

**UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE – UNIARP  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM PSICOPEDAGOGIA  
CLÍNICA E INSTITUCIONAL.**

**ANDRÉA LEMOS CAPOANI DE MOURA**

**HABILIDADES SOCIAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NA REABILITAÇÃO DE  
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

**CAÇADOR  
2014**

**ANDRÉA LEMOS CAPOANI DE MOURA**

**HABILIDADES SOCIAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NA REABILITAÇÃO DE  
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

**Relatório Final apresentado a Coordenadoria de  
Pesquisa e Pós-Graduação, para realização de  
Estágio Supervisionado em Psicopedagogia Clínica e  
Institucional. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe –  
UNIARP.**

**Orientadora:**

**Prof<sup>a</sup> MSc. ANA CLÁUDIA LAWLESS**

**CAÇADOR**

**2014**

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>5</b>
<b>1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO</b> .....	<b>8</b>
1.1 DA ESTAGIÁRIA.....	8
1.2 DO LOCAL DE ESTÁGIO .....	8
1.3 DO SUPERVISOR LOCAL .....	12
1.4 DO SUPERVISOR ACADÊMICO .....	12
1.5 DA ÁREA DE ESTÁGIO .....	12
<b>2 JUSTIFICATIVA</b> .....	<b>13</b>
2.1 Objetivo Geral .....	13
2.2 Objetivos Específicos .....	13
2.3 Participantes .....	14
2.4 Procedimentos.....	14
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>16</b>
3.1 QUE É PSICOPEDAGOGIA .....	16
3.2 O QUE É PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL .....	19
3.3 O QUE É PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA .....	19
3.4 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESCOLAR .....	20
3.5 CAUSAS DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM .....	21
3.5.1 CAUSAS EXTRAS ESCOLARES .....	22
3.5.2 CAUSAS INTRA ESCOLARES .....	22
3.6 IMPORTÂNCIA DAS HABILIDADES SOCIAIS NA INFÂNCIA .....	23
3.7 BASE CONCEITUAL DA ÁREA DAS HABILIDADES SOCIAIS .....	25
3.8 A APRENDIZAGEM DE HABILIDADES SOCIAIS NA INFÂNCIA .....	27
3.9 HABILIDADES SOCIAIS RELEVANTES NA INFÂNCIA .....	31
3.9.1 AUTOCONTROLE E EXPRESSIVIDADE EMOCIONAL .....	32
3.9.2 CIVILIDADE .....	33
3.9.3 EMPATIA .....	34
3.9.4 ASSERTIVIDADE .....	35
3.9.5 SOLUÇÃO DE PROBLEMAS INTERPESSOAIS .....	36
3.9.6 FAZER AMIZADES .....	38
3.9.7 HABILIDADES SOCIAIS ACADÊMICAS .....	39
3.10 VIVÊNCIAS EM HABILIDADES SOCIAIS PARA CRIANÇAS .....	40
<b>4 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS</b> .....	<b>42</b>
4.1 REGISTROS DE OFICINAS .....	42
4.1.1 OFICINA Nº 01 .....	42
4.1.2 OFICINA Nº 02 .....	42
4.1.3 OFICINA Nº 03 .....	43
4.1.4 OFICINA Nº 04 .....	44
4.1.5 OFICINA Nº 05 .....	46
4.1.6 OFICINA Nº 06 .....	46
4.1.7 OFICINA Nº 07 .....	47
4.1.8 OFICINA Nº 08 .....	48
4.1.9 OFICINA Nº 09 .....	50
4.1.10 OFICINA Nº 10 .....	51
4.1.11 OFICINA Nº 11 .....	53
4.1.12 OFICINA Nº 12 .....	55
4.1.13 OFICINA Nº 13 .....	57

4.1.14 OFICINA Nº 14 .....	58
4.1.15 OFICINA Nº 15 .....	59
4.1.16 OFICINA Nº 16 .....	60
4.1.17 OFICINA Nº 17 .....	62
4.1.18 OFICINA Nº 18 .....	63
4.1.19 OFICINA Nº 19 .....	64
4.1.20 OFICINA Nº 20 .....	65
4.1.21 OFICINA Nº 21 .....	66
4.1.22 OFICINA Nº 22 .....	66
4.1.23 OFICINA Nº 23 .....	67
4.1.24 OFICINA Nº 24 .....	68
4.1.25 OFICINA Nº 25 .....	69
4.1.26 OFICINA Nº 26 .....	71
4.1.27 OFICINA Nº 27 .....	71
4.1.28 OFICINA Nº 28 .....	72
4.1.29 OFICINA Nº 29 .....	73
4.1.30 OFICINA Nº 30 .....	75
4.1.31 OFICINA Nº 31 .....	76
4.1.32 OFICINA Nº 32 .....	77
4.1.33 OFICINA Nº 33 .....	77
4.1.34 OFICINA Nº 34 .....	78
4.1.35 OFICINA Nº 35 .....	79
4.1.36 OFICINA Nº 36 .....	79
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>81</b>
<b>6 CRONOGRAMA .....</b>	<b>85</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>88</b>
<b>8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>90</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>92</b>

## INTRODUÇÃO

A discussão em torno dos diversos fatores que levam ao fracasso escolar é antiga e complexa. Muitas são as vertentes apontadas como causa das dificuldades acadêmicas: fatores biológicos, inadaptação social e emocional, metodologia da escola, entre outros.

Em decorrência à esta discussão há no universo acadêmico um movimento avançado em relação às causas do fracasso escolar, o que possibilita a criação de programas de intervenção eficazes na diminuição dos problemas apresentados.

Estudos e pesquisas (Del Prette; Del Prette, 1999) apontam que o déficit em Habilidades Sociais têm ligação direta com os resultados acadêmicos encontrados nas dificuldades de aprendizagem. Diante deste contexto, faz-se necessário a busca por novas alternativas de intervenção no sentido de desenvolver a construção de um repertório de Habilidades Sociais em crianças e adolescentes no contexto escolar.

Entende-se por Habilidades Sociais, diferentes classes de comportamentos sociais de conhecimento do indivíduo, para lidar de maneira adequada com as demandas das situações interpessoais (Del Prette; Del Prette, 2008). Os autores citados afirmam que a análise das Habilidades Sociais deve levar em consideração pelo menos três dimensões importantes: a dimensão pessoal, a situacional e a cultural. São aspectos relevantes a serem observados uma vez que, todo indivíduo, possui características próprias, como comportamentos, aspectos afetivos e cognitivos e necessidades fisiológicas. As condições físicas do ambiente escolar, neste caso específico, sua organização e metodologia também são fatores significativos no surgimento e na manutenção de determinados comportamentos. Já a dimensão cultural está relacionada ao conjunto de regras e valores, às políticas educacionais e aos aspectos filosóficos, sociais e históricos que validam o desempenho social do indivíduo na comunidade em que está inserido.

Dessa forma, Del Prette; Del Prette (2005) elegem sete classes de Habilidades Sociais como fundamentais ao desenvolvimento interpessoal, que são: autocontrole, civilidade, fazer amizades, empatia, assertividade, expressividade emocional, solução de problemas e habilidades acadêmicas (seguir regras e instruções verbais, observar e prestar atenção, orientar-se para a tarefa, imitar comportamentos socialmente competentes, aguardar a vez para falar – autocontrole,

fazer e responder perguntas, oferecer, solicitar e agradecer ajuda, buscar aprovação por desempenho realizado, elogiar e agradecer elogios ou aprovação, reconhecer e elogiar a qualidade do desempenho do outro, atender pedidos, participar de discussões em classe, cooperar).

Vale ressaltar que, apesar de existirem normas gerais para os desempenhos interpessoais, as habilidades sociais possuem especificidades que dizem respeito aos aspectos culturais-situacionais. Isto significa que indivíduos considerados socialmente habilidosos em um contexto podem não o ser em outro. Da mesma forma, alguns desempenhos sociais podem ser vistos como competentes em algumas situações e não em outras. Os grupos sociais e as normas que regulam o comportamento dos indivíduos são influenciados por variáveis sociodemográficas, de gênero, religiosas, papéis sociais ou ocupacionais, etc (Angelin, 2012).

Outro aspecto relevante apontado por Del Prette, Del Prette, Torres e Pontes (1998), diz que grande parte do êxito nas relações interpessoais depende, em sua maioria, dos elementos não verbais das interações face a face. Os autores apontam, ainda, a infância como período importante e decisivo para a construção de um repertório adequado de Habilidades Sociais, por meio de uma adequada mediação e estimulação.

É consenso entre esses autores que os déficits em Habilidades sociais na infância e adolescência produzem efeitos negativos relacionados a problemas psicológicos em vários aspectos da vida dos indivíduos. Diante deste contexto, a Organização Mundial da Saúde (OMS) sugere

a necessidade de desenvolver habilidades sociais entre crianças e jovens, de forma a promover a saúde desta população, auxiliando-os na construção de atores de proteção em situações consideradas de risco " (ANGELIN, 2012, p. 6).

Dentre os problemas relacionados aos déficits nas Habilidades Sociais, destaca-se o baixo rendimento acadêmico, evidenciado nos resultados negativos referentes a avaliação dos pais, professores e colegas nas áreas de competência social em crianças com dificuldades de aprendizagem.

Nesta perspectiva, outro ponto importante a ser levado em consideração, é que o relacionamento afetivo entre aluno e professor é fator importante na diminuição de riscos que os problemas de comportamento e de aprendizagem possam oferecer ao desenvolvimento social e emocional dos indivíduos. Portanto, faz-se necessário que o professor tenha um bom repertório em Habilidades Sociais

para poder desenvolver e aprimorar competências cognitivas e sociais em seus alunos.

Angelin (2012), citando Murta, observa que os programas que buscam prevenir problemas emocionais e comportamentais direcionados à crianças e adolescentes, têm direcionado sua atenção à modificação do ambiente escolar, à modificação de estratégias individuais de enfrentamento de problemas e à construção de Habilidades Sociais para lidar com as variáveis emocionais ao longo da vida.

Estes programas alcançaram êxitos em suas propostas de trabalho, uma vez que essas intervenções psicoeducativas tendem a moderar os efeitos dos fatores de risco e diminuir seu impacto negativo na vida dos sujeitos (Murta, 2007 in Angelin, 2012).

Assim, este trabalho teve como objetivo apresentar uma proposta de intervenção para a promoção do repertório social e afetivo de crianças e adolescentes que frequentam o Projeto Insight da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, com foco na reabilitação das dificuldades de aprendizagem apresentadas.

## **1.0 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

### **1.1 DA ESTAGIÁRIA**

Andréa Lemos Capoani de Moura: Psicóloga – CRP 12/11950, Professora e Coordenadora Pedagógica. Graduada em Pedagogia – Séries Iniciais pela Universidade do Contestado - UnC (1996). Graduada em Psicologia pela Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - Uniarp (2013). Especialista em Interdisciplinaridade na Formação do Profissional (2003) e MBA em Gestão de Recursos Humanos (2012).

### **1.2 DO LOCAL DE ESTÁGIO**

Núcleo de Psicologia - Projeto Insight

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Endereço: Rua Victor Baptista Adami, 800 Centro - CEP 89500-000.

Telefone/ fax/ e-mail: (49) 3561 6200, [uniarp@uniarp.edu.br](mailto:uniarp@uniarp.edu.br)

## **A Uniarp**

A Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), com unidades em Caçador e em Fraiburgo, oferece anualmente vagas para cursos de Graduação e incentiva o aperfeiçoamento profissional com ofertas de cursos de Pós-Graduação em diversas áreas. Também faz parte da Universidade, o Colégio de Aplicação que oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Para atender plenamente as necessidades de acadêmicos e professores, a UNIARP realiza investimentos constantes em estrutura, equipamentos e capacitações. Além disso, mantém convênios com diversas instituições como Sistema FIESC, EPAGRI, FAPESC e outras. A Biblioteca Universitária Comendador Primo Tedesco é outra referência para a comunidade acadêmica e população em geral. O local possui em seu acervo um total de 36.550 títulos e 79.198 volumes.

## RECONHECIMENTO

### RESOLUÇÃO 42/97/CEE/SC D.O.U SC 03/12/1997

Credeciamto Decreto Estadual n. 2931, publicado em 21/12/2009 no DOSC n. 18756.\* Renovação de credenciamento: Decreto 438/2011 - D.O.E

A UNIARP faz Educação Superior com qualidade e seriedade há mais de 40 anos, com todos os seus cursos aprovados e reconhecidos pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/SC) e Ministério da Educação (MEC). A UNIARP é uma Universidade que cresce a cada ano, através de parcerias e recursos próprios, trazendo aos seus alunos e comunidade de toda a região, educação e atendimento social em suas diferentes áreas de estudo.

### **Histórico**

A Educação Superior de Caçador teve início em 1971 com a Fundação Educacional do Alto Vale do Rio do Peixe (FEARPE). Com sua alteração estatutária em 1997, surgiu a Universidade do Contestado Campos de Caçador. Em dezembro de 2009, foi constituída a Universidade Alto Vale do Rio do Peixe- UNIARP, sucessora da Universidade do Contestado, campus de Caçador.

A Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), é mantida pela Fundação Universidade Alto Vale do Rio do Peixe- FUNIARP, ente público de direito privado, fundação filantrópica e sem fins lucrativos, dotada de autonomia administrativa, patrimonial, econômico-financeira e didático-disciplinar.

A Universidade, referência em educação superior oferece anualmente vagas para 26 cursos de Graduação e incentiva o aperfeiçoamento profissional com cursos de Pós-Graduação, além de programas de extensão e outros projetos universitários.

Para atender plenamente as necessidades de acadêmicos e professores, a UNIARP realiza investimentos constantes em estrutura, equipamentos e capacitações. Além disso, mantém convênios com diversas instituições como Sistema FIESC, CIDASC, EPAGRI, FAPESC e outras.

São mais de 5 mil estudantes matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação em Caçador e Fraiburgo e Colégio de Aplicação com Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A comunidade de Caçador é região é beneficiada com os atendimentos realizados nas clínicas de Psicologia, Fisioterapia, Núcleo de Práticas Jurídicas, Extensão, Cultura e Relações Comunitárias, Farmácia Escola de Manipulação e Ambulatório de Enfermagem.

A UNIARP faz Educação Superior com qualidade e seriedade há mais de 40 anos, com todos os seus cursos aprovados e reconhecidos pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/SC) e Ministério da Educação (MEC).

A UNIARP é uma Universidade que cresce a cada ano, através de parcerias e recursos próprios, trazendo aos seus alunos e comunidade de toda a região educação e atendimento social em suas diferentes áreas de estudo.

### **A Origem**

A UNIARP teve origem com a Faculdade Educacional do Alto Rio do Peixe (FEARPE). Dia 31 de julho de 1971, foi realizada na Sede social do Clube Sete de Setembro em Caçador, a Assembleia Geral pró-fundação da FEARPE.

O Bispo Dom Orlando Dotti presidiu a Assembleia. Na ocasião foram definidos os primeiros cursos da Faculdade caçadoreense: Pedagogia, Ciências e Letras.

Participaram da Assembleia membros ligados à educação, prefeitos de vários municípios da região, chefes de empresas e demais membros da sociedade caçadoreense, conforme citados na ata nº 01 da FEARPE: Bispo Dom Orlando Dotti, Ardelino Grando (prefeito de Caçador na época), Antonio Sordi (presidente da Associação Comercial e Industrial), Raulino Tramontini, Ney Douglas Bello, Terezinha Garcia, Taitalo Coelho de Souza (promotor público), Osvaldo José Gomez, irmão Albino Modesto Moretto, Almir Binotto, Dante Mosconi, Lauro Marins, Valkeær Etchverry, Ery Dupont, Ernesto Faoro, Danilo Machiavelli, Odelir Godinho, Alfieri Freiburger, Aurino P. Aguiar, Francisco Caetano Basso, João Ribeiro Bendelin, Pe. Henrique Nicolet, George Gaviolli, Luiz Paganelli, Imar Rocha, Albino

Potrich, Graciosa Pereira, Olga Fedechen, Belezia Leier, Tereza dos Santos, Luiz Brancher, Elias Colpini, Rogerio da Silva, Antenesca Michelin. (outros quatro nomes não estão identificáveis na Ata).

### **1ª Diretoria Implantadora da FEARPE**

A 1ª Diretoria Implantadora da FEARPE foi definida dia 21 de outubro de 1971 e ficou assim constituída:

**Presidente:** Ardelino Grando

**Conselho Diretor:** Ardelino Grando, Dom Orlando Octacílio Dotti, Luiz Brancher, Antonio Sordi, Irmão Maiorino Bortolini, Vera Lopes, Ney Douglas Bello.

**Conselho Curador:** Taitalo Coelho de Souza, Almir Binotto, Albino Potrich, Ernesto Faoro, Luiz Paganelli, Silvério Debarba, Irmã Rosa Dematté.

**Suplentes:** José Adami, Angelo Barichelo, Alucir Fabrin, Lucir Christ, Vitório Poletto, Florisberto Berger, Munir Jorge João.

A instalação oficial da Faculdade de Pedagogia, Ciências e Letras de Caçador, mantida pela FEARPE, foi realizada dia 13 de junho de 1972, em um evento no Cine Avenida. Na ocasião, o então governador do Estado de Santa Catarina, engenheiro Colombo Machado Salles proferiu a aula inaugural que teve como tema: “Projeto Catarinense de Desenvolvimento”.

### **Missão**

A Universidade Alto Vale do Rio do Peixe tem como missão proporcionar condições para o desenvolvimento da sociedade nos campos técnico-científico, buscando formas alternativas para planejar o futuro buscando o desenvolvimento sócio-econômico e político-cultural regional de sua abrangência.

### **Visão**

A Universidade Alto Vale do Rio do Peixe deseja ser reconhecida como uma Universidade de referência no Estado de Santa Catarina, pela excelência e qualidades docente e discente, voltada para a ação comunitária.

### **Valores**

Entre os valores da Fundação Universidade Alto Vale do Rio do Peixe estão:

- I. Promover o ensino, a pesquisa e a extensão, nas diversas áreas e modalidades do conhecimento humano para a criação, preservação, sistematização e aplicação do saber, com vistas a formar profissionais demandados pelo processo de desenvolvimento do país, para enriquecimento da cultura e promoção do bem-comum;
- II. Promover ações concretas e coordenadas que visem a melhoria da qualidade do ensino e a integração da Universidade na comunidade local e regional;
- III. Estimular a criatividade nos diversos campos do conhecimento humano;IV. Desenvolver a iniciação científica como princípio norteador do processo de difusão das ciências e do conhecimento;
- V. Incentivar e fomentar a pesquisa e o constante aperfeiçoamento dos docentes

### 1.3 DO SUPERVISOR LOCAL

Coordenadora do Projeto Insight: Elisangela Girardi

### 1.4 DO SUPERVISOR ACADÊMICO

Profª MSc. ANA CLÁUDIA LAWLESS – Psicóloga CRP 12/03651

### 1.5 DA ÁREA DE ESTÁGIO

Psicopedagogia Clínica e Institucional: forma profissional para atuar na área clínica e institucional com perspectiva na prevenção ou intervenção.

## 2.0 JUSTIFICATIVA

A interação social estabelecida entre família-aluno, professor-aluno e aluno-aluno, é um fator que merece ser colocado em evidência, pois, acredita-se que estes podem influenciar diretamente na aprendizagem. A aplicabilidade do trabalho justifica-se uma vez que é possível por meio dela, compreender as diversas formas de dificuldades e as intervenções possíveis em seus mais variados contextos. Vale ressaltar, ainda, que é necessário validar novas estratégias de trabalho com as dificuldades de aprendizagem que possam ser adotadas pela escola e que levem em conta os aspectos relacionais no processo ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva, este trabalho traz uma proposta de intervenção com crianças e adolescentes a fim de capacitá-los a buscar comportamentos mais satisfatórios em suas relações interpessoais. Busca-se assim, desenvolver recursos e respostas educativas para fazer frente às situações de risco ao desenvolvimento desses sujeitos e assim atuar preventivamente em relação aos problemas de aprendizagem e de comportamento que, sabe-se, estão interligados.

### 2.1 Objetivo Geral

O trabalho teve como objetivo promover o desenvolvimento global dos indivíduos, trabalhando as relações sociais e seus aspectos afetivos, visando à construção ou fortalecimento de vínculos e laços sociais com foco na reabilitação das dificuldades de aprendizagem.

### 2.2 Objetivos específicos

- Ampliar o repertório de habilidades sociais, promovendo novas aquisições;
- Melhorar a frequência, funcionalidade e fluência das habilidades sociais disponíveis no repertório dos sujeitos;
- Facilitar a manutenção das aquisições obtidas no programa de intervenção e sua generalização para diferentes ambientes e interlocutores.

### 2.3 Participantes

Participaram deste trabalho oito crianças e adolescentes, situados na faixa etária entre 7 e 14 anos, que frequentam o Projeto Insight, mantido pela Universidade Alto Vale do Rio do Peixe através da Coordenadoria do Curso de Psicologia. O grupo foi selecionado em virtude das queixas escolares tanto em relação à aprendizagem quanto em relação aos problemas de comportamento. Por motivos de desistência e mudança de cidade, permaneceram para a segunda etapa do trabalho cinco sujeitos.

### 2.4 Procedimentos

Foram trabalhadas as sete classes de habilidades sociais descritas na intervenção uma vez que, houve tempo suficiente para aplicar o programa proposto. As habilidades trabalhadas foram o autocontrole, civilidade, fazer amigos, empatia, assertividade, expressividade emocional, solução de problemas e habilidades acadêmicas (seguir regras e instruções verbais, observar e prestar atenção, orientar-se para a tarefa, imitar comportamentos socialmente competentes, aguardar a vez para falar – autocontrole, fazer e responder perguntas, oferecer, solicitar e agradecer ajuda, buscar aprovação por desempenho realizado, elogiar e agradecer elogios ou aprovação, reconhecer e elogiar a qualidade do desempenho do outro, atender pedidos, participar de discussões em classe, cooperar).

Empregou-se técnicas derivadas de abordagens comportamentais e cognitivas, associadas a atividades e recursos pedagógicos. Realizaram-se encontros semanais com duração de uma hora, entre os meses de junho/2013 a novembro/2013 e março/2014 a junho/2014. Nos encontros foram realizadas oficinas de vivências para apresentação e execução das atividades propostas na intervenção.

Primeiramente, o projeto foi apresentado para a coordenação do programa, com o objetivo de obter a aprovação da mesma em realizá-lo, bem como fazer as adequações necessárias à realidade específica do público alvo. Nesta ocasião, ficaram definidos os dias e horários de trabalho, os períodos de férias e análise das anamneses dos participantes do programa para recolher informações pertinentes à

demanda do grupo. Em seguida, foi enviado convite aos pais e/ou responsáveis dos participantes do projeto para comparecer a uma reunião, onde foi exposto o trabalho a ser realizado e seus objetivos. Neste encontro, foram recolhidas as assinaturas nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para que as atividades pudessem ser iniciadas.

### 3.0 REFERENCIAL TEÓRICO

#### 3.1 O QUE É PSICOPEDAGOGIA

A Psicopedagogia teve sua origem na Europa ao final do século XIX tendo como grandes colaboradores; Seguin, Esquirol, Montessori e Decroly, entre outros. Na outra vertente, o movimento nos Estados Unidos se proliferou com a crença de que os problemas de aprendizagem tinham causas orgânicas e precisavam de atendimento especializado, o que influenciou parte do movimento da Psicologia Escolar. A corrente Europeia influenciou a Argentina, que passou a cuidar de suas pessoas portadoras de dificuldade de aprendizagem, há mais de 30 anos, realizando um trabalho de reeducação. Os conhecimentos da Psicanálise e da Psicologia Genética, além de todo o conhecimento de linguagem e de psicomotricidade, eram acionados para melhorar a compreensão das referidas dificuldades. (SAMPAIO, 2012)

A psicopedagogia chegou ao Brasil em uma época, década de 70, cujas dificuldades de aprendizagem eram associadas a uma disfunção neurológica denominada de disfunção cerebral mínima (DCM) que virou moda neste período, servindo para camuflar outras causas já conhecidas nos dias de hoje.

