
HABILIDADES SOCIAIS E O MODELO BIOECOLÓGICO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: ANÁLISE E PERSPECTIVAS
HABILIDADES SOCIALES Y EL MODELO BIOECOLÓGICO DE DESARROLLO HUMANO: ANÁLISIS Y PERSPECTIVAS
SOCIAL SKILLS AND BIOECOLOGICAL MODEL OF HUMAN DEVELOPMENT: ANALYZE AND PERSPECTIVES

<http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015aop001>

Vanessa Barbosa Romera Leme

Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO, Niterói/RJ, Brasil

Zilda Aparecida Pereira Del Prette

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, Brasil

Silvia Helena Koller

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, Brasil

Almir Del Prette

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, Brasil

RESUMO

Este artigo analisa possíveis relações entre o campo teórico-prático das Habilidades Sociais (HS) e o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (MBDH). Para isso, descreve e relaciona os pressupostos e conceitos-chave de cada um, focalizando as contribuições da perspectiva bioecológica para o estudo do desenvolvimento das habilidades sociais. Defende-se o MBDH como uma alternativa teórico-metodológica que se aproxima de alguns conceitos vinculados a uma vertente teórica relacionada do campo das HS e do Treinamento de Habilidades Sociais (THS). Embora se reconheçam os limites e desafios da presente proposta, entende-se que ela tem o mérito de fomentar novas possibilidades de pesquisa e de prática em trabalhos que contemplem as relações interpessoais e as HS ao longo do ciclo vital.

Palavras-chave: Habilidades sociais, modelo bioecológico, desenvolvimento humano.

RESUMEN

Este artículo analiza las posibles relaciones entre el campo teórico y práctico de las habilidades sociales (HS) y el Modelo Bioecológico de Desarrollo Humano (MBDH). Para ello, describe y enumera los supuestos y conceptos clave de cada uno, centrándose en las contribuciones de la perspectiva bioecológica para el estudio del desarrollo de habilidades sociales. Sostiene el MBDH como una alternativa teórico-metodológica que se acerca de algunos conceptos vinculados a un enfoque teórico relacionado del campo de las HS y Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS). A pesar de que reconocen los límites y desafíos de esta propuesta, se entiende que tiene el mérito de promover nuevas oportunidades para la investigación y la práctica en las obras que abordan las relaciones interpersonales y el HS a lo largo del ciclo de vida.

Palabras clave: Habilidades Sociales, modelo bioecológico, desarrollo humano.

ABSTRACT

This article examines possible relationships between the theoretical and practical of Social Skills (SS) and Bioecological Model of Human Development (BMHD). The study describes and lists the assumptions and key concepts of each, focusing on the contributions of bio-ecological approach to study the development of social skills. It is argued the BMHD as an alternative theoretical and methodological approach of some concepts linked to the theoretical of SS, and Social Skills Training (SST). Although recognizing the limits and challenges of this proposal means that it has the merit of promoting new opportunities for research and practice in works that address the interpersonal relationships and the SS over the life cycle.

Keywords: Social skills, bio-ecological model, human development.

É possível verificar, desde as últimas décadas do século XX, uma maior preocupação dos estudiosos em compreender o fenômeno do desenvolvimento como um processo que é interdependente de múltiplos contextos e influenciado pelo momento histórico em que a pessoa vive (Sifuentes, Dessen, & Oliveira, 2007, Tijanero & Páramo, 2012). Para a apreensão dos fenômenos dinâmicos e complexos que ocorrem durante o curso do desenvolvimento humano, é indicado recorrer a uma abordagem investigativa sistêmica e interdisciplinar. A teoria sistêmica propagou-se especialmente nas ciências humanas devido à necessidade de um modelo que superasse o antigo paradigma de causalidade linear, contribuindo para uma abordagem complexa e multifatorial dos fenômenos do desenvolvimento estudados (Tijanero & Páramo, 2012). Dentre os pesquisadores que procuraram priorizar uma investigação sistêmica e contextualizada acerca do desenvolvimento humano, destaca-se Urie Bronfenbrenner. Tal pesquisador começou a se interessar por esta questão desde a década de 40, com publicações a partir de seus estudos de doutorado (Bronfenbrenner, 1943, 1944) que mostravam a importância do contexto para o desenvolvimento humano. O desenvolvimento de sua teoria, que concretizou este postulado, ocorreu nas décadas de 60 e 70.

