisito indispensável para a Competência Social e tratado com mais detalhamento no capítulo 2.

A coerência entre comportamentos públicos e privados nem sempre é facilmente encontrada na vida social. Ela certamente ocorre mais facilmente quando as autorregras do indivíduo são coerentes com as normas da comunidade na qual ele está inserido. No



entanto, a comunidade verbal frequentemente consequencia positivamente comportamentos abertos que não correspondem aos encobertos, tais como os comportamentos de deturpar ou de exagerar fatos, omitir acontecimentos etc. Em programas de THS orientados por valores que beneficiam a ambos os interlocutores, é importante estabelecer condições para a ocorrência e fortalecimento da correspondência entre o dizer a si (pensar)

ao desempenho. Por isso, faz sentido considerar que um desempenho socialmente competente implica coerência entre comportamentos abertos (observáveis) e “encobertos” (privados) e, ainda, em relação às regras do grupo no qual a pessoa se insere e com as quais ela concorda.

Orientado por uma abordagem de processamento de informação, McFall (1982) inclui, entre os componentes “encobertos” das Habilidades Sociais, os processos de decodificação das demandas do contexto (percepção, interpretação etc.), de seleção e decisão sobre o que e como responder, bem como de previsão de possíveis consequências. Esses e outros componentes encobertos que precedem e acompanham o desempenho social estão contemplados no conceito de automonitoria, considerado um requisito indispensável para a Competência Social e tratado com mais detalhamento no capítulo 2.

A coerência entre comportamentos públicos e privados nem sempre é facilmente encontrada na vida social. Ela certamente ocorre mais facilmente quando as autorregras do indivíduo são coerentes com as normas da comunidade na qual ele está inserido. No



entanto, a comunidade verbal frequentemente consequencia positivamente comportamentos abertos que não correspondem aos encobertos, tais como os comportamentos de deturpar ou de exagerar fatos, omitir acontecimentos etc. Em programas de THS orientados por valores que beneficiam a ambos os interlocutores, é importante estabelecer condições para a ocorrência e fortalecimento da correspondência entre o dizer a si (pensar)

e o desempenho na interação com os demais por meio de procedimentos específicos (A. Del Prette & Del Prette, 2001; Z. Del Prette & Del Prette, 2005a; 2010).

### Critérios de avaliação da Competência Social

Conforme Schlundt e McFall (1985, p. 23), a atribuição de Competência Social “envolve um julgamento de valor, por parte de um observador, quanto à efetividade do desempenho do

O avaliador pode ser um observador externo e também a própria pessoa em interação.

participante em uma tarefa específica”. Efetividade significa resultados desejáveis, derivados do desempenho do indivíduo em uma tarefa interpessoal. Quais seriam esses resultados?

Desejáveis, para quem? Essas questões colocam a necessidade de **critérios** para avaliar os resultados indicadores de Competência Social.

Uma proposta de critérios para avaliar a funcionalidade do desempenho social foi apresentada por Linehan (1984) em relação à assertividade feminina. A autora defendeu três critérios para considerar um desempenho assertivo: atingir objetivos imediatos, manter ou melhorar a relação interpessoal e manter ou melhorar a autoestima. Considerando a Competência Social (enquanto constructo diferenciado do de Habilidades Sociais), esses critérios foram incluídos entre os propostos por Del Prette (1982, p. 9), que adicionou, na época, o de “equilibrar reforçadores ou, no mínimo, de assegurar direitos humanos básicos”. O conjunto de critérios para avaliar a Competência Social (A. Del Prette & Del Prette, 2001; Z. Del Prette & Del Prette, 1999; 2005a) tem sido assim detalhado:

- (a) **Consecução do objetivo.** Refere-se às consequências específicas e imediatas da tarefa interpessoal para o(s) indivíduo(s) que está(ão) sendo avaliado(s) e podem ser

acessadas em resposta à pergunta: *Conseguiu(ram) alcançar o(s) objetivo(s) da tarefa interpessoal?*

- (b) **Manutenção/melhora da autoestima.** Refere-se a consequências imediatas em termos de indicadores emocionais de satisfação pessoal com os resultados obtidos, associados à aprovação do desempenho pela comunidade verbal, ambos contribuindo para o fortalecimento e manutenção dos desempenhos e para a autoeficácia do participante da tarefa interpessoal. Essas consequências podem ser aferidas em resposta a questões como: *A interação afetou de maneira neutra, negativa ou positiva a autoestima e a satisfação dos que dela tomaram parte?*
- (c) **Manutenção/melhora da qualidade da relação.** Refere-se a consequências menos imediatas, em médio ou longo prazo, sobre os interlocutores e a probabilidade de manterem ou melhorarem um relacionamento positivo – perguntas reflexivas auxiliam na avaliação, como, por exemplo: *Ambos os participantes da interação buscariam novas oportunidades de contato social? Um dos participantes da interação evitaria contatos futuros?*
- (d) **Equilíbrio de poder entre os interlocutores.** Reciprocidade positiva de trocas, seja de comportamentos, seja de produtos concretos ou simbólicos: *O desempenho dos participantes da interação contribuiu para o equilíbrio de trocas? Ou aumentou o desequilíbrio, beneficiando mais a um do que a outro ou em detrimento do outro?*
- (e) **Respeito/ampliação dos direitos humanos interpessoais.** Refere-se à consequência do desempenho em termos de direitos: *O desempenho dos participantes contribuiu para manter ou ampliar direitos socialmente estabelecidos, como, por exemplo, direito de ser ouvido e levado a sério, de expressar opinião, de discordar, de ser respeitado em sua dignidade e integridade física ou moral?*

Alguns desses critérios não são facilmente aplicados, mas podem ser avaliados em sua probabilidade de ocorrência com base na observação dos desempenhos e dos relatos. Os três primeiros (a, b, c) contemplam resultados imediatos e podem ser observados pelos envolvidos e por avaliadores externos. Os três últimos critérios contemplam resultados de médio e longo prazo para os envolvidos na tarefa interpessoal e, eventualmente, para o grupo social. São resultados não prontamente observáveis, mas que podem ser inferidos com base no relato e no conhecimento das normas e regras da cultura.

Enquanto os primeiros critérios podem ser de maior interesse para um dos indivíduos, os últimos necessariamente devem beneficiar o interlocutor e/ou o grupo. Por isso, pode-se afirmar que os critérios de Competência Social contemplam duas dimensões de resultados: uma instrumental, mais imediata, que atende interesses individuais dos interlocutores, e uma ética, que pode ocorrer em médio e longo prazo atendendo também interesses do grupo social (cf. A. Del Prette & Del Prette, 2001; Z. Del Prette & Del Prette, 1999; 2005a).

É importante reconhecer que, para ser considerado socialmente competente, o desempenho não precisa ser excepcional, mas sim produzir resultados desejáveis, de acordo com os critérios de Competência Social. Como em muitas tarefas interpessoais nem todos os critérios de Competência Social são alcançados simultaneamente, a atribuição de Competência Social a um desempenho pode ser maior ou menor, dependendo da quantidade e diversidade dos critérios atendidos. Essa relatividade suscita várias questões:

- Qual o critério essencial ou básico de um desempenho para que seja considerado como socialmente competente?
- O indivíduo que não atinge seus objetivos na tarefa interpessoal poderia ser considerado socialmente competente?
- Se sim, por que um indivíduo com desempenho avaliado como socialmente competente não atingiria seu objetivo (critério a)?



Essas questões estão relacionadas à dimensão ética da Competência Social, que é contemplada nos critérios de avaliação antes referidos. Elas são analisadas com mais detalhe a seguir.

### Dimensão ética e critério básico de Competência Social

Alguns filósofos (como Kant, em *Crítica da razão prática*) supunham uma lei moral intrínseca ao indivíduo, que regulava suas ações. Independentemente dessa possibilidade, os legisladores e governos trataram de estabelecer normas e leis que, de um lado, contingenciavam punitivamente comportamentos “não desejáveis” e, por outro, tornaram tais comportamentos pouco atrativos, considerando seus riscos. Entretanto, também essas alternativas não foram suficientes para tornar as interações sociais livres de desequilíbrio com perdas significativas para uma parte e ganhos para a outra.

A lei que enfatizava contingências punitivas foi denominada de Lei de Talião. Na antiga Mesopotâmia, Hamurabi providenciou que as regras previstas em vários casos comuns em que ele arbitrava fossem escritas em monólitos (grandes pedras) e colocadas em locais de visibilidade. Contudo, a reciprocidade negativa dependia das posses e do prestígio, e sua aplicação penalizava as classes desfavorecidas. Esse Código de Hamurabi foi popularizado por “olho por olho, dente por dente”. Grande parte da legislação humana ainda se baseia nesse código e as práticas educativas familiares e escolares também o utilizam, mesmo reconhecendo seu fracasso. Na análise do comportamento, essa prática cultural, ainda em vigência, seria denominada de “cerimonial” (Glenn, 2005), porque beneficia apenas quem tem o controle da situação.

Na análise dos códigos adotados em algumas culturas antigas, possivelmente em oposição à Lei de Talião, surgiu a chamada Lei Áurea. Essa lei aparece em várias culturas (judaica, romana, chinesa, grega), com pequenas variações nos enunciados, mantendo, contudo, o mesmo significado. Essa proposição

Essas questões estão relacionadas à dimensão ética da Competência Social, que é contemplada nos critérios de avaliação antes referidos. Elas são analisadas com mais detalhe a seguir.

### Dimensão ética e critério básico de Competência Social

Alguns filósofos (como Kant, em *Crítica da razão prática*) supunham uma lei moral intrínseca ao indivíduo, que regulava suas ações. Independentemente dessa possibilidade, os legisladores e governos trataram de estabelecer normas e leis que, de um lado, contingenciavam punitivamente comportamentos “não desejáveis” e, por outro, tornaram tais comportamentos pouco atrativos, considerando seus riscos. Entretanto, também essas alternativas não foram suficientes para tornar as interações sociais livres de desequilíbrio com perdas significativas para uma parte e ganhos para a outra.

A lei que enfatizava contingências punitivas foi denominada de Lei de Talião. Na antiga Mesopotâmia, Hamurabi providenciou que as regras previstas em vários casos comuns em que ele arbitrava fossem escritas em monólitos (grandes pedras) e colocadas em locais de visibilidade. Contudo, a reciprocidade negativa dependia das posses e do prestígio, e sua aplicação penalizava as classes desfavorecidas. Esse Código de Hamurabi foi popularizado por “olho por olho, dente por dente”. Grande parte da legislação humana ainda se baseia nesse código e as práticas educativas familiares e escolares também o utilizam, mesmo reconhecendo seu fracasso. Na análise do comportamento, essa prática cultural, ainda em vigência, seria denominada de “cerimonial” (Glenn, 2005), porque beneficia apenas quem tem o controle da situação.

Na análise dos códigos adotados em algumas culturas antigas, possivelmente em oposição à Lei de Talião, surgiu a chamada Lei Áurea. Essa lei aparece em várias culturas (judaica, romana, chinesa, grega), com pequenas variações nos enunciados, mantendo, contudo, o mesmo significado. Essa proposição

ficou conhecida como Regra de Ouro. De maneira simplificada ela estabelece que o comportamento social de alguém seja orientado por "fazer ao outro o que gostaria que este lhe fizesse". Tal regra poderia funcionar como um estímulo discriminativo para duas ou mais pessoas em interação. Pode-se dizer ainda que, ao iniciar a interação, o indivíduo que pretende se orientar por tal regra faz alguma estimativa do impacto de seu comportamento sobre os demais, supondo trocas apropriadas que beneficiam a todos. Seguir essa norma parece gerar alta probabilidade de reciprocidade positiva na interação, porém não quando o beneficiado se orienta por outra regra. A adoção da Regra de Ouro, nas práticas culturais, certamente poderia somar-se às chamadas contingências tecnológicas (Glenn, 2005), ou seja, aquelas que são mantidas pela sua utilidade, em termos de resultados que beneficiam o grupo; nesse caso, pelo menos em termos de saúde e qualidade de vida do grupo social.

O critério de reciprocidade implícito no conceito de Competência Social exclui, portanto, comportamentos que produzem danos aos demais, enfatizando resultados de curto, médio e longo prazo em termos de bem-estar para o interlocutor e o grupo social. Esse tipo de resultado caracteriza o que está aqui denominado de valores morais ou éticos de convivência, usualmente referidos às noções de justiça, equidade, liberdade, solidariedade, bem-estar etc. É com base na reciprocidade positiva da Regra Áurea que se pode estabelecer o critério básico ou essencial para um desempenho ser considerado como socialmente competente.

Entende-se que, para um desempenho ser considerado socialmente competente, deve atender à Regra Áurea *Fazer ao outro o que gostaria que lhe fizesse*, ou, no mínimo, a regra de *Não fazer ao outro o que não gostaria que este lhe fizesse*, evitando trocas negativas, maximizando a probabilidade de equilíbrio de trocas positivas entre os interlocutores e respeitando os direitos interpessoais. Isso significa que a consecução de objetivos pessoais que implica danos ao outro não permite caracterizar um desempenho como socialmente competente.

ficou conhecida como Regra de Ouro. De maneira simplificada ela estabelece que o comportamento social de alguém seja orientado por "fazer ao outro o que gostaria que este lhe fizesse". Tal regra poderia funcionar como um estímulo discriminativo para duas ou mais pessoas em interação. Pode-se dizer ainda que, ao iniciar a interação, o indivíduo que pretende se orientar por tal regra faz alguma estimativa do impacto de seu comportamento sobre os demais, supondo trocas apropriadas que beneficiam a todos. Seguir essa norma parece gerar alta probabilidade de reciprocidade positiva na interação, porém não quando o beneficiado se orienta por outra regra. A adoção da Regra de Ouro, nas práticas culturais, certamente poderia somar-se às chamadas contingências tecnológicas (Glenn, 2005), ou seja, aquelas que são mantidas pela sua utilidade, em termos de resultados que beneficiam o grupo; nesse caso, pelo menos em termos de saúde e qualidade de vida do grupo social.

O critério de reciprocidade implícito no conceito de Competência Social exclui, portanto, comportamentos que produzem danos aos demais, enfatizando resultados de curto, médio e longo prazo em termos de bem-estar para o interlocutor e o grupo social. Esse tipo de resultado caracteriza o que está aqui denominado de valores morais ou éticos de convivência, usualmente referidos às noções de justiça, equidade, liberdade, solidariedade, bem-estar etc. É com base na reciprocidade positiva da Regra Áurea que se pode estabelecer o critério básico ou essencial para um desempenho ser considerado como socialmente competente.

Entende-se que, para um desempenho ser considerado socialmente competente, deve atender à Regra Áurea *Fazer ao outro o que gostaria que lhe fizesse*, ou, no mínimo, a regra de *Não fazer ao outro o que não gostaria que este lhe fizesse*, evitando trocas negativas, maximizando a probabilidade de equilíbrio de trocas positivas entre os interlocutores e respeitando os direitos interpessoais. Isso significa que a consecução de objetivos pessoais que implica danos ao outro não permite caracterizar um desempenho como socialmente competente.

Os estudos no campo das Habilidades Sociais têm, em geral, utilizado apenas a dimensão instrumental da Competência Social, possivelmente porque os critérios para avaliá-la são mais facilmente acessados. No entanto, em estudo sobre *bullying* na escola, Comodo (2016) demonstrou a possibilidade de investigar indicadores de Competência Social em vítimas, testemunhas e autores, produzindo resultados que, além de contemplarem valores de convivência na educação escolar, sugerem procedimentos dentro de alguns dos critérios desse construto.

Considerando os critérios associados à dimensão ética, pode-se afirmar que o desempenho socialmente competente supõe a possibilidade de escolha entre cursos de ação. Essa escolha é baseada na previsão de possíveis consequências, tanto para o indivíduo como para os demais, e tanto imediatas como de médio e longo prazo. Essas escolhas requerem autocontrole associado a um autogerenciamento ético (Skinner, 1972), no sentido de decisões sobre cursos de ação futura e, portanto, uma análise de possíveis contingências em vigor (cf. Dittrich, 2010). O autogerenciamento aqui referido e suas implicações éticas remetem ao conceito de automonitoria, um dos requisitos da Competência Social, detalhada no próximo capítulo.

A possibilidade de escolha a partir da análise de contingências contextuais da tarefa interpessoal contribui para responder às duas questões finais da seção anterior: como e por que um indivíduo com um desempenho socialmente competente nos critérios *b*, *c*, *d* e *e* pode não atingir seus objetivos pessoais na interação (critério *a*). Isso pode ocorrer pelo menos nos casos em que:

- A tarefa interpessoal envolve conflito entre os objetivos dos participantes da interação, como um pedido feito de forma competente que é recusado por alguém competente na habilidade de recusar. Por exemplo: Julia faz um pedido à Marta e tem seu pedido recusado. Para Marta, que não pretendia atender ao pedido, o sucesso na tarefa implica recusá-lo. Entre duas pessoas geralmente competen-

## 2.

# COMPETÊNCIA SOCIAL

*Há três modos gerais para conduzir as relações interpessoais. O primeiro é considerar somente a si mesmo, desconsiderando os outros... O segundo é sempre colocar os outros antes de você... O terceiro é a regra de ouro... considerar a si mesmo e também aos demais.*

Joseph Wolpe

Conforme antes referido, o conceito de Competência Social é entendido **como** central no campo das Habilidades Sociais. Tal premissa é coerente com a definição desse **conceito**, considerando os critérios de avaliação que dele decorrem e o conjunto **de** requisitos que estão na **base** de um desempenho socialmente competente. Esses aspectos são abordados neste capítulo.

### Definição de Competência Social

Grande **parte** dos estudiosos da **área** concorda que o **conceito** de Competência Social **tem** grande importância **para** a qualidade dos processos **das** relações interpessoais. Enquanto **conceito**, o **termo** Competência Social aplica-se à **avaliação** do desempenho e de seus resultados, portanto, sua definição deve incluir, pelo menos, as características especificadas a seguir.

**Competência Social** é um constructo *avaliativo* ❶ do desempenho de um indivíduo (pensamentos, sentimentos e ações) em uma tarefa interpessoal ❷ que atende aos objetivos do indivíduo e às demandas da situação e cultura, ❸ produzindo resultados positivos conforme critérios instrumentais e éticos.

tes, a consecução de objetivos conflitantes pode variar em função de contingências momentâneas. Porém, quando os objetivos são complementares, como na interação entre um comprador e um vendedor de livro, a Competência Social de um pode beneficiar a ambos os interlocutores.

- A consecução do objetivo não depende apenas do desempenho. Por exemplo: um excelente desempenho em entrevista de emprego em contexto marcado pela recessão econômica pode não resultar na obtenção do emprego.
- O indivíduo altera seu desempenho de modo a garantir os demais critérios em lugar de atingir o objetivo inicial, como forma de minimizar danos e/ou maximizar resultados positivos de médio e/ou longo prazo. Por exemplo: deixar de manifestar discordância a um interlocutor que demonstra pouco controle emocional.

Em todos os exemplos, obter ou não os resultados pretendidos é um critério objetivo, mas não suficiente, pois deixa de lado a análise das contingências da tarefa interpessoal (primeiro exemplo) e do contexto mais amplo (segundo exemplo), bem como os resultados para o interlocutor em termos da dimensão ética (último exemplo).

### Competência Social e reciprocidade nas trocas

A adoção da centralidade da Competência Social na análise dos desempenhos interpessoais requer duas considerações. A primeira refere-se à questão do equilíbrio de trocas entre os interlocutores; a segunda está relacionada à possibilidade de objetivos conflitantes em tarefas interpessoais.

O descompasso momentâneo nas trocas reforçadoras entre os membros da díade ou do grupo não anula a importância do **equilíbrio** quando se considera um tempo mais extenso de relacionamento. Esse equilíbrio não é estático, mas dinâmico, com

ganhos e perdas que podem se alternar no tempo. É esse equilíbrio que amplia a probabilidade de manutenção dos relacionamentos, como, por exemplo, nas trocas afetivas entre familiares, amigos, cônjuges, colegas de trabalho etc. Exemplificando com a relação conjugal, o marido acompanha a companheira em uma apresentação esportiva, quando preferia ficar em casa lendo ou descansando. Ele faz isso retribuindo a gentileza dela, que o acompanhou em reunião comemorativa na empresa onde trabalha.



Essas concessões caracterizam reciprocidade, no sentido antes referido, e requerem autocontrole para renunciar [a] ou postergar ganhos imediatos, procurando manter um padrão de trocas positivas em médio e longo prazo (Rachlin, 1974). Trata-se também da superação do egocentrismo, uma vez que nem sempre é possível manter a intermitência das trocas ao longo do tempo. Em outras palavras, as trocas raramente são imediatas e ceder em benefício do outro ocorre, ao longo do tempo, com alternâncias de custos e benefícios.

Evidentemente, os relacionamentos saudáveis não são formados apenas dessas “pequenas gentilezas”, mas também do exercício contínuo de comunicação empática e assertiva. Vivenciar diferentes emoções, como ternura, alegria, gratidão, amor, amizade etc., faz parte dos relacionamentos duradouros. Por outro lado, exercitar a comunicação assertiva constitui a base para relações “autênticas”, em médio e longo prazo. É amplamente reconhecido que as consequências imediatas da assertividade podem envolver custo para as pessoas em interação.

Em síntese o equilíbrio de trocas é dinâmico, e não estático, ou seja, não se trata de uma contabilidade contínua e pontual, mas de uma avaliação geral e relativizada das trocas que ocorrem no tempo. Dependendo de circunstâncias, essa avaliação pode produzir três alternativas mais prováveis:



- (A) Ambas as partes obtêm, simultânea ou alternadamente, quantidade similar de benefícios e custos.
- (B) Uma das partes consegue maior quantidade de benefícios do que a outra, que permanece com maiores custos.
- (C) As duas partes obtêm pouca quantidade de benefícios e maior de custos.

A alternativa (A) é certamente a mais desejável, porém, ocorre com menor frequência. Se a Regra de Ouro fosse aplicada (em lugar da Lei de Talião), provavelmente a alternativa (A) ocorreria com maior frequência. A alternativa (B) pode levar ao término do relacionamento, menos provável quando o desequilíbrio é temporário ou motivado por acontecimentos inevitáveis, como doença prolongada de um dos membros da díade, perda de parentes, desemprego etc. A alternativa (C) parece prognosticar uma sobrevivência mínima do relacionamento, salvo exceções como, por exemplo, da pessoa que tem uma vida de renúncia e aceita isso como uma espécie de destino.

As dimensões instrumental e ética podem ser conflitantes, especialmente em tarefas interpessoais que caracterizam demandas para habilidades assertivas. Em tais casos, desempenhos sociais menos elaborados (passividade, esquiva etc.) podem ocorrer, não devido a deficits de Habilidades Sociais, mas em função da avaliação do indivíduo sobre as consequências negativas prováveis para o outro, imediatas ou de médio e longo prazo. Esse é o caso, já exemplificado, da pessoa que omite sua opinião contrária a um posicionamento de outra, por perceber que aquela está fragilizada emocionalmente e que isso poderia causar-lhe ainda mais desconforto naquele momento (aplicação da Regra de Ouro).

### Requisitos da Competência Social

As Habilidades Sociais constituem condição necessária, mas não suficiente para a Competência Social. Cabe então questionar: Quais seriam essas outras condições? Para além das eventuais

disfunções orgânicas que poderiam comprometer o desempenho interpessoal e de dispor de um bom repertório variado de Habilidades Sociais, diversos fatores devem ser considerados. Grosso modo, podem ser arrolados os seguintes:

- Buscar, em uma tarefa interpessoal, resultados compatíveis com os critérios de Competência Social, especialmente aqueles associados à dimensão ética.
- Reconhecer os próprios recursos e limitações, bem como as regras e normas do ambiente social.
- Discriminar onde, como, com quem e em que momento responder a determinadas demandas de interação.
- Articular habilidades em desempenhos mais complexos, monitorando “passo a passo” o próprio desempenho.

Esses itens apontam para outros requisitos da Competência Social que reforçam sua diferenciação em relação ao conceito de Habilidades Sociais. Assim, considerando os conceitos já apresentados, pode-se propor um esquema didático das relações entre a Competência Social e seus requisitos, com destaque para as Habilidades Sociais, mas incluindo os demais antes referidos. Esse esquema é apresentado na Figura 2.1.

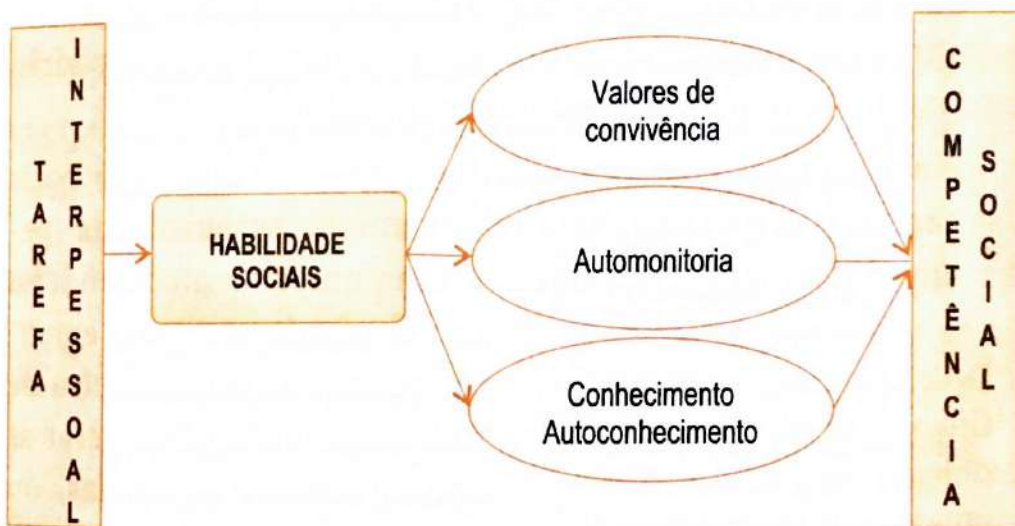


Figura 2.1. Ilustração esquemática dos requisitos da Competência Social.