Sampaio (2012,p.30) confirma que:

“Temos o professor argentino Jorge Visca como um dos maiores contribuintes da difusão psicopedagógica no Brasil. Foi o criador da Epistemologia Convergente, uma linha teórica que propõe um trabalho com a aprendizagem utilizando-se da integração de três linhas da Psicologia: Psicogenética de Piaget; Escola Psicanalítica (Freud); e a Escola de Psicologia Social de Enrique Pichon Rivière. Visca propõe o trabalho com a aprendizagem em que o principal objeto de estudo são os níveis de inteligência, com as teorizações da psicanálise sobre as manifestações emocionais que representam seu interesse”.

A Psicopedagogia é um corpo de conhecimentos estruturada de diferentes maneiras. A seguir destacamos algumas.

Para Alves e Bossa (2000)

“A Psicopedagogia é um campo no qual floresceu o conceito de sujeito autor, é uma área de estudo interdisciplinar que olha para o sujeito como um todo no contexto no qual está inserido, que estuda os caminhos do sujeito que aprende e apreende, adquire, elabora, saboreia e transforma em saber o conhecimento. A concepção de sujeito autor como aquele que constrói seu pensamento se faz presente através de um “corpo” que sente, existe, ama e proclama sua liberdade de ser, de estar e viver no eterno presente, no eterno agora”.

Para Bossa (2000,p.30):

“A Psicopedagogia é concebida com uma configuração clínica, ainda que sua prática se dê em um enfoque preventivo e, esse caráter clínico significa levar em conta a singularidade do processo a ser investigado, recorrendo tanto aos diagnósticos e intervenções que lhe são comuns no trabalho institucional e clínico.

Para a autora, o termo distingue-se em três conotações: como uma prática, como um campo de investigação do ato de aprender e como uma saber científico. A Psicopedagogia é entendida como uma área de aplicação que antecede o status de área de estudos, a qual tem procurado sistematizar um corpo teórico próprio, definir o seu objeto de estudo, delimitar o seu campo de atuação, e para isso recorrer à Psicologia, Psicanálise, Lingüística, Fonoaudiologia, Medicina, Pedagogia.

Segundo a autora, a Psicopedagogia deve se ocupar do estudo da aprendizagem humana e, portanto, preocupar-se inicialmente com o processo de aprendizagem (como se aprende, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por diversos fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhece-las, tratá-las e preveni-las). Seu objeto de estudo é, portanto, um sujeito a ser estudado por outro sujeito. Esse estudo pode ser através de um trabalho clínico ou preventivo. O primeiro se dá na relação entre um sujeito com sua história pessoal e sua modalidade de aprendizagem buscando compreender a mensagem de outro sujeito, implícita no não-aprender. Nesse processo, investigador e objeto-sujeito interagem constantemente. No segundo, a instituição (espaço físico e psíquico da aprendizagem) é objeto de estudos uma vez que são avaliados os processos didático-metodológicos e a dinâmica institucional que interferem no processo de aprendizagem.

Ainda, segundo a autora (p. 30), na sua função preventiva, cabe ao profissional detectar possíveis perturbações no processo de aprendizagem; participar da dinâmica das relações da comunidade educativa, a fim de favorecer processos de integração e troca; promover orientações metodológicas de acordo com a característica dos indivíduos e grupos; realizar processos de orientação educacional, vocacional e ocupacional, tanto na forma individual quanto em grupo.

Segundo Scoz, (1991,p.19 )

“A Psicopedagogia é uma área que estuda e lida com o processo de aprendizagem e suas dificuldades e que, numa ação profissional deve

englobar vários campos do conhecimento integrando-os e sintetizando-os”.

Para a autora, a grande questão das escolas é encontrar caminhos que possibilitem ao professor a revisão de sua própria prática descobrindo alternativas possíveis para melhorar sua ação. Isso só é possível se o profissional da educação tiver acesso às informações das várias ciências - Pedagogia, Psicologia, Sociologia, Psicolinguística, de forma a atingir um conhecimento profundo vinculado a realidade educacional que, possibilite uma visão global do aluno.

Para Neves apud Bossa ( 2000,p. 19)

“a psicopedagogia estuda o ato de aprender e ensinar, levando sempre em conta as realidades interna e externa da aprendizagem, tomadas em conjunto. E, mais, procurando colocar em pé de igualdade os aspectos cognitivos, afetivos e sociais que lhe estão implícitos”.

Para Weiss apud Bossa (2000,p. 20) ela

“busca a melhoria das relações com a aprendizagem, assim como a melhor qualidade na construção da própria aprendizagem de alunos e educadores”.

Segundo Macedo apud Bossa (2000,p. 31) as atividades do psicopedagogo são:

“orientação de estudos (organizar a vida escolar da criança quando esta não sabe fazê-lo espontaneamente); apropriação dos conteúdos escolares (propiciar o domínio de disciplinas escolares em que a criança não vem tendo um bom aproveitamento); desenvolvimento do raciocínio (trabalhos realizados com o processo de pensamento necessário ao ato de aprender); atendimento de crianças (atender deficientes mentais, autistas ou com comprometimentos orgânicos mais graves).”

Meny apud Bossa (2000,p. 31-32) destaca as seguintes especificidades do trabalho O “distúrbio de aprendizagem” é encarado como uma manifestação de uma perturbação que envolve a totalidade da personalidade; o desenvolvimento infantil é considerado a partir de uma perspectiva dinâmica, e é dentro dessa evolução dinâmica que o sintoma “distúrbio de aprendizagem” é estudado; a neutralidade do papel de psicopedagogo é negada e este conhece a importância da relação transferencial entre o profissional e o sujeito da aprendizagem; objetivo do psicopedagogo é levar o sujeito a reintegrar-se à vida escolar normal, respeitando as suas possibilidades e interesses.

Entende-se que Psicopedagogia é um campo do conhecimento que se propõe a integrar, de modo coerente, conhecimentos e princípios de diferentes Ciências Humanas com a meta de adquirir uma ampla compreensão sobre os variados processos inerentes ao aprender humano. Enquanto área de conhecimento multidisciplinar, interessa a Psicopedagogia compreender como ocorrem os processos de aprendizagem e entender as possíveis dificuldades, situadas neste movimento. Para tal, faz uso da integração e síntese de vários campos do conhecimento, tais como Psicologia, Psicanálise, Filosofia, Pedagogia, Neurologia, e outros. Ao psicopedagogo cabe o papel fundamental de ser mediador nos processos de transmissão e apropriação dos conhecimentos. (BOSSA,2000)

### 3.2 O QUE É PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL

Sobre a psicopedagogia institucional, Wolffenbuttel (2001 apud ESCOTT, 2004, p.192) afirma que esta é a abordagem da Psicopedagogia que deposita seu olhar sobre as instituições de ensino, essa abordagem assume uma dimensão preventiva e social na medida em que atende os diferentes grupos da instituição, tendo como principal objetivo resgatar o prazer de ensinar e aprender.

A função da Psicopedagogia Institucional é dar assistência aos professores e a outros profissionais da instituição escolar para melhoria das condições do processo de ensino-aprendizagem, assim como trabalhar a prevenção dos problemas de aprendizagem, utilizando de técnicas e métodos próprios, possibilita a intervenção Psicopedagógica visando à solução de problemas de aprendizagem em espaços institucionais, juntamente com toda a equipe escolar. Procura construir um espaço adequado às condições de aprendizagem. Desenvolve projetos socioeducativos, a fim de resgatar valores, autoconhecimento, desenvolvimento de ações preventivas, detectando possíveis perturbações no processo de ensino-aprendizagem.

### 3.3 O QUE É PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA

A psicopedagogia clínica tem papel de intervenção terapêutica, pois existe um profissional especializado no caso, o psicopedagogo e um sujeito com dificuldades no processo de aprendizagem. Na perspectiva da Psicopedagogia Clínica, objetiva

não só contribuir para a solução dos problemas de aprendizagem, mas colaborar para a construção de um sujeito pleno, crítico e mais feliz. (ESCOTT, 2004,p.27).

A Psicopedagogia clínica atua em uma linha terapêutica, onde diagnostica, desenvolve técnicas remediativas, orienta pais e professores de forma que seu trabalho seja integrado e não individual.

Segundo Bossa (2000), o papel do psicopedagogo clínico, é criar um espaço de aprendizagem, oferecendo ao sujeito oportunidades de conhecer a si mesmo e o que está a sua volta, o que lhe impede de aprender, para que juntos, possam modificar uma história de não aprendizagem.

### 3.4 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Segundo Garcia Sanchèz (2004), as dificuldades de aprendizagem possuem como características: funcionamento abaixo do esperado, sempre considerando a idade cronológica e o quociente intelectual do indivíduo, este por sua vez afeta diretamente na vida cotidiana e no rendimento acadêmico do mesmo.

Para Lopes e Del Prette (2011), as dificuldades de aprendizagem de certa forma acabam sendo um obstáculo para que a criança progrida na área escolar, pois seu desempenho acadêmico é abaixo daquilo que é esperado para sua idade cronológica e série escolar.

As dificuldades de aprendizagem comprometem a trajetória escolar e o desenvolvimento socioemocional de um grande contingente de crianças e adolescentes. Inversamente, os problemas socioemocionais podem também afetar o rendimento acadêmico em um círculo vicioso, cuja cronicidade torna mais difícil identificar o seu ponto de origem e direção. Isso ocorre certamente, porque se vai configurando uma síndrome com consequências desenvolvimentais (para a criança) e sociais (o fracasso escolar e os problemas de comportamento, enquanto desafios para a escola e para a sociedade. (LOPES E DEL PRETTE, 2011, p. 145).

Diante disso, é válido destacar que as dificuldades de aprendizagem vem associado a diversos fatores de ordem individual, familiar, orgânica, pedagógica, social, emocional e psicológica.

De acordo com Del Prette e Del Prette (2005 apud Cia e Braham, 2009, p. 47), crianças com dificuldades de aprendizagem geralmente são:

Mais agressivas, imaturas, menos orientadas para a tarefa, mais passivas e dependentes, menos consideradas pelos colegas em suas opiniões, com mais problemas de comportamento e, em situações não escolares, apresentam dificuldades de conversação, de juntar-se a um grupo de atividade, de desenvolver e manter amizade, de compartilhar brincadeiras e interagir com colegas, sendo geralmente referidas como inquietas, briguentas, inibidas e sem iniciativa. Além disso, na avaliação dos pais, essas crianças apresentam impulsividade, baixo autocontrole, ansiedade, dispersão e déficits em habilidades verbais.

Por esse motivo, Silva (2007), relata que faz-se necessário atenção para alguns sinais apresentados pelas crianças quando estas ingressam na escola, principalmente quando estão alfabetizando, pois poderão apresentar algumas das dificuldades a seguir:

- Aprender o alfabeto e relacionar a letra ao respectivo som;
- Não entender aquilo que acabou de ler;
- Segurar o lápis de maneira errada, apresentando problemas de ortografia e caligrafia confusa;
- Ter vocabulário limitado e dificuldade em expressar idéias por escrito;
- Entender piadas, histórias em quadrinhos e enigmas;
- Seguir instruções e se localizar;
- Organizar o pensamento e se expressar;
- Encontrar as palavras adequadas para conversar assim como para escrever;
- Recontar uma história na sua devida sequência;
- Não saber por onde começar uma atividade.

Nas palavras de Carlson (1987), as dificuldades de aprendizagem fazem com que a criança utilize estratégias para solucionar problemas interpessoais que são menos aceitos dentro da sociedade, o que se caracteriza na pouca habilidade de negociação com os colegas no ambiente escolar.

Dessa maneira, faz-se necessário a atenção dos profissionais da educação com formação específica no campo de Treinamento em Habilidades Sociais para essas crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem e déficits no repertório de habilidades sociais, no intuito de prevenir e remediar os problemas de comportamento correlacionados às dificuldades de aprendizagem que se fazem cada vez mais presente nas escolas.

### 3.5 CAUSAS DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Fonseca (1995 *apud* REIS, 2009) discorre que as causas das Dificuldades de Aprendizagem são fundamentalmente sociais ainda que haja causas endógenas, exógenas e motivacionais dentre outras. Nesse sentido, para Freire (2005), a prática educativa é algo muito sério, visto que os profissionais da educação participam da formação da personalidade de seus alunos prejudicando-os com a própria incompetência, má preparação, irresponsabilidade ou por outro lado, ajudando-os, com o gosto pelo ensino, a seriedade, o testemunho da luta contra as injustiças, para que os seus educandos se tornem presenças marcantes no mundo.

### 3.5.1 Causas Extras Escolares (CARVALHO, 2009).

- Orgânicas: lesões, doenças em geral, imaturidade neurológica, TDAH;
- Emocionais: neuroses, psicoses, perversões, inibição intelectual;
- Culturais: falta de estímulo, condições sócioeconômicas;
- Intelectuais: atraso no desenvolvimento intelectual, déficit de inteligência;
- Específicos: dislexia, disgrafia, dispraxia, discalculia, disgnosia;
- Ambientais: relação dos pais com a vida escolar dos filhos.

Pain (*apud* RUBINSTEIN, 1996), considera a dificuldade para aprender como um sintoma, que cumpre uma função positiva tão integrativa como o aprender, e que pode ser determinado por:

1. Fatores orgânicos: relacionados com aspectos do funcionamento anatômico, como o funcionamento dos órgãos dos sentidos e do sistema nervoso central;

2. Fatores específicos: relacionados à dificuldades específicas do indivíduo, os quais não são passíveis de constatação orgânica, mas que se manifestam na área da linguagem ou na organização espacial e temporal, dentre outros;

3. Fatores psicógenos: é necessário que se faça a distinção entre dificuldades de aprendizagem decorrentes de um sintoma ou de uma inibição. Quando relacionado ao um sintoma, o não aprender possui um significado inconsciente; quando relacionado a uma inibição, trata-se de uma retração intelectual do ego, ocorrendo uma diminuição das funções cognitivas que acaba por acarretar os problemas para aprender;

4. Fatores ambientais: relacionados às condições objetivas ambientais que podem favorecer ou não a aprendizagem do indivíduo.

### 3.5.2 Causas Intra Escolares (CARVALHO, 2009).

- Metodologia do professor;
- Formação do professor;
- Cultura da escola;
- Relação professor – aluno;
- Política educacional;
- Representação do professor sobre a dificuldade de aprendizagem escolar.

Sendo essas as principais causas intra escolares no quesito relação metodologia do professor, Freire (1996, p.73), expõe que:

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca.

No que se refere a política educacional, destaca-se que: "É por intermédio das modificações comportamentais da área afetiva que a escola pode contribuir para a fixação dos valores e dos ideais que a justificam como instituição social." (ELIAS, 1996, p.99).

A criança com dificuldade de aprendizagem não deve ser "classificada" como deficiente. Trata-se de uma criança normal que aprende de uma forma diferente, a qual apresenta uma discrepância entre o potencial atual e o potencial esperado. Não pertence a nenhuma categoria de deficiência, não sendo sequer uma deficiência mental, pois possui um potencial cognitivo que não é realizado em termos de aproveitamento educacional.(FONSECA, 1995, p.36).

### 3.6 IMPORTÂNCIA DAS HABILIDADES SOCIAIS NA INFÂNCIA

É através das interações sociais que acontecem no dia a dia das pessoas que de maneira natural se aprende acerca das habilidades sociais e se aperfeiçoa a competência social. Tais interações acontecem através das práticas educativas que ocorrem entre família e escola, assim como da relação entre colegas no ambiente escolar.

De acordo com Maturano (2004 *apud* Cia e Barham, 2009, p. 46), quando entra no ensino fundamental, existe na rotina da criança um ponto de transição muito importante, tendo em vista que os contextos físicos e sociais da pré escola são diferentes daqueles que estão por vir, exigindo da criança algumas novas adaptações, ou seja:

as expectativas do meio social tornam-se mais exigentes, a dependência é menos tolerada, as regras de convívio social ficam mais complexas e o suporte fica menos disponível. A exposição ao julgamento do outro instiga na criança a motivação para corresponder às expectativas, muitas vezes conflitantes, da família, da escola e do grupo de companheiros. Nas relações interpessoais, tem-se a exigência de negociar interações não apenas com as crianças da mesma idade, mas também com crianças mais velhas, o que pode aumentar o stress que a criança experimenta durante esta transição.

É válido esclarecer que as crianças, segundo Del Prette e Del Prette (2011, p. 15), vivem cada vez com situações bastante complexas, ou seja:

são pressionadas por diversos tipos de grupos; percebem regras sociais contraditórias na escola e na família; convivem com diferentes valores; defrontam-se com uma realidade violenta exibida diariamente pelos meios de comunicação. De um lado, vivem sob constantes cobranças e, de outro, identificam uma permissividade que as deixa perplexas.

Para tanto, faz-se essencial que a criança desenvolva um repertório cada vez mais elaborado de habilidades sociais para conviver com tantas situações, e isso vem recebendo grande atenção por parte dos profissionais, sendo eles, psicólogos, psiquiatras e educadores. (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2011).

Segundo os autores acima, percebe-se que pais e profissionais da saúde e da educação vem demonstrando preocupação no que diz respeito a competência social das crianças, tendo em vista a promoção da qualidade de vida e prevenção de possíveis problemas na infância e na adolescência.

A felicidade da criança é muitas vezes vista na perspectiva da ausência de problemas ou, simplesmente, sob uma concepção de bens materiais, conforto, diversão. Embora esses aspectos sejam importantes, não se pode ignorar que o seu bem estar pode ser ampliado com a melhoria dos relacionamentos em diferentes contextos. Mesmo quando enfrenta os problemas inerentes às situações de vida, a criança pode se sentir mais feliz se usufruir interações prazerosas onde se sinta compreendida e amada. (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2011, p. 16).

É nas relações com os colegas e com os adultos que o rodeiam, que de acordo com Del Prette e Del Prette (2011), a criança encontra um grande repertório de habilidades sociais, ou seja, expressividade, comunicação e desenvoltura, que podem contribuir e se transformar em amizade e respeito, adquirir um *status* no grupo e uma convivência agradável com os colegas.

Dentre as dificuldades interpessoais que surgem na infância, existem os externalizantes (relacionados a outras pessoas) e os internalizantes (relacionados a si mesmo) conforme descritos abaixo:

- Os problemas externalizantes são mais frequentes em transtornos que envolvem agressividade física e/ou verbal, comportamentos opostos ou desafiantes, condutas antissociais como mentir e roubar e comportamentos de risco como uso de substâncias psicoativas.
- Os problemas internalizantes são mais prontamente identificáveis em transtornos como depressão, isolamento social, ansiedade e fobia social. (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2011, p. 19).

Para tanto, pode-se ressaltar, ainda segundo Del Prette e Del Prette (2011), que as dificuldades que vem a caracterizar esses dois grupos, se concretizam por um repertório pobre de habilidades sociais, como: empatia, resolução de problemas e expressão de sentimentos; assim como a baixa autoestima, impulsividade, temperamento difícil, entre outros.

### 3.7 BASE CONCEITUAL DA ÁREA DAS HABILIDADES SOCIAIS

Seja no contexto clínico, escolar, familiar ou comunitário, existem alguns conceitos que são importantes para que se compreenda o campo teórico-prático do Treinamento de Habilidades Sociais e conseqüentemente para que se faça uma avaliação e promoção da competência social. Dentre esses conceitos segundo Del Prette e Del Prette (2011), temos o desempenho social, habilidades sociais e competência social.

O **Desempenho Social** está relacionado ao comportamento que o indivíduo tem com a outra pessoa, sendo estes o desempenho que favorecem ou interferem

na qualidade desses relacionamentos. Para tanto, para que se caracterizem como habilidades sociais, estes precisam ser inferidos e definidos.

No que concerne a Del Prette e Del Prette (2011), para que um desempenho social se torne um indicativo de uma habilidade social, o mesmo depende de alguns fatores, sendo eles: fatores de situação, da pessoa e da cultura, conforme descritos abaixo:

- Fatores de situação – incluem o contexto físico onde as pessoas se comportam (sala de aula, lanchonete, cinema, etc.), o evento antecedente e consequente para determinados comportamentos sociais e as regras explícitas e implícitas que sinalizam os comportamentos ai valorizados, aceitos ou proibidos;
- Fatores pessoais – incluem objetivos, sentimentos, avaliação sobre o próprio repertório comportamental e a relação com o outro, bem como sobre as prováveis demandas da situação;
- A Cultura – com suas normas e valores, influencia os relacionamentos quando define os padrões de comportamento valorizados ou reprovados para os diferentes tipos de situações, contextos e interlocutores. Os valores são utilizados como consequência reforçadoras ou punitivas para certos comportamentos, enquanto que as normas ou regras sinalizam os comportamentos esperados em determinadas situações. (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2011, p. 32-33).

Geralmente utilizado no plural o termo **Habilidades Sociais**, aplica-se às diferentes classes de comportamentos sociais de um indivíduo, que consequentemente contribuem para a competência social e favorecem um relacionamento produtivo e saudável com as pessoas que o rodeiam. (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2011).

Para Knight (2000 apud Olaz et al., 2011, p. 176), as habilidades sociais “são comportamentos que podem expressar atitudes, desejos, opiniões ou direitos de uma forma adequada à situação, respeitando a expressão desses comportamentos nos outros”.

De acordo com Caballo (2006), são as habilidades sociais que formam um elo entre o indivíduo e as pessoas que o cercam. Dessa maneira, um déficit em habilidades sociais, pode ser a causa de diversos problemas humanos, ou seja, se existir um enfraquecimento nesse elo, as consequências reforçadoras não são geradas de maneira que o indivíduo possa viver uma “vida feliz”. Resumindo, as habilidades sociais podem ser definidas como uma habilidade que o indivíduo possui em se expressar honestamente causando o mínimo ou nenhum incômodo a si mesmo e aos outros.

Por fim, o termo **Competência Social** pode ser definido como a “capacidade de articular pensamentos, sentimentos e ações em função de objetivos pessoais e de demandas da situação e da cultura”, o que contribui de maneira positivas para o relacionamento com as demais pessoas. (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2011).

Ainda segundo as autoras, o termo competência social apresenta:

Um sentido avaliativo que se define pela coerência e funcionalidade do desempenho social. A análise da funcionalidade se baseia nos efeitos do desempenho, com maior ênfase sobre os três tipos gerais e complementares de resultados, ou seja:

1. Alcançar os objetivos imediatos,
2. Manter ou melhorar a qualidade dos relacionamentos,
3. Manter ou melhorar a autoestima. (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2011, p. 34).

No que tange à aprendizagem e ao desempenho dos comportamentos socialmente competentes, se as condições onde se vive são inadequadas ou restritivas, podem surgir déficits de habilidades sociais. Se juntamente ocorrem condições favoráveis ao desempenho de comportamentos indesejáveis, sendo eles antissociais, delituosos ou opositivos “o desenvolvimento da competência social torna-se ainda mais comprometido e esses déficits são acentuados”. (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2011, p. 52).

Por fim, Caballo (2006) ressalta que um comportamento socialmente hábil é aquele conjunto de comportamentos que o indivíduo emite no contexto interpessoal onde vive, expressando assim, sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos, de maneira adequada, sempre respeitando os outros, procurando resolver os problemas imediatos e minimizando a probabilidade de problemas que possam surgir futuramente.

### 3.8 A APRENDIZAGEM DE HABILIDADES SOCIAIS NA INFÂNCIA

Uma das mais importantes tarefas do desenvolvimento infantil é a socialização, ou seja, a ampliação do comportamento social em junção com a compreensão gradual dos valores e normas que regem o funcionamento da vida em sociedade. No entanto, Del Prette e Del Prette (2011, p. 50), destacam que ao se fazer uma análise desse desenvolvimento, deve-se levar em consideração os

diversos processos de aprendizagem dos comportamentos sociais “valorizados no ambiente (familiar, escolar e de lazer), a identificação dos tipos de déficits e a importância desses contextos para a aquisição de habilidades sociais”.

Quando se fala em aprendizagem de comportamentos sociais e de normas de convivência, sabe-se que as mesmas tem início na infância, no ambiente familiar primeiramente e em seguida em ambientes externos como a creche, pré escola e escola. No entanto, independente da idade que a criança está, toda e qualquer aprendizagem vai depender das condições que ela vai encontrar em todos os ambientes que frequentar, pois esses vão influenciar na qualidade das suas relações interpessoais no decorrer dos anos. (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2011).