No mesmo período histórico, isto é, nas primeiras décadas da segunda metade do século XX, de acordo com Del Prette e Del Prette (1996, 2011), os estudos sobre o campo teórico-prático das Habilidades Sociais (HS) surgiram com um grupo liderado por Michael Argyle, na Inglaterra, que investigava as relações sociais no contexto de trabalho, utilizando abordagens cognitivas. Além de disseminar o conceito de HS e o Treinamento de Habilidades Sociais (THS) para outros países, suas pesquisas também buscavam explicar o desenvolvimento e a aprendizagem ao longo do ciclo vital. Nota-se, portanto, nesse período, o surgimento de um conjunto de abordagens preocupadas em ampliar a definição de desenvolvimento humano, ou seja, considerar a interação das dimensões biológica, cognitiva, afetiva e social (Beauchamp & Anderson, 2010; Tinajero & Páramo, 2012) e, ao mesmo tempo, em reconhecer e valorizar a qualidade das relações interpessoais para um bom desenvolvimento biopsicossocial do ser humano (Del Prette & Del Prette, 1996).

Tanto no Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (MBDH) quanto no campo teórico-prático das HS, a qualidade das relações interpessoais é vista como imprescindível para a compreensão do desenvolvimento humano

(Del Prette & Del Prette, 2001, 2002; Rodríguez, Sánchez, & Antino, 2013). O MBDH fornece uma orientação teórico-metodológica que enfatiza o contexto na compreensão das condições e dos processos envolvidos no desenvolvimento humano (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Nesse modelo, o desenvolvimento é considerado sistêmico e dinâmico, passível de múltiplas trajetórias, uma vez que contextos diversos produzem formas diferenciadas de desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2005; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Portanto, essa abordagem assume a complexidade do desenvolvimento, buscando apreender a rede de relações que ocorrem em diferentes contextos, integradas em diversos níveis: *micro-; meso-; exo-; macro e cronossistema* (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Sob perspectiva similar, no campo das HS, a compreensão e a promoção da competência social implicam reconhecer a influência das dimensões pessoal, situacional e cultural que configuram o contexto e suas peculiaridades e que impactam sobre o desenvolvimento humano em geral (Caballo, Iruña, & Calazar, 2009; Del Prette & Del Prette, 2001, 2009, 2010a).

Em sua teoria do desenvolvimento, o MBDH evidencia o papel dos contextos nos quais a pessoa - um ser biológico, psicológico e social - está inserida e assume o papel ativo e transformador dos indivíduos sobre tais contextos (Bronfenbrenner, 1979/2002), destacando, portanto, sua capacidade de mudar e melhorar as relações sociais. Assim, a perspectiva bioecológica oferece recursos importantes para o estudo também do desenvolvimento das habilidades sociais, o que parece ainda não ter sido explorado na literatura nacional. Tendo em vista essas possíveis vantagens, tanto para a teoria quanto para a prática psicológica, o presente artigo faz uma análise das possíveis relações entre o campo das HS e o MBDH, focalizando as contribuições da perspectiva bioecológica para o estudo do desenvolvimento das habilidades sociais. Na primeira parte deste trabalho, são descritos os principais pressupostos teórico-metodológicos do MBDH e os conceitos fundamentais do campo das HS. Na sequência, são analisadas as possíveis relações identificadas entre eles. Ao final, são apresentadas algumas aproximações entre os pressupostos de programas de THS e os pressupostos do MBDH, defendendo-se o segundo modelo como uma alternativa teórico-metodológica que se aproxima de alguns conceitos vinculados a uma vertente teórica relacionada do campo das HS e do Treinamento de Habilidades Sociais (THS).

Para realizar essa tarefa, foram utilizados, como principais referências do campo das HS, os estudos de Del Prette e Del Prette (2001, 2002, 2005,

2010a) porque esses são os que mais têm publicado sobre as bases conceituais das habilidades sociais no Brasil. Além disso, suas obras contemplam uma perspectiva conceitual que é amplamente amparada ou contraposta a autores internacionais (por exemplo, Argyle, 1967/1994; Caballo, 2003; Gresham, 2009; McFall, 1982; Trower, 1995) e também porque foi a leitura desses textos que permitiu estabelecer uma conexão com o MBDH. Ressalta-se que não é objetivo deste estudo abarcar todas as abordagens das habilidades sociais, até porque se trata de uma área com vários referenciais teóricos (Del Prette & Del Prette, 2010a, Rodríguez et al., 2013), nem cotejar as diferentes abordagens do desenvolvimento humano, também múltiplas, mas apenas a proposta por Urie Bronfenbrenner.

O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano e a importância das interconexões Processo-Pessoa-Contexto-Tempo

Após um longo percurso de mudanças de alguns conceitos e complementações de outros, Bronfenbrenner (2005) define o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (MBDH) como um sistema teórico e metodológico para o estudo científico do desenvolvimento humano ao longo do tempo. No MBDH, a análise do desenvolvimento deve considerar a interação sinérgica de quatro componentes: *Processo, Pessoa, Contexto e Tempo* (Bronfenbrenner & Morris, 1998). O desenvolvimento humano é, então, definido como um fenômeno que envolve mudanças e continuidades nas características biopsicológicas da pessoa durante a sua vida e ao longo das gerações (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

O desenvolvimento inclui processos de interação recíproca, progressivamente mais complexos, entre a pessoa em desenvolvimento e as pessoas, objetos e símbolos encontrados no ambiente imediato (Bronfenbrenner & Morris, 1998). As interações que ocorrem com a pessoa e o seu ambiente imediato causam mudanças nas suas características biopsicológicas que, por sua vez, levam a modificações no contexto, o que torna o desenvolvimento tanto produto quanto produtor de seu processo (Bronfenbrenner & Evans, 2000).