Conforme o esquema, para um desempenho socialmente competente em uma dada tarefa interpessoal o indivíduo precisa dispor de quatro requisitos: (a) um repertório de Habilidades Sociais pertinentes a essa tarefa; (b) compromisso com valores de convivência compatíveis com a dimensão ética da Competência Social; (c) automonitoria do desempenho na interação; (d) autoconhecimento de recursos e limitações associado ao conhecimento das normas e regras do ambiente social em que se encontra.

Defende-se que a promoção desses requisitos é importante em qualquer programa de Treinamento de Habilidades Sociais que pretenda resultados coerentes com o conceito de Competência Social. Cada um desses requisitos é tratado brevemente e em separado nas seções seguintes, mas todos devem ser promovidos de forma integrada ao longo de um programa.

### **Habilidades Sociais e variabilidade comportamental**

Em geral, em grande parte das atividades rotineiras, incluindo as de natureza social, as pessoas tendem a repetir os comportamentos bem-sucedidos. O mesmo pode não ocorrer para tarefas interpessoais novas e de maior complexidade. Pode-se dizer que, nas tarefas “usuais”, a variabilidade requerida é mínima e possivelmente desnecessária, uma vez que um padrão estereotipado obtém os resultados esperados.

Na interação com pessoas, também é possível que parte das tarefas interpessoais seja relativamente automatizada (pedir uma informação, responder a um cumprimento, atender a

Desempenhos sociais repetitivos e ritualísticos podem dificultar ou mesmo impedir uma interação bem-sucedida quando a situação requer variabilidade.

um chamado etc.). No entanto, quando o padrão deixa de funcionar, ou seja, de gerar as consequências esperadas, ou quando estamos diante de demandas novas, a variabilidade passa a ser fundamental. Em

outras palavras, são as contingências do ambiente social que vão determinar o que funciona ou não naquele ambiente (seleção por contingências).

De modo bastante simplificado, a variabilidade comportamental refere-se à diversidade de alternativas de que o indivíduo dispõe para lidar com as situações. Entretanto, é um equívoco pensar que as consequências positivas produzem a estereotipia do comportamento. Estudos sobre variabilidade (Hunziker & Moreno, 2000; Rangel, 2010) mostram que não é o reforçamento que produz a estereotipia, mas as características das contingências em que este ocorre. Em outras palavras, a repetição (estereotipia) pode ser bem-sucedida se as contingências da situação ou tarefa interpessoal exigem-na (por exemplo, responder um cumprimento, parabenizar um conhecido pelo aniversário etc.). Ainda que a repetitividade seja bem-sucedida, seus limites devem ser considerados, pois, em excesso, pode ser disfuncional e fazer parte de indicadores de transtornos como a Síndrome de Asperger e Transtorno Obsessivo Compulsivo. Os casos de depressão e timidez, geralmente indicados para o THS, também requerem ênfase na variabilidade no repertório de Habilidades Sociais.

Promover a variabilidade significa ajudar o cliente a aprender alternativas de Habilidades Sociais para atender às tarefas interpessoais relevantes de sua vida. Essa variabilidade pode ser concebida entre e intraclasse, como mostra a Figura 2.2.

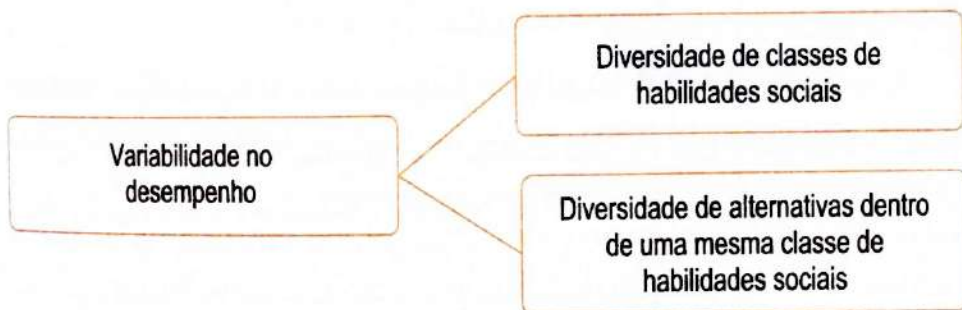


Figura 2.2. Variabilidade comportamental em programas de THS.

Conforme ilustrado na Figura 2.2, a variabilidade pode ser promovida tanto em termos da diversidade de classes de Habilidades Sociais no repertório do indivíduo (por exemplo: assertivas, empáticas, de trabalho etc.) como na diversidade de alternativas (subclasses, topografias) para o desempenho de uma mesma classe (por exemplo: as diferentes formas de demonstrar afeto ou assertividade). Em ambos os casos é importante privilegiar as que são deficitárias e críticas em suas tarefas interpessoais.

**Variabilidade** é mais do que diversidade de alternativas: ela implica aprendizagem prévia para discriminar contingências da tarefa, escolher, testar e avaliar alternativas potencialmente efetivas para lidar com as demandas das tarefas interpessoais.

A variabilidade na topografia pode mostrar-se funcional para determinadas demandas. Por outro lado, em situações que se repetem, variações na topografia do desempenho podem gerar melhores resultados. Por exemplo: pequenas alterações no tom da voz podem caracterizar respostas funcionalmente diferentes, alterando a efetividade do desempenho. Considere as possíveis diferenças entre esses dois pedidos: (a) *Faz isso para mim!* (Tom de ordem); (b) *Faz isso para mim?* (Entonação de pedido). Elas mostram diferenças entre ordenar e pedir, sugerir e impor, podendo ter diferentes impactos sobre a reação do interlocutor. Contudo, em algumas situações, não é suficiente alterar apenas a topografia; é importante discriminar as demandas da situação e alterar a classe de Habilidades Sociais em curso ou prevista para lidar com elas.

A variabilidade é condição básica para o ajuste do próprio desempenho aos objetivos e demandas de tarefas interpessoais específicas, e também para a adaptação a mudanças de um sistema social para outro. Por exemplo: a entrada na escola, a participação no mundo adulto, o início em novo emprego etc. implica lidar com contingências novas, desconhecidas ou instáveis. A aprendizagem de discriminação das contingências

Conforme ilustrado na Figura 2.2, a variabilidade pode ser promovida tanto em termos da diversidade de classes de Habilidades Sociais no repertório do indivíduo (por exemplo: assertivas, empáticas, de trabalho etc.) como na diversidade de alternativas (subclasses, topografias) para o desempenho de uma mesma classe (por exemplo: as diferentes formas de demonstrar afeto ou assertividade). Em ambos os casos é importante privilegiar as que são deficitárias e críticas em suas tarefas interpessoais.

**Variabilidade** é mais do que diversidade de alternativas: ela implica aprendizagem prévia para discriminar contingências da tarefa, escolher, testar e avaliar alternativas potencialmente efetivas para lidar com as demandas das tarefas interpessoais.

A variabilidade na topografia pode mostrar-se funcional para determinadas demandas. Por outro lado, em situações que se repetem, variações na topografia do desempenho podem gerar melhores resultados. Por exemplo: pequenas alterações no tom da voz podem caracterizar respostas funcionalmente diferentes, alterando a efetividade do desempenho. Considere as possíveis diferenças entre esses dois pedidos: (a) *Faz isso para mim!* (Tom de ordem); (b) *Faz isso para mim?* (Entonação de pedido). Elas mostram diferenças entre ordenar e pedir, sugerir e impor, podendo ter diferentes impactos sobre a reação do interlocutor. Contudo, em algumas situações, não é suficiente alterar apenas a topografia; é importante discriminar as demandas da situação e alterar a classe de Habilidades Sociais em curso ou prevista para lidar com elas.

A variabilidade é condição básica para o ajuste do próprio desempenho aos objetivos e demandas de tarefas interpessoais específicas, e também para a adaptação a mudanças de um sistema social para outro. Por exemplo: a entrada na escola, a participação no mundo adulto, o início em novo emprego etc. implica lidar com contingências novas, desconhecidas ou instáveis. A aprendizagem de discriminação das contingências

difícilmente ocorre sem exposição direta a situações e tarefas, bem como às consequências de diferentes alternativas para lidar com elas. Nesse caso, procedimentos instrucionais dificilmente contemplam todas as nuances das contingências que sinalizam alternativas pertinentes de desempenho.

Exemplificando: após vários desempenhos bem-sucedidos seguindo instruções, o cliente se depara com mudanças na demanda antecedente, as quais requerem desempenhos que ele tem dificuldade de discriminar. Suas alternativas são: (a) manter o mesmo padrão de desempenho; (b) deixar de responder à situação fugindo ou se esquivando de algum modo. Nesse e em outros casos, a instrução, isoladamente, sem um treino de discriminação, pode não surtir os efeitos desejados e outros procedimentos poderiam ser mais efetivos, tais como: (a) ensaiar respostas variadas em algumas situações e manter padrão repetitivo em outras; (b) treinar a observação de consequências negativas obtidas por alguém (personagem de filme) que mantém resposta inalterada (sem variação) quando a situação exige alteração.

Em resumo, entende-se que, para ser efetivo, um programa de THS focado na Competência Social deve promover a variabilidade, e não meramente o treino padronizado de classes de Habilidades Sociais. Essa variabilidade deve estar vinculada à análise de contingências ambientais e ao aprimoramento da discriminação e sensibilidade do cliente a contingências do ambiente e da cultura.

### **Automonitoria**

Na Psicologia existem várias definições para o termo automonitoria. Para Dowd e Tierney (2005), por exemplo, automonitoria significa “estar ciente do que está fazendo”. Essa noção e outros elementos estão presentes na definição elaborada anteriormente pelos autores.

**Automonitoria** (ou automonitoramento) é uma habilidade metacognitiva e comportamental pela qual a pessoa observa, descreve, interpreta e regula seus pensamentos, sentimentos e comportamentos em situações sociais.

(A. Del Prette & Del Prette, 2001, p. 62)

Com base nesse conceito e na literatura sobre automonitoria, Dias, Casali, Del Prette e Del Prette (n.d.) especificam os componentes comportamentais envolvidos no processo de monitorar o próprio desempenho em tarefas interpessoais. Essa análise resultou em uma lista de comportamentos (abertos e encobertos) que poderiam ser considerados como componentes da automonitoria, dentre os quais se destacam:

- Reconhecer os próprios comportamentos privados (crenças, sentimentos, autoeficácia etc.) em uma situação de interação.
- Identificar possíveis alternativas de desempenho durante uma interação.
- Antever consequências prováveis de diferentes alternativas de resposta.
- Escolher desempenhos considerando as alternativas de que dispõe e suas possíveis consequências.
- Regular a topografia do desempenho em situação de interação.
- Exercer autocontrole no sentido de apresentar determinados desempenhos e evitar outros, com base na avaliação das prováveis consequências.

Em resumo, automonitorar o desempenho significa observar os próprios comportamentos, inibir reações impulsivas, prever os impactos de diferentes reações e alterar o desempenho durante a interação, de modo a contemplar os critérios de Competência Social.



Um exemplo bastante comum de automonitoramento ocorre em unidades de saúde. O atendente, percebendo que o cliente tem dificuldade de ouvi-lo, fala um pouco mais alto e observa o resultado. Se o cliente sinaliza que está ouvindo, o atendente mantém seu volume de voz; caso contrário, vai ajustando e verificando o efeito, até constatar que o cliente demonstra ouvi-lo.

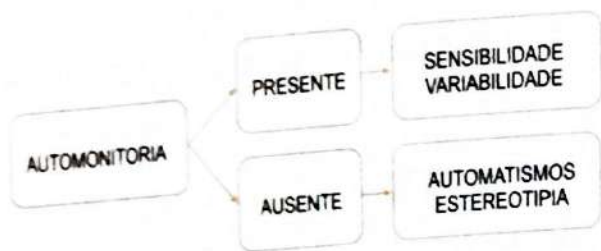
A automonitoria pode ser aprendida inicialmente em situações mais fáceis e gradativamente mais difíceis. A auto-observação constitui condição indispensável para isso e implica a capacidade de relatar os próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos. Essa capacidade está relacionada às bases iniciais do autoconhecimento. Em certo sentido, pode-se conceber autoconhecimento sem automonitoria, contudo, a automonitoria inclui o autoconhecimento, na medida em que, durante uma interação em curso, para alterar o próprio comportamento em direção mais efetiva, é preciso discriminar os próprios recursos e as contingências ambientais associadas a diferentes alternativas possíveis.

Pais e professores de crianças, desde tenra idade, solicitam relatos de comportamentos e contingências como forma de avaliarem se as crianças ainda requerem maior supervisão. Esse procedimento, mesmo que não intencional, é condição para a aprendizagem inicial de automonitoria. A criança aprende que seus comportamentos produzem consequências e que, se fossem outros, provavelmente as consequências poderiam também ser diferentes. Por exemplo: a criança retorna da casa do amigo e a mãe pergunta: “Quem



estava na casa do Arthur? Do que vocês brincaram? Paula a deixou andar na bicicleta dela? Quando ela caiu o que você fez?”

### *Automonitoria e sensibilidade a contingências*



A automonitoria é uma classe de comportamento importante para lidar com tarefas interpessoais, especialmente as mais complexas.

Sua ausência em algumas tarefas interpessoais pode fortalecer estereotípias que comprometem o desempenho socialmente competente. Por outro lado, a automonitoria depende, em primeira instância, da sensibilidade às contingências do ambiente, ou seja, de discriminá-las e de reagir a elas. Isso ocorre porque, mesmo que a pessoa disponha de um repertório elaborado de alternativas prováveis de serem bem-sucedidas, são as contingências do ambiente natural que irão selecionar as mais funcionais para determinadas situações e contextos. A automonitoria implica, portanto, sensibilidade e análise das contingências da tarefa interpessoal, bem como autocontrole para inibir reações impulsivas e escolher as melhores alternativas de desempenho, conforme referido a seguir.

### *Automonitoria e autocontrole*

A automonitoria envolve processos de regulação e decisão que requerem autocontrole. Aplicando o conceito de autocontrole de Rachlin (1974) ao desempenho socialmente competente, pode-se dizer que o autocontrole consiste na inibição do desempenho de respostas impulsivas mais prováveis, porém, com consequências imediatas que comprometem a Competência Social, ou ainda, recorrendo-se ao famoso “experimento do marshmallow” (Mischel, 1958), como a capacidade de tolerar atraso de gratificação, substituindo respostas que gerariam consequências positivas imediatas por outras com consequências

positivas somente em médio ou longo prazo. Um bom exemplo é a pessoa reagir agressivamente a uma provocação (resposta imediata e mais provável, mas com consequências geralmente indesejáveis) *versus* sair da situação, ou ainda, acalmar o outro e pedir que altere seu comportamento para resolverem juntos o problema.

Desde os primeiros meses de vida, os pais procuram ensinar o autocontrole aos seus filhos. Mesmo que não seja propriamente uma classe de habilidade social, o autocontrole pode ser considerado uma condição básica para a aprendizagem de um conjunto de Habilidades Sociais, entre as quais a assertividade, a empatia, o manejo de críticas e a solução de problemas interpessoais. Algumas dificuldades de autocontrole estão associadas a comportamentos concorrentes, como a explosão de raiva, o mentir compulsivo e o envolver-se em intrigas.

Algumas vezes, a promoção da automonitoria requer um treino de autocontrole. Estratégias para isso podem incluir tarefas de: (a) identificar situações mais frequentes em que ocorrem respostas “impulsivas” e as consequências verificadas; (b) identificar situações em que exerceu o autocontrole (mesmo que com dificuldade) e as consequências (positivas e negativas) verificadas; (c) registrar acontecimentos e pessoas diante das quais ocorreu ou não ocorreu o autocontrole. Pode-se também incluir o treino de relaxar em situações que induzem reações emocionais “negativas”, cultivar emoções “positivas” em relação a determinadas pessoas etc.

O treino de autocontrole deve ser iniciado com tarefas de casa mais fáceis para o cliente e eventualmente com treino no contexto da sessão. Por exemplo: para começar, o terapeuta pode criar uma situação em que o cliente deve ouvir críticas injustas e não dizer nada, ou deixar de emitir opinião sobre um assunto de seu interesse em uma conversação. Nessas situações, pode-se também treinar a habilidade de ouvir atentivamente, olhar, manter contato visual, esperando o interlocutor

encerrar a fala para, somente então, fazer perguntas ou comentários pertinentes.

### *Automonitoria e dimensões instrumental e ética da Competência Social*

A automonitoria implica a escolha entre alternativas de desempenho. Por isso ela pode ser relacionada tanto à dimensão instrumental como à dimensão ética da Competência Social. Em termos instrumentais, é relativamente simples entender como a observação, a previsão de consequências imediatas para o indivíduo e a regulação do próprio comportamento contribuem para o indivíduo obter resultados desejáveis. A questão é mais complexa no caso da dimensão ética, uma vez que envolve escolhas baseadas na previsão de resultados de médio e longo prazo para si, para o outro, para a relação e para o grupo social.

Alguns estudos têm focalizado a relação entre o campo das Habilidades Sociais e a dimensão ética da Competência Social sob as abordagens que mais têm contribuído na sua consolidação: a Análise do Comportamento (Bolsoni-Silva & Carrara, 2010; Z. Del Prette & Del Prette, 2010; Gresham, 2009) e a Teoria Social-Cognitiva de Bandura (Oláz, Medrano, & Cabanillas, 2011; Rios-Saldaña, Del Prette & Del Prette, 2002).

Na abordagem da Análise do Comportamento, as escolhas que uma pessoa faz e as decisões que toma – e que afetam as demais – são referidas a um processo de autogerenciamento ético (Skinner, 1972). Esse processo implica comportar-se com base em consequências de médio e longo prazo que podem ser previstas. Requer, portanto, aprendizagem de estimar consequências como base para decisões coerentes com a dimensão ética da Competência Social. Alguns desafios desse processo são pontuados por Dittrich (2010, p. 53):

Talvez a maior tragédia do mundo atual seja a baixa capacidade que temos, os seres humanos, de prever as consequências do que fazemos para além de nosso futuro individual e imediato. O surgimento das qualidades que chamamos genericamente de consideração e respeito pelo outro depende em grande medida da visibilidade que temos sobre as consequências de nossos atos não apenas para nós, mas para outras pessoas. Nessa medida, a análise de consequências pode ser, inclusive, um recurso educativo.

A Teoria Social-cognitiva (Bandura, 1986; 2008) também utiliza o conceito de automonitoria. Nela, verifica-se uma ênfase em conceber o indivíduo como “agência”, dotado de um autossistema de processos que exercem função autorreguladora sobre seus pensamentos, sentimentos e comportamentos (Polydoro & Azzi, 2008). A autorregulação é caracterizada por processos que podem ser relacionados aos componentes da automonitoria. Em relação às ações morais, a autorregulação ativaria seletivamente mecanismos inibitórios de autocensura, restringindo condutas socialmente reprováveis, bem como mecanismos de desengajamento moral que gerariam justificativas para a adesão a condutas reprováveis pela cultura (Azzi, 2011; Bandura, 2008). Segundo Bandura (2008), qualquer pessoa está sujeita ao processo de desengajamento moral, que pode ser minimizado pelo desenvolvimento e compromisso com padrões éticos.

### Conhecimento e autoconhecimento

Para um desempenho socialmente competente é imprescindível dispor de conhecimentos (informações) sobre: (a) si mesmo, (b) o outro, (c) o contexto em que as tarefas interpessoais ocorrem. O primeiro pode ser referido como autoconhecimento. Os outros dois constituem o que está sendo denominado aqui de conhecimento sobre o ambiente. Esses conhecimentos podem

ser veiculados pela linguagem (relato, explicações, descrições, formulação de hipóteses, conceitos e teorias) e/ou inferidos a partir da descrição das tarefas interpessoais, suas demandas e seus contextos.

### *Conhecimento sobre o ambiente*

Enquanto requisito da Competência Social, o termo “conhecimento” está sendo tomado em seu sentido genérico de acesso a informações sobre alguns aspectos relevantes do ambiente social, tais como: demandas próprias da situação, elementos da subcultura, como regras e contingências, comportamentos convergentes e divergentes das normas culturais etc. Entende-se que a probabilidade de contemplar os critérios da Competência Social aumenta com o conhecimento sobre alguns aspectos do ambiente social que são relevantes para um desempenho bem-sucedido. Esse conhecimento, derivado de informações prévias ou de observação imediata e acurada, permite descrever, explicar e, em alguma medida, prever os comportamentos das pessoas.

O conhecimento relevante para um desempenho socialmente competente pode ser resumido em pelos menos dois conjuntos de informações:

- Sobre a cultura: as normas e regras que regulam e definem os comportamentos sociais esperados, valorizados, aceitos ou reprovados para diferentes situações e tarefas interpessoais.
- Sobre o(s) interlocutor(es): comportamentos sociais prováveis, objetivos, sentimentos, valores de convivência.

Muitos deficits de Habilidades Sociais e falhas na Competência Social podem ocorrer em função do desconhecimento dos comportamentos tolerados, valorizados e reprovados, ou seja, a pessoa não sabe o que deve fazer nem as possíveis consequências de diferentes alternativas de desempenho.

## Autoconhecimento

O autoconhecimento pode ser concebido como a capacidade de observar/descrever os próprios comportamentos e de explicá-los em termos de possíveis variáveis associadas (Skinner, 1974). Esse autoconhecimento não inclui apenas o que é publicamente acessível aos demais, mas também o que é privado, encoberto, pouco ou nada acessível aos demais. É o caso de crenças, conhecimentos, sentimentos, expectativas, autorregras etc. que, na abordagem sociocognitivista de Bandura (1986; 2008), fazem parte do “autossistema” do indivíduo, entendido enquanto agência.

O autoconhecimento é um requisito importante para a automonitoria enquanto processo que ocorre durante um desempenho interpessoal. Por

O autoconhecimento está relacionado à automonitoria, mas não se confunde com ela.

isso, esses dois processos podem ser promovidos de forma articulada. É amplamente reconhecido na Psicologia que o autoconhecimento tem origem social, mais particularmente nas interações sociais. Ele vai sendo construído e ampliado à medida que o indivíduo observa e descreve seus comportamentos, pensamentos e sentimentos, as condições em que ocorrem e as consequências que geram. Ele inclui também as informações sobre recursos pessoais (por exemplo, capacidade de autocontrole, de observar, de se expressar etc.), externos (por exemplo, percepção de apoio familiar, da comunidade etc.) e dificuldades pessoais (deficits, ansiedade, falha em discriminação etc.).

Por que é tão importante o autoconhecimento na perspectiva da Competência Social? Pode-se afirmar que ele é a base para previsão e controle dos próprios comportamentos em interações no mundo social. Quando o indivíduo



O autoconhecimento pode facilitar escolhas

é capaz de descrever e explicar seus próprios comportamentos, em termos das contingências a eles associadas (Skinner, 1974), estabelece condições para prevê-los e regulá-los. Esse autoconhecimento pode facilitar a escolha de cursos de ação em uma interação social. Por isso, os programas de THS devem prover condições para suprir gradualmente as falhas de autoconhecimento.

### Ética e valores de convivência

Os conceitos de ética e de valores de convivência são complexos e remetem necessariamente a diferentes abordagens filosóficas e psicológicas. Não é objetivo realizar aqui um aprofundamento sobre os aspectos teóricos desses termos, mas tomá-los em seu sentido restrito e relacioná-los aos critérios de Competência Social.

Em qualquer sociedade, provavelmente sem exceção, os indivíduos são orientados quanto a normas e regras sobre padrões de conduta tolerados, aprovados ou valorizados para diferentes situações e tarefas interpessoais. Uma das mais antigas prescrições de conduta valorizada até os dias atuais é a chamada *Regra Áurea*, já antes referida.





Não obstante as diferenças entre os grupos e subculturas, é importante reconhecer valores de convivência em associação com noções de direitos humanos, justiça, equidade, liberdade, dignidade, compaixão etc. Esses valores de convivência estão implícitos na dimensão ética de Competência Social e, por isso, incluídos em programas de THS.

### *O que são os valores de convivência?*

Como já referido, o caráter avaliativo da Competência Social não se restringe a somente um dos polos da interação e nem somente a díades envolvidas em determinada tarefa social, pois inclui também o grupo social. A avaliação aplicada a um único indivíduo da interação limita o constructo da Competência Social a ganhos imediatos e somente para este indivíduo, em termos de consecução dos objetivos e autoestima. Nesse sentido limitado, desempenhos de coerção, sedução, engano etc. poderiam ser considerados socialmente competentes. Como já visto, esses desempenhos não podem ser assim considerados, por não atenderem à dimensão ética da Competência Social. Essa compreensão limitada de Competência Social, bem como o foco apenas em Habilidades Sociais poderiam estar na base de dados contraditórios produzidos por estudos sobre relações interpessoais problemáticas.

Os critérios de funcionalidade propostos por Linehan (1984) já ampliavam o foco do indivíduo para os dois participantes da interação: além de atingir objetivos imediatos e de manter/melhorar a autoestima, o desempenho deveria contribuir para manter ou melhorar a qualidade da relação, o que inclui necessariamente os dois polos da interação. Os demais critérios propostos neste manual, especialmente os da dimensão ética, reforçam a perspectiva do outro e do grupo social. No caso do *bullying*, a dimensão ética implica considerar também os critérios de equilíbrio de poder e de respeito aos direitos interpessoais nas relações (cf. Z. Del Prette & Del Prette, 1999; A. Del Prette & Del Prette, 2001).

Pode-se, portanto, entender os valores de convivência como resultados ou consequências de padrões comportamentais que combinam o que é bom para a pessoa, para o outro e para a cultura (Dittrich & Abib, 2004). Nessas condições, programas de THS têm sido incluídos entre as práticas culturais consagradas como “bens da cultura”, aplicadas ao comportamento social (Carrara, Silva & Verdu, 2006).