As condições ambientais caracterizam diversos processos de aprendizagem, principalmente os de observação ou modelação, instrução e consequenciação (punição e recompensa). As consequências que os desempenhos habilidosos e não habilidosos produzem no ambiente são cruciais para a manutenção ou mudança de padrões comportamentais e para a discriminação dos sinais sociais para a emissão ou não emissão das habilidades aprendidas. Entre tais consequências, pode-se destacar o *feedback*, entendido como descrição verbal, pelas pessoas do ambiente, sobre o desempenho da criança. Teoricamente, quando positivo, o *feedback* mantém a qualidade dos desempenhos que o produziram (efeito reforçador); quando corretivo, altera esses desempenhos. (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2011, p. 51-52).

Crianças podem cometer erros sem maiores consequências e pais ou professores não devem ser excessivamente rigorosos, mas precisam ficar atentos aos seus possíveis desdobramentos e também aos processos educacionais que ocorrem na família e na escola. A falha em estabelecer limites, a relação conflitiva com os filhos, os modelos (exemplos) inadequados, o uso indiscriminado da punição, os filmes e videogames em que a violência é bem – sucedida, são algumas das condições que contribuem para o estabelecimento de estilos não habilidosos dos quais pais e professores tanto se queixam. (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2011, p. 52)

Caballo (2012) destaca que, o desenvolvimento das habilidades sociais em crianças, dependem claramente, se as mesmas nasceram com tendência a se comportar de determinada maneira ou outra, ou seja,

As crianças mais inibidas disporão de menos oportunidades de aprender e praticar condutas sociais, e provavelmente receberão menos reforços, sob a forma de elogios, sorrisos, carícias etc. por parte das pessoas a seu redor. Possivelmente, às crianças mais desinibidas ocorra o contrário, estando expostas a interações sociais nas quais o comportamento dos outros será mais agradável e recompensador e mais expressivo (retroalimentador) diante da conduta manifestada por tais crianças. (CABALLO, 2012, p. 10).

De acordo com Gresham (2002 apud DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2011, p. 53), analisando do ponto de vista das dificuldades interpessoais, os déficits de habilidades sociais incluem:

- *Déficit de Aquisição.* É uma desvantagem inferida com base em indicadores de não ocorrência da habilidade diante das demandas do ambiente.
- *Déficit de Desempenho.* É uma desvantagem inferida com base em indicadores de ocorrência da habilidade com frequência inferior à esperada diante das demandas do ambiente.
- *Déficit de Fluência.* É uma desvantagem inferida com base em indicadores de ocorrência da habilidade com proficiência inferior à esperada diante das demandas do ambiente.

De outro lado, investigando as dificuldades de ponto de vista dos fatores pessoais e ambientais, segundo Del Prette e Del Prette (2011, p. 53-56), destaca-se:

- Falta de conhecimento – a pouca familiaridade da criança com o ambiente e conseqüentemente seu desconhecimento das normas e padrões do contexto, geram uma falha na emissão das habilidades esperadas.
- Restrição de oportunidades e modelos – as crianças ficam muito tempo no ambiente familiar e deixam de participar de outros ambientes, o que gera pouca oportunidade de aprendizagem social adquiridas no contato com outras crianças e adultos.
- Falhas de reforçamento – por receberem pouca ou nenhuma reação reforçadora, um número razoável de crianças apresentam baixa frequência de habilidades sociais, o que vem a desaparecer por completo com o tempo.
- Ausência de feedback – o ambiente onde está inserido não provê o feedback necessário ao aperfeiçoamento das habilidades sociais, tendo em vista que muitas vezes a criança é reforçada em vários dos seus comportamentos, podendo elas ser naturais ou arbitrárias.

- Excesso de ansiedade interpessoal – a ansiedade pode ser excessiva conseqüências de exigências perfeccionistas dos pais ou da própria criança e de experiências aversivas em determinadas situações. Vale destacar que diante de situações sociais, a ansiedade traz sentimentos de apreensão e desconforto podendo levar a reações adaptativas e não adaptativas.

- Dificuldades de discriminação e processamento – frequentemente estão associados a padrões perfeccionismo de desempenho, autoavaliações distorcidas, baixa autoestima, expectativas, crenças e autorregras disfuncionais.

- Problemas de comportamento – isso acontece quando os comportamentos inadequados, sejam eles internalizantes ou externalizantes, são premiados pelo ambiente. Conseqüentemente ignora-se os comportamentos adequados e pouco se realiza para a promoção dos mesmos.

Conforme o esquema abaixo, pode-se perceber que os fatores pessoais e ambientais descritos acima, estão associados aos três tipos de déficits

Déficit de Aquisição	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de Conhecimento</li> <li>• Restrição de Oportunidade e Modelo</li> <li>• Problemas de Comportamento</li> </ul>
Déficit de Desempenho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemas de Comportamento</li> <li>• Ausência de Feedback</li> <li>• Falhas de Reforçamento</li> <li>• Ansiedade Interpessoal Excessiva</li> </ul>
Déficit de Fluência	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de Conhecimento</li> <li>• Restrição de Oportunidade e Modelo</li> <li>• Problemas de Comportamento</li> <li>• Ausência de Feedback</li> <li>• Falhas de Reforçamento</li> <li>• Ansiedade Interpessoal Excessiva</li> <li>• Dificuldades de Discriminação e Processamentos</li> </ul>

Tabela 1: Fatores pessoais e ambientais relacionados aos déficits de habilidades sociais da criança.

Fonte: DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2011, p. 57.

No que concerne a Del Prette e Del Prette (2011, p. 57),

Os fatores associados aos déficits de aquisição impedem a emissão da habilidade e, portanto, a sua aprendizagem; os fatores associados ao déficit de desempenho interferem na frequência de uma habilidade já aprendida, inibindo sua emissão; e os fatores associados aos déficits de fluência reduzem a proficiência com que a habilidade é emitida, interferindo na forma do desempenho e no seu ajuste e funcionalidade diante das demandas do ambiente.

Diante do exposto, pode-se dizer que quando o relacionamento entre pais e filhos possui regras claras, com informações sobre as contingências em vigor para os comportamentos sociais, a criança percebe o monitoramento a que está sujeita e existe uma grande probabilidade que relações saudáveis sejam desenvolvidas, não somente no ambiente familiar, mas igualmente em todos os outros ambientes os quais fazem parte da rotina da criança.

### 3.9 HABILIDADES SOCIAIS RELEVANTES NA INFÂNCIA

Segundo Del Prette e Del Prette (2011), existem sete classes de habilidades sociais, que são prioritárias no desenvolvimento interpessoal da criança, conforme a tabela a seguir:

CLASSES	SUBCLASSES
<b>Autocontrole e Expressividade Emocional</b>	Reconhecer e nomear as emoções próprias e dos outros, controlar a ansiedade, falar sobre emoções e sentimentos, acalmar-se, lidar com os próprios sentimentos, controlar o humor, tolerar frustrações, mostrar espírito esportivo, expressar as emoções positivas e negativas.
<b>Civilidade</b>	Cumprimentar pessoas, despedir-se, usar locuções como: <i>por favor, obrigado, desculpe, com licença</i> , aguardar a vez para falar, fazer e aceitar elogios, seguir regras ou instruções, fazer perguntas, responder perguntas, chamar o outro pelo nome.
<b>Empatia</b>	Observar, prestar atenção, ouvir e demonstrar interesse pelo outro, reconhecer/inferir sentimentos do interlocutor, compreender a situação (assumir perspectiva), demonstrar respeito às diferenças, expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro, oferecer ajuda, compartilhar.
<b>Assertividade</b>	Expressar sentimentos negativos (raiva e desagrado), falar sobre as próprias qualidades ou defeitos, concordar ou discordar de opiniões, fazer e recusar pedidos, lidar com críticas e gozações, pedir mudança de comportamento, negociar interesses conflitantes, defender os próprios direitos, resistir à pressão de colegas.
<b>Fazer Amizade</b>	Fazer perguntas pessoais, responder perguntas, oferecendo informação livre (autorrevelação), aproveitar as informações livres oferecidas pelo interlocutor, sugerir atividade, cumprimentar, apresentar-se, elogiar, aceitar elogios, oferecer ajuda, cooperar, iniciar e manter conversação ("enturmar-se"), identificar e usar jargões apropriados.
<b>Solução de Problemas</b>	Acalmar-se diante de uma situação-problema, pensar antes de tomar

<b>Interpessoais</b>	decisões, reconhecer e nomear diferentes tipos de problemas, identificar e avaliar possíveis alternativas de solução, escolher, implementar e avaliar uma alternativa, avaliar o processo de tomada de decisão.
<b>Habilidades Sociais Acadêmicas</b>	Seguir regras ou instruções orais, observar, prestar atenção, ignorar interrupções dos colegas, imitar comportamentos socialmente competentes, aguardar a vez para falar, fazer e responder perguntas, oferecer, solicitar e agradecer ajuda, buscar aprovação por desempenho realizado, elogiar e agradecer a qualidade do desempenho do outro, atender pedidos, cooperar participar de discussões.

Tabela 2: Classes e Subclasses de Habilidades Sociais  
Fonte: Del Prette e Del Prette (2011, p. 46-47).

Válido destacar que tendo em vista que todas as classes são interdependentes e complementares umas as outras, as mesmas possuem sua importância no que diz respeito às demandas interpessoais da infância e da adolescência. É válido ressaltar, que nenhuma delas deve ser negligenciada nos programas de desenvolvimento interpessoal de caráter terapêutico e educativo.

Dessa forma, cada uma das habilidades citadas acima, será analisada separadamente a seguir.

### 3.9.1 AUTOCONTROLE E EXPRESSIVIDADE EMOCIONAL

Nas palavras de Del Prette e Del Prette (2011, p. 114), “experimentar uma emoção nem sempre significa expressá-la”. Geralmente, professores e pais conseguem identificar as emoções das crianças através da sua comunicação não verbal, sendo esta a base para a expressão das emoções. No entanto, dependendo da situação vivida, é necessário que se verbalize o que se sente e se deseja transmitir em determinado momento.

Quando se vive em um ambiente pouco expressivo em termos emocionais, com pais e outros familiares bloqueando, punindo ou ignorando as manifestações da criança, ela pode desenvolver formas de disfarce das emoções, evitar situações em que pode se emocionar e encontrar dificuldade nos relacionamentos afetivos. (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2011, p. 114).

Pode-se destacar algumas habilidades que são indispensáveis a classe autocontrole e expressividade emocional, que são:

- a. Reconhecer e nomear as emoções próprias e dos outros;

- b. Falar sobre as emoções e os sentimentos
- c. Expressar emoções, sejam elas negativas e positivas;
- d. Lidar com os sentimentos, controlando o humor e acalmando-se;
- e. Lidar com a vergonha, a raiva e o medo, sendo estes caracterizados como sentimentos negativos;
- f. Tolerar as frustrações do dia a dia;
- g. Ter e mostrar espírito esportivo.

Diante disso, Del Prette e Del Prette (2011), nos colocam que existem condições necessárias para que a criança se decida pelo controle ou pela expressão das suas emoções de maneira adequada. Dentre essas condições existe a identificação dessas emoções, podendo elas estar relacionadas a si mesmo e aos outros e uma leitura dos sinais sociais existentes no ambiente onde está inserido, ou seja, o momento, o contexto e as consequências prováveis.

### 3.9.2 CIVILIDADE

Esta habilidade é uma estratégia básica de autoapresentação e um critério inicial para a aceitação da criança em um determinado grupo. “O conhecimento das regras sociais de um grupo é fundamental para a inserção e participação efetivas neles”. (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2011, p. 136).

A dificuldade da criança no desempenho dessas habilidades pode resultar tanto do desconhecimento das normas e padrões adotados pelo grupo do qual pretende participar como de falhas na aprendizagem prévia dessas habilidades em seu próprio grupo, devido a modelos inadequados, isolamento social e convivência restrita a um tipo de cultura. (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2011, p. 138).

No entanto, dentre o conjunto dessas habilidades, as mais importantes são:

- a. Fazer e responder perguntas;
- b. Aceitar e fazer elogios;
- c. Aguardar a vez de falar;
- d. Chamar o colega pelo nome;
- e. Seguir as regras e instruções;
- f. Se despedir;
- g. Cumprimentar as pessoas ao seu redor;

h. Usar as palavras: por favor, obrigado, desculpe e com licença.

Desse modo, quando a criança utiliza em seu dia a dia esse conjunto de desempenhos, as mesmas são positivamente discriminadas pelas crianças e adultos, em contrapartida quando elas desconsideram essas normas de civilidade, acabam sendo marginalizadas pelo grupo. Assim. Pode-se concluir que o exercício das habilidades de civilidade é fundamental para a qualidade dos relacionamentos com os colegas e adultos.

### 3.9.3 EMPATIA

A empatia é um conceito psicológico muito utilizado no cotidiano e conhecido na literatura. Diante disso, pode-se destacar que:

Enquanto classe de habilidades sociais, a empatia pode ser definida como a capacidade de compreender e sentir o que alguém sente em uma situação de demanda afetiva, comunicando-lhe adequadamente tal compreensão e sentimento.(DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2011, p. 150).

Tal conceito traz consigo três tipos de componentes, que são o afetivo, cognitivo e comportamental. Para Kestenberg e Falconi (2011, p. 117), esses três componentes podem ser descritos conforme tabela abaixo:

<b>COGNITIVO</b>	Também referido como tomada de perspectiva, é caracterizado pela capacidade de perceber com precisão os sentimentos e pensamentos de outra pessoa, através de inferência ou colocando-se no lugar desta.
<b>AFETIVO</b>	Requer compartilhamento da emoção do outro, o que significa entender e considerar o que é sentido pelo outro ou experimentar um afeto ou compaixão que está mais voltado para a situação do outro do que para a própria situação.
<b>COMPORTAMENTAL</b>	Caracterizado pela expressão verbal e não verbal de entedimento empático, é o indicador de que a outra pessoa se sentiu realmente compreendida, além de revelar a acuidade da percepção do empatizador.

Tabela 3: Componentes da Habilidade Social de Empatia  
Fonte: KESTENBERG E FALCONI (2011 apud DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2011)

No entanto, existem algumas subclasses que são fundamentais para que se aprimore o exercício da empatia, dentre eles temos:

- a. Observar, prestar atenção, ouvir o outro;
- b. Reconhecer sentimentos do interlocutor;
- c. Demonstrar respeito às diferenças,

- d. Oferecer ajuda;
- e. Demonstrar interesse e preocupação pelo outro;
- f. Compartilhar;
- g. Compreender a situação;
- h. Expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro.

Algumas crianças precisam aprender separadamente cada um dos componentes próprios do conjunto de habilidades empáticas. Para a aquisição dessas subclasses, alguns processos psicológicos, como a observação, a percepção, a escuta, a atenção, a memória e o pensamento, precisam ser exercitados no contexto interpessoal. De certa forma, o treinamento de habilidades sociais empáticas abrange todos esses aspectos, incluindo a capacidade de discriminar os sinais emitidos pelo interlocutor. (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2011, p. 156).

Desse modo, Del Prette e Del Prette (2011), destacam que independente da situação vivida, a empatia possui como função validar sentimentos, seja daquele que está vivendo uma situação negativa ou positiva, tendo em vista que ela melhora a autoestima, facilita a comunicação, amplia as trocas e fortalece os vínculos de amizade.

Assim, é essencial e importante que pais e professores encorajem as crianças a experimentar vários tipos e intensidades de emoções, o que conseqüentemente favorece o desenvolvimento da empatia.

#### 3.9.4 ASSERTIVIDADE

Desde sua origem segundo Braz e Del Prette (2011 apud DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2011) a assertividade está diretamente relacionado ao exercício de direitos interpessoais.

A assertividade é uma classe de habilidades sociais de enfrentamento em situações que envolvem risco de reação indesejável do interlocutor, com controle da ansiedade e expressão apropriada de sentimentos, desejos e opiniões. Ela implica tanto na superação da passividade quanto no autocontrole da agressividade e de outras reações não habilidosas. (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2011, p. 175).

Algumas habilidades assertivas deveriam ser desenvolvidas desde a infância tais quais:

- a. Concordar ou discordar de opiniões;
- b. Expressar sentimentos negativos;
- c. Lidar com críticas e gozações;
- d. Defender os próprios direitos;
- e. Falar sobre as próprias qualidades e defeitos;
- f. Resistir à pressão dos colegas;
- g. Pedir mudança de comportamento;
- h. Fazer e recusar pedidos;
- i. Negociar interesses em conflito.

Para que se estenda ao longo da vida, conforme Del Prette e Del Prette (2011) o desempenho assertivo deve ter início na infância e ser exercitado de maneira regular. No entanto, faz-se necessário que o ambiente não seja punitivo excessivamente e que valorize o desempenho quando o mesmo é adquirido e posteriormente para sua manutenção.

Para que a criança pense assertivamente desde a pré escola, é essencial no mínimo três requisitos, ou seja:

- Adquirir e aplicar o conceito de reciprocidade para consequentemente entender o que são direitos e deveres.
- Discriminar entre o que é relevante e o que é irrelevante nos relacionamentos interpessoais.
- Capacidade de avaliar e prever as prováveis consequências de comportar-se ou não assertivamente, fazendo então sua opção. (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2011, p. 179-180).

Desse modo, quando um programa de habilidades sociais assertivas for desenvolvida, deve-se incluir classes de habilidades sociais complementares, ou seja, o autocontrole, automonitoria e empatia.

### 3.9.5 SOLUÇÃO DE PROBLEMAS INTERPESSOAIS

Pode-se conceituar o problema interpessoal como um desequilíbrio na relação, onde uma das partes se sente prejudicada pela ação da outra.

Geralmente na infância os problemas interpessoais das crianças são resolvidos pedindo ajuda aos adultos sejam eles os pais ou cuidadores.

A medida que a criança se desenvolve, novos e diferentes problemas surgem, esperando-se que, com a ampliação do seu repertório de habilidades, ela os resolva independentemente dos adultos ou solicite auxílio apenas para os mais complicados. (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2011, p. 195).

Quando o facilitador vai iniciar um treinamento de grupo em solução de problemas com crianças, ele deve apresentar alguns princípios que norteiam esse processo, e dessa maneira discutir os mesmos com as crianças envolvidas. Dentre esses princípios nas palavras de Del Prette e Del Prette, (2011). temos: os problemas são acontecimentos naturais; deve-se pensar antes de tomar qualquer decisão; os problemas, geralmente na sua maioria podem ser resolvidos; assumir a responsabilidade pelo problema é essencial; é necessário que se enfatize aquilo se pode fazer, mais do que aquilo que não se pode fazer; agir dentro do que é legal e socialmente aceitável; as soluções devem fazer parte da capacidade e da possibilidade.

A aceitação desses princípios reduz as frustrações, a ansiedade e, adicionalmente ajuda a definir o problema de maneira apropriada e a formular expectativas realísticas a respeito do comportamento dos outros. Gera também, maior disposição para aceitar e compreender a lógica dos passos requeridos na solução dos problemas.

As principais habilidades envolvidas no processo de solução de problemas interpessoais são:

- a. Pensar antes de tomar qualquer decisão;
- b. Identificar e avaliar quais as possíveis alternativas de solução;
- c. Avaliar o processo de tomada de decisão;
- d. Acalmar-se diante de uma situação problema;
- e. Escolher, implementar e avaliar uma alternativa;
- f. Reconhecer e nomear diferentes tipos de problema.

Dessa maneira, Del Prette e Del Prette (2011), ressaltam que diante dessas habilidades, para que as crianças aprendam a cada experiência vivida e conseqüentemente as pratique, torna-se importante que ela tenha ajuda para perceber e avaliar a experiência passada, usando-a como base para situações e decisões futuras.

### 3.9.6 FAZER AMIZADES

A amizade é um campo muito relevante da expressividade de emoções das pessoas, independente da idade. Para Del Prette e Del Prette (2011), os indivíduos não esquecem as amizades feitas na infância e na adolescência, principalmente tendo em vista sua importância no que tange ao desenvolvimento social e emocional.

Diante disso, vale destacar que o relacionamento entre amigos, contribui no desenvolvimento das crianças, tendo em vista que:

- Cria um contexto de cooperação, reciprocidade e manejo de conflitos, no qual as habilidades sociais básicas são adquiridas e elaboradas;
- Constitui uma fonte de aprendizagem e de informação sobre si (autoconhecimento) e sobre o mundo, o que ocorre por meio de vários processos como tutoria, aprendizagem cooperativa, colaboração e instrução;
- Constitui um recurso emocional e cognitivo para o enfrentamento de situações estressantes e a resolução de problemas além de fonte de prazer e de redução de tensão;
- Fornece modelo para a aprendizagem e o exercício de padrões de relacionamento que vão ser requeridos posteriormente na vida. (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2011, p. 220).

As habilidades de fazer amizades incluem:

- a. Cumprimentar, apresentar-se;
- b. Fazer perguntas de caráter pessoal;
- c. Responder perguntas, oferecendo informação livre;
- d. Sugerir atividade;
- e. Oferecer ajuda e cooperar;
- f. Aceitar elogios e elogiar;
- g. Enturmar-se com os demais.

Conforme Del Prette e Del Prette (2011), os déficits nas habilidades sociais de assertividade, empatia e cooperação, assim como o não contato visual, agressividade, isolamento, crítica, hiperatividade e hostilização com relação ao

outro, podem dificultar o relacionamento, o contato social e o fazer e manter uma amizade.

### 3.9.7 HABILIDADES SOCIAIS ACADÊMICAS

Por ser um ambiente estruturado tendo importância nas relações interpessoais da criança, o contexto escolar é o espaço onde existem relações da criança com o professor e com os colegas, sendo estas relações agentes diretos e indiretos no processo ensino-aprendizagem.

Interações sociais educativas são aquelas que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Elas dependem tanto da competência interpessoal do professor (para planejá-las e conduzi-las), como da competência social dos alunos para melhor usufruírem dessas interações. Nesse sentido, um repertório elaborado de habilidades sociais de professores e alunos constitui uma vantagem que pode reverter-se em sucesso escolar. (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2011, p. 241).

É importante destacar que a assimilação de conteúdos e as competências acadêmicas não são os únicos produtos desejáveis na educação escolar, mas também os valores e habilidades de convivência que exigem novas metodologias e atitudes pró ativas por parte da instituição escolar. (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2011, p. 240).

No que concerne a Del Prette e Del Prette (2011, p. 237), existe uma relação positiva entre competência social e o rendimento escolar e esta se justifica “pela constatação das demandas sociais envolvidas no processo de ensino – aprendizagem”.

Desse modo, segundo os autores existem características interpessoais que diferenciam as crianças com bom rendimento acadêmico e as que apresentam dificuldades de aprendizagem e estas podem contribuir na definição de objetivos para os programas de promoção de habilidades sociais e sociais acadêmicas.

As habilidades sociais acadêmicas possuem classes que serão descritas a seguir:

- a. Atender pedidos;
- b. Cooperar;
- c. Prestar atenção e observar;

- d. Seguir regras e instruções orais;
- e. Participar de discussões em classe;
- f. Fazer e responder perguntas;
- g. Aguardar a vez de falar;
- h. Imitar comportamentos socialmente competentes;
- i. Agradecer quando recebe elogios ou aprovação;
- j. Reconhecer e elogiar o outro.

### 3.10 VIVÊNCIAS EM HABILIDADES SOCIAIS PARA CRIANÇAS

É válido destacar o conceito de vivência segundo as palavras de Del Prette e Del Prette (2011), ou seja, é uma atividade realizada em grupo, com estrutura em situações do dia a dia, criando oportunidades para desempenhos específicos, o que permite que o facilitador observe e avalie o comportamento e as contingências necessárias “para fortalecer e/ou ampliar o repertório de habilidades sociais dos participantes”. (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2011, p. 101).

Segundo Del Prette e Del Prette (2011) todo e qualquer método utilizado para a realização das vivências, caracteriza-se por um conjunto de atividades estruturadas. Estas trazem para a criança, demandas para diversos tipos de desempenho sociais e para o facilitador, condições para que se realize adequadamente uma análise e intervenção desses desempenhos.