O Processo

Todas as mudanças que acontecem no desenvolvimento da pessoa estão relacionadas ao núcleo do modelo, o *Processo*. Segundo Bronfenbrenner e Morris (1998, p. 994), o desenvolvimento humano se

realiza através dos *processos proximais*, isto é, “das formas peculiares de interação entre o organismo e o ambiente, que operam ao longo do tempo e que são os principais motores do desenvolvimento”. Para que as interações da pessoa com o ambiente sejam eficazes, elas devem ocorrer com regularidade e ao longo de períodos extensos de tempo (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Em outras palavras, é preciso que a pessoa esteja envolvida em uma atividade que ocorra com regularidade, por períodos prolongados de tempo e que seja progressivamente mais complexa. Ademais, devem ocorrer interações recíprocas da pessoa que se desenvolve com as pessoas do seu ambiente imediato e também com os objetos e símbolos presentes nesse ambiente, que também devem estimular a atenção, a exploração, a manipulação e a imaginação da pessoa (Bronfenbrenner & Morris, 1998). É o que acontece, por exemplo, quando uma mãe e um filho estabelecem uma rotina de realizar as tarefas escolares juntos, ou quando uma criança brinca de “faz de conta” sozinha com seus brinquedos ou com outras crianças.

Os *processos proximais* ocorrem o tempo todo e podem, dependendo das suas características (como duração do período de contato, frequência do contato ao longo do tempo, interrupção ou estabilidade da exposição etc.), levar a dois tipos de resultados no desenvolvimento (Bronfenbrenner & Evans, 2000), um positivo e um negativo. O resultado positivo é denominado de competência, demonstrado por meio da aquisição de habilidades socioemocionais, cognitivas e físicas, bem como da capacidade de controlar o próprio comportamento ou de outras pessoas. Inversamente, o resultado negativo envolve a manifestação recorrente de disfunções e dificuldades em comportamentos de autocontrole em diferentes domínios do desempenho (Bronfenbrenner & Evans, 2000).

A Pessoa

A Pessoa é o segundo elemento do Modelo Bioecológico (Bronfenbrenner & Morris, 1998) e envolve tanto as características biológicas e psicológicas constitucionalmente determinadas, quanto aquelas que surgem como resultado das interações com o ambiente (Bronfenbrenner, 2005). Dessa forma, as características biopsicológicas da pessoa são tanto produtos quanto produtoras de seu desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998). A *força*, os *recursos* e as *demandas* são as três características biopsicológicas da Pessoa destacadas pelo MBDH (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

A *força*, segundo os autores, refere-se às disposições comportamentais ativas que possibilitam

iniciar e manter os *processos proximais*. Envolve atributos pessoais presentes desde o nascimento, por exemplo, a responsividade seletiva observada em bebês quando exploram objetos ao seu redor e que vai se modificando por meio da interação com o ambiente ao longo da vida (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Essas características biopsicológicas podem contribuir tanto para os *processos proximais* que levam a resultados de competências quanto para os que levam a resultados de disfunções (Bronfenbrenner & Morris, 1998). As orientações comportamentais ativas que levam a resultados de competências são chamadas de características desenvolvimentais geradoras (*generative*) e contemplam curiosidade, disposição para engajar-se em atividades solitárias ou coletivas, prontidão para seguir metas de longo prazo e senso de autoeficácia. Já as que levam a disfunções são denominadas de características desenvolvimentais disruptivas (*disruptive*) e envolvem impulsividade, intempestividade, distração, falta de habilidade para adiargratificações imediatas, agressividade e dificuldade em manter o autocontrole dos comportamentos e das emoções (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Diferentemente, os *recursos* não envolvem disposições comportamentais para a ação, mas são constituídos por características biopsicológicas passivas e ativas que podem influenciar a capacidade da pessoa para realizar de forma efetiva os *processos proximais*, ao longo dos diferentes estágios de desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Os recursos podem ser delimitados por deficiências que restringem ou inibem o desenvolvimento da pessoa (como doença mental e física, defeitos genéticos e baixo peso ao nascer) e também competências, conhecimentos e experiências que se formam ao longo do curso de vida e que contribuem para tornar efetivos os *processos proximais* (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Por último, as *demandas* contemplam características pessoais que estimulam ou desencorajam as reações do ambiente social, contribuindo ou não para o aumento de *processos proximais* (Bronfenbrenner & Morris, 1998). A aparência física, a idade, o gênero e a etnia são exemplos de características físicas que sofrem influências das crenças, valores e papéis sociais estabelecidos pela cultura em que a pessoa vive. As características biopsicológicas da pessoa, os aspectos do ambiente imediato e remoto e os processos que ocorrem entre e dentro deles, ao longo do tempo, devem ser compreendidos como interdependentes, ou seja, bidirecionais em influência (Bronfenbrenner, 1979/2002).