### *Quais são os valores de convivência pertinentes à Competência Social?*

Essa questão é difícil de responder, especialmente em termos normativos gerais, uma vez que cada agrupamento social constrói valores específicos que norteiam determinados padrões de comportamentos sociais. Entende-se que, neste início do século XXI, ainda há muito o que se discutir sobre os valores de convivência – em particular aqueles relacionados à dimensão ética da Competência Social. Mesmo assim, a tarefa de identificar valores de convivência assumidos nos processos terapêuticos em geral – e nos programas de THS em particular – deve fazer parte da atuação profissional socialmente relevante.



O princípio do equilíbrio de poder coloca em foco o valor da reciprocidade de trocas, com ênfase na premissa “ganha-ganha” entre as pessoas em interação. Na perspectiva aqui apresentada, entende-se que esse equilíbrio é dinâmico ao longo do tempo, incluindo defasagens pontuais e temporárias, porém, com saldo relativamente equitativo, em médio e longo prazo, de benefícios e custos entre as partes que interagem.

O princípio dos direitos humanos supõe garantias presentes na constituição de um país, normatizando valores de dignidade, igualdade, liberdade de expressão etc. Qualquer comportamen-

to que fere essas garantias institucionais pode ser objeto de ação jurídica. Considerando os critérios da Competência Social, esse princípio estende e amplia a noção de direitos estabelecida na Declaração Uni-



versal dos Direitos Humanos (da qual o Brasil é um dos signatários) para o contexto micro das relações interpessoais. Trata-se de valores de convivência decorrentes do respeito à vida, à dignidade, à livre-expressão, explicitamente presentes no discurso e nas normas éticas da maioria das sociedades ocidentais.

O respeito e a adesão a direitos não podem, portanto, ser esquecidos ou negligenciados nas relações interpessoais. Pode-se destacar entre eles:

- Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e em direitos e devem ser tratadas e tratar aos demais com espírito de fraternidade.
- Todos têm direito à liberdade de opinião e expressão.
- Todos têm direito à liberdade de pensamento, consciência e religião, podendo mudar de crenças e divulgá-las desde que respeitados os mesmos direitos aos demais.
- Pessoas em desvantagem socioeconômica, física e/ou mental, seja qual for a origem da desvantagem, devem ser amparadas pela família e/ou pelo Estado, de modo a terem oportunidade para usufruir tanto quanto possível de uma vida digna.

Em resumo, os dois princípios gerais destacados – direitos humanos e equilíbrio de poder – trazem para o contexto de programas de THS a perspectiva do interlocutor e do grupo social, que não estão sob a intervenção direta. Tais princípios devem nortear, em primeiro lugar, a atuação do terapeuta ou

facilitador<sup>2</sup> e, gradativamente, as relações entre os participantes, e destes com as demais pessoas. Entende-se que esses dois princípios não podem ser considerados separadamente, nem na elaboração de programas de THS (objetivos e procedimentos) nem na análise de seus resultados. Em outras palavras, um programa de THS não deveria produzir meramente uma “inversão de poder” entre controladores e controlados, agentes punitivos e vítimas, mas sim, dentro do possível, uma maximização do equilíbrio das relações de poder e de trocas mais justas entre as pessoas. Cabe considerar, ainda, que as relações de coerção ou de dano, conforme amplamente reconhecido na Psicologia, têm alta probabilidade de gerar contracontrole, esquiva e diversos problemas psicológicos. Por outro lado, as aquisições que favorecem o grupo estabelecem um contexto mais favorável para manutenção e ampliação das aquisições dos programas de THS.

---

2. O termo “facilitador” está sendo utilizado para designar aquele que conduz um programa de Treinamento de Habilidades Sociais, podendo ser professor ou outro profissional da área de Saúde ou Educação.

facilitador<sup>2</sup> e, gradativamente, as relações entre os participantes, e destes com as demais pessoas. Entende-se que esses dois princípios não podem ser considerados separadamente, nem na elaboração de programas de THS (objetivos e procedimentos) nem na análise de seus resultados. Em outras palavras, um programa de THS não deveria produzir meramente uma “inversão de poder” entre controladores e controlados, agentes punitivos e vítimas, mas sim, dentro do possível, uma maximização do equilíbrio das relações de poder e de trocas mais justas entre as pessoas. Cabe considerar, ainda, que as relações de coerção ou de dano, conforme amplamente reconhecido na Psicologia, têm alta probabilidade de gerar contracontrole, esquiva e diversos problemas psicológicos. Por outro lado, as aquisições que favorecem o grupo estabelecem um contexto mais favorável para manutenção e ampliação das aquisições dos programas de THS.

---

2. O termo “facilitador” está sendo utilizado para designar aquele que conduz um programa de Treinamento de Habilidades Sociais, podendo ser professor ou outro profissional da área de Saúde ou Educação.

que os caracterizam ou que possam melhor qualificá-los. Na maioria das sociedades, tanto nas relações entre países como nas interações entre grupos e indivíduos, as tarefas interpessoais são definidas nessa perspectiva. Considerando as pesquisas e elaborações conceituais e empíricas já conduzidas em nosso país<sup>4</sup> pode-se arrolar um conjunto de Habilidades Sociais (HS) pertinentes a diversos papéis:

- **HS Conjugais.** Expressar sentimentos positivos e empatia (compreensão, sentimentos, desejos e opiniões positivas, elogiar, agradecer); expressar assertividade (afirmar preferências, sentimentos e opiniões, defender o respeito à própria individualidade, fazer pedidos, cobrar acordos, pedir esclarecimento, discordar, pedir mudança de comportamento); manter autocontrole diante de situações potencialmente estressantes (como críticas e chistes feitos pelo cônjuge, estados emocionais alterados e problemas diversos); perceber alterações ou dificuldades emocionais do cônjuge, acalmá-lo e acalmar-se.
- **HS Educativas (pais).** Expressar carinho com os filhos, observar e identificar sentimentos e comportamentos dos filhos, dialogar, apresentar e/ou sugerir atividades, estabelecer e liberar consequências, propor problemas e jogos, encorajar, orientar tarefas escolares, incentivar leitura e reflexões, avaliar/questionar desempenho, mediar interação dos filhos com outras pessoas, incentivar *feedback* e gentilezas do filho em relação a outros, discutir valores, normas e critérios de convivência, incentivar a autonomia, a reciprocidade e empatia dos filhos.
- **HS Acadêmicas (estudante).** Prestar atenção à fala do professor; fazer e responder perguntas; ouvir opinião de colegas; expor opinião; pedir ajuda ao professor ou colegas; atender pedido de colegas; coordenar grupo de estu-

---

4. O leitor interessado poderá encontrar publicações sobre cada um desses itens em sites de busca e, em particular, em [www.rihs.ufscar.br](http://www.rihs.ufscar.br)

do; dar sugestões sobre assuntos de aula; pedir/emprestar material, organizar/participar de atividades extraclasse (esportes, visitas a museu, teatro etc.).

- **HS Educativas (professores)**. Planejar, estruturar e apresentar atividade interativa (expor objetivos e metas para atividades, selecionar e disponibilizar materiais, expor conteúdos); conduzir atividade interativa (expor, explicar e avaliar de forma dialogada); avaliar atividade e desempenhos específicos (pedir e dar *feedback*, individualmente e à classe, aprovar, elogiar comportamentos, corrigir de forma não punitiva, discordar, corrigir de forma construtiva); cultivar afetividade e participação dos alunos, demonstrar apoio, bom humor, atender a pedidos para conversa em particular, incentivar e mediar a participação de outros (pais, por exemplo) nas atividades com os alunos.
- **HS Profissionais**. Envolve várias das classes anteriores, mas também outras mais pontuais, tais como: expor planos e política organizacional, organizar e conduzir reuniões, sugerir projetos, atribuir e cobrar tarefas, fazer entrevistas, organizar e apresentar resultados, ouvir sugestões, lidar com queixas, orientar clientes, definir problema, orientar colegas e funcionários, encaminhar solução de problemas, estabelecer e comunicar regras, atender/recusar pedidos.
- **HS de cuidadores (de idosos, de doentes)**. Envolve várias das Habilidades Sociais educativas já referidas, mas também outras, de manejo de comportamentos socialmente inapropriados ou autolesivos, de resistência à medicação, de autocontrole de estresse, de apoio emocional etc.

Essa lista não esgota as possibilidades de papéis sociais que requerem Habilidades Sociais específicas. O repertório de Habilidades Sociais pode ser avaliado com maior ou menor detalhamento, a depender do foco da queixa do cliente e dos objetivos da intervenção. Estudos sobre Habilidades Sociais profissionais, por exemplo, podem inclusive requerer subdivisões de funções

profissionais, como o de diretores, gerentes e funcionários de diferentes atividades básicas.

Considerando os papéis sociais e respectivas Habilidades Sociais neles requeridas, contextualizadas em tarefas interpessoais específicas, pode-se efetuar uma análise mais pertinente dos possíveis deficits e recursos do cliente. E essa análise é indispensável para o estabelecimento de objetivos de intervenção socialmente relevantes.

### Deficits de Habilidades Sociais

Desde a mais tenra idade, a família se esforça para ensinar a criança a interagir com os demais. Nas tarefas interpessoais com que se deparam, as pessoas também aprendem e aperfeiçoam, especialmente por instruções, modelos e consequências, novas Habilidades Sociais e requisitos da Competência Social. No entanto, quando o ambiente não é favorável, podem ocorrer deficits em habilidades sociais e aprendizagem de comportamentos concorrentes, que podem requerer atendimento profissional.

O uso do Portfólio de Habilidades Sociais permite o detalhamento das classes em subclasses de Habilidades Sociais, e é especialmente importante em programas de Treinamento de Habilidades Sociais (THS), pois facilita identificar tanto os recursos do cliente (o que ele tem) como seus deficits ou dificuldades em Habilidades Sociais e demais requisitos da Competência Social.

Em uma intervenção, a noção de deficit deve estar vinculada a tarefas interpessoais relevantes na vida do cliente. Uma pessoa pode carcer de habilidades para conduzir reuniões formais, porém, se essa tarefa não faz parte de suas atribuições frequentes, as habilidades requeridas para ela não deveriam ser consideradas como deficitárias em seu repertório.



Em uma análise mais refinada, a identificação dos tipos de déficits de Habilidades Sociais permite escolher os procedimentos mais indicados para a intervenção. Nesse sentido, podem ser caracterizados três tipos de déficits (Gresham, 2009; Z. Del Prete & Del Prete, 2005a, 2005b) e respectivos procedimentos mais indicados:

- **Deficits de aquisição.** Ocorrem quando a habilidade não existe no repertório e precisa ser aprendida, requerendo, portanto, procedimentos de ensino (modelagem, ensaio comportamental e também arranjo ambiental para que seja valorizada no ambiente).
- **Deficits de desempenho.** Ocorrem quando a habilidade está presente no repertório, mas é desempenhada com baixa frequência ou sem a discriminação adequada de situação, interlocutor ou ocasião de demanda. Esse caso requer treino de discriminação das demandas e rearranjo de fatores motivacionais para que as tentativas obtenham consequências positivas.
- **Deficit de fluência.** É caracterizado por falhas na topografia e dificuldade no desempenho que comprometem sua efetividade, requerendo procedimentos como *feedback*, modelação e instrução para o aperfeiçoamento da habilidade.

### Competência Social e práticas culturais

Cada pessoa nasce em um contexto cultural dado, com práticas culturais variadas, desde as formas de cuidar dos filhos até de se alimentar, de produzir recursos, de se divertir etc. As práticas culturais envolvem tarefas variadas e, em sua maioria, tarefas interpessoais pertinentes aos papéis geralmente complementares assumidos pelos indivíduos. E essas tarefas demandam habilidades também específicas, associadas a esses diferentes papéis. Em outras palavras, uma mesma pessoa pode estar

## 4.

# PROGRAMAS E MÉTODO VIVENCIAL

*É possível promover um nível de sensibilidade e competência maior que o usual: isso pode fazer os encontros e relações sociais mais agradáveis, efetivos e criativos.*

Michael Argyle

Além de sua importância potencial no delineamento de novas práticas culturais, a necessidade de promover Habilidades Sociais e Competência Social – seja por procedimentos educativos dos pais e da escola, seja por meio de programas de THS (terapêuticos, preventivos e profissionais) – pode ser justificada sob duas vertentes, ambas com base nas pesquisas da área. A primeira refere-se aos correlatos positivos associados a um bom repertório de Habilidades Sociais. A segunda, pela correlação entre deficits de Habilidades Sociais e diferentes transtornos ou problemas psicológicos, juntamente com os desfechos positivos desses programas. Essas duas vertentes são apresentadas a seguir, ao lado de diferentes tipos de programas de THS em formato grupal ou individual, além da diversidade de clientelas neles atendida. Na segunda parte deste capítulo, são apresentadas as bases conceituais do Método Vivencial e os diferentes tipos de vivência.

## Correlatos positivos do bom repertório de Habilidades Sociais

A produção científica do campo das Habilidades Sociais vem acumulando evidências de resultados positivos e desejáveis associados a um bom repertório de Habilidades Sociais, algumas destacando o papel protetor desse repertório para evitar transtornos psicológicos e problemas de desenvolvimento. A Figura 3.1 resume as principais condições positivas comumente encontradas nos estudos da área.

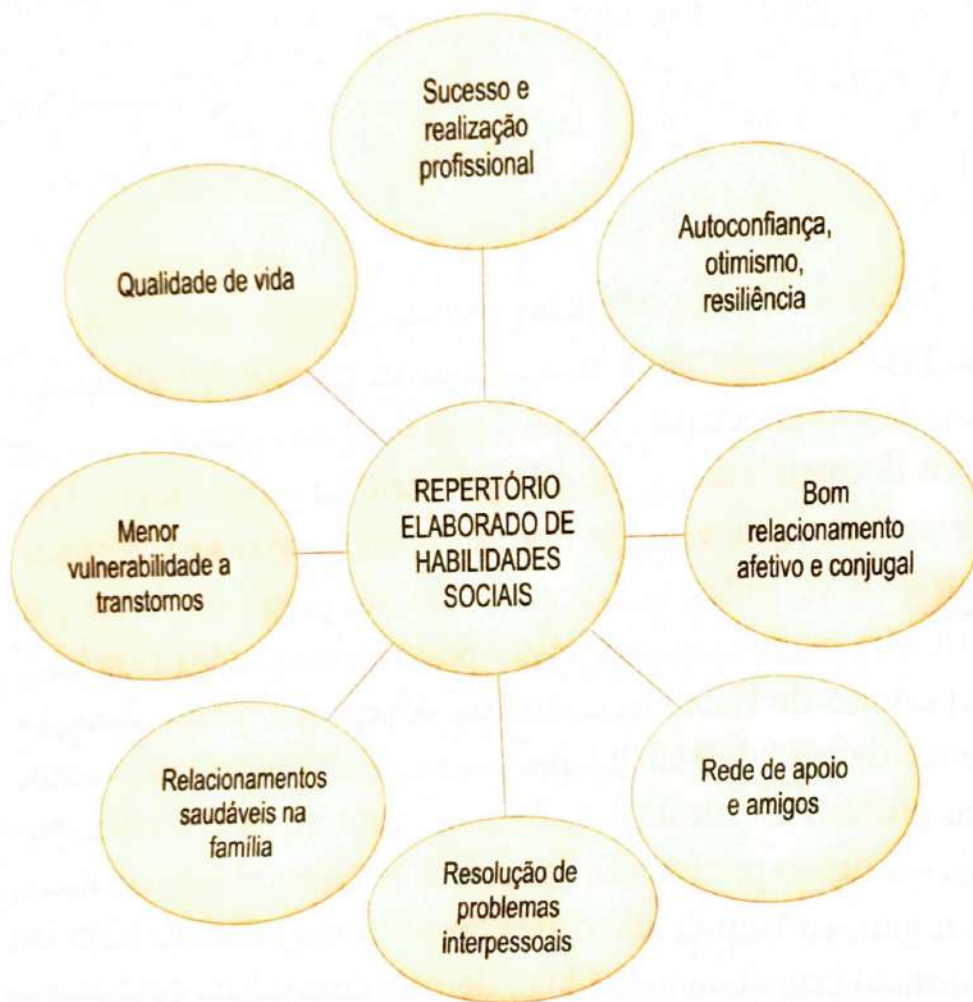


Figura 4.1. Correlatos de um repertório elaborado de Habilidades Sociais.

A Figura 4.1 mostra que um bom repertório de Habilidades Sociais e de Competência Social se relaciona a vários indicadores de bem-estar, coerentes com um conceito mais amplo e

atual de saúde (Brasil, 2010) e, em particular, de saúde mental. Sob esse conceito, a avaliação do bem-estar é um indicador importante a ser considerado (Abreu, Barletta & Murta, 2015) e vai além de fatores como alimentação, moradia, acesso à escola e segurança. Ele também deve incluir a qualidade da convivência social e seus correlatos, como os apresentados na Figura 4.1. Justifica-se, portanto, o investimento na promoção de Habilidades Sociais e Competência Social da população em geral como um coadjuvante de outras estratégias de promoção de saúde, tal como vem sendo defendido em políticas governamentais de vários países, em especial para a infância, a adolescência e a velhice.

### Problemas associados a deficits em Habilidades Sociais

Os deficits de Habilidades Sociais estão, em geral, associados a problemas e transtornos psicológicos específicos, tais como depressão, ansiedade, isolamento social, problemas de comportamento, dificuldades de aprendizagem, consumo de substâncias psicoativas etc. (A. Del Prette & Del Prette, 2001; 2011; Caballo, 2003). Por isso, são reconhecidos como fatores de risco para o funcionamento psicossocial.

Del Prette, Falcone e Murta (2013) verificaram que, nos transtornos de personalidade, os sintomas registrados no DSM-IV (APA, 2000) incluem referências diretas e indiretas a padrões de deficits de Habilidades Sociais. Resumindo os resultados encontrados nessa análise identificou-se que: (a) nos transtornos do Grupo A (personalidade paranoide, esquizoide e esquizotípica) prevalecem os deficits em habilidades de autocontrole da raiva e agressividade (somente nos paranoicos), empatia, conversação, expressão de afeto positivo e expressividade em geral; (b) nos transtornos do Grupo B (personalidade antissocial, limítrofe, histriônica e narcisista), o padrão interpessoal tipicamente não atende aos critérios da dimensão ética da Competência Social (valorização e respeito aos outros), além de evidências da falta de emotividade autêntica e de deficits em

Habilidades Sociais assertivas e empáticas; (c) nos transtornos do grupo C (personalidade dependente, de esquiva e obsessivo-compulsiva) prevalecem os deficits de assertividade e, em cada um desses transtornos, associação com deficits mais diversificados de Habilidades Sociais, incluindo de empatia, resolução de problemas e expressividade emocional.

Os problemas de comportamento que concorrem com as Habilidades Sociais estão associados a deficits de Habilidades Sociais. Comportamentos como mutismo, alheamento, exigências agressivas, recusa de alimentos são, de forma intermitente, conseqüenciados por meio de conselhos, exortações e mesmo advertências e punições. Esses procedimentos, na maioria das vezes, funcionam, fortalecendo tais comportamentos concorrentes.

### Programas de Treinamento de Habilidades Sociais (THS)

Qualquer programa de intervenção terapêutica ou educativa pode ser definido como o arranjo de condições estruturadas para a consecução de determinados objetivos previamente estabelecidos. Essa noção relaciona dois componentes indispensáveis a um programa: condições e objetivos. As “condições” referem-se ao conjunto de técnicas, procedimentos e recursos utilizados; os “objetivos” são os resultados esperados e desejáveis até o final do programa. Esses dois componentes estão também na base da definição dos programas de Treinamento de Habilidades Sociais (THS) orientados para a Competência Social.

**Programa de Treinamento de Habilidades Sociais orientado para a Competência Social** é um conjunto de atividades planejadas que estrutura processos de aprendizagem, mediados e conduzidos por um terapeuta ou facilitador, visando não somente a aquisição e/ou aperfeiçoamento das Habilidades Sociais, mas também dos demais requisitos da Competência Social.

A relevância dos objetivos de um programa de THS depende, em última instância, do impacto que possam ter sobre as relações interpessoais e a qualidade de vida do cliente. Um programa de THS orientado para a Competência Social deve ir além dos quatro primeiros objetivos abaixo (usualmente relacionados na literatura) e incluir os demais:

- Ampliar a frequência e a proficiência de Habilidades Sociais já aprendidas, mas deficitárias.
- Aprender Habilidades Sociais novas e significativas.
- Extinguir ou reduzir comportamentos concorrentes com tais habilidades.
- Refinar a discriminação das tarefas interpessoais presentes no ambiente social.
- Ampliar a variabilidade de Habilidades Sociais.
- Desenvolver valores de convivência na perspectiva do respeito aos direitos humanos nas interações com os demais.
- Aprimorar a automonitoria e o autoconhecimento associados ao desempenho social.

### Aplicações e clientelas de programas de THS

Quando os processos de aprendizagem não ocorrem “naturalmente”, ou ocorrem para comportamentos problemáticos concorrentes, surgem os deficits em Habilidades Sociais cuja superação, quase sempre, requer atendimento especializado. Esse atendimento usualmente é feito por meio de condições estruturadas de aprendizagem denominadas “programas”.

Os programas de Treinamento de Habilidades Sociais (THS) podem ser conduzidos em formato grupal ou individual. Eles podem ser caracterizados como preventivos, terapêuticos e profissionais e aplicados a diversas faixas etárias. No contexto educacional, destaca-se o THS preventivo, dirigido às crianças e adolescentes, visando a redução de problemas como indisciplina, agressividade, *bullying*, preconceito, drogadição etc.

No contexto clínico, o THS terapêutico, em grupo ou individualmente, aplica-se a diferentes problemas em todas as faixas etárias. No âmbito profissional, o THS é indicado para atender desde a necessidade de preparação de jovens na transição para o mercado de trabalho até, posteriormente, a melhora nas condições interpessoais relacionadas à produtividade, à busca de novas oportunidades e à saúde na aposentadoria.

A promoção de Habilidades Sociais tem sido amplamente utilizada no contexto escolar, na estimulação do desenvolvimento socioemocional, na prevenção de problemas de comportamento, como coadjuvante do rendimento acadêmico e também como mecanismo de inclusão de crianças com deficiências sensoriais, motoras e mentais. Nesse contexto, geralmente com a participação dos pais e professores, os programas de THS podem ser aplicados em pelo menos três níveis (Gresham, 2009) relacionados a diferentes graus de atenção psicossocial:

- **Universais:** atendimentos destinados a todas as crianças de uma sala de aula ou à escola toda, independentemente de problemas ou fatores de risco identificados.
- **Seletivos:** atendimentos destinados a pequenos grupos em situação de risco ou que não se beneficiaram de programas universais.
- **Indicados:** atendimentos em formato individualizado destinados a crianças com problemas, como na terapia, precedida por avaliação funcional detalhada da queixa e demais comprometimentos associados.

Esse mesmo esquema pode ser utilizado com outros estratos populacionais como, por exemplo, jovens em conflito com a lei, idosos em comunidade especial, mulheres vítimas de maus-tratos etc. Os programas indicados se caracterizam como terapêuticos e têm como base uma avaliação multimodal e funcional que demanda mais tempo, incluindo necessariamente a participação dos pais e outros significantes.

Os programas de THS para problemas ou transtornos psicológicos podem ser planejados e conduzidos: (a) como inter-

venção principal do atendimento terapêutico e (b) como intervenção complementar a um atendimento em que o THS é indicado. Na Tabela 4.1 são listados os principais problemas e transtornos de cada grupo para os quais o THS é indicado.

Tabela 4.1. Problemas e transtornos psicológicos para os quais o THS é indicado como intervenção principal ou complementar.

INTERVENÇÃO PRINCIPAL	INTERVENÇÃO COMPLEMENTAR
✓ Timidez/isolamento social	✓ Dificuldades de aprendizagem
✓ Ansiedade social	✓ TDAH e problemas de comportamento
✓ Fobia social	✓ Esquizofrenia e espectro das psicoses
✓ Agressividade	✓ DST e AIDS
✓ Delinquência	✓ TEA (Autismo)
✓ Depressão unipolar	✓ Deficiências sensoriais, mentais e físicas
✓ Problemas conjugais	✓ Dependência química
✓ Problemas familiares	✓ Depressão persistente

Os problemas e transtornos para os quais o THS é indicado como intervenção principal são aqueles que apresentam maior comprometimento nas relações interpessoais, associados a deficits de Habilidades Sociais e/ou a comportamentos concorrentes. Tais problemas têm sido encaminhados a diferentes profissionais da área de saúde, como psicoterapeutas, psiquiatras, psicopedagogos etc. Uma análise dos dois grupos de aplicação do THS coloca em evidência o alcance desse tipo de intervenção, além da importância da formação do psicólogo e de demais profissionais de saúde e educação nessa área.



Os problemas e transtornos para os quais o THS é indicado como uma intervenção complementar são aqueles em que os deficits de Habilidades Sociais constituem um dos fatores envolvidos, sendo, portanto, incluído o THS em um atendimento multimodal. Na maior parte desses transtornos, não se dispõe de evidências conclusivas sobre o papel dos deficits em Habilidades Sociais (se constituem causa ou consequência do transtorno). Todavia, há evidência suficiente (Del Prette, Del Prette, Gresham & Vance, 2012; Monti, Kadden, Rohsenow, Cooney & Abrams, 2005; Ramirez-Basco & Thase, 2003) de que um bom repertório de Habilidades Sociais funciona como fator protetor do desenvolvimento saudável, da saúde mental e de respostas mais favoráveis ao tratamento.