De maneira mais detalhada, os autores destacam diversas oportunidades para o facilitador, quando este utiliza-se do método vivencial, conforme citado abaixo:

- Observar o desempenho das crianças em diferentes situações e papéis, avaliando suas dificuldades, recursos, aquisições e progressos alcançados. [...];
- Verificar se há ansiedade e em qual situação ela é mais forte, incentivando o relato de sentimentos, percepções e cognições a ela associados. [...];
- Introduzir dificuldades para fortalecer o desempenho e aumentar a probabilidade de generalização. Nas vivências, as tarefas são distribuídas de acordo com os recursos de cada criança. [...];

- Estabelecer, apresentar ou mediar consequências para desempenhos esperados (feedback, elogios verbais e gestuais) e, no caso de déficits de aquisição, reforçar e mediar reforçamento para desempenhos incipientes e gradualmente mais elaborados em direção à habilidade que se pretende instalar;
- Rever e alterar objetivos do programa de acordo com a velocidade de aprendizagem do grupo e de cada criança em particular;
- Melhorar o conhecimento sobre a cultura do grupo [...];
- Expor a criança a diferentes vivências, com demandas de desempenhos semelhantes, para promover a generalização. [...]. (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2011, p. 103-104).

Todas as vivências devem ser planejadas, tendo em vista que faz-se essencial que o facilitador estude cada uma delas. Os materiais devem ser preparados antecipadamente, assim como o tempo e o local para a realização das mesmas deve ser planejado. As tarefas de casa são importantes e as formas de avaliação da efetividade de uma vivência também devem ser devidamente planejadas antes de dar início as vivências com a criança. (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2011).

Desse modo, Murta (2011, p. 85), destaca que assim como existem outros programas psicossociais, os programas de habilidades sociais que tiverem comprovadas sua eficácia e efetividade “devem ser transferidos para uso da comunidade, replicados em larga escala e sustentados ao longo do tempo com benefícios para os usuários”.

Por fim, pode-se dizer que através de feedbacks realizados por um observador, podendo este ser um coterapeuta ou um segundo facilitador, e até mesmo através de videogravação, é possível aperfeiçoar a condução das sessões, podendo estes vídeos serem utilizados em reuniões com os pais, orientando-os no que diz respeito aos novos desempenhos aprendidos pela criança.

Vale ressaltar as palavras de Caballo (2012), quando este diz que os treinamentos em habilidades sociais podem ser aplicados, de maneira isolada ou associado a outras técnicas terapêuticas, a um grande número de problemas de comportamento. No entanto, na área de habilidades sociais existem obstáculos que poderão ser superados levando no futuro à eficácia dessas técnicas.

## **4.0 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS**

### **4.1 REGISTROS DE OFICINAS**

#### **4.1.1 Oficina nº 1**

Data: 26/06 /2013.

##### **“Apresentação” (retirada de Silva & Murta in Angelin, 2012).**

Objetivos: Apresentação, descontração, autoconhecimento, conhecimento do próximo e cooperação.

Materiais: recipiente de plástico, aparelho de som, CD, papel e caneta.

Procedimentos: Inicialmente foram feitas as apresentações para o grupo bem como explanação do trabalho a ser realizado durante os encontros. Posteriormente, foi feita a brincadeira “batata quente”, na qual os participantes deveriam passar o recipiente fechado para o seu colega da direita ao som da música. Quando a música parasse, aquele que estivesse com o recipiente na mão, deveria pegar um papelzinho dobrado dentro do copo e responder a pergunta que nele estivesse escrita. Eram questões como: “Quando estou triste eu...”, “Quando estou feliz eu...”, “Minha maior qualidade é...”, “Meu maior defeito é...”, “Quem gosta de mim é...”, “De quem eu mais gosto é...”, “O que eu mais gosto de fazer é...”, “Uma pessoa que eu admiro é...”, “A disciplina que eu mais gosto é...”, etc.

#### **4.1.2 Oficina nº 2**

Data 26 /06 /2013.

##### **Estabelecimento do contrato de trabalho e construção das regras (retirada de Naves, Rotundo, Carvalho e Baia, 2011).**

Objetivo: estabelecer regras (descrições verbais) e normas a serem seguidas durante as intervenções experimentando a negociação no trabalho em equipe.

Materiais: papel e canetas.

Procedimentos: Em decorrência da alta frequência de comportamentos socialmente não habilidosos em sala de aula estipulou-se a brincadeira “O mestre mandou”, que funcionou como tarefa complementar e ocorreu durante as sessões de apresentação e debates de filmes e oficinas, portanto, essa fase não corresponde a uma etapa de intervenção e sim a um procedimento utilizado durante as sessões

de intervenção. As regras foram estabelecidas de acordo com a demanda de cada intervenção de forma cumulativa. Por exemplo, “NÃO PODE...” conversar alto, fazer gracinhas quando alguém estiver falando, fazer críticas aos colegas e “DEVEM...” levantar a mão e aguardar autorização para falar, ouvir atentamente o colega, aplaudir o colega quando este terminar de participar. Foi afixado na parede frontal um cartaz com o nome de todos os participantes. Caso um participante não seguisse uma regra, um X era marcado à frente de seu nome na data correspondente à sessão. Ao fim da oficina, participantes que não possuísem “x” à frente de seus nomes recebiam uma guloseima e participavam de um sorteio de um brinde (e.x., um jogo). Participantes com um “x” apenas participavam do sorteio. Participantes com dois ou mais “x” não recebiam guloseimas e não participavam de sorteios.

A atividade serviu também para trabalhar frustrações, uma vez que, somente um sujeito era sorteado em cada encontro. As duas primeiras sessões foram mais tumultuadas, pois, o grupo não tinha normas estabelecidas, mas, a partir, da terceira oficina, as regras já estavam incorporadas à rotina de trabalho.

#### **4.1.3 Oficina nº 3**

Data: 03 /07/2013.

#### **CAIXINHA DE SENTIMENTOS (retirada de Del Prette & Del Prette, 2005).**

##### **Habilidade trabalhada: Autocontrole e expressividade emocional**

Objetivo: Identificar e nomear os sentimentos bem como situações e ações associadas a eles.

Materiais: caneta, caixa de papelão pequena, escrito por fora: CAIXINHA DE \_\_\_\_\_ .

Tiras de papel com nomes de sentimentos (medo, raiva, tristeza, alegria, surpresa, nojo, entre outros) ou desenhos que representem esses sentimentos, história escrita numa folha de papel: A CAIXA DE PANDORA.

Procedimentos: Antes de iniciar a vivência o facilitador deve ler e memorizar a história, treinando contá-la com bastante expressividade. Para começar a vivência, o facilitador pede para as crianças prestarem bastante atenção. Mostra a elas uma caixa de papelão fechada, onde está escrito em letras grande: CAIXINHA DE \_\_\_\_\_ (e um traço para se completar). Pede para uma criança

ler o que está escrito. Se a leitura foi feita corretamente, acrescenta: *Isso mesmo! A Maria leu corretamente!* Caso contrário, auxilia a criança na leitura.

Continuando faz uma pergunta: *O que vocês acham que tem dentro dessa caixa?* Espera que várias crianças se manifestem e, em seguida, dia que logo eles saberão. Recomenda o máximo de atenção para a história que vai contar. Narra a história intercalando com algumas perguntas (indicadas no texto), como, por exemplo:

(1) *O que vocês fariam se recebessem uma caixa para guardar sem saber o conteúdo dela?*

(2) *Adivinhem o que ela fez?*

(3) *Quando o deus fez essa pergunta, qual foi o sentimento de Pandora?*

(4) *Qual vocês acham que era esse último sentimento?*

(5) *Ao enfrentar a situação, que sentimento ela possuía?*

Em seguida, pergunta novamente sobre o que contém aquela caixa que ela tem nas mãos (é esperado que todas as crianças ou a maioria acertem a resposta). O facilitador escreve na caixa, ou pede para uma criança escrever, na parte para completar: SENTIMENTOS.

Dia que, como Pandora já havia aberto a outra caixa, ele também vai abrir aquela que tem em mãos. Abrindo-a, mostra às crianças que a caixa contém vários pedaços de papel com nomes de sentimentos. Pede que cada criança retire um papel, leia o que está escrito, mas não mostre a ninguém nesse momento. Então, solicita que cada uma:

a) descreva como o corpo reage quando está com aquele sentimento;

b) anote uma situação que produz aquele sentimento;

c) indique o que faz nessa situação.

Em seguida, o facilitador solicita a algumas crianças (sorteadas ou escolhidas) que demonstrem, com a expressão do rosto, gestos, posição do corpo (sem falar), o sentimento que recebeu na sua tira de papel, para o restante do grupo adivinhar. Finalizando, falou-se sobre a importância de se conhecer os próprios sentimentos, e, saber lidar com eles.

#### **4.1.4 Oficina nº 4**

Data: 10/07/ 2013.

## **OS SENTIMENTOS TÊM CORES (retirada de Del Prette & Del Prette, 2005).**

### **Habilidade trabalhada: Autocontrole e expressividade emocional**

Objetivos: Controlar sentimentos; falar de si; falar dos sentimentos das pessoas; prestar atenção.

Materiais: lápis de cor, ficha com vários desenhos de pessoas expressando diferentes sentimentos (medo, tristeza, alegria, vergonha, raiva, esperança, desânimo, surpresa, ciúme), cada um deles com uma linha para a criança escrever o nome do sentimento, uma linha para colorir a cor do sentimento e linhas adicionais para justificar sua escolha sobre a cor (o facilitador pode produzir outras fichas com figuras ou desenhos recortados de revistas para ilustrar outros sentimentos).

Procedimentos: o facilitador escreve, no quadro, algumas perguntas sobre o conteúdo da vivência. Por exemplo:

- *Os sentimentos têm cores?*
- *Qual seria a cor da raiva?*
- *O azul poderia representar a vergonha?*
- *Que cor poderíamos dar ao medo?*

Pede que as crianças não respondam ainda a essas perguntas e entrega, a cada uma delas, uma ficha ilustrando um sentimento diferente, pedindo para escrever a cor do sentimento e porque escolheu aquela cor. Para as crianças que não sabiam escrever, foi solicitado que pintassem o quadradinho da cor que escolheram no lugar indicado, e foram dispensadas da justificativa escrita. Deu-se um tempo de aproximadamente dez minutos para essa parte da vivência. Após esse tempo, recolheu-se os desenhos, comprometendo-se a trazer, em outra ocasião, o resultado (o mais imediato possível).

Na sequência, apresentou-se o resultado sobre qual foi a cor predominante atribuída a cada sentimento. O resultado foi colocado no quadro e discutido com as crianças o significado de dar cores aos sentimentos. Enfatizou-se que, ao identificar em si mesmo um sentimento, por exemplo, a inveja, a pessoa pode associá-lo a uma cor e que isso a ajuda a controlar esse sentimento. Explicou-se que essa associação funciona como mnemônico (lembrete).

Para finalizar, selecionamos um sentimento associado a ações positivas, por exemplo, a alegria e a sua cor associada, atribuindo a vários grupos (definidos no momento) a tarefa de fazer um desenho com a inscrição ALEGRIA. O desenho foi

afixado em local visível da sala, permanecendo ali até o próximo encontro, sendo sucessivamente substituído por outros.

#### **4.1.5 Oficina nº 5**

Data: 17 / 07/ 2013.

##### **EXPRESSÃO DA RAIVA (retirada de Silva e Murta apud Angelin, 2012).**

###### **Habilidade trabalhada: Autocontrole e expressividade emocional**

Objetivos: favorecer a expressão saudável da raiva e estimular a construção de estratégias eficazes de autocontrole.

Materiais: folhas de ofício, lápis de cor, canetinhas coloridas, colchonetes, aparelho de som, CD.

Procedimentos: foi colocada uma música suave e os participantes foram convidados a deitarem em uma posição confortável e a fazerem um relaxamento. Eles deveriam fechar os olhos e imaginar alguma situação conflituosa que envolvesse seus pais, professores ou colegas. A seguir, deveriam atribuir, através da imaginação, cor, forma e peso à raiva experimentada no cotidiano. Logo após, foram instruídos a imaginar essa forma diminuindo e tornando-se de cor mais amena. Após o relaxamento, os participantes deveriam fazer uma pintura sobre a raiva imaginada e relatar de que forma ela é sentida. Como tarefa de casa os alunos deveriam prestar atenção aos sentimentos vivenciados no decorrer da semana e as ações que foram praticadas para amenizar os sentimentos desconfortáveis.

**Entramos em recesso de 24 a 31 de julho (férias escolares). Retornaremos em 07 de agosto.**

#### **4.1.6 Oficina nº 6**

Data: 07/08/2013.

##### **PALAVRAS MÁGICAS (retirada de Del Prette & Del Prette, 2005).**

###### **Habilidade trabalhada: Civildade**

Objetivos: Cooperar; Demonstrar boas maneiras; Melhorar a comunicação e compreender a necessidade da vida social

Materiais: texto de apoio – A IMPORTÂNCIA DA CONVIVÊNCIA, uma folha para cada criança com o exercício PALAVRAS MÁGICAS.

Procedimentos: para iniciar a vivência, com base no texto de apoio, fez-se uma breve exposição sobre a importância do conviver, evitando, parecer um sermão ou conselho. Após, entregou-se para cada criança a folha de exercício, rememorou-se as instruções e estabeleceu-se um tempo entre cinco e quinze minutos para a atividade.

Enquanto as crianças trabalhavam individualmente, a facilitadora aproveitou para observar e estimular uma ou outra, elogiando baixinho o trabalho.

Terminada a tarefa, a facilitadora solicitou que as crianças lessem o que escreveram nas lacunas. Pediu, então, relato de situações em que elas utilizaram uma ou outra das palavras mágicas e qual foi o resultado. Aqui as crianças relataram ter usado palavras como *por favor*, *obrigado*, com resultado negativo. A facilitadora enfatizou que:

- Nem todas as pessoas sabem receber bem essas palavras;
- Apesar disso, a gente deve continuar fazendo a nossa parte, pois, na maioria das vezes, o resultado é muito positivo.

Ao final, a facilitadora solicitou que as crianças utilizassem as palavras mágicas durante a semana. Sempre que possível, enquanto as crianças estavam motivadas, a tarefa foi “cobrada”, valorizando aquelas que conseguiram realizá-la.

**Observações:** A facilitadora aproveitou as várias oportunidades no grupo, para, ela própria, utilizar as palavras mágicas. Ficou atenta, também, para atender imediatamente as crianças que utilizavam essas palavras.

#### **4.1.7 Oficina nº 7**

Data: 14/08/2013.

#### **Descobrimo o Segredo (retirada de Del Prette & Del Prette, 2005).**

##### **Habilidade trabalhada: Civilidade**

**\*Objetivos:** Desenvolver atitudes cordiais; Demonstrar criatividade; Controlar a impulsividade, esperar a vez para falar; Seguir regras e instruções; Cooperar, participar; Observar, prestar atenção; Ouvir o outro; Fazer perguntas; Responder perguntas; Falar de si mesmo (autorrevelação); Decifrar códigos (símbolos) da cultura.

**\*Material:** Folha de cartolina com colunas correspondentes aos meses do ano; Cartões de 8 cm x 5cm (de preferência autocolantes) para preenchimento de nome e data de aniversário; Canetas hidrográficas; Folha de atividade para cada dupla de crianças.

**\*Procedimento:**

O facilitador sorteia as duplas (ou realiza as escolhas, se houver o objetivo e aproximar algumas crianças) e entrega a cada uma delas a folha de atividade, solicitando que resolvam a tarefa em voz baixa. Estabelece um tempo de aproximadamente 20 minutos para o término e, ao final, pede que cada dupla leia um trecho da tarefa, discutindo com todos:

- **Quais as dificuldades encontradas?**
- **O que foi importante para realizar a tarefa?**

Na sequência, pede que cada dupla elabore oralmente a continuidade da festa de aniversário, quais os presentes que o personagem (Rodrigo) ganhou, quais os que ele mais gostou, etc. Distribui então os cartões e canetas e solicita que cada criança escreva seu nome e a data de aniversário nele.

Ao final, chama as crianças de acordo com o mês em que aniversariam para colarem seu nome e data de aniversário na cartolina afixada em uma das paredes da sala. Propõe, então, que todos cantem “Parabéns a você” para aquelas que já fizeram aniversário até o momento.

#### **4.1.8 Oficina nº 8**

Data: 21/08/2013.

**Toda Pessoa é Diferente (retirada de Del Prette & Del Prette, 2005).**

**Habilidade trabalhada: Empatia**

**\*Objetivos:** Compreender que cada pessoa é única; Melhorar a aceitação de si e do outro; Colocar-se no lugar do outro; Aumentar a tolerância às brincadeiras dos colegas; Melhorar a autoestima e a autoimagem; Desenvolver o respeito aos

colegas; Chamar as pessoas pelo nome; Prestar atenção e observar; Reconhecer a existência de leis contra a discriminação.

**\*Material:** Cartolina; Duas tiras de papel para cada criança, preparadas para que ela escreva sobre si e sobre o colega; Folha com a história:

**\*Procedimento:**

O facilitador entrega a cada criança uma folha de papel com a história escrita. Depois, explica que todas as pessoas são diferentes umas das outras e que, embora existam magros, gordos, altos, cabeludos, sem cabelos, cada um tem um jeito de ser. Acrescenta que as pessoas são iguais em seus direitos e que a nossa Constituição, em seu capítulo primeiro, artigo cinco, afirma: Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Isso indica que ninguém pode sofrer qualquer tipo de coerção física, moral ou social e que todos os lugares públicos podem ser freqüentados por todos.

Pede, então, que as crianças se reúnam em duplas, leiam a história individualmente e anotem seus nomes no verso das folhas que receberam. Após isso, deverão responder em uma folhas as seguintes perguntas:

- **Qual era o nome do menino da história?**
- **Como era esse menino?**
- **Se todas as pessoas fossem iguais, como seria possível reconhecê-las?**
- **Quais diferenças (por exemplo, cor de cabelo, jeito de andar, preferências, etc.) que você possui em relação ao seu colega de dupla?**
- **O que cada um mais gosta e admira em si mesmo?**
- **O que mais gosta ou admira no colega?**

Após esse diálogo, pede que as crianças preencham as tiras de papel, colocando o próprio nome e o nome do colega. O facilitador reúne as tiras e cola-as em dois cartazes: um para as características próprias e outro para as características que admiram nos colegas. Faz, então, uma análise dos dois cartazes, valorizando os

aspectos identificados em si e nos outros e/ou chamando a atenção para aqueles que são mais comuns e para os mais diferentes.

#### **4.1.9 Oficina nº 9**

Data: 28/08/2013.

### **Quem Vê Cara, Vê Coração? (retirada de Del Prette & Del Prette, 2005).**

#### **Habilidade trabalhada: Empatia**

**\*Objetivos:** Perceber os sentimentos do colega; Relacionar expressões faciais a sentimentos; Nomear sentimentos; Relacionar sentimentos a acontecimentos; Prestar atenção; Trabalhar em grupo; Expor-se diante dos demais; Expressar opinião.

**\*Material:** Três conjuntos de fichas (A, B e C), cada uma com três desenhos de um personagem expressando emoções diferentes e, abaixo de cada desenho, uma lacuna para a criança escrever qual é a lacuna aí representada. Segue exemplo da ficha A. O facilitador pode elaborar as fichas B e C de forma similar, com desenhos ou figuras fotocopiadas de revistas.

#### **\*Procedimento:**

Distribuir uma ficha para cada criança, solicitando que preste atenção à expressão facial o personagem e escreva, no espaço indicado, o nome da emoção que ele está expressando no desenho. Supervisionar a tarefa, auxiliando as crianças com mais dificuldade sem, contudo, apresentar a resposta. Observar os comentários e o tipo de dificuldades de criança durante a realização da atividade.

Concluída essa primeira parte, solicitar que as crianças se agrupem de acordo com a letra da ficha: as que estão com a ficha A devem formar o grupo A; as que estão com a ficha B, o grupo B e as que estão com a ficha C o grupo C. Caso haja muitos participantes na sala, formar dois grupos com o mesmo tipo de ficha. Lembrar as regras do trabalho em grupo (ver capítulo 5, Recomendações ao facilitador) e solicitar que escolham o coordenador e o relator.

Pedir que cada grupo verifique quais sentimentos associaram a cada desenho, se houve concordâncias e discordâncias e o que poderia ter levado o personagem a apresentar aquele sentimento.

Conduzir a discussão entre grupos, pedindo que todos prestem atenção para verificar se concordam ou não com as respostas dos demais, apresentadas pelo relator.

Encerrar a atividade, elogiando aspectos positivos do desempenho das crianças em grupo (por exemplo, se ouviram os outros com atenção, se conseguiram elogiar, concordar, discordar etc.) e também o trabalho dos coordenadores e relatores. Enfatizar a importância de prestar atenção às expressões faciais das pessoas e como elas demonstram seus sentimentos e disposições. Explicar, ainda, que os diferentes sentimentos estão associados a diferentes acontecimentos vividos pelas pessoas.

#### **4.1.10 Oficina nº 10**

Data: 04/09/2013.

### **Olhando e Ajudando (retirada de Del Prette & Del Prette, 2005).**

#### **Habilidade trabalhada: Empatia**

\* **Objetivos:** Desenvolver compreensão e solidariedade; Expressar empatia; Prestar atenção/observar; Reconhecer e inferir sentimentos dos colegas; Responder perguntas; Seguir regras ou instruções da atividade; Expressar opinião; Falar em público, em grupo.

\* **Material:** gaze e esparadrapo.

#### **\*Procedimento:**

A sala para a vivência deve ser previamente arrumada, com três cadeiras em destaque de frente para os demais. Duas crianças são chamadas à parte e orientadas, sem que as demais percebam: uma das crianças recebe um “curativo” na testa e a instrução para se comportar como uma criança ferida, a outra é orientada para manter uma das mãos sobre a barriga, como se estivesse doente.

Ambas são instruídas a entrarem na sala, em determinado momento (combinar), representando seus papéis.

Na sala, o facilitador chama a atenção de todos para a atividade (não detalhar) a ser realizada, convidando três crianças para o GV e solicitando que sentem nas cadeiras colocadas à frente. Nesse momento, as duas crianças entram na sala. O facilitador pede que elas aguardem um pouco e continua explicando uma atividade (importância da observação) para o restante da sala. A criança “ferida” e a “enferma” se aproximam das demais, totalizando cinco crianças na frente da sala. O facilitador, falando à sala, observa discretamente o que se passa. Algumas alternativas podem ocorrer:

- a) As três crianças permanecem olhando para as colegas com problemas, sem dizer nada;
- b) Uma ou mais das três crianças perguntam o que aconteceu com as duas que estão de pé, oferecendo-lhes a cadeira;
- c) Uma ou mais das três crianças perguntam o que aconteceu com as duas que estão de pé, mas não oferecem as cadeiras;
- d) As crianças nada perguntam, mas oferecem a cadeira.

Enquanto fala aos demais, se apenas ocorrerem as alternativas a e c, o facilitador dá um sinal às duas crianças (a “machucada” e a “doente”), para que apresentem crescente sinal de desconforto, porém sem exagerar.

Caso, ainda assim as três crianças não ofereçam as cadeiras e nenhum tipo de ajuda, o facilitador solicita que todas retornem aos seus respectivos lugares e discute com o grupo a questão da ajuda e da solidariedade. Não deve, porém, censurar a atitude daquelas que não ofereceram auxílio aos colegas, mas explicar que todos devemos estar atentos para as oportunidades que surgem, a cada momento, de ajudar os outros.

Ocorrendo tentativas de auxiliar os colegas, o facilitador solicita aos demais que descrevam o que aconteceu ali na frente, ajudando e incentivando os relatos. Nesse momento, o facilitador evita intervenções que possam ser percebidas como

punitivas, elogiando as tentativas bem-sucedidas das crianças e oferecendo indícios para auxiliar as tentativas incompletas. Por exemplo:

- É isso mesmo, ainda falta alguma coisa mais: você acha que a ajuda foi importante?
- Se você estivesse nessa situação e alguém o ajudasse, como você se sentiria?
- Se você de fato estivesse com problemas e ninguém o ajudasse, como você se sentiria?

#### **4.1.11 Oficina nº 11**

Data: 11/09/2013.