O Contexto

O Contexto, ou ambiente ecológico onde se dá o desenvolvimento, é um componente complexo, composto por sistemas aninhados e interdependentes

(micro-, meso-, exo-, macro- e cronossistema) que agregam elementos físicos, sociais e culturais, assim como a forma como a pessoa os experiencia e as relações interpessoais aí estabelecidas (Bronfenbrenner, 1979/2002; Bronfenbrenner & Morris, 1998). A concepção ecológica de desenvolvimento-no-contexto, conforme Bronfenbrenner (1979/2002), assume uma compreensão de desenvolvimento que implica não só as relações de múltiplas pessoas em seus ambientes próximos (*microsistemas* e *mesossistemas*), como também as influências de contextos remotos (*exossistemas* e *macrossistemas*). Considera, por conseguinte, que todos os contextos interagem de forma dinâmica e concomitante, ao longo do ciclo vital da pessoa e através das gerações, isto é, ao longo do *cronossistema* (Bronfenbrenner, 1979/2002; Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Bronfenbrenner (2005) apresenta o *microsistema* como um contexto imediato em que a pessoa em desenvolvimento tem experiências diretas e onde ocorrem os *processos proximais*, como a família e a escola, para uma criança, e o local de trabalho, no caso de um adulto. É formado por um padrão de atividades, papéis sociais e relações interpessoais que são experienciados face a face pela pessoa em desenvolvimento, em um determinado ambiente que contém tanto objetos e símbolos específicos, quanto pessoas com suas particularidades biopsicológicas e seus sistemas de crenças (Bronfenbrenner, 2005). Ao discutir os elementos que constituem o *microsistema*, Bronfenbrenner (1979/2002) destaca a importância das relações interpessoais como contextos do desenvolvimento. De acordo com o autor, a relação interpessoal constitui uma condição mínima para a existência de uma díade, definida quando duas pessoas prestam atenção nas atividades uma da outra ou delas participam (Bronfenbrenner, 1979/2002). As díades possuem três propriedades: reciprocidade; equilíbrio de poder e relação afetiva (Bronfenbrenner, 1979/2002).

O *mesossistema* é formado pelo conjunto ou rede de microsistemas dos quais a pessoa em desenvolvimento participa diretamente e comporta as ligações e as trocas interambientais, como as que ocorrem entre a família e a escola e entre a família e a vizinhança ou local de trabalho (Bronfenbrenner, 2005). Essa rede, ou *mesossistema*, é estabelecida quando a pessoa tem acesso a novo ambiente (Bronfenbrenner, 1979/2002), ocorrendo, então, o que autor denomina de *transição ecológica*, isto é, uma mudança da posição da pessoa no seu ambiente ecológico, com mudanças de papéis, de *status* e do próprio ambiente, ou ainda uma combinação de tais eventos (Bronfenbrenner, 1979/2002).

Além do *microsistema* e do *mesossistema*, Bronfenbrenner (1979/2002, 1986) chama a atenção para a influência de dois outros contextos externos que podem afetar os *processos proximais* da pessoa e, conseqüentemente, interferir no seu desenvolvimento: o *exossistema* e o *macrossistema*. O desenvolvimento de uma criança, por exemplo, para Bronfenbrenner (1986), pode ser afetado não só por aqueles ambientes dos quais ela participa diretamente, mas também, principalmente nas sociedades industrializadas, pelo trabalho dos pais, pela rede social de apoio parental e a comunidade na qual a família se insere. O *macrossistema* envolve os sistemas político, econômico e educacional que contemplam ideologias, valores e crenças compartilhados pelos membros da cultura e que afetam indiretamente as relações interpessoais e a qualidade de vida das pessoas (Bronfenbrenner, 1979/2002; 1994).

O Tempo

Por último, o *cronossistema* é constituído por mudanças ou estabilidades que ocorrem nas características biopsicológicas da pessoa ao longo do seu curso de vida e, também, aquelas que se verificam ao longo das gerações nos sistemas social, econômico, político e cultural e que são afetadas pelo momento histórico (Bronfenbrenner, 1994). Dessa forma, é a partir das relações recíprocas entre as características biopsicológicas da pessoa e as propriedades físicas, sociais e culturais dos seus contextos, historicamente situados, que a pessoa pode ampliar e modificar a sua maneira de perceber e de lidar seja com o ambiente físico, seja com suas interações e relações sociais (Bronfenbrenner, 1979/2002).