Entende-se que a formação profissional nessa área deve incluir a capacitação pelo menos nos seguintes quesitos:

- Compreensão sobre as bases conceituais do campo das Habilidades Sociais.
- Uso de recursos, técnicas e procedimentos de avaliação nessa área.
- Experiência na condução de grupos de THS e/ou de programas individuais de THS, com uso de recursos, técnicas e procedimentos de intervenções terapêuticas.
- Aplicação de instrumentos e materiais necessários para a avaliação e interpretação dos resultados com eles obtidos.

Dada a amplitude de possibilidades de aplicação de programas de THS, essa formação deveria fazer parte dos currículos de graduação em Psicologia e áreas afins. Infelizmente, ainda são raros os cursos do país que a contemplam.

### **Programas de Habilidades Sociais no atendimento individual**

O THS vem sendo bastante utilizado em contexto de atendimento individual (cf., por exemplo, Hagar, Goldstein & Brooks,

2006). O embasamento conceitual, os objetivos e as técnicas do THS em grupo são aplicáveis ao atendimento individual. A condução do programa pode complementar o atendimento terapêutico ou se constituir o componente principal desse atendimento. Em ambos os casos, algumas adaptações nas estratégias e procedimentos usuais nos programas grupais podem ser necessárias.



Com adultos, adolescentes e crianças, o programa de THS é planejado a partir da avaliação inicial de deficits, comportamentos concorrentes e recursos identificados pelo terapeuta em associação com a queixa principal. No caso de crianças, geralmente é definido em resposta à solicitação dos pais que apresentam queixas específicas nessa área, baseadas em observações próprias, de professores ou de outros significantes. Em muitos casos, os pais vêm com um diagnóstico do tipo “problemas de relacionamento”, “timidez”, “agressividade”; na maioria das vezes estão corretos, porém, têm dificuldades de aceitar que eles também são parte do problema.

### **Sobre o Método Vivencial**

Uma análise dos manuais clássicos (por exemplo, Curran & Monti, 1982; Dowd & Tierney, 2005; Elliott & Gresham, 2007; Greene & Burleson, 2003; Hargie, Saunders & Dickson, 1994) permite identificar procedimentos, recursos e técnicas comumente utilizados nos programas de THS. Eles foram desenvolvidos, em sua maioria, sob as abordagens comportamental, cognitiva e cognitivo-comportamental.

É possível constatar uma diversidade de programas de THS com diferentes propostas de técnicas, com maior ou menor ênfase em procedimentos instrucionais e focados em unidades maiores ou menores de Habilidades Sociais. De todo modo, a chave para a efetividade de qualquer programa é estabelecer condições para que o desempenho ocorra e seja alterado na direção esperada e desejável. Uma alternativa que vem sendo desenvolvida nas últimas décadas, com evidências de efetividade, tem sido a do uso de vivências para promover Habilidades Sociais, bem como os demais requisitos da Competência Social.

O uso de vivências como base para programas de THS recebeu a denominação de Método Vivencial. A efetividade desse método pode ser verificada em vários estudos (A. Prette & Del Prette, 2003b; 2011; Z. Del Prette & Del Prette, 2010; Braz, & Del Prette, 2011; Del Prette, Del Prette & Barreto, 1999; Rocha, 2009; Del Prette, Rocha & Del Prette, 2011; Kestenberg & Falcone, 2011; Lopes, 2013; Lopes & Del Prette, 2011; Pereira, 2010; Olaz, Medrano & Cabanillas, 2011; Pereira-Guizzo & Del Prette, 2011; Vila & Del Prette, 2009).

O Método Vivencial refere-se à estruturação de um contexto de aprendizagem no qual o terapeuta obtém acesso direto ao desempenho do(s) participante(s), podendo auxiliá-lo(s) na aquisição de novas Habilidades Sociais sob a perspectiva da Competência Social. Assim o terapeuta pode estabelecer, com o cliente, objetivos que vão além da redução de comportamentos concorrentes e aprendizagem de Habilidades Sociais variadas, de modo a contemplar também a análise das consequências favoráveis a ambos os participantes de uma díade ou membros de um grupo, bem como os demais requisitos da Competência Social.

**O Método Vivencial** pode ser definido como a estruturação de um contexto experiencial de aprendizagem que, além de permitir o uso de técnicas e procedimentos comuns à maioria dos programas de THS, estabelece condições adicionais favoráveis para a promoção da Competência Social.

Segue uma breve exposição sobre as vivências e o Método Vivencial, assim como seu uso na promoção dos requisitos da Competência Social. Na sequência, são apresentadas as demais técnicas, estratégias e recursos associados a esse método.

### O que é vivência?

Há algum tempo o termo “vivência” vem sendo utilizado na Psicologia, quase sempre associado à prática, em oficinas ou treinamento de recursos humanos. Com o sentido de algo vivido, o uso do termo remonta à filosofia, mais especificamente a Dilthey (Amaral, 2004). Para esse filósofo, vivência está relacionada à experiência plena e não fragmentada da realidade, podendo-se dizer que ela se confunde com a própria realidade, situando-se como um ponto intermediário entre o geral e o individual, o universal e o singular, o ideal e o real.

Na formulação inicial do conceito de vivência (A. Del Prette & Del Prette, 2001) nos programas de THS, categorias semelhantes às de Dilthey formaram os nexos principais da definição do termo. Também como Dilthey, o termo vivência foi entendido como algo vivido e que pode continuar sendo experimentado, em uma espécie de *flashback* não apenas cognitivo, mas principalmente comportamental. Em outras palavras, é o que foi “vivenciado” pelo participante, ou seja, um retorno experiencial da situação vivida.

Contudo, no sentido empregado por A. Del Prette e Del Prette (2001), a vivência não se refere exclusivamente a uma experiência passada, mas também a algo que poderá ocorrer. Trata-se de uma experiência nova, passível de acontecer porque reside na ordem previsível do cotidiano humano. Em ambas, os participantes vivenciam tarefas interpessoais próprias das situações estruturadas no contexto da sessão.

A vivência é um momento de experimentar o *geral/universal*, o *singular* e o *ideal*. O geral/universal se reflete nas re-

gras comportamentais que sinalizam contingências estabelecidas pela cultura (ou culturas): “quando” você fizer isso e “se” você fizer assim. O singular se refere exclusivamente à experiência de cada um,



que é única, mas passível de diferentes interpretações. O ideal diz respeito aos comportamentos (observados em si e nos demais) que são metas de um cliente ou de um grupo de participantes. Pode ser o objetivo ou o comportamento-alvo que o cliente busca aprender ou desenvolver em compatibilidade com a subcultura grupal, e também com a avaliação do terapeuta. Considerando as atividades que são denominadas de vivências em programas de THS, esse termo foi definido como:

Vivência é ❶ uma atividade estruturada [...] ❷ que mobiliza sentimentos, pensamentos e desempenhos dos participantes e ❸ permite ao terapeuta ou facilitador adotar procedimentos específicos para atingir os objetivos do programa.

(A. Del Prette & Del Prette, 2001, p. 106)

### Vivências análogas e simbólicas

Conforme as atividades desenvolvidas pelo terapeuta, as vivências para programas de THS podem ser categorizadas, grosso modo, em duas modalidades: análogas e simbólicas. Essa classificação está relacionada às diferentes funções das vivências em programas de THS.

Nas vivências análogas o terapeuta estrutura a atividade com elementos da realidade do cliente. Por exemplo: a sala de

gras comportamentais que sinalizam contingências estabelecidas pela cultura (ou culturas): “quando” você fizer isso e “se” você fizer assim. O singular se refere exclusivamente à experiência de cada um,



que é única, mas passível de diferentes interpretações. O ideal diz respeito aos comportamentos (observados em si e nos demais) que são metas de um cliente ou de um grupo de participantes. Pode ser o objetivo ou o comportamento-alvo que o cliente busca aprender ou desenvolver em compatibilidade com a subcultura grupal, e também com a avaliação do terapeuta. Considerando as atividades que são denominadas de vivências em programas de THS, esse termo foi definido como:

Vivência é ❶ uma atividade estruturada [...] ❷ que mobiliza sentimentos, pensamentos e desempenhos dos participantes e ❸ permite ao terapeuta ou facilitador adotar procedimentos específicos para atingir os objetivos do programa.

(A. Del Prette & Del Prette, 2001, p. 106)

### Vivências análogas e simbólicas

Conforme as atividades desenvolvidas pelo terapeuta, as vivências para programas de THS podem ser categorizadas, grosso modo, em duas modalidades: análogas e simbólicas. Essa classificação está relacionada às diferentes funções das vivências em programas de THS.

Nas vivências análogas o terapeuta estrutura a atividade com elementos da realidade do cliente. Por exemplo: a sala de

uma empresa com cadeiras, mesa, interlocutores conhecidos (colegas de trabalho) e desconhecidos (clientes) etc. Pode-se alterar a situação inicial para criar novas demandas, avaliando e treinando o(s) participante(s). Por exemplo: em uma tarefa de entrevista de emprego, pode-se simular um chamado telefônico para o entrevistador e/ou a entrada do chefe do entrevistador na situação etc.

As vivências **análogas** simulam situações cotidianas já experimentadas ou possíveis de serem experimentadas pelos participantes.

As vivências simbólicas podem incluir alegorias, fábulas e jogos. Algumas, apresentadas adiante neste manual, são simbólicas, como, por exemplo, *O jogo do silêncio* (cf. capítulo 9). Por seu caráter lúdico, elas podem reduzir a ansiedade, facilitando o processo de aprendizagem de comportamentos sociais novos, requisitados no cotidiano social.

As vivências **simbólicas** simulam situações e tarefas, em geral lúdicas, que não têm correspondência direta no cotidiano, mas que estabelecem demandas para habilidades relevantes na vida social.



Ao utilizar o Método Vivencial, o terapeuta cria condições para uma participação ativa do cliente. A vivência favorece a constatação de que o comportamento tem efeito no ambiente e

de que os resultados das interações dependem do indivíduo, da diáde e do grupo. Essa exposição aumenta a sensibilidade dos participantes a contingências razoavelmente similares às que ocorrem no seu ambiente natural.

Os programas que adotam o Método Vivencial para a promoção de Habilidades Sociais e dos demais requisitos da Competência Social apresentam muitas vantagens, mas estas dependem especialmente da atenção e observação do terapeuta para utilizá-las de forma efetiva. Dentre algumas vantagens que esse método traz, uma é a de facilitar o acesso do terapeuta aos desempenhos dos participantes no “aqui-e-agora” da sessão, em programas de THS em grupo ou individual. Esse acesso permite que o terapeuta:

- Observe o desempenho do participante em tarefas interpessoais nas sessões, identificando seus recursos e dificuldades.
- Consequencie e forneça direções (*prompts*) para unidades menores do desempenho.
- Utilize modelos de desempenhos entre os participantes.
- Forneça *feedback* ao participante e, no caso de atendimento grupal, faça a mediação de *feedback* dos demais ao colega foco da vivência.
- Identifique e analise a tríplice relação de contingência (antecedente, comportamento e consequência) com os participantes.
- Altere características da vivência durante sua ocorrência, facilitando ou criando novas demandas de desempenhos.

Como regra geral, o terapeuta deve considerar que vivências, principalmente as análogas, não são *scripts* de falas, mas indicações gerais de contextos interativos, cuja fala deve ser elaborada pelo cliente dentro das possibilidades de seu repertório de comportamento. Salvo alguma instrução em particular, o participante em treinamento organiza seu desempenho na própria situação. A vivência pode envolver todos os participantes ou subdividi-los em dois grupos: os que estão em treinamento direto (GV ou Grupo de Vivência) e os que estão em treinamento indireto (GO ou Grupo de Observação). Estes últimos são solicitados a observar (GO ou Grupo de Observação), por vezes, com instruções “se-



gredadas” sobre quem irá observar e em quais desempenhos deverá prestar atenção. Nessas atribuições o terapeuta ou facilitador deve garantir o envol-



vimento e cooperação de determinados participantes e proporcionar, ao longo das sessões, uma atenção distribuída de maneira mais equitativa possível para todos. Dependendo da necessidade, o terapeuta pode alterar a composição dos grupos trocando um ou outro membro do GO para o GV, ou vice-versa.

Portanto, nas vivências, todos estão sendo treinados simultaneamente. Os participantes do GV aprendem diretamente desempenhando Habilidades Sociais novas ou melhorando as já aprendidas. Os demais, do GO, aprendem por observação e aperfeiçoam as habilidades de descrever, avaliar e prover *feedback* a comportamentos observados.

Um programa não é uma mera sequência de vivências ou temas. As vivências devem ser escolhidas e utilizadas de acordo com as necessidades e objetivos estabelecidos para o grupo e para a sessão. Isso é feito comparando-se os objetivos do programa inferidos do portfólio dos participantes com os definidos nas vivências e, então, selecionando-se as vivências que estruturam o contexto favorável ao alcance desses objetivos.

No capítulo 10 deste manual e em outros textos (A. Del Prette & Del Prette, 2001 e Z. Del Prette & Del Prette, 2005a) são disponibilizadas vivências simbólicas e análogas testadas em programas **grupais de THS**. Cada uma delas é especificada em termos de objetivos, material, procedimento, observações e variações.

## Vivências de início e término de sessão

### 1. Crachás extensos

O facilitador entrega a cada participante, no início da sessão, um crachá com linhas indicando lacunas a completar, conforme ilustrado ao lado. Pede que

Nome:	_____
Passatempo: (a)	_____ (b) _____
Habilidade: (a)	_____ (b) _____
Comida:	_____ Filme: _____

escrevam o próprio nome (não o sobrenome) em letra de forma bem visível e que caminhem no centro da sala, observando os demais e seus nomes.

Depois, pede que cada um troque o crachá com um dos colegas, com o qual teve pouco contato, e que preencha a lacuna (a) de “Passatempo”, imaginando qual seria o do dono do crachá. Pede que todos caminhem um pouco mais e que efetuem nova troca de crachás, mas ainda sem pegar o próprio crachá. Agora devem preencher a lacuna (a) de “Habilidade” do dono do novo crachá. Depois disso, pede que cada um procure o seu próprio crachá e indique com C (certo) ou E (errado) as suposições dos colegas. Para as suposições incorretas, preenche a informação correta na lacuna (b). Na sequência, pede que encontrem os colegas que preencheram seu cartão, parabenizando os possíveis acertos e conversando sobre filmes e comidas preferidas, completando também esses itens no crachá.

### 2. Elogio é bom e eu gosto

O terapeuta pede a cada um que olhe para o colega ao lado e escolha algo que considera pertinente elogiar. Indica uma das pessoas para fazer o elogio e solicita aos demais para observarem e avaliarem a qualidade do elogio (direção do olhar, expressividade verbal e não verbal, concisão, aspecto elogiado etc.). Logo após o primeiro elogio, observa se atendeu aos requisitos e dá *feedback* sobre o “elogiar”, chamando a atenção aos aspectos

positivos do desempenho. Verifica também se o outro agradeceu adequadamente, aceitando sem justificar e sem negar o elogio. Se sim, faz referência a isso, dando *feedback* ao elogiado; se não, fala brevemente sobre a importância de aceitar e agradecer elogio e continua a atividade com os demais. Continua indicando outros para a tarefa de elogiar e, além de dar *feedback*, pode pedir a alguém do grupo que o faça, ora para o que elogiou, ora para o que foi elogiado. Dependendo do tamanho do grupo, o terapeuta pode formar duplas para fazer elogio. Também pode recorrer a duplas caso alguém tenha dificuldade em selecionar algo do outro para elogiar.

### 3. Observando

A sala é organizada com os participantes em círculo, mantendo-se um espaço no centro. O facilitador pede para os participantes andarem nesse espaço, sem se tocarem ou chocarem. Após alguns segundos, orienta para andarem: na ponta dos pés (aguarda cerca de 30 segundos), depois nos calcanhares (30 segundos). Solicita que cada um observe discretamente um dos colegas do grupo, à sua escolha. Repete a sequência, retornando ao caminhar usual e, então, acrescenta a mesma tarefa de observarem um colega enquanto caminham. Após isso, verifica: (a) se a pessoa observada identificou quem a observava; (b) em qual condição foi mais fácil observar; (c) se ser observador afetou o desempenho.

### 4. Dançando conforme a música

O facilitador coloca uma música (estilo ligeiro) incentivando os participantes a acompanharem, com o corpo, o ritmo, dançando ou movimentando os braços e outras partes do corpo ou, ainda, “regendo” os movimentos do grupo de acordo com a música. Após algum tempo, avisa que vai interromper a música e que todos devem permanecer totalmente imóveis, na posição

do momento de finalização do som. O facilitador toca nos participantes, verificando se conseguem se manter imóveis, como estátuas. Em seguida, introduz outra música (lenta), na qual o grupo deve reagir de maneira oposta, ou seja, ficar bem relaxado, com movimentos vagarosos. Na sequência o facilitador intercala as músicas, exigindo alterações rápidas nas respostas dos participantes. Como variação, esta vivência pode ser feita em dupla.

## 5. Contato visual

O facilitador solicita inicialmente que os participantes caminhem pelo espaço da sala, ao som da música lenta, evitando, entretanto, o andar em círculo. Enquanto isso observa como está ocorrendo o contato visual entre eles. Interrompe a música pedindo que os participantes permaneçam imóveis. Relata ao grupo suas observações sobre o caminhar e o contato visual e destaca a importância deste, além das diferenças em relação a gênero, idade e classe social. Solicita que o grupo volte a caminhar sob o som de uma música mais ligeira e que cada participante, ao cruzar com outro, mantenha contato visual. A atividade, agora, deve ser mais rápida. Interrompendo a música, pede que todos retornem aos seus lugares e verifica se alguém encontrou dificuldade em manter contato visual. Caso algum participante relate dificuldade, é instruído e solicitado a exercitar essa habilidade.

## 6. Grupo afetivo

O facilitador pede que o grupo, em pé, posicione-se em uma sequência formando uma linha, cada um tocando o ombro do outro. Depois, que todos sincronizem leve movimento para a esquerda e para a direita como se fosse um pêndulo. Quando já estiverem sincronizados, pede que fechem os olhos e “sintam-se” como um grupo.

## 7. No papel do outro

O terapeuta ou facilitador pede que todos caminhem normalmente pelo espaço da sala. Depois, pede que assumam papéis, procurando pensar e sentir como os personagens que encarnam: o papel de seus pais, de filhos que têm ou ainda vão ter, de uma mulher grávida, da própria mãe grávida esperando pelo seu nascimento... Cada um desses papéis pode ser feito separadamente, com discussão e análise dos sentimentos, sensações e pensamentos a eles associados. Caso o grupo expresse desejo de discutir a vivência, o facilitador pode aceitar breve reflexão sobre a experiência de cada um.

## 8. O bem é bom

O facilitador pede que os participantes fiquem em silêncio, relaxem e imaginem que estão em algum lugar muito bom, fazendo alguma coisa que sabem fazer muito bem (uma atividade, uma brincadeira, uma conversa com alguém etc.). Após algum tempo, o facilitador pede para abrirem os olhos e relatarem o que imaginaram. Depois, pede que relaxem novamente e imaginem-se fazendo alguma coisa boa para alguém. Depois de um tempinho, interrompe o processo e pergunta qual foi a diferença entre o primeiro e o segundo momento.

## 9. Olhando onde pisa

O facilitador solicita ao grupo que caminhe descalço pela sala, procurando observar bem o contato dos pés no assoalho (chão). Depois vai alterando as solicitações, sempre esperando alguns segundos para o grupo experimentar o que sugere que imaginem pisar sobre: (a) pedras pontiagudas; (b) grama fofa; (c) asfalto quente; (d) a superfície da lua sem gravidade. Ao final, solicita que descrevam as sensações e as mudanças que ocorreram na postura.

## 10. Expressando afeto

O facilitador solicita que os participantes se coloquem em círculo e escolham aquele que se envolveu mais na sessão, pedindo que ocupe o centro. Depois pede que os demais expressem sentimentos positivos em relação a ele, primeiramente de maneira não verbal e, depois, verbalmente (por exemplo: afetividade, votos de confiança, de coragem etc.). Essa vivência é especialmente importante para encerrar vivências nas quais uma das pessoas foi alvo de demandas mais ansiógenas.

### Vivências para a fase central da sessão

## 11. Automonitorando

### Objetivos

- ✓ Reconhecer que os comportamentos geram consequências
- ✓ Identificar consequências para comportamentos e relacioná-las aos critérios de competência social
- ✓ Fazer escolhas em função das consequências
- ✓ Assistir vídeo ilustrativo de interação (sugerimos trecho do filme *Melhor é impossível*, no qual o personagem central leva sua namorada para jantar)

### Material

- ✓ Texto de apoio

#### **Meu comportamento afeta os demais e a mim**

Pais e professores procuram ensinar às crianças que os comportamentos produzem consequências nos ambientes físico e social. Algumas consequências de nossos comportamentos sobre o ambiente físico são aparentemente fáceis de ser observadas quando em situação restrita, como acontece, por exemplo, com o corte de uma árvore em local onde existe apenas uma. Contudo, avaliar as possíveis consequências de abater muitas árvores de uma floresta pode ser mais complicado.

No ambiente social, a consequência do comportamento de uma pessoa é o comportamento da outra. Por exemplo: Paulo cumprimenta Francisco: “Bom dia, Paulo”, e este lhe responde “Bom dia, Francisco”. Qualquer observador pode inferir que: (a) as duas pessoas se conhecem; (b) a pessoa chamada por Paulo tomou a iniciativa na interação; (c) aparentemente os comportamentos foram semelhantes e podem ser classificados como Habilidades Sociais de cumprimentar.

Como no exemplo, alguns comportamentos sociais permitem uma identificação quase que imediata das consequências. São os comportamentos de aproximação entre pessoas que se conhecem, as habilidades de fazer e responder perguntas, cumprimentar, oferecer uma cadeira para alguém se sentar, aceitar a oferta de algum comestível, chamar a atenção para algum acontecimento etc.

### *Procedimento*

T faz breve explicação com base no texto de apoio. Então pede ao grupo que identifique consequências positivas ou negativas para alguns comportamentos, tais como: (a) pedir licença para entrar em um ambiente; (b) fazer uma brincadeira de “mau gosto” com um amigo; (c) oferecer-se para colaborar em atividade de apoio às vítimas de uma tempestade.

Para finalizar, apresenta um pequeno vídeo e pede que os participantes identifiquem como o comportamento de cada um dos interlocutores afetou aos demais.

## **12. Autoavaliação**

### *Objetivos*

#### Específicos

- ✓ Descrever o próprio comportamento
- ✓ Identificar componentes da tarefa interpessoal

- ✓ Efetuar análise de antecedentes e consequências de comportamentos
- ✓ Reconhecer sentimentos que afetam o desempenho
- ✓ Falar de si mesmo

### Complementares

- ✓ Identificar situações interpessoais críticas e prazerosas
- ✓ Identificar comportamentos gratificantes e aversivos
- ✓ Compartilhar situações, dificuldades e facilidades interpessoais

### *Material*

- ✓ Texto de apoio (perguntas)

1. Quais as situações em que fico satisfeito(a) com meu desempenho social?
2. Quais as situações em que fico insatisfeito(a) com meu desempenho social?
3. Quais comportamentos de meus colegas e amigos são mais gratificantes para mim?
4. Quais dos meus comportamentos são mais gratificantes para as pessoas de minha convivência?
5. Quais de meus comportamentos são mais desagradáveis para as pessoas de minha convivência?

### *Procedimento*

O facilitador inicia com um breve relaxamento dos participantes. Então entrega a ficha e pede que respondam individualmente, sem falar, às questões da lista. Depois pede que cada um apresente aos demais a resposta à primeira pergunta, atentando para as similaridades entre os participantes. Procede da mesma forma com cada uma das perguntas seguintes.



Terminada essa etapa, pede que alguém do grupo exponha quais foram as respostas mais similares e as mais inesperadas ou diferentes.

### *Observações*

- ✓ O facilitador deve, discretamente, registrar os participantes que têm maior dificuldade para falar de si mesmos, buscando, com tarefas personalizadas e/ou outras vivências, ajudá-los a superar essa dificuldade.
- ✓ A Tarefa Interpessoal de Casa deve ser objeto de atenção no início da sessão seguinte, com o facilitador utilizando os procedimentos próprios dessa atividade.

### *Variações*

Uma variação interessante é realizar a vivência no formato de painel, colocando a metade – ou uma parte – do grupo à frente, enquanto os demais se encarregam de realizar as perguntas, invertendo-se, depois, a situação.

Outra variação é usar o contexto de “pinga-fogo”, porém, com dois ou três participantes no centro e os demais à volta, em círculo. Alguém do círculo pode cronometrar o tempo para a resposta do participante do centro.

## **13. Autoconhecimento**

### *Objetivos*

#### Específicos

- ✓ Observar comportamentos de outros
- ✓ Observar/descrever aspectos do próprio comportamento (automonitoria)

- ✓ Dar *feedback* positivo ao colega
- ✓ Lidar com avaliação recebida dos outros
- ✓ Desenvolver o autoconhecimento
- ✓ Fortalecer a autoestima

### Complementares

- ✓ Diferenciar aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais de si e dos demais
- ✓ Compreender a relação entre esses aspectos

### *Material*

- ✓ Cartões com o nome de todos os participantes
- ✓ Ficha de autoavaliação

<b>Percebo-me como...</b>	<b>Acho que me percebem como...</b>
DIMENSÃO COMPORTAMENTAL	DIMENSÃO COMPORTAMENTAL
DIMENSÃO COGNITIVA	DIMENSÃO COGNITIVA
DIMENSÃO AFETIVA	DIMENSÃO AFETIVA

- ✓ Ficha de avaliação do outro

<b>Como vejo _____</b>	<b>Como acho que _____ se vê</b>
DIMENSÃO COMPORTAMENTAL	DIMENSÃO COMPORTAMENTAL
DIMENSÃO COGNITIVA	DIMENSÃO COGNITIVA
DIMENSÃO AFETIVA	DIMENSÃO AFETIVA

### *Procedimento*

Na primeira etapa, o facilitador entrega a *Ficha de autoavaliação* e pede que cada um a preencha, priorizando os aspectos positivos e sem mostrá-la aos demais.