### **Criança Também Pode Ajudar (retirada de Del Prette & Del Prette, 2005).**

#### **Habilidade trabalhada: Empatia**

\* **Objetivos:** Desenvolver a empatia e a solidariedade; Compreender a importância da ajuda; Pedir e oferecer ajuda; Resolver problemas; Identificar situações de dificuldade; Desenvolver alternativas de ação; Identificar várias formas de ajuda possíveis.

\***Material:** Fichas de exercício, uma para cada criança, contendo, de uma lado, uma ilustração e, de outro, espaço em branco para a criança desenhar ou escrever alguma coisa. Segue ilustração das fichas 1, 2, 3 e 4 ( o facilitador pode produzir as outras fichas recorrendo a ilustrações obtidas em revistas).

\* **Procedimento:**

O facilitador iniciou contando, com bastante ênfase, a história O QUE É O AMOR? Em seguida, falou rapidamente sobre a importância da solidariedade e da ajuda em nosso dia a dia e entregou, a cada criança, a ficha de exercício, que continha uma ilustração e um espaço em branco, instruindo que a criança observasse a pessoa da figura, tentasse identificar a necessidade dessa pessoa e reproduzisse, no quadro, um desenho que demonstrasse o que ela (criança) faria para ajudá-la ou demonstrar solidariedade. Enquanto as crianças desenhavam, o

facilitador percorria as sala incentivando discretamente, dando feedback e fazendo perguntas que auxiliassem a criança.

O facilitador então mostrou uma ficha e indicou, na sala, um local em que deveriam se reunir todos os que receberam a ficha 1, chamando-os de G1. Fez o mesmo na organização do G2, do G3, do G4, etc., lembrando as normas e regras para a atividade em grupo.

Quando todos já estavam acomodados, o facilitador encaminhou uma discussão aos grupos fazendo uma pergunta de cada vez, dando um tempo para cada grupo encaminhar sua resposta e pedindo a atenção dos demais. As perguntas dessa discussão incluíam:

- Qual ou quais as necessidades que o grupo identificou na ilustração?
- O que o grupo desenhou? Mostre o desenho para os colegas.
- Por que vocês acham que essas alternativas iriam ajudar?
- Essa dificuldade (no caso da ilustração da criança que se feriu) pode ocorrer com a gente?
- Quem já passou por essa dificuldade?
- O que as pessoas geralmente sentem ao viverem uma situação semelhante?
- Por que é importante ajudar alguém?
- Quando uma pessoa não fala o que está sentindo, como a gente pode perceber sua necessidade?

O facilitador aproveitou as respostas das crianças para dar feedback positivo e explicitar alguns aspectos importantes sobre a solidariedade:

- Nem sempre as pessoas falam sobre suas necessidades;
- A observação pode ajudar a percebermos quando uma pessoa está com dificuldade;

- Quando uma pessoa nada diz de sua necessidade, devemos abordá-la com cuidado para não magoá-la;
- Quando estamos em dificuldade, devemos escolher a pessoa certa para solicitar ajuda; por exemplo, não devemos falar de problemas pessoais para alguém que tem o hábito de contar tudo o que ouve;
- Existem vários tipos de ajuda e, às vezes um colega precisa de alguém apenas para desabafar;
- Nem sempre nós ficamos sabendo de pessoas que estão ajudando outras e exercendo a solidariedade.

O facilitador perguntou às crianças como elas podiam se ajudar mutuamente n grupo e em quais situações elas podiam precisar de ajuda. Para finalizar, pediu que todos batessem palmas às pessoas que, mesmo sem reconhecimento social, estão ajudando outras e prestando solidariedade.

#### **4.1.12 Oficina nº 12**

Data: 18/09/2013.

### **Vamos Falar a Verdade (retirada de Del Prette & Del Prette, 2005).**

#### **Habilidade trabalhada: Assertividade**

\* **Objetivos:** Identificar (in)coerência entre pensar, agir e sentir; Identificar sentimentos em expressões não verbais; Refletir sobre a importância da sinceridade; Prestar atenção, observar; Cooperar; Elogiar, incentivar; Analisar os significados dos provérbios; Identificar crenças.

\***Material:** Lápis e papel; Dois conjuntos de folhas com desenhos representando crianças expressando sentimentos e falando sobre eles, conforme ilustrados a seguir.

\* **Procedimento:**

Antes de iniciar a vivência, o facilitador fez uma leitura cuidadosa do texto de apoio.

Esta vivência foi dividida em três fases.

Na primeira, o facilitador entregou uma folha (A) para cada criança, lendo e explicando a instrução. Após cinco minutos, verificou-se se todas as crianças completaram a tarefa. Em casos de alguma dificuldade, solicitou-se que um colega auxiliasse aquele que estava com dificuldade.

Na segunda fase, as crianças foram separadas em duplas e deviam conferir com o colega os respectivos trabalhos. Em caso de contradição, elas deviam entrar em acordo sobre a resposta correta. O facilitador pediu que cada criança escrevesse, na folha do colega da dupla, um incentivo ou elogio. Se necessário, auxiliou a criança a fazê-lo.

A terceira fase foi anunciada como uma atividade de cooperação. Foi distribuído o conjunto de folhas (B), uma para cada dupla. A dupla devia decidir qual a participação de cada um na tarefa. O facilitador insistiu na divisão das tarefas entre as duas crianças da dupla e na importância da cooperação para realizá-la.

Ao final o facilitador pediu que as duplas indicassem as frases “sinceras da ficha A” e as reformas que fizeram nas demais. O facilitador apresentou feedback positivo a todos, explicou o valor da sinceridade com base no texto de apoio e propôs algumas perguntas de reflexão, como por exemplo:

- O que significam as expressões: “Mentira tem perna curta”; “Ninguém engana todo mundo o tempo todo”; “Quem engana demais os outros acaba por enganar a si mesmo”; “Quem conta um conto aumenta um ponto”?
- O que vocês acham da pessoa que vive mentindo?
- O que a pessoa que vive mentindo sente?
- É possível enganar todas as pessoas?
- Será que o nosso rosto mostra quando estamos mentindo?
- O que é mentira bem-intencionada?

- Quem nunca mentiu?

Para encerrar, o facilitador solicitou, como “tarefa de casa”, que os participantes escolhessem um mnemônico e um dia da semana para que evitassem falar qualquer mentira. Essa tarefa foi cobrada e valorizada no encontro seguinte do grupo, discutindo-se os resultados obtidos.

#### **4.1.13 Oficina nº 13**

Data: 25/09/2013.

### **O Sim e o Não (retirada de Del Prette & Del Prette, 2005).**

#### **Habilidade trabalhada: Assertividade**

**\*Objetivos:** Compreender o significado das palavras SIM (concordância) e NÃO (discordância); Discriminar situações em que dizer SIM ou NÃO é inapropriado; Discriminar situações em que dizer SIM ou NÃO é apropriado; Assumir posições contrárias ao grupo; Cooperar, participar; Apresentar sugestão; Falar em público; Fazer escolhas.

**\*Material:** Texto de apoio: SIM, SIM; NÃO, NÃO!

#### **\*Procedimento:**

O facilitador iniciou explicando a atividade nos termos do texto de apoio, fornecendo exemplos de concordância e discordância, aceitação e recusa.

Os participantes foram divididos em subgrupos de três a seis participantes cada, relembrando as normas do trabalho em grupo e pedindo que cada grupo escolhesse um relator e um coordenador. A cada grupo foi entregue a ficha A, e solicitado que fizesse a lista de situações em que se deve dizer SIM e a lista de situações em que se deve dizer NÃO. A cada grupo foi dado um tempo de 15 minutos para a tarefa. Quando todos terminaram, a ficha B foi entregue, e a cada grupo foi solicitado que elaborasse uma lista de situações em que as crianças dizem SIM quando acham que deveriam dizer NÃO, e vice-versa. O tempo dado, aqui, foi o mesmo.

A cada grupo foi solicitado que relatasse, para os demais, as suas repostas, e que verificasse qual outro grupo também identificou os mesmos acontecimentos. Um feedback foi dado aos participantes.

O facilitador finalizou com a “tarefa de casa”: pediu às crianças que dissessem SIM em três situações que considerassem adequadas.

#### **4.1.14 Oficina nº 14**

Data: 02/10/2013.

### **Entrada no Paraíso (retirada de Del Prette & Del Prette, 2005).**

#### **Habilidade trabalhada: Solução de problemas interpessoais**

**\*Objetivos:** Conversar com pessoas de autoridade; Fazer pedidos; Avaliar, aceitar ou recusar justificativas e pedidos; Desenvolver a persistência; Aceitar recusa, lidar com a frustração; Lidar com críticas (aceitar/ rejeitar); Elogiar; Observar e discriminar falhas no desempenho.

**\*Material:** Giz

**\*Procedimento:**

O facilitador traçou com giz, no piso, uma linha demarcando duas áreas na parte da frente da sala: uma foi denominada PARAÍSO, e, a outra, JULGAMENTO. À porta do “paraíso” permaneceram duas crianças como guardiãs, uma próxima à outra, em pé. A aérea de “julgamento” foi ocupada por três grupos com três participantes cada um. As demais crianças permaneceram em seus lugares, e deveriam observar a dinâmica, podendo ser chamadas a qualquer momento para formar um novo grupo ou para substituir os guardiões.

Cada grupo da sala de julgamento deveria discutir e elaborar uma justificativa para o pedido de entrar no “paraíso”, a ser apresentado aos guardiões. Os guardiões foram instruídos, em voz baixa, no início da vivência, a recusarem pedidos que apresentassem as características:

- Solicitação feita de forma arrogante, do tipo: “Nós queremos, nós temos o direito!”, em tom de voz muito alto, demonstrando desprezo ou coerção;

- Solicitação feita com subserviência, pouco sincera, com bajulações do tipo: “Magníficos guardiões!” Ou com apelações, como, por exemplo: “Somos três coitadinhos, tenham dó da gente, pobres sofredores!”

Em caso de dúvida, os guardiões deveriam consultar o facilitador, que poderia orientá-los. Caberia às próprias crianças, entretanto, a palavra final. O grupo que não tivesse seu pedido aceito poderia reformulá-lo e apresentá-lo posteriormente. Quando um grupo fosse admitido no paraíso, outro seria formado pelo facilitador, mantendo-se, portanto, três grupos na área de “juízo”.

Ao final da vivência o facilitador discutiu com todos os participantes a importância das habilidades de fazer pedidos, conversar com autoridades, recusar pedidos, argumentar, rejeitar críticas, aceitar críticas e se desculpar.

#### **4.1.15 Oficina nº 15**

Data: 16/10/2013.

### **Resolvendo Problemas Interpessoais (retirada de Del Prette & Del Prette, 2005).**

#### **Habilidade trabalhada: Solução de problemas interpessoais**

\* **Objetivos:** Desenvolver habilidades de analisar problemas e tomar decisões; Compreender a importância das decisões; Negociar; Coordenar grupo; Falar em público.

\* **Material:** Ficha de problemas

\* **Procedimento:**

O facilitador dividiu os participantes em pequenos grupos, recomendando que cada grupo escolhesse um relator e um coordenador. Explicou, então, que haviam passos a serem seguidos e que era importante prestarem bastante atenção às suas instruções.

Entregou, a cada grupo, um texto com o enunciado de um problema diferente, estabelecendo um tempo para:

a) Identificarem e resumirem o problema e o objetivo do personagem;

b) Listarem todas as alternativas pensadas pelo grupo, mesmo aquelas consideradas pouco pertinentes.

Durante a atividade, o facilitador percorreu os grupos, verificando e incentivando a elaboração de alternativas e a participação de todos.

Após o término dessa fase, pediu que cada grupo analisasse, uma a uma, todas as alternativas, avaliando-as em sua efetividade e viabilidade. Depois, que escolhesse as que considerasse possuir maior probabilidade de solucionar o problema e propusesse sua implementação. Novamente, monitorou os grupos, apresentando pequenas sugestões ou perguntas que auxiliassem o encaminhamento do processo.

Ao final, pediu que cada grupo apresentasse aos demais:

- a) O resumo do problema;
- b) O objetivo do personagem;
- c) As alternativas;
- d) A solução encontrada.

O facilitador pediu que um grupo desse feedback ao outro, e ele, também, deu feedback a todos os grupos, reafirmando a importância dos passos para a solução efetiva dos problemas interpessoais.

#### **4.1.16 Oficina nº 16**

Data: 23/10/2013.

**Perguntando e Descobrimdo (retirada de Del Prette & Del Prette, 2005).**

**Habilidade trabalhada: Fazer amizades**

**\*Objetivos:** Fazer amizade; Conhecer os colegas; Falar de si mesmo; Identificar características positivas do colega; Chamar pelo nome; Fazer perguntas; Responder perguntas; Respeitar o colega; Aprender a ouvir.

**\*Material:** CAIXINHA DE NOMES: com tiras contendo os nomes dos colegas; CAIXINHA DE PERGUNTAS: para colocar perguntas previamente preparadas em tiras de papel, como nos exemplo a seguir:

**\*Procedimento:**

O facilitador discutiu com as crianças a importância de fazer e responder perguntas, ele mesmo fazendo algumas, tais como:

- O que quer dizer o ditado: “Quem tem boca vai a Roma?”
- O que a gente costuma perguntar para as pessoas?
- Por que uma pessoa faz perguntas?
- Para quem a gente faz perguntas?

O facilitador enfatizou a importância da pergunta para se obter informações, apresentando exemplos de várias pergunta que as pessoas fazem diariamente umas às outras:

- A que horas vamos almoçar?
- Quanto custa essa camiseta?
- Onde fica a Rua das Torres?

Depois da discussão, avisou que fariam uma vivencia onde todos fariam perguntas e todos deveriam responder à pergunta que lhe fosse feita, porém, que não valia a resposta “não sei”.

Convidou-se, inicialmente, uma criança que fosse até a frente do grupo. Pediu-se, a ela, que escolhesse outra criança, e que ambas escolhessem mais uma e assim por diante, até que se formasse um grupo de seis crianças.

Instruiu, então, que cada uma das seis crianças retirasse uma pergunta da CAIXA DE PERGUNTAS, lesse-a em voz baixa e esperasse novas instruções. Em seguida, solicitou que a primeira criança retirasse da CAIXA DE NOMES o nome de uma criança e fizesse, a ela, sua pergunta, chamando-a pelo nome. Esta criança deveria responder e ficar no lugar da que perguntou.

O facilitador passou para a segunda criança e fez o mesmo, até que todas as seis crianças do grupo tivessem sido substituídas. Com as novas crianças à frente, recomeçou a sequência de perguntas e repostas.

Foram feitas tantas sequências quanto foram necessárias, até que todos do grupo tivessem passado pela situação de fazer e responder pergunta. O facilitador fez, então, uma avaliação geral com o grupo, perguntando:

- O que vocês não sabiam sobre algum colega e ficaram sabendo com essa vivência (pediu que levantassem a mão e ouviu um de cada vez)?
- Como se sentiram chamando o outro pelo nome?
- Como se sentiu sendo chamado pelo nome e não pelo apelido?
- Quem fez ou respondeu a pergunta de algum colega com quem pouco tinha conversado antes?
- Qual a importância de fazer perguntas quando a gente quer fazer amizade com outro colega?

Ao final, valorizou a participação de todos, destacando os aspectos positivos que ocorreram (erguer a mão e esperar a vez, seguir instruções, participar da atividade, etc.).

#### **4.1.17 Oficina nº 17**

Data: 30/10/2013.

### **Gostando dos Colegas (retirada de Del Prette & Del Prette, 2005).**

#### **Habilidade trabalhada: Fazer amizades**

**\*Objetivos:** Refletir sobre o sentimento de gostar; Relacionar sentimentos e ações; Exercitar a expressão de sentimento; Fazer amizade; Prestar atenção; Seguir regras.

**\* Material:** Folhas de papel (pode ser do tamanho de meia folha de sulfite); Lápis; Borracha; Texto de apoio: O Gostar Ativo.

### **\* Procedimento**

Para esta vivência, o facilitador discorreu sobre o gostar, aproximadamente nos termos que aparecem no texto de apoio. Ao final, fez uma pausa e perguntou: Vocês sabem alguma maneira para tornar visível o gostar?

O facilitador esperou as repostas, confirmou as aceitáveis, corrigiu as equivocadas, ignorou as respostas propositalmente sem sentido ou com intenção de tumultuar. Adiantou que vai aproveitar algumas coisas que foram ditas e acrescentou que há, pelo menos, cinco maneiras de exercitar o sentimento de gostar. Escreveu no quadro as cinco maneiras, dando exemplos de cada uma:

- Fazer alguma coisa por alguém que gostamos;
- Dizer para uma pessoa que gostamos dela;
- Compartilhar do sucesso ou alegria de alguém;
- Incentivar a pessoa que gostamos;
- Dar opinião sincera e honesta para a pessoa;

Perguntou, às crianças, qual das cinco maneiras é a mais fácil para elas. Em seguida, perguntou qual a mais difícil. Disse que cada um deve se esforçar para tornar visível o sentimento de gostar.

Entregou a cada uma das crianças a folha de papel, pedindo que fizessem um desenho e colocassem o nome de um amigo da sala, escolhido de uma caixa de sorteio com todos os nomes. Em seguida, orientou que cada um entregasse o seu desenho ao colega, que deveria recebê-lo e agradecer verbalmente. Os desenhos ficaram afixados em exposição.

#### **4.1.18 Oficina nº 18**

Data: 06 /11/2013.

**Minha Mensagem Para Você (retirada de Del Prette & Del Prette, 2005).**

**Habilidade trabalhada: Fazer amizades**

**\*Objetivos:** Identificar o nome dos colegas; Fazer e enviar mensagens aos colegas; Expressar sentimentos positivos. Trabalhar em grupo; Agradecer; Seguir regras e instruções; Ouvir o colega; Falar em público; Prestar atenção/ observar.

**\*Material:** Lápis; Dois conjuntos de cartões, de aproximadamente 12cm x 8 cm. Com os nomes das crianças, sendo um dos conjuntos azul e o outro branco; Fita colante; Dois barbantes, de aproximadamente cinco metros cada; Pregadores de roupa, em número equivalente aos participantes.

**\*Procedimento:**

O facilitador organizou as crianças nomeadas nos cartões azuis de um lado da sala e as nomeadas nos cartões brancos do outro lado da sala. Entregou a cada criança um cartão de modo que nenhuma recebesse o próprio nome nem o nome de alguém do próprio grupo. Pediu que cada uma escrevesse no cartão uma mensagem para o colega nele indicado, assinado o próprio nome. Enfatizou que a mensagem deveria ser positiva.

Em seguida, entregou, a cada grupo, um barbante e pregadores, orientado que afixassem nele os cartões e que colassem esse “varal” na parede de seu lado, usando a fita colante para isso.

Pediu que cada grupo se organizasse em duplas e cada dupla, uma por vez, se dirigisse ao “varal” de cartões do lado oposto, procurasse o cartão com seu nome, retirasse-o e o lesse em voz alta, agradecendo ao colega que enviou a mensagem e voltando ao seu lugar.

Ao final, discutiu com as crianças a importância de expressar sentimentos positivos aos colegas ou do trabalho em dupla e em grupo.

#### **4.1.19 Oficina nº 19**

Data: 13/11/2013.

**No Ritmo da Música (retirada de Del Prette & Del Prette, 2005).**

**Habilidade trabalhada: Habilidades sociais acadêmicas**

**\*Objetivos:** Seguir instruções; Desenvolver comunicação intragrupo; Trabalhar em grupo; Exercitar a atenção; Observar/ descrever.

**\*Material:** Aparelho de som; Fita de áudio ou CD, com trechos de diferentes tipos de música (baião, choro, samba, valsa, rap).

**\*Procedimento**

O facilitador solicitou que as crianças caminhassem naturalmente por alguns minutos. Ao mesmo tempo, intercalava trechos de diferentes tipos de música, solicitando que as crianças ajustassem a caminhada ao ritmo de cada momento.

Interrompia e solicitava que as crianças relatassem o que sentiam, as dificuldades, o que observaram durante as passagens de um ritmo para outro, etc.

Outro GV foi formado, e acrescentado que, na parte da música, as crianças deveriam realizar a tarefa em dupla, de modo que uma auxiliasse a outra no ajustamento ao ritmo e que se ajustassem entre si. Depois, o facilitador verificou como os integrantes das duplas se comportaram em termos de ajuda dada e recebida.

**4.1.20 Oficina nº 20**

Data: 20/11/2013.

**Descobrimo o Lugar (retirada de Del Prette & Del Prette, 2005).**

**Habilidade trabalhada: Habilidades sociais acadêmicas**

**\*Objetivos:** Aceitar contato físico; Aguçar a percepção espacial; Relatar sentimentos (falar de si); Solucionar problemas; Seguir instruções; Cooperar com o grupo; Trabalhar em grupo.

**\*Material:** Lenços (de preferência escuros).

**\*Procedimento**

Várias crianças (GV) foram colocadas em diferentes pontos do espaço à frente das demais, formando uma figura, como, por exemplo, um quadrado, um triângulo, um

trapézio, um círculo, etc. O facilitador solicitou que os participantes do GV se identificassem, sem se deslocarem de seus lugares, qual é a figura formada. Os demais (GO) podem ser chamados a opinar.

Em seguida, pediu silêncio total de todos, e, após vendar os olhos de uma criança, retirou-a da posição em que se encontrava, movimentando-a por vários pontos desse espaço na tentativa de confundi-la. Pede então que ela retorne, ainda com os olhos vendados, ao local que se encontrava, caminhando devagar. Avisou que ela poderia usar as mãos para identificar o ponto exato em que se encontrava anteriormente. Uma possibilidade de a criança localizar o ponto que ocupava anteriormente é identificar o maior espaçamento entre dois colegas.

Após repetir esse procedimento com algumas crianças, inclusive com participantes do GO, discutiu o que cada criança sentiu, qual foi a estratégia que utilizou para voltar à posição original, quem se recordou do ponto em que se encontrava, etc.

#### **4.1.21 Oficina nº 21**

Data: 27/11/2013.

Hoje as crianças foram recebidas com um lanche e sessão de cinema para o encerramento do ano.

#### **4.1.22 Oficina nº 22**

Data: 05/03/2014.

### **O MEU NOME É... (retirada de Del Prette & Del Prette, 2001).**

#### **Habilidade trabalhada: Acolhimento**

**\*Objetivos:** Introduzir as pessoas no grupo, compreender a importância do nome, fortalecer a identidade pessoal/social, exercitar a atenção e manter contato visual.

**\*Material:** nenhum

**\*Procedimentos:** para realizar essa vivência, o facilitador solicitou que todos permanecessem no espaço central da sala. Ao se dirigir a alguns dos participantes, chamou-os por outros nomes. Logo então, esclareceu que a troca de nomes foi proposital, indagando sobre os sentimentos gerados. Falou resumidamente a respeito da importância do nome para a identidade pessoal-social, a autoestima e as interações sociais.

Solicitou que permanecessem levantados e formassem um círculo, dando instrução para que cada um, em sentido horário, desse um passo à frente, dizendo com firmeza: Meu nome é..., retornando, em seguida, à própria posição.

Após completar a sequência, repetiu o exercício, com uma pequena alteração: o participante, além de dizer o seu próprio nome, também deveria dizer o nome da pessoa à sua esquerda, mantendo contato visual com ela: O meu nome é... e o seu é...

Terminando a nova sequência, o facilitador pediu que os participantes avaliassem o que foi feito e dessem exemplos das dificuldades nas interações sociais, ocasionadas pelo esquecimento e troca de nomes.

#### **4.1.23 Oficina nº 23**

Data: 12/03/2014.

#### **Aprendendo a Trabalhar em Grupo (retirada de Del Prette & Del Prette, 2005).**

##### **Habilidade trabalhada: Habilidades sociais acadêmicas**

**\*Objetivos:** Desenvolver o respeito; Cooperar; Expor/ dar opinião; Partilhar; Resolver problemas; Esperar a sua vez; Observar/ prestar atenção.

**\*Material:** Fichas (papel sulfite, dobrado ao meio) contendo a instrução sobre o que a dupla deve desenhar (um desenho diferente para cada dupla).