Pesquisa e MBHD

Quanto aos aspectos metodológicos, apesar de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979/2002, 1999; Bronfenbrenner & Morris, 1998) não ter sistematizado, em nenhum momento, um método de pesquisa, o estudo que se pretende orientar pelo “desenvolvimento-no-contexto” deve incluir todos os componentes do modelo (*Processo, Pessoa, Contexto e Tempo*) e, adicionalmente: (a) analisar o desenvolvimento no seu ambiente natural, priorizando a investigação das relações interpessoais da pessoa em desenvolvimento nos mais diversos microsistemas em que ela vivencia seus *processos proximais*; (b) analisar as relações entre as propriedades da pessoa e as características físicas, sociais e culturais dos contextos imediatos e remotos e

suas influências nos processos desenvolvimentais; (c) valorizar estudos que investigam diferentes culturas.

No Brasil, pesquisadores que trabalham com o MBHD desenvolveram uma proposta metodológica, denominada por Ceconelo e Koller (2003) de *Inserção ecológica*. Em linhas gerais, é uma tentativa de integrar os quatro componentes do modelo (*Processo, Pessoa, Contexto e Tempo*) com o trabalho de coleta e análise de dados da equipe de pesquisadores (Eschiletti-Prati, Paula Couto, Moura, Poletto, & Koller, 2008). É caracterizada pela entrada da equipe de pesquisa no ambiente de investigação, possibilitando o surgimento de *processos proximais* entre os pesquisadores e os participantes, objetos e símbolos presentes no contexto imediato. Assim, é por meio desse método de investigação que se tem acesso aos dados de pesquisa para estudos de avaliação e/ou intervenção nos mais diversos contextos (Eschiletti-Prati et al., 2008).

O campo teórico-prático das habilidades sociais

Em virtude da amplitude que envolve as relações interpessoais em diferentes contextos sociais, o campo das Habilidades Sociais tornou-se complexo e constituído por diferentes aportes teóricos, especialmente pelos enfoques cognitivo e comportamental (Del Prette & Del Prette, 2009, 2010a), além disso, estabelece diálogo com outros setores do conhecimento, tais como Educação, Antropologia, Filosofia e Sociologia (Del Prette & Del Prette, 2001). O termo HS pode ser entendido tanto como um campo de conhecimento, quanto como uma “categoria analítica que norteia a pesquisa e a prática em um campo particular de conhecimento” (Del Prette & Del Prette, 2010a, p. 196).

Embora não exista consenso na literatura quanto à definição de habilidades sociais, sua importância para o desenvolvimento é amplamente reconhecida (Beauchamp & Anderson, 2010; Caballo, 2003; Del Prette & Del Prette, 2005). Tais habilidades são expressas em comportamentos necessários a uma relação interpessoal bem-sucedida, conforme características de cada cultura (Caballo, 2003). Beauchamp e Anderson (2010) propõem um modelo psicossocial para o desenvolvimento das habilidades sociais que, para esses autores, incluem habilidades cognitivas, interpessoais e socioemocionais necessárias ao comportamento social adequado e interações sociais positivas. Como competências que permitem ao indivíduo se relacionar de forma positiva e evitar situações sociais que resultem em interações negativas, as habilidades sociais contribuem, por exemplo, para a aceitação por pares e ajustamento escolar (Elliott & Gresham, 2008; Polan, Sieving, &

McMorris, 2012), para a prevenção de sintomas de depressão (Thase, 2012) e para o desenvolvimento social de crianças e jovens com autismo (Francis, McMullen, Blue-Banning, & Hines, 2013).

Para Del Prette e Del Prette (2005), o termo habilidades sociais se refere ao conjunto diversificado de comportamentos sociais do repertório de uma pessoa que podem contribuir para a sua competência social, levando a relacionamentos saudáveis e produtivos. Enquanto as habilidades sociais são definidas em termos descritivos, referindo-se aos segmentos ou classes do desempenho que ocorre na interação de pessoas, a competência social é um construto avaliativo da funcionalidade desse desempenho (Del Prette & Del Prette, 2005, 2010a). Nas palavras de Del Prette e Del Prette (2005, p. 41), a competência social é conceituada como “a capacidade de articular pensamentos, sentimentos e ações em função de objetivos pessoais e de demandas da situação e da cultura, gerando consequências positivas para o indivíduo e para a relação com as demais pessoas”.

Não obstante o termo de habilidades sociais seja tomado por alguns autores como sinônimo de competência social, Del Prette e Del Prette (2001, 2005) fazem uma diferenciação, mostrando que as habilidades sociais são uma condição necessária, porém não suficiente para a competência social. A competência social de um indivíduo depende da avaliação das consequências e do impacto do desempenho, a partir de um conjunto de critérios que incluem:

- (a) consecução dos objetivos da interação, (b) manutenção ou melhora da autoestima, (c) manutenção e/ou melhora da qualidade da relação, (d) maior equilíbrio de ganhos e perdas entre os parceiros da relação e (e) respeito, ampliação dos direitos humanos básicos (Del Prette e Del Prette, 2005, p. 34).