Depois, distribui ao grupo a *Ficha de avaliação do outro*, já com nomes, entregando ao acaso, mas cuidando para que ninguém receba a sua própria.

Pede que preencham as duas colunas, mas somente com os aspectos positivos. Após preencherem, pede para cada um apresentar o colega que avaliou com base na coluna 1 (Como vejo \_\_\_\_), e depois na coluna 2 (Como acho que \_\_\_\_ se vê), pedindo ao avaliado para não responder, mas apenas ouvir.

Na terceira etapa, pede que cada um exponha ao grupo o que aprendeu sobre si mesmo, as diferenças entre a autoavaliação e a avaliação feita pelo outro, o que foi novidade e o que avalia como aspecto positivo mais importante em si mesmo.

Ao final, o facilitador discute a questão do autoconhecimento, abordando o quanto ele depende de nossas relações com as demais pessoas. Discute também a importância de cada um reconhecer as próprias habilidades e qualidades e de reconhecer e valorizar as dos demais.

### *Observações*

- ✓ O facilitador deve impedir avaliações negativas tanto na primeira como na segunda etapa.

### *Variações*

- ✓ Dependendo do grupo, o facilitar pode pedir a verbalização de um aspecto positivo e um a ser melhorado tanto na autoavaliação como na avaliação pelo outro.

## **14. Lidando com preocupação e estresse**

### *Objetivos*

#### Específicos

- ✓ Compreender o sentido do termo preocupação

- ✓ Reconhecer tensões relacionadas com preocupações
- ✓ Identificar crenças que podem levar à esquiva de situações preocupantes
- ✓ Melhorar o autoconhecimento

### Complementares

- ✓ Identificar algumas das situações mais comuns que o preocupam
- ✓ Reconhecer que preocupação conduz ao estresse
- ✓ Identificar problemas de relacionamento como fonte de estresse
- ✓ Aprender a relaxar
- ✓ Identificar respostas de enfrentamento à preocupação e ao estresse

### *Material*

- ✓ Texto de apoio

## **CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTRESSE**

- ✓ Preocupação significa uma ação antecipada (pré = antes; ocupação = ação, ou seja, ocupar-se antecipadamente), fora de momento e de lugar. Essa ação é realizada pelo pensamento, mas não apenas, porque envolve também o corpo. Enquanto o pensamento cria e recria imaginariamente a situação (pessoas envolvidas e seus comportamentos), o corpo permanece tenso.
- ✓ Preocupação constante é sintoma de estresse e as maiores fontes de estresse são: (a) relacionamentos insatisfatórios; (b) incerteza financeira; (c) sobrecarga de trabalho. Por exemplo: um estudante vai realizar uma prova importante e permanece muito tempo imaginando como será seu desempenho (bom ou ruim), o conteúdo da prova (itens fáceis ou difíceis), as circunstâncias em que ela se dará

(o comportamento do professor, dos colegas, o material) etc. Isso irá cansá-lo ou deixá-lo irritado, podendo sobrevir algum estresse, o que, certamente, influenciará em seu desempenho de diversas maneiras, tais como: dificuldade de concentração, ansiedade, falha de memória etc.

- ✓ A preocupação não resulta em nada de concreto, senão um considerável investimento desnecessário de energia. Claro que, na maioria das vezes, ela está relacionada com alguns problemas reais, ou mesmo imaginários.
- ✓ Algumas vezes a preocupação nem mesmo se justifica. Em outras palavras, algumas pessoas podem viver antecipadamente dramas que não se concretizam. De qualquer maneira, se há de fato um problema, a preocupação não vai, por si mesma, resolvê-lo enquanto este não for enfrentado.
- ✓ Uma forma eficaz de lidar com a preocupação é procurar interromper o fluxo de pensamentos e se manter atento à realidade.
- ✓ Lidar com as preocupações não significa cultivar o otimismo ingênuo (achar que tudo está bem quando não está) e nem o pessimismo catastrófico (achar que tudo está sempre pior do que de fato está). Ambos os casos dificultam enfrentar o problema.

### *Procedimento*

O facilitador pede que os participantes afastem as cadeiras, criando um espaço livre no centro da sala. Coloca-os para andar, pedindo que não se toquem. Após alguns segundos, pede que os participantes se imaginem individualmente com uma grande preocupação. Caso os participantes não mostrem preocupação no rosto e no corpo, o facilitador insiste com novas instruções e incentivos: “Isso mesmo, mostrem o quanto estão preocupados”.

Também elogia quando percebe que o grupo se esforça para expressar preocupação (por exemplo: “Ótimo, agora sim”).

Após algum tempo, o facilitador altera as instruções: “Agora, vamos expressar essa preocupação como se fosse um peso que vocês estão carregando nas mãos ou na cabeça ou nas costas. Caminhem expressando todo esse peso da preocupação”.

O facilitador espera, novamente, algum tempo e pede que encontrem uma forma de se livrarem da preocupação (usualmente os participantes simulam atirar o peso para fora de si). O facilitador observa e valoriza as alternativas encontradas. Ao final, dá esclarecimentos sobre o estresse, com base no texto de apoio. Pode também usar exemplos ou pedir que exemplifiquem os aspectos abordados.

### *Observações*

- ✓ Algumas pessoas recebem atenção ao contar a familiares e conhecidos suas preocupações. Quando isso se torna habitual, pode ser um problema, e a pessoa precisa aprender a alternar assuntos de conversa que produzem atenção construtiva.

### *Variações*

- ✓ Pode-se solicitar que os participantes conversem em pequenos grupos e identifiquem formas alternativas para lidar com as preocupações. Essas alternativas, provenientes da experiência de cada um, podem ser relatadas e discutidas em termos de estratégias a serem testadas.
- ✓ Uma alternativa para facilitar a identificação de eventos que provocam a preocupação consiste em o facilitador colocar no quadro situações eliciadoras de preocupação para a maioria das pessoas: desemprego, vestibular, divórcio, casamento, prova, doença grave, entrevista de seleção etc.

## 15. O jogo do silêncio

### Objetivos

#### Específicos

- ✓ Exercitar contato visual
- ✓ Identificar sentimentos vivenciados em situação ambígua
- ✓ Observar/descrever comportamentos
- ✓ Reconhecer a relação entre situação, emoção e comportamento
- ✓ Autocontrole da ansiedade em situações novas e ambíguas

#### Complementares

- ✓ Lidar com situação ambígua
- ✓ Analisar contingências relacionadas à expressão de emoções em situações novas e ambíguas
- ✓ Identificar estratégias usuais para lidar com situações novas e ambíguas

### Materiais

- ✓ Quadro para escrever
- ✓ Caneta para escrever

### Procedimento

Quatro ou cinco membros do grupo são convidados para participar de um GV, sentados em cadeiras colocadas uma ao lado da outra, no centro da sala, de frente para os demais integrantes do grupo (GO). O terapeuta senta-se em frente ao GV, fitando os participantes um a um, vagarosamente, sem nenhum comentário. Após fitar o último participante, o facilitador refaz o trajeto de contato visual e, caso os participantes estejam tranquilos, continua ainda o mesmo processo. Nesse tempo de aproximadamente três minutos, o GO continua observando em silêncio, conforme fez o facilitador anteriormente. Em geral, os participantes do GV sentem-se bastante ansiosos e desenvolvem várias estratégias como sorrir, olhar para cima ou para

baixo, estralar os dedos, balançar as pernas etc., para lidar com a situação ansiógena.

Em seguida, o facilitador pede a cada participante do GV que avalie, em escala de 1 a 5, a ansiedade sentida. Pede a alguém do GO para registrar as estimativas no quadro e para os demais relatarem suas observações. Cada participante relata ainda as estratégias que utilizou para aliviar o desconforto trazido pela ambiguidade da situação e pelo silêncio. Caso haja dificuldades nessa tarefa, o facilitador exemplifica, ajudando o participante em seu relato.

Terminada essa fase, o facilitador solicita ao participante que relatou menor ansiedade (ou a alguma pessoa de sua escolha, caso todos relatem o mesmo grau de ansiedade) que assuma o comando da vivência, dando-lhe o seu lugar. O participante, agora no comando, deve executar todos os passos – até a avaliação de ansiedade dos demais. Ao final, o facilitador verifica a ansiedade do participante que conduzir a fase final, comparando com sua estimativa na situação imediatamente anterior.

Ao final, o facilitador discute com o grupo todo:

- *A existência de situações cotidianas difíceis, geradoras de emoções, como o medo e a dúvida.*
- *A ansiedade gerada no enfrentamento de situações novas e ambíguas.*
- *A habituação como processo de redução da ansiedade na medida em que, teoricamente, o enfrentamento reduz a ansiedade.*
- *O uso de diferentes estratégias para lidar com a situação ansiógena e para reduzir o desconforto etc.*
- *As alternativas de enfrentamento para esse tipo de situação vivenciada.*



### Observações

- ✓ Recomenda-se o uso da escala de 1 a 5 em lugar de 0 a 5 para os participantes avaliarem a própria ansiedade, uma vez que a pontuação zero é improvável, mesmo no sono e no relaxamento.
- ✓ Geralmente a pessoa que substitui o facilitador na segunda etapa relata maior ansiedade do que na primeira, enquanto os demais relatam menor ansiedade ao vivenciarem o processo pela segunda vez. Isso se deve à necessidade de enfrentamento da inesperada situação e à responsabilidade de conduzir a tarefa (também uma atividade nova).
- ✓ É comum, nesta vivência, que as pessoas do GV comecem a rir ou a fazer comentários. O facilitador deve manter a expressão séria como modelo do comportamento esperado dos demais e, se necessário, fazer sinal pedindo silêncio.

### Variação

- ✓ Pode-se, ao final da vivência, mostrar ilustrações de figuras ambíguas que, dependendo da posição do observador ou do foco de seu olhar, permitem visualizar objetos diferentes (por exemplo, a ilustração clássica de percepção dúbia, vaso-perfil). O objetivo é ilustrar brevemente as falhas “naturais” de percepção e os problemas decorrentes disso.

## 16. Praticando o feedback

### Objetivos

#### Específicos

- ✓ Desenvolver a comunicação não verbal
- ✓ Desenvolver a expressão gestual, corporal e facial
- ✓ Decodificar símbolos na comunicação não verbal
- ✓ Efetuar análise das contingências observadas

## Complementares

- ✓ Compreender a variabilidade dos comportamentos não vocalizados
- ✓ Relacionar comportamentos não verbais e cultura
- ✓ Elogiar/e agradecer elogio
- ✓ Responder perguntas

## Materials

- ✓ Texto de apoio

O *feedback* é um tipo de habilidade social que consiste em descrever para o outro o comportamento que ele apresentou. De maneira análoga aos aparelhos mecânicos e eletrônicos, que mantêm um nível de funcionamento estabelecido graças ao processo de retroalimentação, os organismos humanos continuam a se comportar “alimentados” pelo *feedback*. Nesse sentido, discute-se que o *feedback* positivo pode ter função reforçadora.

Feedback

Para que o *feedback* funcione, deve atender a algumas regras (A. Del Prette & Del Prette, 2001) em relação a suas características:

- ✓ **Descrição:** deve descrever o desempenho tal como ele ocorreu (ou seja, fidedigno em referir-se ao que pode ser observado, ao que a pessoa fez, sem incluir adendos explicativos ou qualificativos).
- ✓ **Contingência:** deve ser apresentado, tanto quanto possível, logo em seguida ao desempenho.
- ✓ **Parcimônia:** deve ser sucinto, restringindo-se à descrição do que ocorreu imediatamente antes do desempenho.
- ✓ **Orientação:** deve ser direcionado à pessoa, chamando-a pelo nome.

Quanto à forma, o *feedback* pode ser verbal ou escrito, mas também pode-se usar a filmagem do que ocorreu.

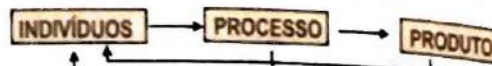
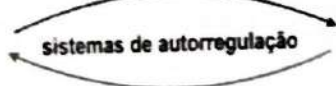
O *feedback* – especialmente o positivo – é importante em um programa de THS, pois, além de ser uma habilidade social relevante para um desempenho socialmente competente diante de diversas demandas funciona, também, como **técnica de promoção** de determinados desempenhos. Mediado pelo terapeuta em sessão, essa prática contribui para criar um ambiente acolhedor e relativamente livre de estimulação aversiva. Além disso, pode levar os participantes a permanecerem atentos aos desempenhos dos demais, uma vez que a qualquer momento podem ser solicitados a dar *feedback*. Gradualmente, os participantes começam a utilizar o *feedback* entre si, sem a mediação do terapeuta e também fora do ambiente de treinamento. Duas recomendações importantes:

- A ênfase no uso do ***feedback* positivo** favorece a discriminação dos desempenhos esperados; o *feedback* negativo deve ser evitado.
- Como o ***feedback* positivo não se confunde com o elogio**, não há necessidade de agradecimento. No entanto, em nossa cultura é usual alguma referência elogiosa associada ao *feedback*, como, por exemplo: “Você falou (muito bem) olhando-a nos olhos”, o que acaba induzindo o agradecimento por parte daquele que recebe o *feedback*.

## ✓ Esquema de apresentação “Sobre *feedback*”

### FEEDBACK

É um sistema regulador de um processo ou produto preestabelecido, operado por mecanismos acionados automaticamente em caso de desequilíbrio



FEEDBACK NEGATIVO → REEQUILÍBRIO  
FEEDBACK POSITIVO → MANUTENÇÃO

### FEEDBACK (DAR E PEDIR)

- Descrição verbal ou dicas não verbais sobre o desempenho
- Video-feedback: observação do próprio desempenho através de filmagens

### CARACTERÍSTICAS DO FEEDBACK

- Imediato
- Descritivo
- Parcimonioso
- Positivo
- Orientado à pessoa
- Fidedigno

### DIFICULDADE EM RECEBER FEEDBACK

- Admissão de falhas
- Medo da perda de autoimagem ou status
- Defensividade (negação, racionalização, desligamento, interrupção, projeção etc.)
- Ausência da cultura de feedback

### DIFICULDADE EM DAR FEEDBACK

- Falhas na observação do comportamento do outro
- Falha na descrição do comportamento do outro
- Incapacidade de compreender as necessidades do outro
- Uso do feedback como forma de exercer poder

### SUPERANDO A DIFICULDADE EM DAR FEEDBACK

- Aposte na eficácia do feedback positivo e utilize o feedback negativo apenas quando indispensável para corrigir desequilíbrio
- Evite conotação emocional negativa a seu feedback
- Forneça modelo de bom ouvinte – permita que o outro também dê feedback, se necessário, peça-lhe
- Utilize o feedback em processo de avaliação conjunta
- Caso seu feedback seja recusado, não insista, pois isto só aumentará a resistência do interlocutor
- Quando o feedback for dirigido a um grupo, descreva os desempenhos predominantes da maioria

### SINAIS DE DEFENSIVIDADE

- Mal humor repentino, agressividade
- Silêncio e laconismo
- Desqualificar o outro
- Aguardar oportunidade para “dar o troco”
- Dividir responsabilidade (*E os outros? Por que só eu?*)
- Ironia, sarcasmo, projeção (*Veja só quem fala!*)
- Manifestar autopiedade (*É, eu sou um zero mesmo...*)
- Justificar (*Não estou bem de saúde, A tarefa era muito!*)
- Ameaçar (*O jeito é ir embora, Não conte mais comigo!*)
- Fingir aceitação (*Está bem, está bem, você tem razão!*)

## Procedimento

O terapeuta escolhe alguns participantes para compor o GV e os demais formam o GO. Ao GO, pede para que escolha uma das pessoas do GV e a observe com mais atenção. Ao GV, pede que os participantes andem pelo espaço disponível da maneira que quiserem quanto à velocidade (rápido ou devagar) e aos CNVP (cabeça reta ou caída, balançando braços ou retos, cruzados no peito ou para trás).

Depois de dois ou três minutos, interrompe e pede a alguns membros do GO (um de cada vez) para descrever o que viram, sem identificar quem estavam observando. Nesse momento, o terapeuta corrige as inferências, como, por exemplo, “andar preocupado”, “jeito confuso”, “nervoso” etc., insistindo na **descrição** dos comportamentos.

O terapeuta convida membros do GO a participarem do GV, vendando-lhes os olhos e colocando-os em pares com cada um do GV anterior. O membro do GV é solicitado a conduzir o colega de olhos vendados. Depois de breve tempo, solicita aos demais membros do GO a descrição do que observaram e as estratégias que identificaram nos “guias”, pedindo que deem *feedback* aos mesmos. Depois pede que o colega vendado também dê *feedback* ao seu guia.

Ao final, apresenta o material instrucional (Sobre *feedback*) e, com base no texto de apoio e outras leituras, apresenta o conteúdo e verifica eventuais dúvidas. Ao final, atribui uma Tarefa Interpessoal de Casa envolvendo dar *feedback*.

## Observações

- ✓ Ainda que aparentemente simples, é comum as pessoas se alongarem em elogios ou fazerem referência a aspectos negativos, mesmo quando o terapeuta pede a um participante que dê *feedback* positivo a um colega. É importante, nesse momento, que o terapeuta dê modelo, ouvindo atentamente a verbalização e destacando os trechos que podem ser chamados de *feedback* positivo, sem fazer referência aos restantes.

### *Variação*

- ✓ Conforme o grupo, podem ser necessárias várias vivências e exercícios para chegar a um desempenho aceitável na habilidade de dar *feedback*. Assim, recomenda-se também a vivência *Feedback: como e quando* (A. Del Prette & Del Prette, 2001), bem como o aproveitamento de todas as oportunidades para isso nas sessões.
- ✓ O texto de apoio também pode ser entregue a todos e lido pelos participantes em dupla, logo depois da exposição, para fixar a aprendizagem.

## **17. Fazer amizade**

### *Objetivos*

#### Específicos

- ✓ Fazer e responder perguntas
- ✓ Identificar informações livres na fala do outro
- ✓ Dar informações livres associadas às respostas
- ✓ Falar de si mesmo (compartilhar intimidade)

#### Complementares

- ✓ Desenvolver atenção na interação
- ✓ Compreender a importância da amizade

### *Material*

- ✓ Lista de atividades para manter amizades: convidar para sair, presentear, compartilhar problemas e realizações, elogiar/incentivar, pedir/oferecer ajuda, dar e pedir sugestões, conversar sobre assuntos triviais, sugerir mudança de comportamento, dar dicas de aparência (roupas, penteado etc.), praticar esporte junto, fazer e aceitar gracejo, telefonar demonstrando interesse sobre bem-estar, guardar segredos, compartilhar atividades prazerosas, participar de eventos importantes para

o outro (aniversário, formatura etc.), colaborar e atender pedidos, demonstrar afetividade (verbal e física).

- ✓ Uma caixa contendo o nome dos participantes
- ✓ Uma caixa para colocar perguntas
- ✓ Lista de perguntas (exemplos a serem acrescentados, recortados e colocados na caixa)

1. Você pratica algum esporte?

2. O que você costuma fazer nos fins de semana?

3. Para qual time de futebol você torce?

4. Você tem algum animal em casa? Qual?

5. Você tem um amigo que encontra com frequência?

6. Você gosta de assistir filmes? Qual o último filme que assistiu?

### *Procedimento*

O facilitador faz uma breve sondagem com o grupo sobre como os participantes procedem para começar amizades e as dificuldades que sentem. Discorre rapidamente sobre estratégias para iniciar uma amizade e para manter conversação entre amigos. Esclarece que fazer/responder perguntas é uma estratégia muito usada. Explica que, em uma conversação, podem ser usadas perguntas abertas e fechadas, e exemplifica a diferença entre elas. Destaca a importância de identificar, fornecer e responder informações livres, explicando de que se trata (cf. observação ao final), e acrescenta outras formas de aproximação: comentários sobre o tempo, algum acontecimento atual etc.

Em seguida, pede a cada participante que escolha uma pessoa do grupo e tire uma pergunta da "caixa de perguntas", formando duplas para interação. Chama a atenção de todos e escolhe uma dupla para a condição de GV. Cada membro da dupla deve fazer uma pergunta e depois continuar e manter a conversa. Após alguns segundos, o facilitador deve interromper

a conversa, perguntando se houve alguma “informação livre” e se ela foi ou não aproveitada. Pede a outro participante do GO que dê *feedback* à dupla (GV), que deve então retornar ao GO. Nova dupla é formada e o facilitador procede de forma similar até que todos realizem a tarefa. Ao final, discute com o grupo quais foram as perguntas que “renderam” mais conversação, quais foram as mais difíceis ou fáceis de responder, quais as dificuldades etc. Abre, assim, breve discussão com todos sobre quais perguntas já usaram, outras que usam, quais têm sido mais efetivas e o que costumam fazer para manter amizades.

### Observações

- ✓ Em uma conversação, as informações livres são comentários que vão além do esperado para o assunto em pauta, como, por exemplo, quando alguém faz o seguinte comentário: “Parece que vai chover”. A outra pessoa confirma e acrescenta: “É, na semana passada choveu quase todos os dias”. A informação livre pode ter um caráter pessoal. Nesse caso, a pessoa acrescentaria: “Tive de levar as roupas para a lavanderia”. A pessoa que dá informações livres espera que o outro reaja a elas e faça o mesmo para a conversação progredir. Caso os participantes apresentem dificuldade em fornecer ou responder a informações livres, a vivência pode ser repetida em outra sessão, com instruções explícitas para o exercício dessa habilidade.
- ✓ A lista de perguntas dessa vivência pode ser direcionada para crianças, casais, colegas de uma empresa, idosos etc. No caso destes, pode-se incluir uma etapa prévia em que os participantes elaborem as perguntas e as escrevam no quadro, selecionando as melhores para colocar em tiras na caixa.
- ✓ Se o grupo é muito grande, os facilitadores podem, após a terceira dupla de GV, havendo espaço, dividir o grupo em dois, cada um conduzindo um deles.

### Variações

- ✓ Pode-se efetuar uma etapa prévia sem instrução ou orientação a respeito de informações livres e outra após tais instru-



ções. Ao final, perguntar ao grupo qual ou quais as diferenças entre a primeira e a segunda etapa.

## 18. Falando sem falar

### Objetivos

#### Específicos

- ✓ Desenvolver a comunicação não verbal
- ✓ Desenvolver a expressão gestual, corporal e facial
- ✓ Decodificar símbolos na comunicação não verbal
- ✓ Efetuar análise das contingências observadas

#### Complementares

- ✓ Compreender a variabilidade dos comportamentos não vocalizados
- ✓ Relacionar comportamentos não verbais e cultura
- ✓ Elogiar e agradecer elogio
- ✓ Responder perguntas

### Material

- ✓ Lista de provérbios populares, como, por exemplo:

#### **PROVÉRBIOS POPULARES**

Mais vale um pássaro na mão do que dois voando

Devagar se vai ao longe

Melhor só do que mal-acompanhado

Quem semeia vento, colhe tempestade

Vão os anéis, mas ficam os dedos

### Procedimento

O facilitador explica ao grupo que as pessoas comunicam seus sentimentos e desejos muito mais por meio do não verbal (corpo, gestos, expressão facial) do que pela fala. Adianta que, antes de aprender a falar, as crianças vivem um processo contínuo de comunicação com os adultos por meio de recursos não verbais. Informa, ainda, que o significado do comportamento não verbal depende da cultura, e exemplifica isso com o comportamento de cumprimentar de executivos no trabalho e de adolescentes na escola.

Na sequência convida três participantes (GV) e, iniciando com os que têm menor dificuldade de expressão, pede-lhes que comuniquem, sem falar, alguma coisa aos demais (GO). Estes são solicitados a observar e a decifrar o significado da mensagem não verbal, levantando a mão tão logo a descubram e relatando quando indicado pelo facilitador.

Em um segundo momento, pede aos membros do GV (sem que os demais ouçam) que comuniquem (sem falar) adágios populares, sugerindo alguns ou pedindo que eles próprios sugiram. Caso o GO não consiga decodificar a comunicação, pede para o participante refazê-la, tornando-a mais evidente. Após algumas comunicações, dois membros do GO são solicitados a dar *feedback* positivo ao desempenho de cada membro do GV. A tarefa pode ser repetida com outros participantes, inclusive do GO, dependendo do interesse e motivação identificados.

Ao final, o facilitador solicita aos participantes para darem exemplos de mensagens culturais, do dia a dia, que as pessoas emitem sem pronunciar nenhuma palavra. Por exemplo: levantar a mão quando querem falar, expressar “sim”, menear a cabeça para dizer “não”, usar o polegar para “certo” ou “positivo”, chamar alguém com as mãos, além de outras mais sutis, por meio de sorriso, postura, enrugar a testa, franzir sobran-

celhas etc. Destaca, também, as dificuldades interpessoais que decorrem de quando não somos capazes de nos expressar não verbalmente ou de quando não decodificamos corretamente a comunicação não verbal de alguém.

### *Observações*

- ✓ O facilitador pode alterar os itens da lista de provérbios substituindo ou incluindo alguns outros.

### *Variações*

- ✓ Uma alternativa é organizar a comunicação dos adágios em duplas, com um membro da díade iniciando e o outro completando. Cada dupla estuda e ensaia separadamente como irá se apresentar.
- ✓ O facilitador pode apresentar ilustrações de tipos de comunicação gestual que têm significados similares ou até opostos em diferentes culturas.