**\*Procedimento:**

As crianças foram organizadas em duplas. O facilitador orientou como deveria ser feita a organização das duplas e entregou, a cada uma, a ficha contendo a instrução sobre o desenho a ser feito e a regra de trabalho. A dupla deveria realizar a tarefa no verso da ficha, com a participação de seus dois integrantes, que deveriam trabalhar juntos e ao mesmo tempo.

O facilitador escreveu a mesma regra na lousa e a leu devagar, enfatizando que a dupla teria algum tempo (estabelecido de acordo com a possibilidade do grupo) para conversar e decidir como seria realizada a tarefa, respeitando-se o critério de participação conjunta. Em seguida, verificou qual dupla não conseguiu se ajustar à regra e sugeriu que perguntasse às outras duplas como proceder. Pediu, então, que todas realizassem novamente a tarefa, com o máximo de silêncio possível. Durante este período de trabalho, o facilitador percorreu a sala, incentivando e enfatizando a importância de seguir a norma, e orientando a atividade.

Terminada a tarefa, o facilitador discutiu com as crianças o significado da atividade, fazendo perguntas como:

- Qual foi a maior dificuldade que encontraram para realizar a tarefa?
- O que sentiram antes da realização da tarefa? E durante?
- Qual desafio foi maior: encontrar a solução para o trabalho comum ou realizar a atividade conjuntamente?

Acrescentou que o trabalho grupal se fundamenta, de um lado, em alguns valores, tais como respeito, colaboração, acatamento da decisão da maioria e colaboração; e, de outro, por alguns comportamentos como esperar, ouvir a opinião do colega, dar opinião, incentivar o colega, etc.

#### **4.1.24 Oficina nº 24**

Data: 19/03/2014.

**Telegramas (retirada de Del Prette & Del Prette, 2005).**

**Habilidade trabalhada: Habilidades sociais acadêmicas**

**\*Objetivos:** Exercitar habilidade de fazer leitura de “pistas” do ambiente social; Exercitar diferentes formas de comunicação.

**\*Materiais:** Não há

**\*Procedimento:**

O grupo foi dividido em duplas. O facilitador comunicou que, durante algum tempo, as duplas iriam se comunicar conforme as dicas que ele daria, de um em um minuto

- Expresse a consciência usando somente frases curtas.
- Comunique-se apenas com palavras soltas;
- Não use palavras, somente sons;
- Expresse com palavras sem sentido;
- Use somente gestos;
- Comunique-se através de expressões faciais;
- Agora, finalmente, comunique-se através de frases completas.

Ao final, discutiu-se como foi a experiência de vivenciar diferentes formas de comunicação e da importância de prestar atenção nas dicas do ambiente social que nem sempre são verbais.

#### **4.1.25 Oficina nº 25**

Data: 02/04/2014.

**O Mito de Sísifo (retirada de Del Prette & Del Prette, 2011).**

**Habilidade trabalhada: Habilidades sociais acadêmicas**

**\* Objetivos:** Compreender a influência da situação sobre as reações da pessoa e do grupo; Desenvolver a persistência, autocontrole e cooperação; Resolver cooperativamente problemas do grupo; Refletir sobre a dificuldade de seguir regras

em situações competitivas; Observar e descrever comportamentos; Avaliar desempenho e situações de relação intergrupo

\* **Materiais:** Almofadas (aproximadamente 30 cm x 30 cm) ou latas vazias de refrigerantes ou cervejas; Cartões de aproximadamente 8 cm x 4 cm e barbante.

#### **\*Procedimento**

O facilitador fez um breve relato do mito de Sísifo, a quem foi dada a incumbência de rolar uma pedra imensa até o topo de uma montanha. A cada vez que ele se aproximava do ter mino da tarefa, a pedra despencava, retornando ao ponto de partida e obrigando-o a um eterno recomeçar.

Em seguida do relato, dividiu o grupo em dois subgrupos de vivência (GV/1 e GV/2) e um de observação (GO). Ao GV/1 (grupo Sísifo) é atribuída uma tarefa de construir cooperativamente uma pirâmide, usando as almofadas ou latas disponíveis. Ao GV/2 é atribuída a tarefa de desmanchar a pirâmide sempre que ela estiver próxima de ser completada, atuando, também, de forma cooperativa. Essas tarefas revivem simbolicamente o mito de Sísifo. Ao GO é solicitada a observação do desempenho dos dois grupos.

O facilitador disse que, para a execução das tarefas, existiam algumas regras: a) os membros de cada grupo de vivência não poderiam conversar entre si b) os membros de um grupo não podem conversar (com) ou tocar nos integrantes do outro grupo. Essas regras foram escritas em cartões e colocadas no pescoço de cada um dos participantes de ambos os grupos.

Se os integrantes do Grupo Sísifo não conseguissem encontrar um modo de completar sua tarefa, o facilitador alertava-os e incentivava-os para esta possibilidade. Se, mesmo assim, o grupo não solucionasse o problema, o facilitador interrompia a vivência, substituindo-o pelo GO.

Ao final, encaminhou a avaliação para as questões: a) como os membros do grupo Sísifo se sentiram, como conseguiram manter o autocontrole; b) que estratégia de comunicação adotaram e como resolveram o problema; c) como os membros do grupo incumbido de destruir se sentiram, que estratégias de comunicação

empregaram; d) que feedback o grupo fornece ao outro; e) quais as observações do GO.

#### **4.1.26 Oficina nº 26**

Data: 09/04/2014.

### **Vivendo o Papel do Outro (retirada de Del Prette & Del Prette, 2011).**

#### **Habilidade trabalhada: Habilidades sociais acadêmicas**

\* **Objetivos:** Elaborar e vivenciar novos papéis; Colocar-se no papel de outra pessoa; Desenvolver componentes ou pré-requisitos para empatia;

Observar e descrever comportamentos; Exercitar a flexibilidade de papéis.

\* **Materiais:** Cadeiras, mesa, revistas e outros objetos para compor contexto de sala de espera de um consultório médico, de um ônibus, etc.; Exemplos de instruções a serem apresentadas oralmente ou por escrito.

\* **Procedimento:**

O facilitador, ao se reunir com o grupo, falou sobre a experiência de vivenciar outros papéis (diferentes daqueles que nos são próprios), e de sua importância para a compreensão do outro, para a expressão da empatia e da solidariedade e para a elaboração e desenvolvimento de novas formas de relacionamento.

Após a explicação, o facilitador solicitou que um aparte do grupo participasse da vivência (GV), indicando as demais para a tarefa de observação. Em seguida, apresentou oralmente a situação e os papéis requeridos, utilizando os exemplos acima sugeridos. Pediu, então, que os participantes do GV interagissem entre si de acordo com os papéis que tinham assumido.

Ao final, avaliou como os participantes incorporaram o papel dado, que dificuldades tiveram e pediu que descrevessem o próprio desempenho e o de um colega.

#### **4.1.27 Oficina nº 27**

Data: 23/04/2014.

**Peça o Que Quiser (retirada de Del Prette & Del Prette, 2011).****Habilidade trabalhada: Habilidades sociais acadêmicas**

\* **Objetivos:** Analisar pedidos recebidos; Fazer pedidos; Aceitar pedidos; Recusar pedidos irrazoáveis ou abusivos; Dar feedback.

\* **Materiais:** lápis e papel sulfite.

\* **Procedimento:**

O facilitador fez rápida exposição sobre as habilidades de aceitar e rejeitar pedidos:

Algumas pessoas estão sempre rejeitando pedidos, e, com isso, podem diminuir as oportunidades de contato social. No outro extremo, temos aquelas que se dispõem a atender a todas as solicitações que lhes são endereçadas, algumas vezes porque desejam colaborar e se sentem bem fazendo isso, outras vezes porque não conseguem recusar, embora tenham vontade de fazê-lo.

Discutiu com o grupo porque algumas pessoas não conseguem ou têm grande dificuldade em exercer a recusa. Esclareceu que algumas pessoas se sentem culpadas quando recusam ou têm receio de magoar aquele que fez o pedido.

O facilitador então dividiu o grupo em alguns subgrupos de até três participantes, que deveriam criar pedidos razoáveis e irrazoáveis (abusivos) e fazê-los ao outro grupo. Os membros do grupo que recebiam o pedido podiam aceitá-lo ou recusá-lo. A cada desempenho, o facilitador solicitava o feedback dos demais e também dava o seu. Terminada a sequência, analisou as dificuldades que os grupos tiveram em fazer pedidos, aceitá-los ou recusá-los.

**4.1.28 Oficina nº 28**

Data: 30/04/2014.

**Nasce Uma Árvore (retirada de Del Prette & Del Prette, 2011).****Habilidade trabalhada: Habilidades sociais acadêmicas**

\* **Objetivos:** Desenvolver a sensibilidade e a expressividade emocional; Refletir sobre o sentido da vida; Compartilhar emoções no grupo; Reconhecer relações entre pensamentos, sentimentos e comportamentos; Desenvolver o sentimento de grupo.

\* **Materiais:** Aparelho de som e CD ou fita de música com trechos diferenciados e apropriados a cada parte da vivência; Colchonetes; Cartão contendo as instruções para vivência, a serem apresentadas oralmente.

\* **Procedimento:**

Todas as pessoas do grupo foram convidadas a participar desta vivência, pedindo-lhes que se distribuíssem no espaço, mantendo-se relativamente à mesma distância uns dos outros e deitando-se no chão ou permanecendo bem encolhidos e agachados.

Em seguida, o facilitador solicitou atenção para as instruções e completa abstração de qualquer ruído, colocando uma música suave e iniciando a apresentação dos contextos imaginários, com o cuidado de modular a voz e controlar a música de acordo com o conteúdo exposto, bem como efetuar as pausas pertinentes.

Ao final, o facilitador avaliou com o grupo os sentimentos experimentados: medos, alegrias, esperanças e também o significado da vivência para cada uma das pessoas. Discutiu também o significado da vivência como uma metáfora das diversas fases da vida.

#### **4.1.29 Oficina nº 29**

Data: 07/05/2014.

### **Buscando Saídas (retirada de Del Prette & Del Prette, 2011).**

#### **Habilidade trabalhada: Habilidades sociais acadêmicas**

\* **Objetivos:** Efetuar a “leitura” do ambiente social e de pequenas mudanças ocorridas em uma situação; Elaborar alternativas de comportamento para uma mesma situação; Reagir diferencialmente a pequenas mudanças na situação; Estabelecer analogia entre situação simbólica vivenciada e problemas do cotidiano;

Fazer pedidos; Controlar a ansiedade; Agradecer; Elogiar; Falar sobre si mesmo; Desenvolver a criatividade.

\* **Materiais:** Não há.

\* **Procedimento:**

O facilitador convidou seis a oito pessoas para participarem como GV. Dá aos demais (GO) tarefas específicas de observação: a) do comportamento não verbal das diferentes pessoas em treinamento; b) das estratégias por elas utilizadas; c) das mudanças de desempenho em diferentes momentos do treinamento.

Em seguida, colocou uma pessoa no centro do espaço e as demais de mãos dadas formando um círculo ao seu redor. Instrui as pessoas do círculo para ficarem atentas às suas instruções ou “dicas” (verbais ou não-verbais). Disse para a pessoa, colocada no interior do círculo, que ela se encontrava simbolicamente em uma situação social problemática. Pediu que ela imaginasse essa situação, que seria resolvida quando ela conseguisse sair do grupo. Completando, acrescenta, em tom audível, a todos: Sua tarefa, portanto, é sair desta situação.

Após a primeira tentativa bem-sucedida, a pessoa foi recolocada na mesma situação, pedindo-se a ela que apresentasse, então, outra alternativa, diferente daquela anteriormente utilizada, para novamente sair do círculo.

A cada tentativa bem-sucedida, a pessoa deveria voltar ao centro e elaborar alternativas melhores em relação aos desempenhos anteriores. Aos demais, solicitou-se que permitissem a saída da situação-problema se o desempenho da pessoa fosse considerado melhor que o anterior. O facilitador deu sinais ao grupo, indicando se houvera melhora ou não.

Após tentativas em que a pessoa se dirige a um interlocutor, chamando-o pelo nome, apresentando-se, expondo seu problema de maneira objetiva e clara, mantendo contato visual e postura pertinente à situação, aumentou-se a dificuldade, colocando-se as pessoas que formavam o círculo de costas para ela, e, depois, restringindo-lhe o espaço de movimentação (apertando o círculo). Com isto, criou-se uma situação que requeria desempenhos mais elaborados.

Naqueles casos em que a dificuldade foi muito grande, seja por déficits de elaboração ou de desempenho, seja pelo alto nível de ansiedade, o facilitador solicitou a alguém do GO que oferecesse “deixas” para auxiliar a pessoa do círculo. O colaborador, porém, estava orientado a apenas dialogar e instigar a reflexão da pessoa, sem fornecer as possíveis alternativas. Ao final, conduziu uma reflexão sobre os problemas do cotidiano e as estratégias utilizadas para resolvê-los.

#### **4.1.30 Oficina nº 30**

Data: 14/05/2014.

**Misto Quente (retirada de Del Prette & Del Prette, 2011).**

**Habilidade trabalhada: Habilidades sociais acadêmicas**

\* **Objetivos:** Lidar com críticas; Dessensibilizar-se diante de situações de crítica; Aceitar críticas justas; Fazer críticas adequadas; Controlar a impulsividade para reagir; Rejeitar críticas injustas; Ouvir críticas com atenção; Reconhecer os próprios sentimentos.

\* **Materiais:** Lápis e folhas de papel sulfite.

#### **\* Procedimento**

Nesta vivência, todos os participantes permanecem sentados. A interventora inicialmente referiu-se à habilidade de lidar com críticas, mesmo as justas, como a mais difícil no processo de desenvolvimento da competência social. Lidar com crítica implica nas habilidades de saber fazê-la, recebê-la e rebatê-la. Receber, por sua vez, desdobra-se em concordância ou discordância. Continuando, explicitou os critérios de avaliação de críticas.

A interventora apresentou a alternativa adequada de fazer crítica, conhecida como técnica do “sanduíche” que, resumidamente, consistiu em iniciar a crítica apontando alguma coisa positiva do comportamento ou produto do comportamento do outro para, em seguida, referir-se a algo negativo e encerrar com nova referência positiva.

Após dar vários exemplos e solicitar que também os participantes exemplificassem, indicou uma pessoa para escolher alguém do grupo e fazer-lhe uma crítica utilizando essa técnica. A criança que recebeu a crítica deveria ouvi-la sem responder e escolher outra criança para fazer a sua crítica, dando prosseguimento ao processo. Encerrada a sequência de críticas, escolheu uma criança do grupo solicitando: a) que ela reproduzisse a crítica recebida; b) que expressasse sua concordância ou não com ela; c) que relatasse seus sentimentos diante da forma como a crítica foi feita.

Caso o participante tenha se esquecido do conteúdo da crítica, pedia-se àquele que a fez que a reproduzisse novamente. As críticas consideradas não adequadas (pelo conteúdo ou pela forma) deveriam ser refeitas, se necessário, com a ajuda de algum outro participante do grupo. Nesse caso, evitou-se que o colaborador fizesse a tarefa ao invés de apenas auxiliar o colega.

Discutiu-se, também, a dificuldade de controlar a impulsividade (em responder imediatamente), os sentimentos envolvidos e a importância de ouvir atentamente as críticas, refletir sobre sua justeza e optar por respondê-las ou não.

Após isso, os participantes foram instruídos a rebater as críticas, tendo em vista os critérios: veracidade, forma e ocasião. A interventora criou situações onde cada um dos critérios foi alternadamente desconsiderado. No primeiro caso, haveria rejeição da crítica; nos demais, os participantes deveriam concordar com o conteúdo (fato), mas discordar quanto à forma e ocasião.

#### **4.1.31 Oficina nº 31**

Data: 21/05/2014.

### **CHAVEIRO PALAVRAS MÁGICAS E CARTAZES**

#### **Habilidade trabalhada: Civilidade**

\* **Objetivos:** retomar as habilidades de civilidade.

\* **Materiais:** canetinhas, EVA e argolas de chaveiro, fotos, balões com as palavras mágicas e figuras masculinas e femininas.

\* **Procedimentos:** a facilitadora retomou os conceitos trabalhados nas oficinas de civilidade e em seguida os participantes confeccionaram chaveiros e cartazes com as palavras mágicas. Os chaveiros foram levados para casa e os cartazes afixados na sala.

#### 4.1.32 Oficina nº 32

Data: 28/05/2014.

### SESSÃO DE CINEMA: FILME HAPPY FEET

#### Habilidade trabalhada: Ser diferente

\* **Objetivos:** observar, demonstrar interesse pelo outro, reconhecer e refletir sobre os sentimentos alheios, oferecer ajuda.

\* **Materiais:** folhas de ofício, canetas, canetinhas, computador, data show, caixa de som e filme “Happy Feet”.

\* **Procedimentos:** primeiramente, a turma assistiu o filme que tem como foco situações de exclusão em consequência de diferenças físicas. A seguir foi proposta uma discussão no grupo a respeito das cenas apresentadas tendo como base o seguinte roteiro:

- O que a personagem do filme sentiu?
- O que os outros personagens pensaram?
- Como eles se sentiram enquanto tratavam o colega daquela forma?
- Será que eles pensaram no que ele ia sentir?
- Vocês já vivenciaram alguma situação como a apresentada no filme?

Em seguida cada participante representou com desenho a cena mais significativa do filme e relataram para o grupo o motivo de sua escolha.

#### 4.1.33 Oficina nº 33

Data: 04/06/2014.

### SENTIMENTOS (retirada de Angelin, 2012)

### **Habilidade trabalhada: autocontrole e expressividade emocional**

\* **Objetivos:** Reconhecer e nomear sentimentos próprios e dos outros, tolerar frustrações, falar sobre as emoções e lidar com elas, expressar sentimentos de maneira adequada.

\* **Materiais:** cinco cartazes de cartolina nas cores vermelho, verde, amarelo, azul e preto, revistas, tesouras e cola.

\* **Procedimentos:** foram entregues as revistas aos alunos e solicitado que eles recortassem figuras de rostos de pessoas, sendo que deveriam identificar os sentimentos que estas pareciam expressar. Em seguida, os participantes deveriam colar as figuras recortadas nos cartazes coloridos, buscando associar a cor do cartaz com os sentimentos expressos nas figuras. Foi feita a discussão da experiência em grupo.

#### **4.1.34 Oficina nº 34**

Data: 11/06/2014.

### **COMUNICAÇÃO (retirada de Angelin, 2012)**

#### **Habilidade trabalhada: dar a receber feedback.**

\* **Objetivos:** Favorecer a comunicação, a escuta e a aproximação dos participantes.

\* **Materiais:** canetas, conjunto de cartões verdes e laranjas, barbante, prendedores de roupa e fita colante.

\* **Procedimentos:** os participantes foram divididos em dois grupos. Um grupo recebeu cartões de cor verde, enquanto o outro recebeu os de cor laranja. Cada cartão continha o nome de uma criança do grupo oposto. A facilitadora pediu que cada um escrevesse uma qualidade do colega, bem como algo que ele deveria melhorar. Enfatizou-se que deveriam cuidar para não ofender seus colegas e sim ajudá-los. Em seguida foi confeccionado um varal de bilhetes com o barbante e os prendedores. Depois, cada integrante procurou seu nome no varal, com as qualidades e “defeitos” escritos pelos colegas. Foi feita a discussão em grupo, na qual eles poderiam dizer como se sentiram, se concordavam com o que estava escrito.

#### 4.1.35 Oficina nº 35

Data: 04/06/2014.

##### ENTREVISTA (retirada de Angelin, 2012)

##### Habilidade trabalhada: resolução de problemas

\* **Objetivos:** Fomentar a reflexão e a flexibilização do pensamento e chamar a atenção para a existência de várias alternativas para a resolução de um mesmo problema.

\* **Materiais:** papel e caneta

\* **Procedimentos:** a facilitadora apresentou uma situação-problema igual a todos os participantes. Cada membro do grupo teve que escolher um colega para ser entrevistado a respeito do modo como resolveria e/ou lidaria com a situação. Posteriormente, houve a discussão no grande grupo a respeito das diversas soluções encontradas.

#### 4.1.36 Oficina nº 36

Data: 25/06/2014.

##### Recolhendo Estrelas (retirada de Del Prette & Del Prette, 2011).

##### Habilidade trabalhada: Autocontrole e expressividade emocional

\* **Objetivos:** Expressar carinho (físico e verbal); Fazer doações simbólicas; Compartilhar sentimentos positivos; Desenvolver a afetividade com os demais participantes do grupo; Relaxar.

\* **Materiais:** Colchonetes.

\* **Procedimentos:**

Após os preparativos costumeiros, o facilitador chamou todos a participarem. Pediu, inicialmente, que se sentassem ou deitassem na posição mais confortável possível e se imaginassem em um gramado, olhando o céu. Então disse que era noite, que o ar estava agradável e que o céu estava repleto de estrelas brilhantes.

Continuando, pediu que as crianças imaginassem essas estrelas, olhassem para cima, se levantassem, esticassem os braços para o alto e começassem a recolher as estrelas do céu. Incentivou o grupo como um todo ou individualmente durante a realização da atividade.

Após algum tempo, o facilitador disse para os participantes trocarem entre si as estrelas recolhidas.

Hoje encerramos o Programa com esta atividade que gerou muitas emoções positivas. Fizemos um lanche coletivo e conversamos sobre as aprendizagens ocorridas durante o período em que estivemos juntos.

Fizemos um amigo secreto diferente: oferecemos aos amigos sorteados mensagens de carinho e afeto para serem levadas para casa.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise dos relatos verbais e do engajamento dos participantes nas atividades foi possível avaliar a satisfação do grupo em relação às intervenções realizadas. O grupo mostrou-se, apesar das diferenças de idade e dos níveis de aprendizagem variados, cooperativo e motivado a trabalhar com seus déficits no repertório de habilidades sociais.

Constatou-se, porém, as dificuldades que alguns membros do grupo apresentaram na realização das vivências que abordaram as habilidades de autocontrole e expressividade emocional, civilidade, e habilidades sociais acadêmicas, trabalhadas nas oficinas nº 03, 04, 05, 06, 07, 19, 20, 23 e 30 respectivamente.

Foram relatados e observados problemas interpessoais, como baixa tolerância a brincadeiras, atitudes agressivas com os colegas, baixa autoestima e ausência de respeito às regras de convivência. Essas constatações fundamentam-se em dados encontrados na literatura sobre o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças nesta faixa etária, que sofrem mudanças físicas e psicológicas significativas na busca de sua identidade e de seu espaço.

Durante as primeiras intervenções constatou-se a necessidade de enfatizar o uso de regras de convivência devido às ocorrências de comportamentos não habilidosos durante as oficinas. Para isso, foi realizado o treino de seguimento de regras por meio da técnica de intervenção “O mestre mandou”. Através dos registros no quadro de ocorrências, observou-se que, de modo geral, a utilização da referida técnica durante as intervenções teve resultado bastante positivo, uma vez que, as ocorrências diminuíram e o número de participantes que terminavam as sessões sem nenhum registro aumentou.

Os resultados alcançados na categoria civilidade apontam a relevância do meio e dos aspectos culturais no desenvolvimento dessas habilidades. Os participantes relataram a insatisfação com o comportamento dos pais e demais membros da família no trato das relações interpessoais. Trouxeram para as sessões

de intervenção que seus familiares não faziam uso das “palavras mágicas” no cotidiano e o quanto isso interferia na qualidade das relações estabelecidas.

Devido a esse fator, as tarefas de casa foram intensificadas nessa categoria, tendo como objetivo o treino das habilidades alvos bem como a melhora de seu desempenho fora do ambiente de intervenção.

Na categoria das habilidades que envolvem autocontrole e enfrentar críticas, o grupo mostrou-se bastante imaturo, evidenciando dessa forma, a principal causa dos conflitos gerados entre os participantes. Assim sendo, houve uma maior mediação da interventora nas oficinas que trabalharam essas habilidades e uma maior reflexão quanto aos benefícios trazidos por essas competências nas relações estabelecidas.