Em síntese, para a pessoa ser considerada socialmente competente, é preciso que ela alcance seus objetivos imediatos de forma socialmente aceitável e, ademais, que o seu desempenho gere equilíbrio entre os ganhos próprios e o do outro nas relações interpessoais, ao mesmo tempo que respeite os direitos humanos. Considerando os referidos critérios, os autores defendem que o conceito de competência social envolve tanto uma dimensão instrumental como uma dimensão ético-moral e que ambas devem orientar a pesquisa e a prática nessa área (Del Prette & Del Prette, 2010a). Em outras palavras, os critérios de competência social contemplam tanto interesses pessoais, quanto coletivos nas relações interpessoais e dependem dos contextos social e cultural. Consequentemente, nem sempre todos os critérios de competência social podem

ser alcançados numa mesma interação ou episódio social (Del Prette & Del Prette, 2010a), o que torna a sua consecução um contínuo dependente da quantidade de critérios atendidos.

Conforme Del Prette e Del Prette (2001, 2006), as habilidades sociais são comportamentos do repertório da pessoa que devem ser entendidos sempre como situacionais, isto é, um mesmo desempenho social pode ser considerado desejável e, desse modo, contribuir para a competência social num determinado contexto e não em outro, ou em um determinado momento do desenvolvimento da pessoa e não em outro. Ampliando-se o foco, as habilidades sociais são também determinadas culturalmente, ou seja, o contexto cultural define padrões esperados e valorizados para diferentes contextos ou demandas em função de características demográficas, tais como idade e sexo (Del Prette & Del Prette, 2009, 2010a). Assim, para Del Prette e Del Prette (2001), o estudo das habilidades sociais deve considerar três importantes dimensões: (a) a pessoal (são os comportamentos da pessoa, seus pensamentos, sentimentos, aparato fisiológico e características demográficas); (b) a situacional (incluem os contextos físicos onde as pessoas vivem, os papéis sociais e os padrões comportamentais que são valorizados e os que são coibidos e constrangidos); (c) a cultural (são as normas e valores compartilhados por uma sociedade que define, delimita, valoriza e reprova comportamentos, dependendo do contexto em que são apresentados e dos interlocutores presentes nas relações).

Programas de Treinamento de Habilidades Sociais (THS)

Um programa de Treinamento de Habilidades Sociais (THS) é definido, por Del Prette e Del Prette (2010b, p. 128), como um conjunto de atividades que estruturam processos de aprendizagem mediados por terapeuta ou coordenador visando ampliar a frequência ou proficiência de habilidades sociais, ensinar novas habilidades sociais significativas e diminuir ou extinguir comportamentos concorrentes com o repertório socialmente habilidoso. Pode ser feito em atendimentos individuais (consultórios psicológicos) ou em grupo (escolas, empresas e clínicas-escola, etc.). Todavia, Boas, Silveira e Silva (2005) salientam que o THS realizado em grupo traz algumas vantagens em relação à forma individual, pois a existência de uma situação social estabelecida propicia que os participantes desempenhem papéis e forneçam *feedback* uns aos outros.

A avaliação completa das habilidades sociais e da competência social requer uma estratégia metodológica multimodal de avaliação (Del Prette & Del Prette,

2009), ou seja, o uso de diversos instrumentos e procedimentos, junto a vários informantes, em diferentes contextos ambientais. Nesse sentido, há uma valorização das investigações do desenvolvimento-no-contexto, em diferentes microssistemas que busquem analisar os processos entre díades, tríades etc. (Del Prette & Del Prette, 2009). Somado a isso, verifica-se uma crítica aos modelos de intervenção que focam a investigação de *déficits* comportamentais, sem considerar os recursos presentes no repertório da pessoa (Del Prette e Del Prette, 2009).

Del Prette e Del Prette (2011) destacam dois modelos conceituais presentes nos programas de THS: o modelo misto (cognitivo-comportamental) e o modelo de aprendizagem social. O primeiro é baseado sobretudo nos princípios operantes de aprendizagem, mas também utiliza constructos cognitivos como crenças, pensamentos automáticos, autoavaliações etc. Programas inseridos nesse modelo utilizam, com diferentes ênfases, modelagem, modelação e instrução de comportamentos-alvo no ensino das habilidades sociais. O segundo modelo adota as contribuições da Teoria Social Cognitiva de Bandura e pressupõe que a aprendizagem das habilidades sociais se daria por meio de experiências vicariantes, ou seja, da observação do comportamento de outras pessoas e das consequências com ele obtidas (Del Prette & Del Prette, 2011). Por considerar as relações dinâmicas entre os fatores pessoais (afetos, sentimentos e crenças), comportamentais e ambientais na explicação do comportamento, o modelo de aprendizagem social baseado na Teoria Social Cognitiva parece ser o mais coerente com os pressupostos do MBDH.