## **19. O que meu colega contou**

### *Objetivos*

#### Específicos

- ✓ Ouvir o outro, prestar atenção
- ✓ Falar de si mesmo expondo-se aos demais
- ✓ Conhecer os colegas
- ✓ Fazer amizade

#### Complementares

- ✓ Compreender o outro
- ✓ Relatar acontecimentos

### *Material*

- ✓ Ficha: *Cuidados de quem fala e cuidados de quem ouve*

CUIDADOS DE QUEM FALA	CUIDADOS DE QUEM OUVE
Olhe para o interlocutor ao falar	Preste atenção ao que o interlocutor fala
Não fale excessivamente alto nem baixo	Não interrompa o colega que está falando, exceto quando isso for necessário
Diga somente o que aconteceu e o que sentiu	Peça ao interlocutor por meio de sinal que fale mais baixo ou mais alto, caso necessário
Procure utilizar bem o tempo disponível	Evite sinais de impaciência
Não fale coisas depreciativas sobre quem não está presente	Evite comentar sobre quem está ausente, para não desviar o foco

### *Procedimento*

O facilitador faz breve exposição sobre a importância da vida social, aludindo o quanto ela permite que as pessoas, além de trocarem ideias, aprendam umas com as outras, relatem sobre seus sentimentos, problemas, acontecimentos (bons ou ruins), coisas que fizeram etc. Explica então a importância de alguns cuidados quando se fala e quando se ouve outra pessoa. Cola o cartão visível a todos ou entrega um a cada grupo.

Pede, em seguida, que os participantes se reúnam em grupos de três e que cada um relate, aos outros dois, algum acontecimento que o deixou alegre ou triste. Anuncia que terão cerca de 10 minutos (dependendo do grupo) para isso. Durante esse tempo, o facilitador percorre os grupos, incentivando discretamente o desempenho dos participantes.

Encerrada essa parte, o facilitador solicita que cada grupo escolha apenas um dos três relatos e, em seguida, solicite um dos colegas para apresentá-lo aos demais. Acrescenta que, agora, a narrativa deve ser feita em tom mais alto para que todos

possam ouvi-lo, preparando a sala para o segundo momento da vivência.

Terminando as narrativas, o facilitador faz perguntas à sala:

- *O que vocês ficaram sabendo de seus colegas?*
- *O que cada um sentiu ao contar para o colega algo pessoal?*
- *Quem teve dificuldade? Qual o tipo da dificuldade?*

Para finalizar, o facilitador retorna ao tema inicial, apresentando *feedback* e enfatizando a importância de poder comunicar a colegas coisas pessoais, além do valor de ouvir e prestar atenção ao outro no processo de fazer amizade.

### *Observações*

- ✓ O facilitador pode recomendar que os participantes continuem tendo o mesmo tipo de conversa que tiveram na vivência em outras situações, mesmo fora da sessão.

### *Variações*

- ✓ Para garantir maior integração entre os participantes, o facilitador pode sortear os grupos ou sortear o primeiro participante de cada grupo, deixando a ele a tarefa de sortear os outros dois.

## **20. Direitos e deveres**

### *Objetivos*

- ✓ Reconhecer direitos e deveres
- ✓ Agir de maneira assertiva
- ✓ Reconhecer instituições para reclamar direitos no país
- ✓ Identificar estratos da sociedade que são tratados de maneira negativa quando comparados com outros de maior poder aquisitivo
- ✓ Admitir que todos são iguais perante a lei

## Material

### ✓ Textos com situações

Gervázio foi atender a campainha e se deparou com os entregadores do colchão que finalmente ele e a mulher haviam comprado. Não pôde evitar o entusiasmo e gritou: “Marinalva, Marinalva, chegou! Finalmente chegou!” Marinalva apareceu sorridente, enxugando as mãos no avental e foi logo dizendo: “Calma. Velho, calma!” Os entregadores já foram entrando com a mercadoria, perguntando onde deveriam colocá-la. Alguns minutos depois tudo estava ajeitado, porém, quando Gervázio resolveu sentar no colchão, quase gritou: “Epa! Alguma coisa está errada”. Marinalva também percebeu o problema e disse: “A mola parece estar quebrada nesses dois pontos!” Os entregadores disseram que nada podiam fazer. A tarefa estava cumprida e a solução seria cobrir com panos essa parte do colchão. Despediram-se, pegaram a assinatura de Gervázio e foram embora.

**O grupo deve responder às questões: (a) O que o casal poderia fazer? (b) Como poderia resolver o problema?**

Liliane era jovem e dava duro no emprego. Em todas as tarefas nas quais era preciso falar ou ler em inglês, espanhol e alemão ela era requisitada. Entretanto, seu salário era bem mais baixo do que o de alguns colegas com o mesmo cargo que ela ocupava. Ela se deu conta de que trabalhava mais e ganhava menos. Pensou em falar com seu diretor, mas este estava sempre ocupado e, segundo diziam, não gostava de reclamações dos funcionários.

**O grupo deve responder às questões: (a) Como Liliane poderia resolver isso? (b) De que forma ela poderia saber da disponibilidade do diretor e marcar um horário? (c) E se conseguisse, como devia explicar seu problema ao diretor?**

Manuela estava saindo com Dagoberto já há uns três meses. Ela gostava dele, mas queria entender melhor a situação. Quando ela falava em compromisso, ele mudava de assunto e, ultimamente, ficava agressivo. Manuela achava que no futuro Dagoberto deixaria aquele jeito “mandão”. Na última vez em que ela falou em compromisso, ele ficou furioso e até a empurrou. Manuela disse que não gostava nada desse jeito agressivo e Dagoberto pediu desculpas, mas retrucou: “De novo essa conversa de Maria quer casar”.

**O grupo deve responder às questões: (a) Dagoberto vai mudar de opinião? (b) O que Manuela pode fazer?**

### *Procedimento*

Essa vivência é dividida em duas etapas. Na **primeira etapa**, o terapeuta separa os participantes em três grupos. A cada grupo é entregue um dos três conjuntos de textos. Cada grupo recebe a tarefa de: (a) escolher um coordenador; (b) ler o texto que lhe foi designado; (c) discutir o texto; (d) responder as perguntas. Ao final dessa fase, cada grupo é solicitado a ler seu texto para os demais e a comunicar as conclusões a que chegou. Essa discussão possibilita, ao terapeuta, conhecer as crenças e valores dos participantes. O terapeuta deve mediar a discussão de opiniões divergentes, evitando radicalizações.

Na **segunda etapa**, o terapeuta começa fazendo uma breve explanação, aproximadamente como indicado no texto a seguir.

- O terapeuta explica que, grosso modo, quando as pessoas se deparam com questões como as que analisaram, que envolvem **valores**, elas procuram expressar cada qual a sua opinião. Em várias situações sociais as pessoas precisam dizer o que pensam e o que sentem.
- As normas presentes na educação familiar, os modelos que cada qual encontra em suas experiências e as consequências que ocorrem quando as pessoas se comportam de certo modo favorecem o desenvolvimento de um estilo de com-

portamento. Grosso modo os estilos foram classificados em três: (a) passivo; (b) agressivo e (c) assertivo. Em geral no estilo passivo as pessoas preferem não se manifestar e, mesmo quando solicitadas a dizer o que pensam, evitam, e frequentemente dão um jeito de “ficar em cima do muro” ou de adotar a posição majoritária. No estilo agressivo as pessoas dizem o que pensam, defendem suas ideias e valores, mas fazem isso de maneira contundente, sem se importar com os sentimentos dos demais. Com frequência até exageram no jeito de falar, gritam e fazem gestos ameaçadores. No estilo chamado assertivo, as pessoas também se expressam e defendem seus direitos, porém, sem desrespeitar a opinião do outro. A assertividade será ainda mais efetiva se precedida por alguma expressão de empatia com a necessidade do outro.

- Muito raramente alguém desenvolve um estilo puramente passivo, agressivo ou assertivo. O mais comum é que os estilos se alternem, variando com a situação, mas pode haver maior predominância de um estilo sobre os demais. Pensem em uma linha pontilhada: quanto mais se desloca à esquerda, pode-se observar mais agressividade; do lado oposto, localizando-se à direita, mais frequente seria a passividade. A parte central dessa linha seria representada pela assertividade, que também oscila para uma ou outra direção.

O terapeuta conduz uma discussão sobre os três casos apresentados.

No **primeiro caso**, pergunta qual seria a providência a ser tomada pelo casal que comprou um colchão. Se necessário, auxilia o grupo a concluir que é importante procurar informações, e que esse é um indicador de que Gervázio e Marinalva acreditam em seus direitos. Explica que, se eles já soubessem sobre seus direitos, provavelmente não teriam ficado com a mercadoria. Agora terão que ir até a loja e solici-



tar a troca do colchão. Qual estilo pode alcançar melhor resultado? No estilo passivo poderia ocorrer a desistência da queixa ou o casal faria “a reclamação” de maneira muito submissa, tendo a solução do problema postergada, demorando muito tempo para solucioná-lo.

No **segundo caso**, da Liliane, o terapeuta lembra que ela realiza algumas tarefas que os demais não estão capacitados a fazer, pelo menos em toda a extensão, o que parece facilitar os argumentos a serem apresentados. Chama a atenção, aqui, para a questão dos valores.

Quanto ao **terceiro caso**, o terapeuta pode argumentar que Manuela provavelmente terá de tomar uma decisão de rompimento com Dagoberto. Explica que muitas vezes a assertividade apenas preserva a pessoa, podendo evitar consequências danosas para ela. Para finalizar, o terapeuta pede que cada um relate brevemente o que aprendeu sobre direitos e deveres, ou que relate experiências com essa demanda e como fariam doravante para lidar com elas.

## 21. Resolvendo problemas interpessoais

### *Objetivos*

#### Específicos

- ✓ Coordenar grupo
- ✓ Analisar situação e definir o problema
- ✓ Listar e analisar alternativas de solução do problema
- ✓ Escolher a melhor alternativa de solução do problema
- ✓ Fazer e responder perguntas

#### Complementares

- ✓ Dar *feedback*
- ✓ Avaliar desempenho

## Materiais

- ✓ Ficha com a lista de funções básicas de um coordenador (cf. Portfólio de Habilidades Sociais, capítulo 1)
- ✓ Texto de apoio: LIDANDO COM PROBLEMAS INTERPESSOAIS

### LIDANDO COM PROBLEMAS INTERPESSOAIS

O primeiro requisito para a solução de um problema interpessoal é responder à pergunta: **O que é um problema? O que é um problema interpessoal? O que é a solução de um problema interpessoal?**

Um **problema** pode ser definido como um descompasso entre a demanda de resposta adaptativa a uma situação e o repertório de respostas efetivas da pessoa ou das pessoas que precisam lidar com ela, devido à presença de um ou mais obstáculos. Um **problema interpessoal** é um tipo especial de problema da vida real em que o obstáculo é um conflito entre demandas comportamentais ou expectativas de duas ou mais pessoas em um relacionamento.

Portanto, existe um problema interpessoal quando há conflitos nas demandas comportamentais e expectativas entre duas ou mais pessoas em um relacionamento. Pode-se dizer que alguns dos comportamentos de uma das partes desagradam a outra e que os comportamentos esperados (expectativas) ocorrem em baixa frequência ou não ocorrem.

A **solução de problema interpessoal** é a resultante de um processo cognitivo-comportamental entre os envolvidos e inclui: (a) caracterizar o problema, especificando as demandas e expectativas; (b) identificar alternativas de solução potencialmente eficazes para o problema; (c) escolher e implementar a alternativa escolhida, o que pode significar alterar comportamentos. A resultante desse processo deve ser satisfatória para todos os envolvidos. De acordo com essa visão, em coerência com o conceito de Competência Social anteriormente definido, a solução de problemas interpessoais deve, portanto, ser regida pelo princípio “ganha-ganha”, ao invés de “ganha-perde”.

Importante esclarecer que, na maioria das vezes, um problema interpessoal se localiza apenas em uma situação, o que seria mais fácil de ser solucionado. Entretanto, algumas vezes ele pode envolver várias situações de contatos entre as pessoas envolvidas, gerando afastamento e dificuldade de aproximação.

Um problema interpessoal não se confunde com um **conflito**, porém, pode aí ter seu início. Um conflito diz respeito a posicionamentos diferentes e, quando bem discutidos, pode levar a descobertas interessantes e até a aproximação entre os oponentes.

Os problemas interpessoais acontecem com muita frequência, independentemente da idade dos envolvidos, e grande parte deles se resolve sem grandes dificuldades. Contudo, alguns são persistentes e demoram mais para serem solucionados. Há casos de problemas interpessoais que envolvem gerações.

Alguns problemas se desenvolvem aos poucos, ao longo do tempo; outros podem eclodir de repente. No primeiro caso, quase sempre se identifica uma divergência latente, não manifesta entre as partes. O conflito manifesto é percebido pelas pessoas envolvidas, por outros membros do grupo e até mesmo por pessoas externas ao grupo. Uma situação potencialmente geradora de problemas interpessoais ocorre quando as pessoas envolvidas têm interesses conflitantes, preconceito, intolerância e dificuldade de negociação.

Em resumo, o problema não está na ocorrência de conflito, mas na maneira como é administrado e encaminhado. Podemos pensar em alguns passos preliminares para solucionar um problema. Esses passos são indicados por perguntas: (a) Qual é o problema ou como se caracteriza? (b) Quais pessoas estão envolvidas no problema? (c) Os envolvidos querem resolver o problema? Se o problema for encarado como uma forma de superação, ele constitui uma fonte de reequilíbrio de poder, uma aprendizagem importante para os diretamente envolvidos e também para os que estão na periferia do mesmo.

## ✓ Questões para a observação do grupo

1. Registrar comportamentos dispersivos ou negativistas (“mudar o assunto”, “dar demonstração de aborrecimento”, “interromper o outro”)
2. Identificar quem direciona a conversa para o foco do problema (“retornar ao tema”, “fazer perguntas pertinentes”, “dar sugestão”)
3. Observar quem ouve atentamente por meio de postura ou de gestos (“olhar voltado para quem fala”, “fazer meneios com a cabeça, sinalizando compreensão”, “pedir explicações”)
4. Perceber quem contribui para a solução do problema (“apresentar sugestões”, “dar/pedir exemplos”, “chamar a atenção para o assunto”)

- ✓ Três folhas de papel, cada uma com um problema descrito no topo e o restante da folha em branco para uso do grupo

### PROBLEMA 1

Pedro Figueiroa é gerente de um setor e supervisiona várias equipes. Além das atividades rotineiras (como distribuir tarefas, participar de projetos, organizar planilhas de dados, participar de reuniões com diretores, responder e enviar memorandos, supervisionar e conferir documentos etc.), também supervisiona as equipes. Seu contato direto com cada um dos funcionários restringia-se a cumprimentos e breves comentários quando ocasionalmente os encontrava. Em sua última reunião com o diretor, este lhe transferiu um problema, anunciado mais ou menos nos seguintes termos: “Pedro, você tem um funcionário em sua equipe, o Senhor F, que, segundo consta, é competente e dedicado. Os colegas de F o evitam e queixam-se que o mesmo ‘cheira mal’. O líder do grupo levou o problema adiante, mas ninguém se dispôs a enfrentar essa situação. Fica sob seu encargo resolver isso”. **O GRUPO DEVE:** (1) analisar o problema e chegar a um encaminhamento de solução; (2) listar algumas Habilidades Sociais requeridas para a resolução desse problema.

## PROBLEMA 2

Paulo Soares de Oliveira foi designado para gerenciar uma equipe que apresentava altos e baixos em termos de produtividade. A análise do gráfico de desempenho de cada membro da equipe mostrava-se bastante semelhante. As tendências ascendentes e descendentes eram quase simultâneas para todos, mesmo quando os trabalhos eram independentes. A equipe conseguia, a duras penas, cumprir suas metas, mas o clima organizacional, algumas vezes, era péssimo, observando-se muitas críticas e brincadeiras de mau gosto entre os funcionários.

**CONFORME O GRUPO:** O que Paulo deveria fazer?

## PROBLEMA 3

Antonio Peres era bastante dedicado ao trabalho. Nesses últimos meses, contribuiu bastante para a equipe atingir as metas. Frequentemente tinha sugestões interessantes, mas nem sempre conseguia ser ouvido. Ao expor uma ideia, demorava-se tanto para conseguir um mínimo de atenção de alguém que, quando conseguia falar alguma coisa, o assunto que estava sendo discutido já era outro, e os demais tinham a atenção voltada para outro tema. Quando acertava o momento, perdia-se na exposição das ideias, repetindo o assunto, justificando e até gaguejando. Frequentemente alguns colegas achavam graça e tentavam disfarçar o riso. Por isso mesmo, Antonio preferia ficar quieto ou concordar com as ideias dos colegas quando fosse o caso.

**TAREFA DO GRUPO:** Como auxiliar Antonio Peres?

### *Procedimento*

Para essa vivência, o facilitador organiza dois grupos de GV e dois de GO. Na primeira fase da vivência, solicita que cada GV escolha seu coordenador e relator. Em seguida, entrega aos coordenadores a folha com o problema, instruindo o grupo para: (a) fazer uma leitura silenciosa; (b) definir o problema por escrito; (c) discutir alternativas para resolver o proble-

ma; (d) anotar os possíveis encaminhamentos; (e) escolher o melhor encaminhamento de solução para a atividade.

Em cada grupo GO entrega a uma das pessoas a ficha *Funções básicas do coordenador* pedindo-lhe que observe esses aspectos; aos demais, distribui as questões específicas de observação.

O facilitador estabelece um tempo de 20 minutos para o GV chegar a uma solução do problema. Durante esse tempo, circula entre eles, verificando a participação de cada um e, se necessário, fornece pistas sem dar qualquer resposta. Terminado o tempo, o facilitador pede que cada coordenador relate os aspectos anotados pelo grupo e os apresente aos demais. Durante a apresentação, solicita que outros deem *feedback* positivo ao relato apresentado.

O facilitador apresenta, didaticamente, aspectos do texto de apoio sobre solução de problemas e inverte os membros da condição de GV e de GO. Nessa situação, instrui, por meio de cochicho, um membro de cada GV para apresentar comportamentos “negativista” e “dispersivo”, respectivamente.

Terminado o tempo, procede da mesma forma na exposição e discussão da tarefa, desta vez dando destaque aos comportamentos do coordenador, visando controlar a dispersão e o negativismo. Ao final, discute a importância de aplicar o processo de solução de problemas tanto em contexto individual como de grupo. Valoriza os aspectos positivos dos coordenadores e dos observadores.

### *Observações*

- ✓ Dependendo dos recursos do grupo e dos objetivos, o facilitador pode optar por apresentar didaticamente o texto de apoio no início desta vivência, e não no meio como descrevemos aqui.

## *Variações*

- ✓ O facilitador pode usar outros casos de solução de problemas interpessoais escolhidos por sua potencialidade, a fim de instigar o processo de resolução de problemas.

## 22. Nunca igual

### *Objetivos*

#### Específicos

- ✓ Desenvolver flexibilidade comportamental nas relações interpessoais cotidianas
- ✓ Desenvolver criatividade em comportamentos alternativos para a mesma situação
- ✓ Analisar interações sociais cotidianas
- ✓ Coordenar grupo

#### Complementares

- ✓ Dar *feedback*
- ✓ Identificar situações rotineiras do cotidiano

### *Materiais*

- ✓ Papel e lápis
- ✓ Cartaz com a lista de funções básicas de um coordenador (cf. Portfólio de Habilidades Sociais, capítulo 1)

### *Procedimento*

O facilitador explica ao grupo que um dos objetivos desta e de algumas outras vivências do programa é o de melhorar o repertório de Habilidades Sociais e gerar alternativas para diversas situações deste mesmo âmbito vividas no cotidiano. Acrescenta que muitas situações sociais se mantêm razoavelmente semelhantes e demandam reações com poucas possibilidades de variação, como, por exemplo, comprar jornal na banca da

esquina, responder a uma pergunta sobre as horas etc. Pede ao grupo exemplos de outras tarefas interpessoais em que o nosso desempenho apresenta pouca variabilidade sem prejuízo do alcance dos objetivos.

Adianta que, por outro lado, em situações mais complexas, tendemos a repetir os mesmos comportamentos, quando seria desejável uma maior variabilidade. Pede exemplos de situações sociais que podem demandar comportamentos alternativos, tanto para evitar que a relação se deteriore como para alcançar os objetivos das tarefas interpessoais envolvidas. Fornece exemplos de situações e demandas (exposição de um assunto em reunião de trabalho, orientação de colega de escola, abordagem para amizade) em que a ausência de variabilidade pode dificultar resultados favoráveis para os dois interlocutores ou até mesmo levar a resultados não desejáveis.

Após essa exposição, o facilitador solicita ao grupo que se divida em duplas ou subgrupos com três participantes. Para metade dos grupos, pede que cada um elabore um exemplo em que: (a) a situação é quase a mesma na maioria das vezes; (b) os comportamentos dos participantes quase invariavelmente se repetem. Além disso, cada grupo deverá listar Habilidades Sociais requeridas nessa situação. Para os demais grupos, pede que elaborem: (a) um exemplo de situação pouco usual na vida das pessoas; (b) pelo menos duas alternativas para lidar com essas situações.

Durante a tarefa, o facilitador supervisiona os grupos, auxiliando-os discretamente. Na sequência, instrui para que cada grupo relate seu trabalho escolhendo quem deve fazer o relato. A cada apresentação os demais devem dar *feedback* positivo ao grupo. O facilitador pede também para alguém relatar uma experiência em que não conseguiu essa variabilidade e outra em que alcançou boa variabilidade, comentando os resultados.

### Observação

- ✓ Essa vivência pode ser realizada também com grupos de casais, possibilitando descobertas e *insights* importantes. O



facilitador pode sugerir um exercício de variabilidade como Tarefa Interpessoal de Casa (TIC) para todos ou para apenas alguns participantes, dependendo do estágio do grupo.

### Variações

- ✓ Para ilustrar o inconveniente da rotina nas relações, o facilitador pode dividir os participantes em subgrupos e solicitar que analisem conteúdos de música (por exemplo: *Cotidiano*, de Chico Buarque: *Todo dia ela faz tudo sempre igual, me sacode às seis horas da manhã...*), ou filmes (*Melhor é impossível*, com Jack Nicholson). Após a análise, cada grupo relata o seu trabalho recebendo *feedback* dos demais e do facilitador.
- ✓ Outra variação interessante, dependendo do repertório dos participantes, é solicitar que cada grupo apresente seu trabalho em forma de esquete para os demais e, na sequência, todos discutam: (a) problemas associados à rigidez comportamental; (b) importância de adequar alternativas possíveis ao contexto da interação.

## 23. Valores nas interações sociais

### Objetivos

#### Específicos

- ✓ Identificar comportamentos que refletem valores
- ✓ Refletir sobre valores relevantes na convivência entre as pessoas
- ✓ Observar e relatar comportamentos
- ✓ Dar opinião sobre valores

#### Complementares

- ✓ Fazer comparações e análises
- ✓ Desenvolver a automonitoria

## Material

- ✓ Fichas com descrição de situações *interpessoais* que podem envolver valores

1. P encontrou uma carteira de dinheiro. Verificou nela um documento de identidade. Isso lhe permitiu encontrar o endereço do dono da carteira e foi imediatamente devolvê-la.
2. Josefa ouviu duas vizinhas comentando que Mariana, moradora da casa 37 da mesma rua, havia levado para sua casa o carrinho do Tônico, filho da Josefa. Josefa sabia que esse fato não era verdadeiro. O que Josefa fez?
3. Geraldo ficou com raiva da Luciana, sua namorada, porque a viu despedindo-se de forma carinhosa de um cara “todo boa pinta”. Pensou em tirar satisfação, mas acabou enviando uma mensagem para Luciana desmarcando o encontro.

- ✓ Quadro *Valores de convivência*

Gentileza	Reciprocidade	Criatividade	Igualdade	Gratidão
Respeito	Coragem	Honestidade	Cooperação	Compromisso
Ética	Saúde	Poder	Responsabilidade	Disciplina
Humildade	Afetividade	Compaixão	Generosidade	Conhecimento
Tolerância	Persistência	Liberdade	Justiça	Bondade
Ousadia	Autonomia	Beleza	Solidariedade	Perdão

## Procedimento

Na primeira etapa, o facilitador divide os participantes em grupos e pede que cada grupo escolha um coordenador e um relator. Entrega, a cada grupo, o quadro *Valores de convivência* e

pede que confirmem se incluiriam mais alguns. Solicita que escolham os mais significativos para eles, pontuando em ordem decrescente, dos mais para os menos relevantes. Cada grupo deve escolher os três valores aos quais atribuíram melhor avaliação e discutir situações em que esses valores aparecem nas interações entre as pessoas. Depois, o facilitador entrega, a cada grupo, a lista de situações interpessoais e pede que decidam em grupo os valores associados a cada uma delas.

Na segunda etapa, o facilitador pede que cada grupo exponha o que produziu e organiza, no quadro, os valores mais pontuados pelos grupos e as situações a que foram associados. Pede, então, que escolham uma das situações para encenarem os dois extremos: uma interação orientada por aquele valor e uma orientada por valor oposto ou que o desprezasse.

Ao final, o facilitador coloca todos em situação de relaxamento. Pede que fechem os olhos e imaginem sua família, seus amigos e conhecidos convivendo em harmonia e respeitando os valores que consideraram mais importantes. Escolhe alguns para relatar o que imaginaram.

### *Observações*

- ✓ A ênfase deve ser em valores positivos de convivência, porém, se algum participante insiste em um valor questionável (por exemplo: ambição, poder), o facilitador pode pedir ao grupo para discutir vantagens e desvantagens, em curto e longo prazo, de padrões de relacionamento orientados por tais valores.

### *Variações*

- ✓ O facilitador pode ainda criar situações interpessoais em que os valores de convivência geram conflito em relação a resultados imediatos e resultados de médio e longo prazo (por exemplo: a honestidade que faz uma pessoa relatar uma falha e a desonestidade que faz com que ela prefira o resultado imediato de mentir).