Por meio da interação o grupo participou ativamente das vivências e manteve-se motivado devido à troca de experiências e pela oportunidade de, em grupo, encontrar soluções para as situações problemas. Apesar das dificuldades encontradas, pode-se perceber a evolução de alguns participantes ao relatarem, nos momentos de avaliação, a melhora em seus relacionamentos interpessoais bem como a diminuição da frequência de intervenções realizadas pela facilitadora na resolução de conflitos.

Outro aspecto relevante observado durante as sessões diz respeito a expressividade emocional. Percebeu-se a grande dificuldade do grupo em identificar e expressar emoções. Dessa forma, fica evidente a importância de se ter conhecimento a cerca das reais necessidades e características do grupo, como também a fase de desenvolvimento na qual seus membros se encontram para planejar intervenções realmente eficazes. Segundo Angelin (2012), esta questão evidencia a relevância dada aos aspectos afetivos e emocionais nas instituições escolares, independente da faixa etária atendida por elas, pois sendo espaços de interações sociais, verifica-se a necessidade de oportunizar situações para que estes aspectos sejam trabalhados e elaborados.

Foi importante observar a evolução da maturidade do grupo no decorrer das intervenções, principalmente por meio da oficina nº 08 (Toda pessoa é diferente), uma vez que, a maioria dos participantes, conseguiu descrever a si mesmos e aos

colegas fazendo uso de aspectos psicológicos e não somente físicos e observáveis diretamente. De acordo com Angelin (2012), isso acontece de forma gradativa, demonstrando que o grupo apresentou maior capacidade de abstração, porém de forma heterogênea, pois indivíduos em fase de transição podem ter desenvolvido determinadas habilidades e outras não. Da mesma forma, alguns indivíduos jamais alcançarão o nível das operações formais, apresentando dificuldades no pensamento concreto.

Outro aspecto relevante em relação ao grupo foi a dificuldade encontrada pelos meninos em demonstrar afeto aos colegas durante as oficinas nº 33 e 36. Justificaram esse comportamento com gracinhas, demonstrando idéias preconceituosas sobre relacionamentos afetivos entre meninos x meninos e meninos x meninas.

Segundo Caballo (2012), estudos mostram que enquanto os homens têm facilidade em expressar sentimentos negativos e fazer solicitações, as mulheres tendem a ser mais habilidosas socialmente na expressão de sentimentos positivos. Pode-se dizer que essa é uma construção histórica que reflete os estereótipos sexuais evidenciados em nossa cultura.

Percebe-se assim, a necessidade de um trabalho sistematizado da escola quanto à reflexão sobre a visão estereotipada do gênero, auxiliando os alunos a exercerem seus papéis na sociedade de forma mais segura e autônoma (Angelin, 2012).

Em relação às habilidades sociais acadêmicas vale ressaltar os aspectos mais relevantes das intervenções que dizem respeito à observar, prestar atenção, imitar comportamentos socialmente competentes, orientar-se para a tarefa, fazer e responder perguntas e participar de discussões em classe. Percebeu-se grandes déficits nesses repertórios, o que pode produzir efeitos negativos na promoção da aprendizagem, levando ao fracasso escolar.

Cabe ressaltar também, o empenho dos integrantes do grupo ao realizar as atividades propostas, para fazer as tarefas de casa, bem como para auxiliar os colegas que apresentavam maiores dificuldades (não sabiam ler e/ou escrever). Estas observações revelam a presença de habilidades sociais acadêmicas, como

atender pedidos, seguir instruções e cooperar. A preocupação com as crianças do grupo que não sabiam ler e escrever, durante as atividades, foi um aspecto positivo observado constantemente. É importante ressaltar que a facilitadora não necessitou intervir em nenhum momento para solicitar essa cooperação do grupo. Ela foi articulada pelos participantes que apresentavam maior nível de aprendizagem demonstrando, dessa forma, a existência de sentimentos de empatia e de pertença ao grupo. Essa observação levanta a hipótese de que quanto maior é o grau de dificuldades na aprendizagem, maior é o déficit em habilidades sociais.

Esta hipótese se apóia em dados trazidos pela literatura de relatos de estudos recentes feitos em nosso país, conduzidos principalmente por Del Prette e Del Prette (2011), sobre a relação entre as dificuldades de aprendizagem e o desempenho interpessoal que apontam que estes podem ser vistos como mais um dentre os possíveis fatores ou correlatos, do fracasso escolar (PEREIRA, 2011).

Todos os integrantes do grupo apresentavam queixas de baixo rendimento acadêmico associado às dificuldades nos relacionamentos interpessoais. Aqui cabe observar o papel fundamental das relações afetivas estabelecidas com o educador. Sendo o ambiente escolar um espaço de relações e desenvolvimento de vínculos sociais importantes para a aprendizagem, faz-se necessário que os educadores tenham desenvolvido seu repertório de habilidades sociais para poder promovê-lo junto aos alunos. Para que isso seja possível, PEREIRA (2011) diz que é necessário que a escola promova formação continuada para seu corpo docente e ofereça apoio na aquisição e treinamento de habilidades sociais, dando ênfase ao relacionamento professor-aluno.

Foi possível perceber que os participantes veem a escola como um espaço de proteção, sendo um dos poucos lugares de apoio com o qual a maioria pode contar. Os conflitos familiares foram relatados frequentemente, sendo a escola e o Projeto Insight, ambientes citados como acolhedores e confiáveis. Conforme Angelin (2012) intervenções baseadas na promoção de habilidades sociais aplicadas em outros ambientes envolvidos no processo educativo podem auxiliar no combate ao fracasso escolar e no desenvolvimento integral dos alunos, uma vez que, o vínculo com o educador e com a escola, têm papel fundamental e facilitador no desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos jovens.

## 6 CRONOGRAMA

MÊS/ANO	ATIVIDADES
<b>PRIMEIRO SEMESTRE/2013</b>	
<b>Abril/2013</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantamento bibliográfico</li> <li>- Elaboração do Projeto</li> <li>- Planejamento do cronograma de trabalho</li> <li>- Planejamento das atividades a serem realizadas</li> <li>- Contato com local de realização da pesquisa (Projeto Insight)</li> </ul>
<b>Maio/2013</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantamento bibliográfico</li> <li>- Seleção da amostra da pesquisa</li> <li>- Contato com escolas e diretores</li> <li>- Contato com professores</li> <li>- Confecção Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</li> <li>- Reunião com pais dos indivíduos selecionados</li> <li>- Recolher assinaturas nos Termos de Consentimento</li> </ul>
<b>Junho/2013</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantamento bibliográfico</li> <li>- Realização de anamnese</li> <li>- Aplicação de avaliação pré-intervenção</li> <li>- Oficinas de vivências: Autocontrole</li> <li>- Análise dos dados obtidos durante as oficinas</li> <li>- Produção de relatório</li> </ul>
<b>SEGUNDO SEMESTRE/2013</b>	
<b>Julho/2013</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantamento bibliográfico</li> <li>- Reunião com os pais</li> <li>- Oficinas de vivências: Expressividade emocional</li> <li>- Análise dos dados obtidos durante as oficinas</li> <li>- Produção de relatório</li> </ul>
<b>Agosto/2013</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantamento bibliográfico</li> <li>- Oficinas de vivências: Habilidades de civilidade</li> <li>- Contato com escola e professores</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise dos dados obtidos durante as oficinas</li> <li>- Produção de relatório</li> </ul>
<b>Setembro/2013</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantamento bibliográfico</li> <li>- Oficinas de vivências: Empatia</li> <li>- Análise dos dados obtidos durante as oficinas</li> <li>- Produção de relatório</li> </ul>
<b>Outubro/2013</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantamento bibliográfico</li> <li>- Oficinas de vivências: Assertividade</li> <li>- Reunião com os pais</li> <li>- Análise dos dados obtidos durante as oficinas</li> <li>- Produção de relatório</li> </ul>
<b>Novembro/2013</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantamento bibliográfico</li> <li>- Oficinas de vivências: Solução de problemas interpessoais</li> <li>- Análise dos dados obtidos durante as oficinas</li> <li>- Produção de relatório</li> <li>- Avaliação da 1ª etapa do projeto</li> </ul>
<b>Dezembro/2013</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantamento bibliográfico</li> <li>- Devolutiva para coordenação do projeto</li> <li>- Recesso</li> </ul>
<b>PRIMEIRO SEMESTRE/2014</b>	
<b>Janeiro/2014</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantamento bibliográfico</li> <li>- Planejamento das atividades da 2ª etapa do projeto</li> <li>- Elaboração do cronograma de atividades da 2ª etapa</li> <li>- Recesso</li> </ul>
<b>Fevereiro/2014</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantamento bibliográfico</li> <li>- Contato com coordenação do projeto</li> <li>- Reunião com pais</li> </ul>

<b>Março/2014</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantamento bibliográfico</li> <li>- Oficinas de vivências: Fazer amizades</li> <li>- Análise dos dados obtidos durante as oficinas</li> <li>- Produção de relatório</li> </ul>
<b>Abril/2014</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantamento bibliográfico</li> <li>- Oficinas de vivências: Habilidades sociais acadêmicas</li> <li>- Análise dos dados obtidos durante as oficinas</li> <li>- Produção de relatório</li> </ul>
<b>Maió/2014</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantamento bibliográfico</li> <li>- Oficinas de vivências: Enfrentar críticas</li> <li>- Análise dos dados obtidos durante as oficinas</li> <li>- Produção de relatório</li> </ul>
<b>Junho/2014</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantamento bibliográfico</li> <li>- Oficinas de vivências: Expressão de opiniões pessoais e Fazer e receber elogios</li> <li>- Análise dos dados obtidos durante as oficinas</li> <li>- Produção de relatório</li> </ul>
<b>SEGUNDO SEMESTRE/2014</b>	
<b>Julho/2014</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantamento bibliográfico</li> <li>- Reunião com pais</li> <li>- Produção de relatório</li> </ul>
<b>Agosto/2014</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantamento bibliográfico</li> <li>- Análise dos dados obtidos durante as oficinas</li> <li>- Produção de relatório</li> </ul>
<b>Setembro/2014</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantamento bibliográfico</li> <li>- Avaliação dos resultados</li> <li>- Devolutiva para coordenação do projeto-</li> <li>- Redação do trabalho</li> <li>- Revisão/redação final/entrega</li> </ul>

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável a contribuição da Psicologia das Habilidades Sociais para o trabalho com os processos de aprendizagem. O trabalho apresentado revela a necessidade deste tipo de intervenção com dois públicos intimamente ligados ao desenvolvimento das crianças e jovens: pais e professores. Essa constatação foi possível devido à grande importância da generalização das situações vivenciadas para a ampliação e manutenção das habilidades trabalhadas. Para que os resultados das intervenções tenham um maior alcance de seus objetivos, é necessário difundir essa temática a outros espaços destinados à educação.

Além disso, é preciso haver uma maior aproximação da Psicologia com as áreas educacionais, tendo em vista os recursos/ferramentas de que esta dispõe para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. É importante ressaltar que a promoção da competência social produz efeitos benéficos sobre o desempenho acadêmico, uma vez que a escola e seus integrantes constituem um espaço essencialmente interativo (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2008).

Neste sentido, a Psicologia lança um novo olhar sobre as dificuldades de aprendizagem, promovendo novas formas de intervenção junto aos públicos alvos, trabalhando também, preventivamente na adoção de medidas que levem à promoção da saúde mental nas instituições escolares.

A proposta de trabalho foi bem aceita pelo grupo pois os temas relacionados às habilidades sociais estavam diretamente ligados ao cotidiano dos participantes, o que foi possível observar nos relatos em momentos de avaliação. As técnicas vivenciadas nas oficinas possibilitaram a reflexão e partilha do aprendizado favorecendo o autoconhecimento, a escuta e a compreensão do outro. O grupo sentiu-se acolhido em suas falas, sentimentos e atitudes, participando ativamente das intervenções. Isso foi fundamental para o fortalecimento dos vínculos e para a aquisição de habilidades sociais importantes para o enfrentamento das diversas situações do cotidiano.

Finalizando vale salientar que o campo de estudo e pesquisa em habilidades sociais é complexo e apresenta muitos aspectos a serem considerados. Porém, devido à sua relevância, são necessárias mais pesquisas nesta área a fim de que programas de intervenção sejam implantados, sistematizados e avaliados

com eficácia. É importante destacar que esses programas devem abranger todos os envolvidos (pais, professores e alunos) no processo de ensino-aprendizagem pois o treinamento em habilidades sociais é um instrumento valioso na orientação e transformação positiva das relações sócio-emocionais (PEREIRA, 2012).

## 8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGELIM, A. P. **Promovendo habilidades sociais na Educação Básica: Uma proposta de intervenção.** UFRGS, Instituto de Psicologia. Porto Alegre, 2012.

BRAZ, A. C.; DEL PRETTE, Z. A. P. Programa de habilidades sociais assertivas para idosos. In: In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Habilidades Sociais: Intervenções efetivas em grupo.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

BOSSA, Nádia A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CARLSON, C. I. **Social interaction goals and strategies of children with learning disabilities.** *Journal of Learning Disabilities*, 20(5), 1987, 306-311.

CABALLO, V. E. **Manual de avaliação e treinamento das Habilidades Sociais.** São Paulo: Santos, 2006.

\_\_\_\_\_. **Manual de avaliação e treinamento das Habilidades Sociais.** 1ª ed. [4. reimpr.] São Paulo: Santos, 2012.

CARVALHO, Maria Salete Corrêa. **Dificuldade de aprendizagem.** 2009.

CIA, Fabiana; BARHAM, Elizabeth Joan. **Repertório de Habilidades Sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização.** Estudos de Psicologia – Campinas, Jan. Mar. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v26n1/a05v26n1.pdf> Acesso em: 06.08.2014

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das Habilidades Sociais na Infância.** 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FONSECA, V. da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

GARCÍA SÁNCHEZ, J. N. **Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica.** Trad. Ernani Rosa. ? Porto Alegre: Artmed, 2004.

KESTENBERG, C. C. F.; FALCONE, E. M. O de. Programa de promoção da empatia para graduandos em enfermagem. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Habilidades Sociais: Intervenções efetivas em grupo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

LOPES, D. C.; DEL PRETTE, Z. A. P. Programa multimídia de habilidades sociais para crianças com dificuldades de aprendizagem. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Habilidades Sociais: Intervenções efetivas em grupo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

MURTA, S. G. Aproximando ciência e comunidade: difusão de programas de habilidades sociais baseados em evidências. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Habilidades Sociais: Intervenções efetivas em grupo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

NAVES, R. M. et al. **Treinamento de Habilidades Sociais em Grupo: Uma Intervenção com tarefas lúdicas**. Psicologia em Pesquisa, UFIF, 2011.

OLAZ, F. O. et al. Programa vivencial versus programa instrucional de habilidades sociais: Impacto sobre a autoeficácia de universitários. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Habilidades Sociais: Intervenções efetivas em grupo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

PEREIRA, A. A. M. **A relação entre habilidades sociais e as dificuldades de aprendizagem**. UNASP, 2011.

REIS, W.C. **Dificuldades de aprendizagem**: Gama-DF, 13/02/2009. Plano de Ensino.

RUBISTEIN, E. A especificidade do diagnóstico psicopedagógico. In: SISTO, F. et al. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SAMPAIO, Simaia. **Manual Prático do Diagnóstico Psicopedagógico Clínico**. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

SCOZ, Beatriz J. L. (org.); BARONE, Leda M. C.; CAMPOS, Maria C. M; MENDES, Mônica H. **Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional**. Porto alegre: Artes Médica Sul, 1991.

SILVA, I.N.M. **Dificuldades de aprendizagem e a intervenção psicopedagógica**. Engenheiro Coelho- SP: Unasp, 2007.

WEISS, Maria Lúcia. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro. DR&A, 2003.

## **ANEXOS**

<b>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>
---

<b>1. Identificação do Projeto de Pesquisa</b>
--

Título do Projeto: <b>Habilidades Sociais e suas implicações na reabilitação de dificuldades de aprendizagem</b>	
Área do Conhecimento: <b>Ciências Humanas</b>	
Curso: <b>Pós Graduação Psicopedagogia Clínica e Institucional</b>	
Número de sujeitos no centro: <b>Não se aplica</b>	Número total de sujeitos: <b>oito (08)</b>
Patrocinador da pesquisa: <b>Não se aplica</b>	
Instituição Onde Será Realizado: <b>Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - Uniarp</b>	
Nome dos pesquisadores e colaboradores: <b>Ana Claudia Lawless Dourado (M.Sc.) e Andréa Lemos Capoani de Moura (Pesquisadora principal)</b>	

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima identificado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir, a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

<b>2. Identificação do Sujeito da Pesquisa</b>
--

Nome:	
Data De Nascimento:	Nacionalidade:
Estado Civil	Profissão:
Cpf/Mf:	Rg:
Endereço:	
Telefone:	E-mail:

<b>3. Identificação do Pesquisador Responsável</b>
--

Nome: <b>Ana Claudia Lawless Dourado</b>	
Profissão: <b>Psicóloga</b>	N. do Registro no Conselho: <b>12/03651</b>
Endereço: <b>Rua Victor Baptista Adami, 800</b>	
Telefone: <b>49 3561 6200</b>	E-mail: <b>psicologia@uniarp.edu.br</b>

Eu, sujeito da pesquisa, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa acima identificado. Discuti com a pesquisadora principal – Andréa Lemos Capoani de Moura – sobre a minha decisão em participar e estou ciente que:

1. Os **objetivos** desta pesquisa são: Promover o desenvolvimento global dos indivíduos, trabalhando as relações sociais e seus aspectos afetivos na reabilitação das dificuldades de aprendizagem; Ampliar o repertório de habilidades sociais, promovendo novas aquisições; Melhorar a frequência, funcionalidade e fluência das habilidades sociais disponíveis no repertório da criança; Facilitar a manutenção das aquisições obtidas no programa de intervenção e sua generalização para diferentes ambientes e interlocutores.
2. O **procedimento para coleta de dados**: a coleta das informações será realizada em encontros semanais em forma de oficinas que terão, em média, 1 (uma) hora de duração.

3. Os **benefícios** esperados são resultados que possam servir como instrumentos na reabilitação das dificuldades de aprendizagem e conseqüentemente maior desenvolvimento comportamental e cognitivo dos participantes.
4. Os possíveis **desconfortos** estão relacionados ao fato de que poderá haver resistência ao se trabalhar determinados comportamentos.
5. A **minha participação** neste projeto tem como objetivo contribuir para a aplicação de um programa de Treinamento de Habilidades Sociais.
6. A **minha participação é isenta de despesas**. E também estou ciente de que não terei nenhum retorno econômico em função da participação nesta pesquisa.
7. Tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação.
8. A minha desistência não causará nenhum prejuízo à minha saúde ou bem estar físico.
9. Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.
10. Poderei consultar o **pesquisador responsável** – Ana Claudia Lawless Dourado –, sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação no mesmo.
11. Tenho a garantia de tomar conhecimento, pessoalmente, do(s) resultado(s) parcial(is) e final(is) desta pesquisa.

Declaro que obtive todas as informações necessárias e esclarecimento quanto às dúvidas por mim apresentadas e, por estar de acordo, assino o presente documento em duas vias de igual teor (conteúdo) e forma, ficando uma em minha posse.

Caçador (SC), \_\_\_ de julho de 2013.

\_\_\_\_\_  
**Pesquisador Responsável pelo Projeto**

\_\_\_\_\_  
**Sujeito da pesquisa e/ou responsável**

\_\_\_\_\_  
**Pesquisadora Principal do Projeto**

\_\_\_\_\_  
**Nome:**  
**RG:**  
**CPF/MF:**  
**Telefone:**

\_\_\_\_\_  
**Nome:**  
**RG:**  
**CPF/MF:**  
**Telefone:**

## **Regras do contrato de trabalho**

### **O MESTRE MANDOU...**

Fazer silêncio durante as explicações ...

...então devemos...

...não conversar com outras pessoas quando alguém estiver explicando.  
Ser educado e gentil...

...então devemos...

...fazer uso das palavras mágicas: por favor, obrigado(a), com licença, me desculpe,  
bom dia, boa tarde, etc.

Falar um de cada vez...

...então devemos...

...levantar a mão e aguardar a vez para falar.

Respeitar os colegas e interventores...

...então devemos...

...não brigar/bater, falar palavrão, xingar e nem fazer gracinhas enquanto o colega  
estiver falando.

Não ser indiferente com os colegas e interventores...

...então devemos...

...ser solidários quando alguém precisar de ajuda.

Não correr e não gritar no corredor...

...então devemos...

...andar devagar e falar baixo quando estivermos fora da sala de aula.

Não faltar aos encontros...

...então devemos...

...ser assíduos e responsáveis.

Não fazer críticas ao colega enquanto ele estiver falando...

...então devemos...

...ouvir o colega atentamente e respeitá-lo.

Não desobedecer às interventoras...

...então devemos...

...seguir as regras estabelecidas.

Valorizar nossos colegas e sua participação...

...então devemos...

...aplaudir o colega após este terminar de falar.

Não usar o celular durante os encontros...

...então devemos...

...desligar o celular ao entrar na sala e guardá-lo.

Não levantar da carteira...

...então devemos...

...permanecer sentados durante as atividades.

Não falar alto...

...então devemos...

...falar baixo em nossos encontros.

Não chegar atrasado(a) nos encontros...

...então devemos...

...ser pontuais em relação aos horários de chegada (14h).

### QUADRO DE REGRAS



Fonte: arquivo pessoal

### QUADRO DE REGISTROS

TREINAMENTO EM HABILIDADES SOCIAIS	DATAS/ENCONTROS												
	MARÇO				ABRIL				MAIO				
NOME	5	12	19	26	2	9	16	23	30	7	14	21	28
CAMILA													
CLEITON													
FABIO													
MARIA VITÓRIA								F					
YASMIM													

Fonte: arquivo pessoal

**TEXTO DE APOIO – CAIXINHA DE SENTIMENTOS****A CAIXA DE PANDORA**

Há muito tempo atrás, as pessoas acreditavam na existência de diferentes deuses. Existia o deus do mar que se chamava Netuno, o deus da guerra, cujo nome era Marte, a deusa da sabedoria que era chamada de Minerva e assim por diante. Os deuses, segundo se acreditava, viviam em um lugar chamado Olimpo e apareciam frequentemente aos homens.

Conta-se que um desses deuses entregou a uma jovem, chamada Pandora, uma caixa fechada para ela guardar, semelhante a esta que eu tenho na mão. Aquele deus disse que o conteúdo da caixa não podia ser revelado a ninguém e que cabia a ela a tarefa de proteger a caixa com muito cuidado. Pandora, então, guardou a caixa e nada disse para suas amigas, nem para seus familiares.

Com o passar dos dias, Pandora foi ficando cada vez mais curiosa para saber o que continha aquela caixinha misteriosa. Ela não se cansava de examiná-la. Apertava, balançava, colocava junto aos ouvidos, de um lado, de outro e nada ouvia. Por fim, chegou à conclusão de que só poderia descobrir o mistério se abrisse a caixa. Mas a recomendação recebida era que a caixa não deveria ser aberta (1).

Pandora foi ficando cada vez mais desesperada. Até que um dia (2), não resistindo mais, Pandora abriu a caixa! Vocês nem podem imaginar o que aconteceu! (pausa) De repente, pularam da caixa umas coisas estranhas, com diferentes cores, difícil de saber o que eram. Essas coisas se multiplicavam rapidamente e entravam nas pessoas.

Foi aí que todo mundo, todo mundo mesmo, ficou com sentimentos de medo, alegria, surpresa, raiva, amor, ódio e tantos outros. Alguns desses sentimentos traziam felicidade, bem-estar; outros traziam desconforto, infelicidade. Ela percebeu que faltava um único sentimento para sair e então fechou a caixa rapidamente impedindo que ele saltasse para fora.