Embora a aprendizagem das habilidades sociais ocorra durante toda a vida e que eventuais dificuldades nas relações interpessoais possam ser superadas pelas pessoas sem intervenção sistemática (Del Prette & Del Prette, 2005), estudos mostram que ambientes desprovidos de oportunidades para o desenvolvimento e/ou a aquisição das habilidades sociais podem gerar dificuldades de adaptação psicossocial e transtornos psicológicos em fases posteriores (Crews et al., 2007; Del Prette, Rocha, Silveiras, & Del Prette, 2012; Rodríguez et al., 2013). Essas dificuldades podem se caracterizar como três tipos de *déficits* de habilidades sociais, que, de acordo com Del Prette e Del Prette (2005, p. 53), são inferidos quando:

- (a) a pessoa não apresenta habilidades sociais diante das demandas do ambiente (déficit de aquisição); (b) a pessoa apresenta frequência de habilidades sociais inferior à esperada diante das demandas do ambiente (déficit de desempenho); (c) a pessoa apresenta proficiência inferior à esperada diante das demandas do ambiente (déficit de fluência).

Habilidades Sociais e o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano

Tanto para o MBDH, como para o campo das HS, o processo de socialização enfatiza a interdependência e a influência mútua da pessoa em desenvolvimento com os contextos imediato e remoto, bem como os processos que ocorrem nesses contextos. Dessa maneira, os autores do campo das HS aqui citados (Del Prette & Del Prette, 2002; Del Prette, Paiva, & Del Prette, 2005) reconhecem a importância da abordagem bioecológica e, como afirmam Del Prette e Del Prette (2001, p. 23):

O exercício crescente de novos papéis e a assimilação de normas culturais que definem as demandas e expectativas para os desempenhos sociais são decorrentes, numa perspectiva ecológica, da transição para sistemas progressivamente mais abrangentes e complexos (mesossistema, exossistema e macrosistema) que caracterizam o desenvolvimento de um modo geral e que influem decisivamente na aquisição e no desempenho das habilidades sociais.

Pode-se, portanto, afirmar que os principais componentes do MBDH, o Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo, contribuem para a compreensão do desenvolvimento das habilidades sociais ao longo da vida da pessoa. Em outras palavras, os quatro componentes do MBDH podem ser analisados em sua relação com o campo das HS, utilizando-se exemplos do processo de socialização que ocorre durante a infância, na família e na escola.

Processo, Relações Interpessoais e Habilidades Sociais

No que se refere ao processo de socialização, é por meio, principalmente, das relações interpessoais que ocorrem nos microssistemas da família e, posteriormente, da escola e da vizinhança, que a criança amplia o seu repertório de habilidades sociais, o que significa dizer, segundo Del Prette e Del Prette (2001, 2005), que as HS são sempre aprendidas e que essa aprendizagem acontece durante toda a vida, nos mais diversos microssistemas dos quais a pessoa participa diretamente (Del Prette & Del Prette, 2005). Desde o seu nascimento, a criança é exposta a determinados contextos, com características sociais e culturais específicas que irão possibilitar, de maneira formal ou informal, a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades sociais, tais como as de reconhecer e nomear as emoções próprias e as dos outros, fazer amizades, expressar sentimentos e defender seus próprios direitos (Del Prette & Del Prette, 2005).

Os *processos proximais* ocorrem no âmbito das relações interpessoais nos diferentes microssistemas em que a pessoa em desenvolvimento transita. Dessa maneira, dependendo das características de tais relações, a pessoa pode desenvolver, conforme Del Prette e Del Prette (2005), um repertório de habilidades sociais (que Bronfenbrenner chamaria de resultados de competências) ou um repertório deficitário (resultados de disfunção). Por exemplo, se pais e filhos adolescentes negociam limites e expressam seus sentimentos de forma adequada, sem agressividade, é possível que suas relações sejam baseadas em reciprocidade, equilíbrio de poder e afetividade, três aspectos enfatizados tanto no conceito de competência social (Del Prette & Del Prette, 2005), como nas propriedades das díades que geram resultados de competência (Bronfenbrenner, 1979/2002). Inversamente, relações entre pais e filhos baseadas em agressões físicas ou verbais, por exemplo, podem comprometer a qualidade das díades, levando a *processos proximais* que produzem *déficits* em habilidades sociais (De Antoni & Koller, 2004). Portanto, quando os *processos proximais* que ocorrem entre a pessoa em desenvolvimento e as outras pessoas de seus microssistemas não possibilitam o surgimento de um repertório elaborado de habilidades sociais, programas de THS podem ser uma alternativa para (Del Prette & Del Prette, 2011): (a) ampliar a frequência e/ou proficiência das habilidades sociais; (b) ensinar novas habilidades sociais específicas para a fase do ciclo vital da pessoa; (c) diminuir ou superar comportamentos que comprometem a promoção de *processos proximais* que levam a resultados de competências.