## 24. A história de Joana

### Objetivos

#### Específicos

- ✓ Desenvolver valores de convivência
- ✓ Diferenciar o fato em si de interpretação, impressão ou julgamento sobre fatos
- ✓ Reconhecer fatores que influenciam opiniões e julgamentos
- ✓ Identificar julgamentos e preconceitos culturais
- ✓ Reconhecer preconceitos nas interações cotidianas
- ✓ Evitar julgamentos precipitados com base em relatos de impressões de outrem

#### Complementares

- ✓ Compreender/aceitar a diversidade de opiniões e julgamentos
- ✓ Autoanálise sobre sondar preconceitos e julgamentos
- ✓ Expor julgamentos que contrariam os do grupo
- ✓ Desenvolver automonitoria

### Materiais

- ✓ Lápis e papel
- ✓ Texto de apoio ao facilitador

### **PERCEPÇÃO, JULGAMENTO E PRECONCEITO**

Desde criança aprendemos a identificar as pessoas com base nas diferenças biológicas (homem, mulher, alto, magro) ou nos papéis que exercem na sociedade (médico, professor, mãe, pai, estudante). Nossa aprendizagem se torna mais complexa quando fazemos distinções específicas dentro de uma classe geral, como, por exemplo, no caso de pais: existe o nosso pai, o pai do João, o pai da Maria, do Alfredo. Todos são homens e precisamos diferenciá-los.

Quando encontramos com uma pessoa pela primeira vez, nós fazemos uma imagem mental dela com base em algumas de suas características que chamam mais a atenção: a isso damos o nome de *percepção social*. Com base nessa percepção, fazemos um julgamento que pode ser positivo ou negativo. Esse julgamento é influenciado por crenças (o que pensamos) e sentimentos. O **julgamento social** também é aprendido e quase sempre segue a percepção. Eles são transmitidos a outras pessoas que podem ou não aceitá-los, ou que podem desmistificá-los quando não se justificam.

Os julgamentos são, ainda, influenciados pela identificação que temos com o nosso grupo. Primeiro, nós nos identificamos com nossos pais; depois, com o grupo familiar (irmãos, tios, avós), com grupos de amigos, grupo religioso, de lazer, de trabalho, étnico etc. (dar vários exemplos). A noção de fazer parte de um grupo inclui a percepção de que outros (conhecidos ou não) não fazem parte dele.

Nesse processo tendemos a valorizar nosso próprio grupo e a desvalorizar o grupo dos outros: a *minha* família, o *meu* time, a *minha* escola, são os melhores. Essa é a base para a aprendizagem do *preconceito negativo*. As diferenças entre as pessoas são comuns, mas não devem ser tratadas no sentido valorativo. O grande problema é quando nos relacionamos com as pessoas com base em um julgamento inicial e deixamos de ver os fatos que poderiam alterar esse julgamento.

A *percepção* e o *julgamento* são processos naturais na vida do ser humano e podem se tornar um problema quando são deturpados por preconceitos negativos que nos impedem de ver a realidade tal como de fato ela é. Nesse caso, os julgamentos são mais difíceis de ser alterados.

- ✓ Cartões com os relatos de pessoas ligadas a Joana (uma versão para cada grupo) e a versão da própria Joana (para o facilitador)

**Texto 1. Joana, minha filha.** Neste dia Joana levantou-se como de costume. Aprontou-se com rapidez, tomou uma xícara de chá com um pedaço de pão, recusando a manteiga que faço em casa, sempre pensando na sua alimentação. Apanhou suas coisas e também recusou a recomendação de levar agasalho. Tenho notado que ela anda pensativa e ultimamente já não me obedece como fazia. Acho que faz algumas coisas só para me contrariar. No fundo é uma boa menina, criança ainda, apesar de seus vinte anos e da modernidade dos tempos atuais.

**Com base no relato da mãe, o grupo deve traçar o “perfil de características” de Joana.**

**Texto 2. Joana, minha amiga.** A campainha da porta soou três vezes. Sabia que era Joana com a pressa de sempre. Corri para a porta, beijei-a no rosto, pegamos o elevador e descemos. Ela não disse uma única palavra, nem respondeu ao elogio feito pelo Armando, um rapaz da vizinhança que está a fim dela. Joana está mais reservada. Reparei, no entanto, que ela estava com uma blusa bastante decotada. Muitas vezes fico pensando se Joana não está de caso com alguém. Só espero que ela não se meta com o meu “gato”. Ela tem essa carinha inocente que todo homem gosta. Quando saímos do elevador, já na rua, Joana pediu desculpas por não responder minha pergunta sobre um possível namorado. Disse que andava muito preocupada, por isso parecia distraída e acabou não respondendo à pergunta que lhe fiz. Sei não, aí tem coisa!

**Com base no relato da amiga, o grupo deve traçar o “perfil de características” de Joana.**

**Texto 3. Joana, a misteriosa.** Eu me chamo Armando, moro no mesmo prédio da Paula, uma amiga da Joana. Sou uma pessoa honesta e trabalhadora. Atualmente não tenho nenhuma garota. Para dizer a verdade estou muito interessado em Joana, mas, ao que parece, ela não está a fim. Hoje eu a segui por vários lugares. Primeiro ela se enfiou no escritório onde trabalha. Eu fiquei na espera. Lá pelas dez horas ela saiu sozinha, e quando se distanciou da empresa pegou o celular e começou a ligar.

Consegui ouvi-la dizer: “Não faça isso, não, depois eu passo aí para a gente conversar [...] a gente vai sair dessa [...] estou ao seu lado sim”. Não deu para saber quem era o cara do outro lado, mas deu para perceber que Joana está se enroscando com alguém. Mulher quando tem uma paixão secreta fica toda nervosa. Vai ver que o cara é casado. Na hora do almoço fui para o mesmo restaurante que Joana frequenta. Ela comeu apressada e saiu. Esperei um pouco e a segui. Ela entrou em um prédio de escritórios antigo e malconservado, ali bem próximo do Arouche. Não tive dúvidas, fui atrás. No terceiro andar ela adentrou uma sala que me pareceu de advocacia. Pelo vidro da porta a vi sentada na escrivaninha com os joelhos à mostra. Vez por outra ela acariciava os cabelos de um homem mais velho. O que conversavam não deu para entender. Tive pena dela porque pode ter droga na jogada, pois o ambiente não é dos melhores. Tive raiva também, pois boba é que ela não é.

**Com base no relato do Armando, o grupo deve traçar o “perfil de características” de Joana.**

**Texto 4. Joana, minha secretária.** Eu sou diretor da seção onde Joana trabalha. Pela terceira vez nesta semana ela pediu para dar uma saída rápida, entre dez e onze horas. Não tenho queixa de seu trabalho, por isso tenho feito essas concessões. Caso ela faça nova solicitação terei que lhe falar seriamente. Tenho notado que anda entristecida. Ao chegar, perguntei se estava tudo bem e ela me respondeu que sim, agradecendo-me pela atenção. Noto que, quando está próximo do final do expediente, Joana consulta o relógio várias vezes. Não sei se ela tem alguma coisa urgente para fazer ou se pretende evitar sair com alguma pessoa daqui do escritório.

**Com base no relato do chefe, o grupo deve traçar o “perfil de características” de Joana.**

**Texto 5. Joana, minha chefe.** Sou *office boy* e presto contas de meu trabalho à Joana. Enquanto outras secretárias permitem algumas brincadeiras, com ela não dá para fazer nenhuma graça. Hoje ela me pediu um favor particular. Deu-me um pacote para entregar perto do Largo do Arouche e me gratificou. Nem precisava, porque era meu caminho mesmo. Não sei o que tinha naquele pacote, estava tão bem fechado que não deu para sacar. Entreguei a encomenda e depois lhe contei que o recebedor não disse nenhuma palavra, mas parecia nervoso, praticamente me arrancou o embrulho das mãos. Ela fez um ar pensativo e me sorriu. Seu sorriso era bonito, mas, sei lá, tipo assim, meio malicioso.

**Com base no relato do *office boy*, o grupo deve traçar o “perfil de características” de Joana.**

**Texto 6. Joana, minha freguesa.** Trabalho em um restaurante próximo ao centro antigo da cidade de São Paulo. O restaurante tem convênio com várias empresas. Conheço bem todo mundo, pois escuto as conversas, observo as reações das pessoas e muita gente me conta coisas. Um garçom poderia ser um bom informante da polícia. Travei contato com Joana há mais de um ano. Sei que ela mora sozinha com a mãe, trabalha e estuda. O que me chama atenção é que ela come pouco. Tenho certeza de que não é regime. Ela também me parece nervosa, talvez esteja dormindo mal. Recentemente um homem mais velho veio procurá-la na hora do almoço. Eu o ouvi dizer que não iria ficar porque não queria complicar a vida dela. Ela insistiu bastante e, diante da negativa dele, deixou de completar a refeição para acompanhá-lo. Depois desse dia, Joana tem se mostrado taciturna. Hoje ela passou para almoçar, comeu menos do que outras vezes e saiu apressada. Em seguida, um rapaz chamado Armando saiu atrás dela. Acho que eles tinham combinado algum encontro secreto, longe do restaurante. Só não sei como fica o outro nessa história.

**Com base no relato do garçom o grupo deve traçar o “perfil de características” de Joana.**



**Texto 7. Joana, por ela mesma.** Resido com minha mãe. Temos um apartamento simples, mas espaçoso. Trabalho em uma empresa de exportação e ocupo o cargo de secretária na área de contatos com o exterior, graças ao domínio que tenho do inglês e do espanhol. Quando era pequena, minha mãe contou que meu pai havia ido embora para a Itália, desaparecendo de nossas vidas. Poucas vezes eu e minha mãe falávamos dele, já o tínhamos como morto. Há um mês, ele reapareceu. Nosso primeiro encontro foi surpreendente e ocorreu no restaurante em que a empresa tem convênio. Isso trouxe uma reviravolta em minha vida. Meu pai me localizou pela ajuda de um amigo seu, que é advogado e tem escritório no Largo do Arouche. É na sala dessa pessoa que tenho me encontrado com ele. Minha maior preocupação é preparar tanto ele quanto minha mãe para que conversem. Certamente, eles têm muito que dizer um ao outro. De minha parte foi difícil aceitá-lo e imagino que será mais complicado para minha mãe. Há muito estou tentando convencê-lo a aceitar esse encontro. Só depois de sua concordância é que pretendo falar com ela. Enviei-lhe um pacote com fotos de nós três para sensibilizá-lo. O *office boy* que lhe entregou o pacote quis dar uma de esperto. Apenas lhe sorri. Sei que muita gente está estranhando minha maneira de agir, mas não dá para contar nada, pelo menos por enquanto. Hoje foi um dia importante. Tomei café rapidamente tentando aparentar tranquilidade. Minha mãe me fez várias recomendações. Logo em seguida, passei no AP da Marina e, por não prestar atenção no que ela falava, tive de lhe pedir desculpas. Depois, na empresa, obtive autorização de meu diretor para sair, e da rua liguei para sondar meu pai sobre as fotos. Ele ficou muito emocionado e eu consegui lhe dizer que ficaria ao seu lado nesse momento de dificuldade. Fiz uma refeição apressada, fingindo não notar o olhar curioso do garçom, que sempre foi muito solícito comigo. Do restaurante corri para a sala do advogado. Tive a impressão de ver o Armando por perto. Ele tem demonstrado interesse, pena que é muito desconfiado. Quando encontrei com o meu pai eu o achei muito triste e procurei animá-lo. Pela primeira vez consegui ser carinhosa com ele, passei a mão em seus cabelos, já embranquecidos. Tenho muita esperança de que tudo se arranje da melhor maneira possível.

Como preparação para a vivência, o facilitador deve estudar o texto de apoio apresentado em *Materiais*.

O terapeuta não faz nenhum comentário sobre o conteúdo da *A história de Joana*. Informa apenas que a vivência será dividida em duas fases. Na primeira fase, divide a sala em seis grupos, com quatro ou cinco participantes cada. A cada grupo, entrega o texto correspondente ao seu número (com cópia para todos), seguido da instrução para: (a) escolher um dos membros do grupo para coordenar a discussão do conteúdo do texto; (b) escrever em uma folha em branco o número do grupo (G1, G2 etc.) registrada no texto recebido, o nome do coordenador, do relator e dos demais membros; (c) ler silenciosamente o texto que recebeu; (d) discutir e escrever na folha que tipo de pessoa é aquela que está sendo descrita.

Estabelece aproximadamente 20 minutos para completarem essa parte do trabalho. Durante essa atividade, o facilitador percorre os grupos, procurando auxiliá-los, evitando, contudo, influenciar as respostas e, principalmente, apoiando os papéis do coordenador e do relator.

Decorrido o tempo estipulado, o facilitador antecipa que cada grupo será solicitado a ler o texto e a expor sua interpretação sobre Joana, e que os demais devem ficar atentos, pois o texto e a interpretação de cada grupo podem trazer elementos adicionais para a análise que fizeram.

No quadro, o facilitador escreve os números dos grupos. Então, conduz a etapa seguinte, respeitando os passos que seguem:

1. Pede ao Grupo 1 para ler seu texto e expor sua interpretação (monitorando que os demais ouçam sem conversas paralelas ou reações abertas).
2. Pergunta aos demais: “Atenção, algum grupo altera a interpretação que fez com base na análise do Grupo 1?”  
Aguarda um pouquinho e anota no quadro, ao lado do número do grupo, um SIM para aqueles que alteraram sua interpretação (e não anota nada se a resposta for NÃO).

3. Pede ao Grupo 2 para ler seu texto e expor sua interpretação (monitorando...).
4. Pergunta novamente aos demais se alterariam... E anota SIM ao lado do número do grupo que se manifestar.

O facilitador procede da mesma forma com todos os grupos. No caso daqueles que indicaram alteração, ao término de seus relatos pede que digam as eventuais alterações feitas e por quê. Ao final dos relatos dos grupos, o facilitador faz a leitura do último texto (*Joana por ela mesma*) ou pede para alguma pessoa do grupo fazê-la. Em geral, essa leitura gera muitas surpresas.

Nesse momento, o facilitador dá a seguinte instrução: “Os textos que vocês receberam continham trechos de *descrição* (fatos) e trechos de *interpretação* (julgamentos). Cada grupo deve, agora, identificar no texto que analisou quais são fatos e quais são julgamentos”. Se necessário explica mais detalhadamente o que é um fato observável e o que é a interpretação de um fato. Estabelece alguns minutos para a tarefa e pede que cada grupo (não necessariamente na mesma sequência) relate os fatos e as interpretações. Aos demais grupos, o facilitador pede para confirmarem ou discordarem se for o caso. Para finalizar, discute a vivência com os grupos, tendo como base as questões:

- ✓ Quais os elementos positivos e negativos sobre Joana?
- ✓ As análises se basearam em fatos ou em julgamentos para a sua tarefa de escrever o perfil de Joana?
- ✓ O que ocorre no dia a dia quando tomamos julgamentos por fatos? Quais as consequências disso?
- ✓ Como é possível alterar os efeitos danosos dessa prática?

Encerrando a vivência, o facilitador faz uma breve exposição com base no *Texto de apoio ao facilitador* (cf. Materiais).

### Observações

- ✓ Caso a sala seja muito numerosa, o facilitador deverá avaliar a possibilidade de formar grupos com seis participantes ou então criar mais um ou dois grupos, repetindo com eles os textos 5 e 6. A comparação de análise dos mesmos textos pode enriquecer bastante a vivência.
- ✓ Frequentemente as análises dos grupos, em especial daqueles que trabalham com os textos 2, 3, 5 e 6, podem exibir preconceitos negativos. Nesse caso o facilitador não deve reprovar, mas usar esse conteúdo para reflexão sobre o quanto fazemos julgamentos negativos e também nos deixamos influenciar por julgamentos que são feitos com pouco ou nenhum fundamento.
- ✓ Caso não apareça nenhuma análise preconceituosa sobre Joana, o facilitador deve parabenizar os grupos e conduzir a discussão sobre julgamentos negativos que podem nos influenciar. Dar exemplos sobre os nossos preconceitos a respeito dos nordestinos, dos ciganos, dos árabes (a quem designamos por turcos), dos pobres, dos negros. Explica que muitos desses preconceitos negativos são disfarçados, como, por exemplo, nas novelas, em que papéis de domésticos e marginais eram atribuídos aos negros; vendedores de quinilhas aos judeus etc.

### Variações

- ✓ O texto de número 7 – *Joana, por ela mesma* – poderá também ser entregue a um grupo, adotando-se o mesmo procedimento em relação aos demais.

## 25. Vamos conhecer Pedrinho

### Objetivos

#### Específicos

- ✓ Diferenciar o fato em si de interpretação, impressão ou julgamento sobre ele
- ✓ Reconhecer fatores que influenciam opiniões e julgamentos

- ✓ Identificar influências da situação e da cultura sobre a percepção social
- ✓ Identificar os julgamentos e preconceitos culturais
- ✓ Reconhecer preconceitos nas interações cotidianas
- ✓ Evitar julgamentos precipitados com base em impressões de outrem

### Complementares

- ✓ Compreender a diversidade de opiniões e julgamentos
- ✓ Auto-observar e constatar preconceitos e julgamentos
- ✓ Expor julgamentos que contrariam os do grupo

### *Material*

- ✓ Lápis e papel
- ✓ Texto de apoio ao facilitador: PERCEPÇÃO, JULGAMENTO E PRECONCEITO (cf. *A vivência de Joana*)
- ✓ Cartões com os relatos de pessoas ligadas a Pedrinho (uma versão para cada grupo) e a versão do próprio Pedrinho (para o facilitador)

**Texto 1 – Pedrinho, meu filho.** Tive dificuldade para acordar o Pedrinho. Finalmente ele se levantou, jogou uma água no rosto, se aprontou e correu para a mesa. Pareceu-me que ele estava com fome, pois comeu dois pedaços de pão com manteiga e bebeu todo o chá que eu fiz para ele. Esse menino é enjoado, não gosta de café. Onde já se viu não gostar de um cafezinho passado na hora? Depois disso, pegou sua mochila, verificou se estava levando o caderno de tarefas, disse-me *tchau* e correu para o ponto de ônibus. Ele não me beijou como fazia antigamente. As crianças crescem e ficam com vergonha dos pais. Reparei, quando ele saía, que seus sapatos estavam gastos – o pé esquerdo já tem um furo no solado. É isso que dá ficar chutando tudo o que vê pela frente.

**Após esse relato da mãe, o que o grupo acha de Pedrinho?**

**Texto 2 – Pedrinho, meu melhor amigo.** Quando Pedrinho chegou, eu já estava no ponto de ônibus. Mostrei a ele minha nova figurinha de super-herói. Pedrinho esticou o pescoço, deu uma olhada e não fez nenhum comentário. Esse cara não gosta de colecionar super-herói, só pensa em futebol. Guardei minha figurinha e o Pedrinho perguntou se eu estava levando o caderno de tarefa. Disse-lhe que sim, mas sem terminar de fazer os problemas que a professora havia passado. Pedi para copiar de seu caderno e ele ficou enrolando. Por fim, falou que se eu mesmo não fizesse acabaria por não aprender. Acho que Pedrinho dá muita trela para o Mário, que é um cara muito metido. Eu já avisei que ele vai acabar ficando metido também. Parece que ele não levou a sério meu aviso. É isso que dá a gente querer ajudar.

**Após esse relato do amigo, o que o grupo acha de Pedrinho?**

**Texto 3 – Pedrinho, o passageiro do ônibus que dirijo.** Era a penúltima parada quando aqueles garotos entraram. O Lúcio subiu logo. O outro demorou bastante tempo só para me deixar irritado. Ao entrar, ele me disse “Bom dia”. Não lhe respondi. Sei como é, primeiro ele se atrasa e depois finge que é bem-educado. Ele saiu assobiando, como se estivesse gozando com a minha cara. Pelo espelho, fiquei de olho nele. Camisa para fora da calça, boné virado para o lado, não sei o que vai ser desse moleque. Reparei que sua mochila tinha um volume maior que de costume. Embora ele tentasse escondê-la, colocando-a sob o banco, deu a impressão de que ele estava carregando uma bola. Quando chegou ao ponto próximo à escola, as crianças desceram e deu para ver que havia mesmo uma bola dentro da mochila. Quem rouba um tostão, rouba um milhão.

**Após esse relato do motorista do ônibus, o que o grupo acha de Pedrinho?**

**Texto 4 – Pedrinho, meu “paquera”.** Meu nome é Marina. Eu estou estudando na quinta série. Os meus colegas são bem chatos. Conheci um garoto da quarta série que é bem legal. Ele é amigo do Lúcio e do Emerson, mas os três nunca estão juntos. Esse Pedrinho fica maior gato quando coloca o boné virado de lado, na cabeça. Ele mora em lugar distante da minha casa. A Ivonete me contou que ele mora na favela e que deve ser maconheiro. Será possível? Hoje chegamos no mesmo horário. Eu encarei. Ele deu uma olhada e abaixou a cabeça. O garoto não desconfia mesmo! Depois ele correu para se encontrar com o Emerson. Percebi que o Emerson tinha alguma coisa nas mãos que poderia ser cigarro. Vi também que o Lúcio ficou de cara amarrada, vai ver estava assim porque não foi convidado para fumar. Acho que eles vão se meter em alguma encrenca. Já escrevi um bilhete para o Pedrinho, mas não tive coragem de enviar.

**Após esse relato da Marina, o que o grupo acha de Pedrinho?**

**Texto 5 – Pedrinho, meu colega de classe.** Sou colega de classe do Pedrinho e me chamo Emerson. Ele é um cara que não gosta muito de conversa. Outro dia eu o convidei para fumar no banheiro. Ele nem deu resposta. Tem gente que gosta dele. Hoje ele chegou com uma bola na mochila. Eu sei que ele pegou a bola do Alfredo, porque ontem o Alfredo disse que sua bola havia sumido. Aí, eu fui falar com o Pedrinho, pedindo a bola para brincar. Ele respondeu que não tinha nenhuma bola. Descarado! Então eu gritei: ladrão, ladrão! Ele não reagiu, pegou a mochila e saiu correndo. Como era hora do recreio, ele se encontrou com o Lúcio e depois ficou olhando para a Marina, dando uma de bom. Meu pai sempre diz: Quem cala consente. Fui falar com a professora e contei tudo para ela. Ela ficou quieta, ouvindo, depois disse que ia fazer uma verificação.

**Após esse relato do colega, o que o grupo acha de Pedrinho?**

**Texto 6 – Pedrinho, meu aluno.** Não entendo o Pedrinho. Às vezes parece um menino inteligente, responde às perguntas que lhe faço, mas outras vezes permanece alheio, como se estivesse no mundo da lua. Outro dia ele falou que essa guerra dos Estados Unidos com o Irã era boa para quem fabricava as bombas, que ficava mais rico ainda. Achei uma resposta inteligente. Em outra aula, ele passou boa parte do tempo desenhando. Fiquei muito brava e recolhi seu desenho. De um lado tinha os nomes de colegas escalados para um jogo. Do outro lado tinha um desenho que eu não entendi nada: uma figura por cima da outra. Até parece coisa de gente maluca. Ouvi do Emerson que ele pegou uma bola de um colega e a trouxe para a escola. Isso é muito grave. Espero que tudo se esclareça.

**Após esse relato da professora, o que o grupo acha de Pedrinho?**

**Texto 7 – Pedrinho, por ele mesmo.** Foi difícil eu me levantar hoje de manhã. No domingo ajudei o Alfredo e seu pai a vender caldo de cana em frente ao campo de futebol. Isso deu maior cansaço. Minha mãe foi legal, fez um chá de hortelã que tava dez. No ponto de ônibus encontrei meu amigo Lúcio que mora aqui perto, na quebrada. Ele me mostrou uma figurinha nova. Depois o Lúcio pediu para copiar a tarefa. Ele é meu amigo, mas não achei isso legal, porque se ele fica copiando nunca vai aprender. Foi o que eu lhe falei. De repente, o ônibus chegou, parando distante do ponto. Tentei correr. A perna doía e fui o último a subir. Cumprimentei seu Zé, o motorista. Ele não respondeu. Acho que havia muito barulho e não deu para ele ouvir, senão teria respondido. Foi incrível que nosso ônibus chegou junto com o da Marina. Ela é menina de “responça”, tô a fim dela, mas não sei se ela está interessada. Aí chegou o Mário e não vi mais a Marina. Durante toda a aula a professora ficou me olhando. Não sei por quê. No intervalo deu mal. O Emerson veio me pedir uma bola. Disse que eu não tenho bola,



que aquela da mochila não era minha. Ele me chamou de ladrão. Fiquei com vontade de dar uma "porrada", mas o que salvou foi que estava na hora de eu devolver a bola para o Alfredo, que havia me emprestado. Ele tinha duas bolas, uma sumiu. Mesmo assim, ele me emprestou a que sobrou para eu brincar. O Alfredo é gente boa. Saí correndo para levar a bola para o Alfredo e dei de cara com a Marina. Não sei o que aconteceu, mas toda a raiva que eu sentia desapareceu. Olhei para ela, querendo "chavecar". Peguei a bola e fiquei fazendo embaixadas. Nisso eu sou bom de verdade. Quando deu o sinal eu retornei à sala. A professora veio me falar que precisava conversar comigo. O que será que ela quer?

### *Procedimento*

Como preparação para a vivência, o facilitador deve estudar o texto de apoio e preparar-se para usar o seu conteúdo na interação com os participantes.

Iniciando a vivência, o facilitador divide os participantes em seis grupos de quatro ou cinco e recomenda que cada grupo eleja um coordenador e um relator. Após, entrega a cada grupo um texto (com cópia para cada participante) e solicita que façam uma leitura silenciosa para, então, discutir e responder à pergunta do texto em uma folha de papel, segundo o entendimento do grupo. Lembra que os grupos serão identificados pelos números dos textos (um, dois, três...) e que cada folha de resposta deve conter o nome de todos os participantes do grupo, além da identificação do coordenador e do relator.