Aquele deus logo ficou sabendo o que Pandora havia feito e veio voando muito zangado. Ao chegar, foi logo perguntando:

– *Pandora, o que você fez?* (voz grossa e alta) (3)

Pandora tremeu, a boca secou, os olhos se abriram bastante e ela pensou em se esconder, mas viu que isso era impossível. Então resolveu enfrentar a situação, porque enganar as pessoas com mentiras, isso ela não fazia. Ela respondeu à pergunta do deus:

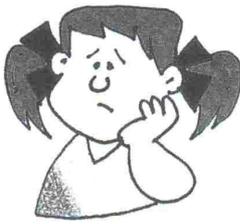
– *Olha, de fato eu errei ao abrir a caixa. Minha curiosidade foi muito grande. Mas acho que teve um lado positivo por-*

que todo mundo precisa ter sentimentos. Para compensar minha falta, disponho-me a ajudar as pessoas a identificarem seus sentimentos. Logo de cara todo mundo deve saber que bem lá no fundo do nosso cérebro existe uma caixinha do sentimento. Além disso, o último sentimento que não saiu, (4) é o da (pausa) esperança. Assim, quando todos os sentimentos forem vividos pelas pessoas, nada mais restando, elas podem abrir a caixa e deixar que a esperança tome conta delas. (5)

Desse dia em diante, todas as pessoas do mundo inteiro passaram a ter diferentes sentimentos e, de vez em quando, dependendo da situação que estão vivendo, os sentimentos saem lá da caixinha e se refletem no corpo todo delas. Aparecem principalmente no olhar de cada um. É por isso que adivinhamos, olhando o rosto e os olhos de cada pessoa, o medo, a raiva, a amizade, o desprezo, a esperança, o amor.

Del Prette & Del Prette, 2005

## OS SENTIMENTOS TÊM CORES

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

Del Prette & Del Prette, 2005

Nome: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_  
 Profa. \_\_\_\_\_



Sentimento: \_\_\_\_\_

Cor:

Porque: \_\_\_\_\_



Sentimento: \_\_\_\_\_

Cor:

Porque: \_\_\_\_\_



Sentimento: \_\_\_\_\_

Cor:

Porque: \_\_\_\_\_

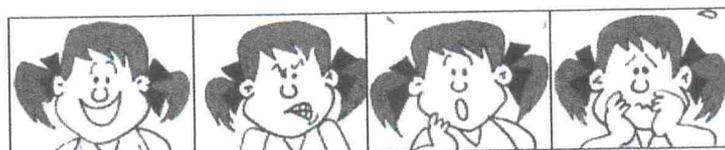
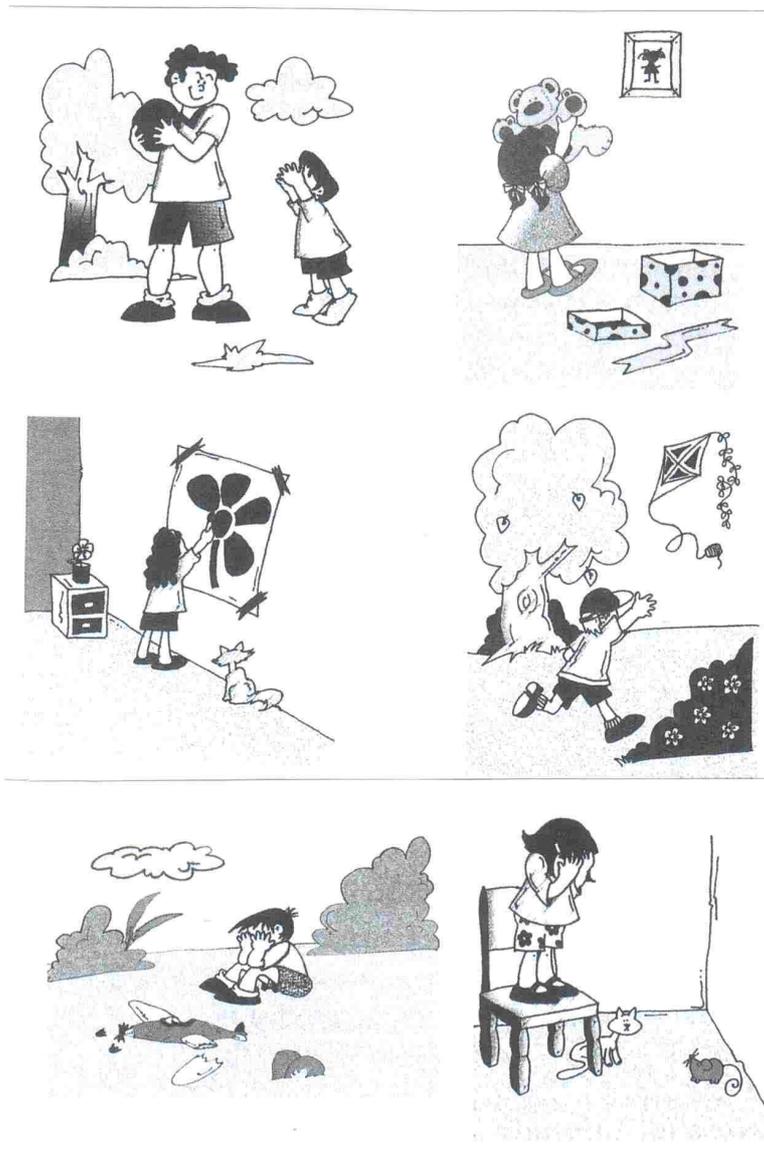


Sentimento: \_\_\_\_\_

Cor:

Porque: \_\_\_\_\_

# EU TENHO SENTIMENTOS



Del Prette & Del Prette, 2005

## TEXTO DE APOIO – PALAVRAS MÁGICAS

### A IMPORTÂNCIA DA CONVIVÊNCIA

Vocês já pensaram quem fez o pão que vocês comeram hoje no café da manhã? Como é o nome dessa pessoa? Esse padeiro seria magro, gordo, alto? Teria a mesma idade de seu pai ou de seu tio? É interessante pensar que uma porção de pessoas faz coisas que nós usamos diariamente. Seu pai, sua mãe, seu avô, algum parente ou conhecido, também produzem ou realizam serviços de que muita gente precisa. Todos dependem uns dos outros.

Para viver, nós dependemos da água, da comida, da casa para habitar... Dependemos também da atenção e do carinho das outras pessoas. Vocês já imaginaram se ninguém conversasse com a gente? Tentem ficar um dia sem conversar com os seus pais, seus colegas, professora, sorveteiro... Imaginem isso agora! Vamos, fechem os olhos e imaginem que ninguém fala com você! (dar um tempo para a criança poder imaginar)

Puxa vida, seria horrível, não é mesmo? A esse contato que todas as pessoas têm umas com as outras damos o nome de CONVIVÊNCIA. Essa palavra na realidade significa VIVER COM (escrever no quadro: CONVIVÊNCIA = VIVER COM). Têm pessoas com quem nós permanecemos mais tempo juntos, por exemplo, os nossos pais e irmãos. Também aqui ficamos bastante tempo uns com os outros, ou seja, CONVIVEMOS.

Essa convivência pode ser agradável se soubermos usar algumas palavras. Elas são tão importantes que poderíamos chamá-las de mágicas. Essas palavras se transformaram em regras para uma convivência saudável. Vamos descobrir quais são?

## FOLHA DE EXERCÍCIO – PALAVRAS MÁGICAS

Nome: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Profa. \_\_\_\_\_

### PALAVRAS MÁGICAS

#### Leia e complete:

Hoje nós vamos fazer uma atividade que vai depender de esperteza e atenção. Quanto mais nós conversamos com pessoas espertas, tanto melhor para nós. Mas conversar não é apenas uma pessoa falando. Conversar é falar e ouvir. Nós conversamos com as pessoas para pedir ou oferecer alguma coisa, para fazer ou responder perguntas, agradecer, contar algum acontecimento... Para a nossa conversa dar bons resultados e as pessoas continuarem querendo conversar, a gente precisa se ligar em umas palavrinhas que são importantes. Vamos ver se você consegue adivinhar quais são. Leia as frases abaixo e complete com as palavras que estão faltando. Exemplo: Já estava anoitecendo quando cheguei à casa de meu tio e eu disse: *Boa-noite, pessoal!*

Ao pedir alguma coisa a alguém devo dizer \_\_\_\_\_.

Quando meu colega repartiu seu lanche comigo eu lhe disse \_\_\_\_\_.

Digo \_\_\_\_\_ à professora ao chegar de manhã na escola.

\_\_\_\_\_ é a palavra que falo ao me despedir de alguém.

Se tropeço em alguém eu peço \_\_\_\_\_.

Meu pai disse para eu fazer a tarefa e eu lhe respondi \_\_\_\_\_.

Ganhei alguns doces e ofereci ao meu colega, dizendo: \_\_\_\_\_.

Meu colega estava falando muito alto e eu lhe disse: \_\_\_\_\_, fale um pouco mais baixo.

Aposto que você acertou todas! É importante usar essas palavras todos os dias, com parentes, amigos, conhecidos e desconhecidos.

## CHAVEIRO PALAVRAS MÁGICAS

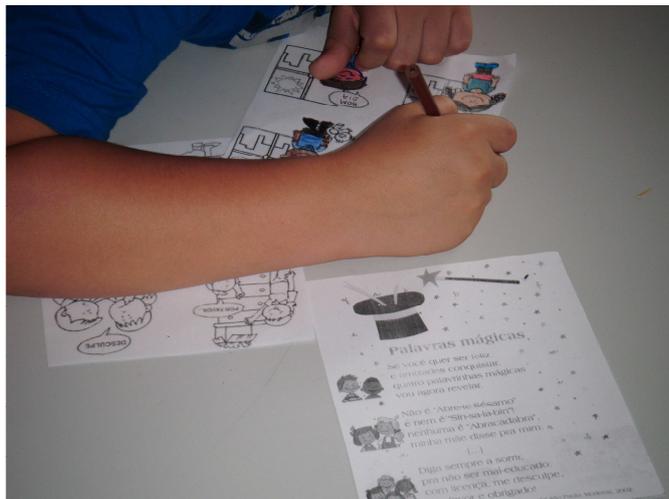


Fonte: arquivo pessoal

## CARTAZ PALAVRAS MÁGICAS



## EXERCÍCIOS PALAVRAS MÁGICAS



Fonte: arquivo pessoal



Fonte: arquivo pessoal



Fonte: arquivo pessoal

## FOLHA DE ATIVIDADE DESCOBRINDO O SEGREDO

Nome dos componentes da dupla: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

Data: \_\_/\_\_/\_\_ Profa. \_\_\_\_\_

*Leia junto com seu colega, descubra os segredos e complete os espaços.*

Certo dia Rodrigo 📞 \_\_\_\_\_ para seu amigo \_\_\_\_\_ de quem ele gostava muito.

Disse que era o dia de seu 🎂 \_\_\_\_\_ e estava fazendo \_\_\_\_ anos.

Para preparar a festa, foi até o vizinho e falou com educação:

– Seu Antônio, o Sr. pode, por \_\_\_\_\_, me emprestar uma ✂ \_\_\_\_\_, pois estou querendo fazer

umas 🎈🎈🎈 \_\_\_\_\_ para enfeitar minha casa. Hoje é meu \_\_\_\_\_.

O Sr. Antônio emprestou a \_\_\_\_\_ e desejou a Rodrigo um \_\_\_\_\_.

Às ⌚ \_\_\_\_\_ horas, o 🔔 \_\_\_\_\_ da igreja já estava tocando, quando todos os 👤👤 \_\_\_\_\_ chegaram para a \_\_\_\_\_.

Um amigo chegou e disse: 🗣️ \_\_\_\_\_.

E Rodrigo respondeu: Muito obrigado!

Outro amigo trouxe um \_\_\_\_\_.

Rodrigo disse: Puxa, legal, muito \_\_\_\_\_!!!

Del Prette & Del Prette, 2005

## FOLHA DE EXERCÍCIO TODA PESSOA É DIFERENTE



Meu nome: .....	A – O que eu gosto em mim ..... ..... .....
Nome do colega: ..... Meu nome: .....	B – O que gosto em meu colega: ..... ..... .....

Del Prette & Del Prette, 2005

## TEXTO DE APOIO TODA PESSOA É DIFERENTE

### NINGUÉM É IGUAL A NINGUÉM

Moro em uma rua que não é grande nem pequena e tem gente de todo jeito. Paulinho, meu vizinho da esquerda, é gorducho. Alguns meninos vivem gritando para ele: *Paulinho, baleia, saco de areia!* Ele chora e chora.

Joana, a vizinha da direita, é negra e sempre diz que queria ser branca. Davi, que mora em frente, é ruivo e fica furioso quando o chamam de cabeça de fogo. É fogo mesmo. É que em toda casa tem sempre alguém que quer ser diferente do que é.

Eu sou magrelo porque é assim que sou. Antes não gostava que ninguém mexesse comigo. Já tive apelido de vareta, palito, linguiça. Agora nem dou bola mais para os apelidos, pois não sou linguiça, nem palito, nem vareta. Sou um menino chamado Danilo que não é gordo, nem médio, sou magro e bom das pernas. Não perco uma corrida.

Tenho outro amigo que queria ser o mais inteligente de todos. Ficava nervoso quando alguém aparecia com notas maiores do que as dele. Ora, cada um tem a nota que tem, a casa que tem, a cor que tem.

Já pensou se todos fossem iguais? Acho que as pessoas teriam que andar com o nome escrito na testa para não serem confundidas com as outras.

Del Prette & Del Prette, 2005

### FICHAS QUEM VÊ CARA, VÊ CORAÇÃO?

Ficha A

Nome: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Profa. \_\_\_\_\_

Escreva o nome da emoção que cada personagem está expressando.



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

Del Prette & Del Prette, 2005

**FICHAS - CRIANÇA TAMBÉM PODE AJUDAR**

Nome: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Profa. \_\_\_\_\_



Nome: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Profa. \_\_\_\_\_



Nome: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Profa. \_\_\_\_\_



Nome: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Profa. \_\_\_\_\_



## TEXTO DE APOIO – CRIANÇA TAMBÉM PODE AJUDAR

### O QUE É O AMOR?

Numa sala de aula havia várias crianças. Uma delas perguntou à professora:

– *Professora, o que é o amor?*

A professora sentiu que a criança merecia uma resposta à altura da pergunta inteligente que fizera. Como já estava na hora do recreio, pediu que cada aluno desse uma volta pelo pátio da escola e trouxesse o que mais despertasse nele o sentimento de amor.

As crianças saíram apressadas e, ao voltarem, a professora disse:

– *Quero que cada um mostre o que trouxe.*

A primeira criança disse:

– *Eu trouxe esta flor, não é linda?*

A segunda criança falou:

– *Eu trouxe esta borboleta. Veja o colorido de suas asas, vou colocá-la em minha coleção.*

A terceira criança completou:

– *Eu trouxe este filhote de passarinho. Ele havia caído do ninho junto com outro irmão. Não é bonitinho?*

E assim as crianças foram se colocando. Terminada a exposição, a professora notou que havia uma criança que tinha ficado quieta o tempo todo. Ela estava encaquilhada, pois nada havia trazido. A professora se dirigiu a ela e perguntou:

– *E você, não encontrou nada para trazer?*

E a criança respondeu:

– *Desculpe, professora. Vi a flor e senti o seu perfume, pensei em arrancá-la, mas preferi deixá-la para que não perdesse o perfume. Vi também a borboleta, leve, colorida! Ela parecia tão feliz que não tive coragem de aprisioná-la. Vi ainda o passarinho caído entre as folhas, mas ao subir na árvore notei o olhar triste de sua mãe e preferi devolvê-lo ao ninho. Portanto, professora, trago comigo o perfume da flor, a sensação de liberdade da borboleta e a gratidão que senti nos olhos da mãe do passarinho. Mas não tenho nada para mostrar.*

A professora respondeu que ela havia mostrado muito, que sua maneira de agir demonstrava verdadeiramente o sentido do amor.

## FICHAS – VAMOS FALAR A VERDADE

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



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



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



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



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

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



Estou feliz!!!



Estou muito triste...



Ai, que dor de dente!



Que raiva!!!



Que barulho horrível!

**TEXTO DE APOIO – VAMOS FALAR A VERDADE****A IMPORTÂNCIA DE FALAR A VERDADE**

Nem sempre as pessoas (crianças ou adultos) dizem a verdade. Quando elas faltam com a verdade sobre acontecimentos ou sobre seus próprios pensamentos e sentimentos, dizemos que elas estão sendo incoerentes. Tanto o dizer a verdade, como o mentir, são comportamentos aprendidos e, por isso, dependem da educação. A aprendizagem de mentir ocorre quando: a) imitamos comportamentos de outras pessoas que muitas vezes obtêm vantagens agindo dessa forma; b) evitamos consequências punitivas que poderiam ocorrer se contássemos a verdade; c) obtemos recompensas externas ou autorrecompensas (satisfação própria) com a mentira.

Em geral, podemos classificar as mentiras em três grupos: a) a mentira para obter vantagens e evitar problemas, ou seja, ganhos diretos ou indiretos, como contar que o pai tem um automóvel para impressionar alguém ou dizer que não quebrou a vidraça com a bola para evitar punição; b) a mentira social, que é regulada por algumas normas sociais, como quando dizemos que o café que nos foi oferecido estava bom quando na realidade não gostamos; c) a mentira bem-intencionada, que tem a intenção de ajudar, como quando falamos, ao visitarmos uma pessoa enferma, que ela se encontra com boa aparência, mesmo vendo que ela não está bem.

Dessas mentiras, a mais prejudicial, tanto para a própria pessoa que mente quanto para os demais, é a do tipo “para obter vantagens”. São estas que devem ser evitadas, pois, embora ocorram vantagens imediatas, a pessoa pode vir a sentir-se mal consigo mesma, ou a prejudicar outras pessoas<sup>40</sup>.

---

40. Del Prette e Del Prette (1999).

## TEXTO DE APOIO – O SIM E O NÃO

### SIM, SIM; NÃO, NÃO!

Frequentemente as pessoas concordam, isto é, dizem SIM para os outros, mesmo quando estão com vontade de dizer NÃO. Isso pode acontecer porque elas têm receio de contrariar seu grupo. Por exemplo, todo mundo está fumando, alguém me oferece um cigarro e, mesmo sem gostar de fumar, eu aceito o cigarro. Isto quer dizer que eu disse SIM.

Também há ocasiões em que eu digo NÃO, quando na verdade deveria dizer SIM. Por exemplo, minha mãe está cansada e pede para eu ajudá-la guardando uma louça, indo até a padaria para comprar um leite ou pegando um copo de água, e eu digo NÃO.

Hoje nós vamos pensar um pouco nas situações em que dizemos SIM, concordando ou aceitando, e nas situações em que dizemos NÃO, discordando ou recusando. Precisamos descobrir em que situações é adequado dizer o SIM e em que situações é adequado dizer o NÃO.

#### FICHA A

Nome: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Profª. \_\_\_\_\_

Situações em que devo dizer SIM	Situações em que devo dizer NÃO

#### FICHA B

Nome: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Profª. \_\_\_\_\_

Situações em que digo SIM, mas deveria dizer NÃO	Situações em que digo NÃO quando deveria dizer SIM

## FICHA DE PROBLEMAS

**PROBLEMA 1.** José era frequentador habitual de uma certa doceria. Aquela tarde, ele estava com muita fome e frio e resolveu comprar um chocolate para se alimentar. Ao se dirigir à vendedora, colocou a mão no bolso e percebeu que havia esquecido o dinheiro em casa. Sua vontade de comer o chocolate parecia até ter aumentado. O que José pode fazer?

**PROBLEMA 2.** Renata ficou sabendo que Marina estava muito magoada com ela porque pensava que ela havia quebrado o seu estojo. Para complicar a situação, Marina parece estar evitando-a. Em um primeiro momento, Renata pensou em deixar as coisas como estavam, mas continuou se sentindo muito incomodada com isso. O que Renata pode fazer para resolver a situação?

**PROBLEMA 3.** Alguns meninos espalharam que Rodrigo estava interessado em “ficar” com Juliana. Juliana sentiu uma grande irritação, pois esperava que ele próprio a procurasse. Rodrigo, surpreso com tudo isso que estava acontecendo, passou a evitar a Juliana, que era muito sua amiga. Além disso, não sabia como lidar com os colegas, que começaram a fazer gozações em cima dele. Como o grupo acha que o Rodrigo pode resolver o problema?

**PROBLEMA 4.** Paulinho fez um excelente trabalho sobre Ecologia e, ainda, ajudou vários colegas a completarem seus próprios trabalhos. Sua expectativa era obter uma avaliação bastante positiva, pois sabia que era muito bom nesse assunto e tinha caprichado bastante. Quando o professor devolveu os trabalhos avalia-

dos, a sua nota ficou bem abaixo das obtidas por outros colegas, incluindo aqueles que ele havia ajudado. Seu sentimento foi de frustração, desânimo e também um pouco de revolta. O professor era pouco conhecido da turma. Um outro colega, que havia tirado nota baixa, foi reclamar de forma bastante agressiva e recebeu severa reprimenda do professor. Apesar disso tudo, Paulinho não se conformava e achava que devia fazer alguma coisa. Mas... o quê? O que o grupo acha?

**PROBLEMA 5.** Verinha tem 11 anos e mudou-se recentemente para a atual escola. Ela é muito boa em Matemática e Desenho, mas sempre preferiu estudar sozinha. Sua turma é bem preparada; apenas Alfredo, Márcia e Helen parecem apresentar mais dificuldade em Matemática. Nessa nova escola, Verinha está se sentindo muito só, pois os grupos de trabalho e de amizade já estão formados. Nesta semana, ela foi convidada para um aniversário, mas acabou não se entrosando com ninguém. Desanimada, saiu mais cedo da festa e não conseguiu evitar de chorar bastante depois. Verinha tem pensado na possibilidade de procurar as antigas colegas, mas estas moram muito longe e, por certo, já estariam também enturmadas com novos amigos. Como o grupo acha que Verinha poderia resolver o seu problema?

## PERGUNTANDO E DESCOBRINDO

<b>PERGUNTAS PARA A VIVÊNCIA</b>	
O que você mais gosta aqui no grupo de vivências?	Você já recebeu algum castigo, achando que mereceu? Conte como foi.
Alguma vez você já pediu desculpas a alguém? Como foi isso?	Se você tivesse dificuldade para fazer perguntas aos outros, o que faria para superar isso?
Quem do grupo você gostaria de conhecer melhor?	Seu pai e sua mãe trabalham? O que eles fazem?
O que você faz para ajudar sua família em casa?	Qual o time de futebol que você torce?
Com quem você se dá melhor em sua casa?	O que você faz aos sábados e domingos, quando não tem aula?
Qual a comida que você mais gosta?	Com quem você costuma conversar e brincar antes do início do grupo?
Entre as várias coisas que você faz, o que você faz muito bem?	Qual o colega deste grupo que você conversa mais? Por quê?
Que curso ou profissão você pretende seguir?	O que você gostaria de aprender no grupo?
Você gostaria de morar em outra cidade? Por quê?	Diga uma coisa que aconteceu e lhe deixou muito feliz.
Qual a parte do seu rosto que você mais gosta?	Se você fosse o prefeito da cidade, o que você faria?
Qual é seu cantor predileto?	Se você fosse um artista da televisão, quem você gostaria de ser? Por quê?
Você gosta de alguma banda ou grupo musical? Qual? Por quê?	Quantos amigos você tem? Como é o nome deles? Qual a idade deles?
O que você gosta de assistir na televisão?	Você acha que homem pode chorar? Por quê?
Quanto tempo faz que você mora nesta cidade? De onde você veio?	Você acha fácil expressar sentimentos positivos a seus pais? Como você expressa?

## TEXTO DE APOIO – GOSTANDO DOS COLEGAS

### O GOSTAR ATIVO

Todos nós gostamos de várias pessoas que conhecemos. Gostamos de nossos pais, avós, tios, irmãos; gostamos também de bichos, cachorros, gatos, passarinhos. Desenvolvemos estima por objetos como uma roupa, um brinquedo, um estojo, relógio etc.

Gostar é um sentimento contínuo, mas nem sempre está visível, nem sempre aparece. Para torná-lo visível é necessário exercitá-lo, caso contrário ele pode desaparecer por completo.

Assim como existem várias formas para tornar o corpo forte e saudável, também existem várias maneiras para exercitar o sentimento de gostar.

Del Prette & Del Prette, 2005

## FICHA DE AVALIAÇÃO DE SESSÃO

Nome: \_\_\_\_\_  
 Nº da sessão: \_\_\_\_\_



**NÃO GOSTEI**  
(0)



**GOSTEI MUITO**  
(10)

-----