Estabelece aproximadamente 15 minutos (dependendo da sala) para completarem essa parte. Durante essa fase, o facilitador percorre os grupos, auxiliando sem influenciar em suas respostas e, principalmente, apoiando os papéis do coordenador e do relator.

Decorrido o tempo estipulado, o facilitador antecipa que cada grupo deverá ler o texto recebido e expor aos outros sua

interpretação sobre Joana. Solicita que os demais devem ficar atentos, pois o texto e a interpretação do grupo anterior podem trazer elementos adicionais para a análise que também fizeram.

No quadro, o facilitador escreve os números dos grupos. Então, conduz a etapa seguinte, respeitando uma sequência de passos:

1. Pede ao Grupo 1 para ler seu texto e expor sua interpretação (monitorando que os demais apenas ouçam, sem conversas paralelas ou reações abertas).
2. Pergunta aos demais: “Atenção, algum grupo altera a interpretação que fez com base na análise do Grupo 1?” Aguarda um pouquinho e anota no quadro, ao lado do número do grupo, SIM apenas para aqueles que alteraram sua interpretação.
3. Pede ao Grupo 2 para ler seu texto e expor sua interpretação (monitorando para que os demais apenas ouçam, sem conversas paralelas ou reações abertas).
4. Pergunta novamente aos demais se alterariam... E anota SIM ao lado do número do grupo que se manifestar.

O facilitador procede da mesma forma com todos os grupos. Depois verifica alterações. No caso daqueles que indicaram alteração, quando expõem a análise feita, pede que digam a análise inicial e as eventuais alterações. Quando todos já expuseram suas análises, pergunta ainda se algum grupo sentiu vontade de alterar alguma coisa em função dos relatos precedentes.

Quando todos os grupos terminarem suas apresentações, o facilitador deve fazer a leitura do último texto (*Pedrinho por ele mesmo*), pedindo a atenção de todos. Ao término de sua leitura, faz perguntas enfocando aspectos do conteúdo de cada texto e outras a respeito das diferenças de julgamentos que apareceram entre o relato do próprio menino e as diferentes posições dos grupos:w

- ✓ Marina se importava de Pedrinho morar em favela?
- ✓ Por que Emerson chamou Pedrinho de ladrão?

- ✓ Por que nem sempre os nossos julgamentos estão corretos?
- ✓ Alguém tem um exemplo referente a ter feito um julgamento errado sobre alguém?
- ✓ Por que uma pessoa que mora em uma favela é julgada mais negativamente do que uma moradora de outro bairro?
- ✓ Os moradores de bairros considerados bons não cometem erros?
- ✓ Quais são os fatos e quais são os julgamentos encontrados nos textos?
- ✓ O grupo se baseou em fatos ou em julgamentos para a sua apreciação sobre a história de Pedrinho?
- ✓ Quais os julgamentos positivos e negativos sobre Pedrinho?

Nesse momento, o facilitador dá a seguinte instrução: “Os textos que vocês receberam continham trechos de **descrição** (fatos) e trechos de **interpretação** (julgamentos). Cada grupo deve identificar no texto quais trechos são fatos e quais são julgamentos”. Se necessário, explica mais detalhadamente o que é um fato observável e o que é a interpretação de um fato. Estabelece alguns minutos para a tarefa e pede que cada grupo relate fatos e depois interpretações, pedindo aos demais para confirmarem ou discordarem, se for o caso.

Pede, então, que cada grupo exponha quais trechos ou palavras do texto recebido são fatos (relatos de acontecimentos narrados pelas pessoas sobre Pedrinho) e quais são impressões ou interpretações de fatos. Para finalizar, o facilitador discute a vivência com os grupos, tendo como base as questões:

- ✓ Quais os elementos positivos e negativos sobre Pedrinho?
- ✓ As análises se basearam em fatos ou em julgamentos para a sua tarefa de escrever o perfil de Pedrinho?
- ✓ O que ocorre no dia a dia quando tomamos julgamentos por fatos? Quais as consequências disso?

- ✓ Como é possível alterar os efeitos danosos dessa prática?
- ✓ Encerrando a vivência, o facilitador faz uma breve exposição com base no texto de apoio ao facilitador.

### Observações

- ✓ Caso o grupo seja muito numeroso, o facilitador deve avaliar a possibilidade de formar grupos com seis participantes ou, então, criar mais um ou dois grupos, repetindo com eles os textos 5 e 6. A comparação das análises dos mesmos textos pode enriquecer bastante a vivência.
- ✓ Nos textos foram utilizadas várias gírias, próprias de alguns contextos atuais. Elas poderão ser modificadas de acordo com as características dos grupos. Recomenda-se, também, fazer um glossário, como, por exemplo: *quebrada* = bairro; *menina de resposta* = garota que se protege, que não fica com os meninos; *chavecar* = paquerar; *deu mal* = não saiu como planejado; *dar trela* = dar atenção; *porrada* = soco. O glossário deve ser colocado no quadro.
- ✓ Frequentemente, os grupos que analisam os textos 3, 4 e 6 são aqueles que fazem julgamentos mais severos em relação a Pedrinho. O facilitador não deve manifestar atitude de reprovação, mas permitir que a experiência vivida sirva de reflexão para os participantes.

### Variações

- ✓ O Texto 7, *Pedrinho por ele mesmo*, pode também ser entregue a um grupo, adotando-se o mesmo procedimento em relação aos demais.

## 26. O que podemos aprender com os gansos?

### Objetivos

#### Específicos

- ✓ Compreender e valorizar o trabalho em equipe
- ✓ Identificar Habilidades Sociais para o trabalho em equipe (por exemplo: concordar, discordar, perguntar, dar *feedback*, elogiar)

- ✓ Reconhecer a importância da variabilidade no trabalho em grupo
- ✓ Expressar empatia
- ✓ Falar em público
- ✓ Dar *feedback*

### Complementares

- ✓ Identificar valores subjacentes a metáforas
- ✓ Refletir sobre as diversas posições que as pessoas são chamadas a ocupar na vida
- ✓ Participar de diferentes tarefas no grupo

### *Material*

- ✓ Texto de apoio 1

#### **O QUE PODEMOS APRENDER COM OS GANSOS?**

Em alguns países, no período do outono, é possível observar com certa frequência bandos de gansos voando em direção ao Sul. Chama a atenção a organização do voo, em um formato que lembra a letra V em posição invertida. Essa forma é adotada porque economiza muita energia de cada ave na longa jornada. Cada ave ao bater as asas produz um vácuo que diminui consideravelmente a resistência para aquela que está imediatamente atrás, e assim sucessivamente. Isso as mantém unidas, pois a tentativa de seguir sozinha é difícil devido ao esforço exigido. Além disso, o grasnar das aves que voam na retaguarda parece incentivar as colocadas à frente; porém, quando aquelas que estão à frente se cansam, trocam de posição com as que estão mais atrás. Calcula-se que essa formação economiza cerca de 70% da energia utilizada no voo, considerando outro posicionamento. Isso não significa que a jornada seja fácil. Ventos fortes podem obrigá-las a interromperem o voo, o que evita a dispersão do bando. Outros problemas são os ferimentos causados por choques inesperados ou tiros de caçadores. Ao abandonar o bando, a ave ferida ou doente é imediatamente circundada por dois gansos, que buscam ajudá-la. Eles a acompanham até que se recupere ou, no caso de incapacidade, eles a deixam e retornam ao grupo para prosseguir a viagem.

## QUESTÕES DE REFLEXÃO

1. Estou trabalhando isoladamente?
2. Minha atuação leva em conta as demais pessoas que fazem o “voo da vida” comigo?
3. Tenho sido solidário com aqueles que por algum problema saem da rota traçada?
4. Permito e até incentivo que outros revezem comigo a direção do grupo?
5. Quando não estou na liderança, tenho incentivado os companheiros que estão à frente a conduzir bem as tarefas?
6. Qual o significado de trabalhar em grupo?
7. É possível cultivar a solidariedade no ambiente de trabalho?
8. Anote algumas dificuldades do trabalho em grupo.

### *Procedimento*

O facilitador distribui a todos uma cópia do texto de apoio *O que podemos aprender com os gansos*. Organiza os participantes em grupos, formados preferencialmente por colegas que ainda não trabalharam juntos. Estabelece o tempo de 10 a 15 minutos para lerem o texto silenciosamente e, na sequência, discutirem sobre as possíveis lições que ele traz, anotando em uma folha à parte.

Após essa fase, solicita que cada grupo apresente seu trabalho, tomando o cuidado de verificar os grupos que chegaram a resultados semelhantes, mesmo que apenas em alguns aspectos.

Entrega, então, o texto de apoio 2, pedindo que leiam os itens. Escolhe um dos grupos e pede, sem maiores explicações, para pensarem juntos, por três minutos, uma forma de representarem por meio de desempenho o item 3. O facilitador monitora de perto os desempenhos do grupo, com *feedback* positivo para as habilidades de cooperar, demonstrar empatia, concordar/discordar, dar sugestões. Então, pede a atenção de

todos para a representação, dá *feedback* positivo e introduz um participante de outro grupo com instruções para questionar aquele desempenho.

Esse procedimento pode ser repetido com outro grupo e outro item. Ao final, verifica o que cada grupo aprendeu com a vivência e pede *feedback* de um grupo para outro, monitorando a qualidade desse *feedback* e eventualmente dando “*feedback do feedback*”.

### *Observações*

- ✓ Esta vivência enfoca valores que devem ser realçados pelo facilitador.
- ✓ Os valores enfocados nesta vivência são pertinentes a diversas situações sociais, no trabalho, família, escola, entre outras.

### *Variações*

- ✓ Pode-se iniciar com o texto de apoio 2 e, após as respostas do grupo, o facilitador entrega o texto de apoio 1 e pede para reverem as respostas anteriores.

## 27. Tá frio, tá quente

### *Objetivos*

#### Específicos

- ✓ Discriminar dicas verbais simples em situações de interação social
- ✓ Fazer escolhas entre duas orientações contraditórias
- ✓ Comunicar-se e colaborar com o parceiro

#### Complementares

- ✓ Dar *feedback*
- ✓ Elogiar o colega que acerta a tarefa

## Materiais

- ✓ Objetos pequenos, tais como um lenço, uma presilha de cabelos, um livro
- ✓ Texto de apoio

A vivência leva o nome de uma brincadeira bastante antiga, própria de nossa cultura. Era muito comum na época em que não havia televisão ou jogos eletrônicos. A brincadeira é destinada a crianças entre cinco a onze anos, porém, pode incluir, também, adolescentes. Ela pode ocorrer apenas entre duas pessoas, contudo é mais interessante com um grupo maior. As regras são simples e incluem um líder, que pode ser uma criança ou mesmo um adulto, e aqueles que vão procurar o objeto escondido. Pode haver revezamento nesses papéis. Cabe ao líder reunir o grupo, explicar a brincadeira (caso os demais não saibam) e realizar a condução, escolhendo ou solicitando que escolham alguém para procurar o objeto. O líder escolhe, esconde o objeto e fornece as dicas: “está quente” ou “está frio”. Essas palavras são ditas à medida que quem procura o objeto se aproxima ou se distancia do local onde o mesmo foi escondido. Algumas vezes o líder usa recursos de linguagem, como *quente, fervendo, pegando fogo ou frio, muito frio, gelado* como desafio àquele que procura.

## Procedimento

O facilitador explica ao cliente e aos demais (mãe, irmão, colegas) como é a brincadeira da qual irão participar (*Tá frio, tá quente*). Verifica quem a conhece. Mesmo que a brincadeira seja conhecida, explica rapidamente do que se trata. Mostra a todos o conjunto de objetos que estão ali para o uso. Informa que é preciso atenção, pois aquele que foi indicado para descobrir onde o objeto foi escondido terá de se afastar do local onde se encontra quando a dica é: *Tá frio*. Ao contrário, quando for dito



*Tá quente* é porque o objeto encontra-se nas imediações, então ele deve permanecer procurando nas proximidades.

Caso o terapeuta necessite de um modelo, uma criança com bom repertório pode ser escolhida. O terapeuta instrui para que o modelo receba, após localizar o objeto, consequências positivas, como palmas, elogios, comentários, perguntas sobre como localizou etc. Após o desempenho do modelo, o cliente é solicitado a participar. A dificuldade deve ser relacionada às possibilidades do mesmo. Lembrando que a dificuldade irá sendo graduada após os dois primeiros acertos.

Na terceira tentativa pode-se introduzir uma condição prévia. Algo como o participante precisar estimar o tempo que irá demorar a descobrir o objeto ou, após a resolução do problema, escolher alguém do grupo para fazer um elogio.

### *Observação*

- ✓ Essa vivência pode ser realizada em grupos de crianças na escola. Em ambos os casos, tanto no atendimento em grupo como no individual, o terapeuta pode incluir como tarefas: (a) convidar um amigo para conversar ou brincar; (b) aceitar o convite de alguém para um jogo etc.

### *Variações*

- ✓ Uma variação que exige dicas mais específicas além do *Tá frio, tá quente* é a de vendar os olhos do participante, de modo que ele terá de usar o tato e a audição, além de o líder dar dicas verbais mais detalhadas.
- ✓ Outra variação interessante é descobrir o objeto em dupla e alternar as dicas, ora para um, ora para o outro membro da dupla, de modo que eles precisem se comunicar entre si, discutir, avaliar e decidir.

### 28. Optando pela empatia

#### Objetivos

#### Específicos

- ✓ Identificar diferentes demandas de habilidades conforme as situações
- ✓ Compreender o conceito de empatia
- ✓ Diferenciar habilidades empáticas de pró-empáticas
- ✓ Sugerir alternativas de habilidades empáticas

#### Complementares

- ✓ Fazer escolhas em grupo
- ✓ Apresentar *feedback*

#### *Materials*

- ✓ Cartão com quadro-resumo das características que diferenciam os comportamentos genuinamente empáticos dos que são considerados pró-empáticos e não empáticos (cf. A. Del Prette & Del Prette, 2001, p. 89)
- ✓ Cartões ou tiras de papel (numeradas) com situações de demandas de empatia

1. Um(a) amigo(a) relata, com dificuldade, o término de um relacionamento afetivo. Você:

- *Compreendo o quanto tem sido difícil toda essa situação...*
- *Daqui a algum tempo você nem vai lembrar o quanto chorou pelo rompimento do namoro...*

2. Seu filho revela muito medo de tomar a vacina recomendada. Você:

- *Dói um pouco no momento, mas depois você não terá sarampo... O pai (a mãe) está aqui com você...*
- *Com a vacina você não terá sarampo. Vamos, deixe de manha, você é valente. Quem é corajoso não sente dor!...*

3. Seu cunhado passa em sua casa sábado de manhã convidando-o para ver o carro novo que ele comprou. Você:
- Legal! *Esse modelo é realmente muito bom, penso que você escolheu bem!...*
  - Legal... *Esse modelo é bom. Porém, é o mais visado pelos ladrões...*
4. Não consegui obter aprovação para o vestibular... O ano todo dediquei o máximo do meu tempo estudando. Enquanto muitos amigos iam ao cinema, a baladas, a bares, eu dava duro... Não me conformo!
- Olha, Alfredo, você ainda é tão jovem! Isso acontece. No ano que vem você presta de novo...
  - Sei o quanto é difícil para você Alfredo. Mesmo não o encontrando frequentemente, tive informações, pelos seus pais, de sua dedicação aos estudos!
5. Verinha! Preciso lhe contar esta, você nem vai acreditar! Sabe aquele cargo na empresa em que trabalho? Pois você está falando com a ATUAL ENCARREGADA DO NOVO SISTEMA!
- Mas que coisa boa! Incrível minha amiga! Essa notícia me deixa muito feliz!
  - Tá vendo só? E você andava desanimada! É como se diz: Deus tarda, mas não falha!
6. Estou confusa! Quando encontro o Pedro fico feliz. Por outro lado, vendo o André meu coração dispara. Eu não posso gostar de dois homens tanto assim ao mesmo tempo. Acho que sou uma volúvel e isso me deixa angustiada...
- Compreendo a sua situação, Helena. Penso que é possível gostar de duas pessoas, ainda mais Pedro e André sendo caras tão legais... Se você quiser podemos conversar com mais calma sobre isso...
  - Na verdade, Helena, acho que você não gosta de nenhum. É o mesmo que aconteceu comigo... Lembra, foi no ano passado...

7. Pessoal preciso contar algo que está acontecendo... Tenho medo de perder de vez a paciência com as gracinhas do Paulo... Se eu vou à reunião fico irritado, se não vou, vejo que não adianta nada. Outro dia...

- Natália: *Sei como você se sente, mas é preciso reagir. Não há motivo para sentir essa irritação. É preciso levar na esportiva. Isso revela falta de autoconfiança. Aconselho você a procurar um psicólogo.*

- Lúcia: *Olha, penso que é natural essa sua irritação, não é fácil algumas brincadeiras. Temos pessoas da nossa convivência que são mais difíceis de lidar. Mas achei uma boa ideia você falar sobre isso no grupo.*

### *Procedimento*

O facilitador faz breve exposição sobre a importância da empatia nas relações interpessoais. Dá alguns exemplos e destaca os componentes básicos da empatia: (a) ouvir atentivamente o outro, evitando interrompê-lo; (b) colocar-se no lugar do outro, procurando compreender a situação que ele está vivendo; (c) manifestar essa compreensão de maneira discreta, porém ativa. Lembra que a empatia não é uma habilidade apenas humana, mas que também aparece em outros animais, inclusive na relação entre espécies. Esclarece que a empatia tem uma base genética que pode se consolidar, ou não, dependendo das condições do ambiente. Reafirma que a empatia pode ser aprendida, principalmente quando a pessoa está motivada.

Após essa breve exposição, o facilitador organiza grupos de três a cinco participantes (dependendo da quantidade de participantes). Entrega a cada grupo duas ou três fichas de situações. Pede que cada grupo escolha um coordenador para conduzir a análise do material e um relator para anotar os pontos da discussão.

Explica que cada grupo deve escolher a alternativa que entende como mais empática a cada situação, e dá um tempo (a depender do estágio do grupo) para a tarefa. Ao concluírem, pede que cada grupo, por meio de seu coordenador, leia a situação e as alternativas para todos os demais, adotando os padrões não verbais e paralinguísticos, no caso da alternativa empática. Pede que exponham qual o grupo considerou mais empática e que justifiquem a escolha. Pergunta aos outros participantes se concordam ou não e por quê. Aos demais, pode pedir, ainda, para avaliarem a adequação desses desempenhos.

Enquanto os participantes leem as alternativas, o facilitador deve valorizar as respostas de todos, destacar com *feedback* positivo as que são coerentes com o conceito de empatia e incentivar a reflexão com perguntas, aceitando posições contrárias, mas mantendo o conceito de empatia. Ao final, resume as respostas coerentes com o conceito de empatia, discutindo a diferença entre reações “pró-empáticas” e verdadeiramente empáticas.

### Observações

- ✓ Importante lembrar que a empatia não depende somente da topografia da resposta e que, embora ela seja importante, mais ainda é a sua autenticidade em termos dos critérios de Competência Social, como, por exemplo: (a) expressão emocional coerente com o sentimento; (b) autocontrole e exercício da paciência de ouvir sem interromper o desabafo do interlocutor; (c) ajudar o outro a elaborar possíveis soluções por meio da escuta, do *feedback* e, eventualmente, de perguntas.

### Variações

- ✓ O quadro de diferenciação entre respostas empáticas, pró-empáticas e não empáticas pode ser apresentado e discutido antes ou ao final da vivência.

## 29. Praticando respostas assertivas

### Objetivos

#### Específicos

- ✓ Reconhecer situações que demandam enfrentamento assertivo
- ✓ Diferenciar respostas assertivas, passivas e agressivas
- ✓ Elaborar resposta assertiva para a situação
- ✓ Reconhecer diferentes alternativas assertivas para uma mesma situação

#### Complementares

- ✓ Prever resultados prováveis de respostas assertivas, passivas e agressivas para uma mesma situação
- ✓ Justificar a escolha por alternativas assertivas nas situações analisadas
- ✓ Desenvolver automonitoria

### Materiais

- ✓ Texto sobre *Assertividade, agressividade e passividade* (cf. Z. Del Prette & Del Prette, 1999, p. 40-44 e A. Del Prette & Del Prette, 2001, p. 41-53)
- ✓ CARTÕES DA ATIVIDADE contendo o enunciado da situação-problema e a tarefa solicitada ao grupo, a seguir:

Elabore no espaço em branco uma alternativa socialmente mais competente (assertiva) para lidar com a situação. Desempenhe-a diante do grupo.

**Grupo 1.** Você tem sido abordada várias vezes por alguém que lhe quer vender assinaturas de revistas. Ele entra em contato com você de novo, com a mesma proposta. Você diz:

Esta é a terceira vez que sou perturbada. *Eu já lhe disse* que realmente não vou comprar nenhuma assinatura. Eu lhe telefonarei se mudar de ideia.

**Grupo 2.** Um colega lhe pede uma carona para casa. Isso lhe é inconveniente, pois você está atrasado, tem outras coisas para fazer e a mudança de itinerário, nesse momento, seria algo péssimo. Você (com expressão desanimada) diz:

É que... Tá legal. Vamos lá. Eu dou um jeito.

**Grupo 3.** Você é a única mulher em um grupo de trabalho que sempre lhe pede para secretariar a reunião. Você diz:

Não! Eu estou cansada e saturada de secretariar. Vocês me empurram essa tarefa só porque sou a única mulher do grupo. Não vem com essa não!

**Grupo 4.** Uma pessoa da biblioteca telefona e pede que você devolva um livro que nunca tomou emprestado. Você responde:

Do que você está falando? *Você deve controlar* melhor seu fichário! Eu nunca peguei esse livro e *não admito* que você venha com essa pra cima de mim.

**Grupo 5.** Você está se dirigindo ao setor de fotocópias quando um colega que costuma lhe pedir ajuda, inclusive para "tirar xerox", pergunta-lhe para onde você está indo. Você responde:

Vou ao cinema (em tom irônico). Onde você acha que estou indo a estas horas?

**Grupo 6.** Uma amiga chega muito feliz mostrando o novo vestido que comprou e está usando. Você avalia que a roupa não lhe caiu bem. Ela lhe diz: “Então, não é lindo?”. Você...

É... Tá bonito sim, que bom que você está contente!

### *Procedimento*

O facilitador avisa que essa vivência será realizada com todos e escreve no quadro os termos: PASSIVIDADE, AGRESSIVIDADE e ASSERTIVIDADE. Pergunta o significado de cada uma dessas palavras ou exemplos delas nas relações interpessoais. Em geral, os termos passividade e agressividade são facilmente exemplificados e, nesse caso, o facilitador se detém um pouco mais na assertividade, explicando suas características principais.

Em seguida o facilitador entrega o CARTÃO DA ATIVIDADE, explicitando o que se espera de cada grupo. Se a alternativa produzida pelo grupo não for considerada assertiva pelos demais, o facilitador pode pedir que apresentem sugestões para melhorá-la, mas destacando a necessidade de contemplar os critérios de Competência Social. Em estágio mais avançado, o facilitador pode e deve, também, orientar que a resposta assertiva seja precedida por alguma expressão de empatia.

### *Observação*

- ✓ Essa vivência tem duas atividades. Dependendo do grupo e do tempo disponível, elas podem ser realizadas em sessões diferentes, porém, recomenda-se que sejam consecutivas.
- ✓ É importante que os grupos ouçam atentamente a apresentação de cada um dos demais grupos. A estratégia de pedir *feedback* acaba induzindo maior atenção dos demais.
- ✓ O fato de cada grupo receber diferentes situações para análise amplia o espectro de possibilidades de asserção a serem aprendidas por todos os participantes.



- ✓ Algumas respostas assertivas podem ser entendidas por alguns participantes (ou por todos) como agressivas. Nesse caso, o facilitador esclarece que o critério para diferenciar assertividade de agressividade deve ser a avaliação do grupo, da subcultura em que o indivíduo se insere, levando em conta as dimensões instrumental e ética da Competência Social e enfatizando (cf. capítulo 1): (a) a diversidade de alternativas que podem ser assertivas para a mesma situação (variabilidade comportamental); (b) a “asserção em escalada”, ou seja, a necessidade de graduar a força do enfrentamento de acordo com a gravidade da demanda. Nesse caso, é importante dar exemplos adicionais.
- ✓ É importante esclarecer também que algumas vezes a classificação de um desempenho como assertivo ou agressivo pode depender da topografia (componentes não verbais e paralinguísticos). Por exemplo: ao dizer a alguém “Agora não posso atendê-lo”, essa reação pode ser considerada agressiva se a pessoa falar mais alto que o necessário, franzir o cenho, olhar fixamente. Por outro lado, pode ser entendida como assertiva se a pessoa falar em tom de voz firme, olhando para o interlocutor, com expressão facial de que está encerrando o assunto.

### *Variações*

- ✓ Apresentar tiras de papel com a situação, solicitando que cada grupo complete registrando a resposta assertiva. Posteriormente, solicitar aos grupos que leiam a resposta elaborada e pedir a outro grupo que avalie se a resposta pode ser considerada assertiva ou não.
- ✓ Pode-se também solicitar que os participantes analisem textos de romancistas consagrados que criaram histórias nas quais o personagem apresentava dificuldades de assertividade. Um exemplo é o conto *A palerma*, de Anton Tchekhov no livro *Um negócio fracassado e outros contos de humor*. São Paulo: L&PM Editores.

- ✓ Essa vivência pode ser prévia ou posterior à análise de filmes que retratam demandas para a assertividade, como *Amanhã nunca mais* e *O homem ao lado*, todos com trechos excelentes para análise não somente dos desempenhos assertivos, passivos e agressivos, mas das contingências associadas, especialmente as consequências desses desempenhos no cotidiano dos personagens.