Nesse sentido, a competência social é um conceito do campo das HS que pode contribuir para a avaliação dos resultados dos *processos proximais* sobre o desenvolvimento. No entanto, a definição de efeitos de competência, para Bronfenbrenner e Evans (2000), não contempla o mesmo sentido avaliativo que Del Prette e Del Prette (2001) utilizam para conceituar e circunscrever a competência social, como referido anteriormente. Na abordagem bioecológica, efeitos de competência são os resultados dos *processos proximais* sobre o desenvolvimento. Contudo, o entendimento da dimensão ético-moral da competência social, conforme proposto por Del Prette e Del Prette (2010a), poderia contribuir para o estudo dos resultados de competência previstos para o desenvolvimento humano, a partir da perspectiva bioecológica (Bronfenbrenner & Evans, 2000). Considerar essa dimensão implicaria, então, analisar de forma mais pormenorizada a influência da cultura (*macrossistema*) no estabelecimento e na manutenção de determinados padrões relacionais que levam a resultados específicos - de competência

ou de disfunção – no desenvolvimento. Por exemplo, uma criança pode aprender com seus pais que “meninos não choram”. Tal norma pode fazer com que, em uma situação de confronto com um colega, ela consiga controlar seus sentimentos e até resolver o conflito (resultado de competência). Mas, por outro lado, verifica-se a manutenção de estereótipo de gênero que pode trazer consequências negativas para os futuros relacionamentos da criança e também para a sociedade que enfrenta atualmente sérios problemas com discriminação e homofobia (Borrilo, 2009). Nesse aspecto, considerar a dimensão ético-moral do conceito de competência social (Del Prette & Del Prette, 2010a), aplicada aos resultados de competência considerados no MBDH, poderia ampliar o foco analítico dos produtos do desenvolvimento. Inversamente, considerar os *processos proximais* como fatores para resultados de competência ou de *déficits* poderia contribuir para programar intervenções ecológicas de HS para melhorar o repertório pessoal de cada participante e, também, a qualidade desses *processos proximais* em termos de um contexto cultural comprometido com a cidadania e os direitos humanos (Carrara & Betteto, 2009; Del Prette & Del Prette, 2010a).

Pessoa, Contexto, Tempo e Habilidades Sociais

As dimensões pessoal, situacional e cultural que devem ser consideradas no estudo das HS podem ser encontradas nos componentes - *Processo, Pessoa, Contexto e Tempo* - da estrutura conceitual do MBDH. No que tange ao componente *Pessoa*, as relações interpessoais estabelecidas dentro do microssistema dependem tanto dos aspectos físicos, sociais e simbólicos do ambiente, quanto das características biopsicológicas das pessoas desse contexto (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Desse modo, tendo como ponto de partida as três principais características biopsicológicas, descritas por Bronfenbrenner e Morris (1998) e considerando a dimensão pessoal das habilidades sociais, essas poderiam ser classificadas tanto como características desenvolvimentais geradoras, quanto como *recursos*, ao passo que a competência social poderia configurar-se como recursos biopsicológicos. As características demográficas associadas às habilidades sociais estabelecem *demandas* para as relações interpessoais de diferentes tipos, tais como qualidades físicas (cor da pele, idade e gênero), criando diferentes expectativas que afetam o desempenho das habilidades sociais e, por conseguinte, a avaliação da competência social (Del Prette & Del Prette, 2001).

Pode-se, portanto, afirmar que os *processos proximais* que ampliam e/ou contribuem para a aprendizagem de habilidades sociais como as de comunicação, as assertivas de enfrentamento e as educativas estão, também, produzindo resultados de competências no desenvolvimento. Por sua vez, *déficits* tanto de aquisição quanto de desempenho ou mesmo de fluência em habilidades sociais poderiam ser incluídos no MBDH como características desenvolvimentais disruptivas que, ao longo da vida da pessoa, poderiam comprometer o desenvolvimento da competência social. Esses três tipos de *déficits* em habilidades sociais podem também ser relacionados às características biopsicológicas da *Pessoa* (a *força*, os *recursos* e as *demandas*) e aos *processos proximais* que ocorrem nos contextos imediatos. Como mencionam Del Prette e Del Prette (2005), tanto os fatores pessoais quanto os ambientais, tais como falta de autocontrole, pouco conhecimento das normas e papéis socialmente valorizados, bem como um ambiente familiar desprovido de modelos adequados para a aprendizagem das habilidades sociais, devem ser considerados na análise dos fatores que levam a diferentes tipos de *déficits*. Assim, tem-se que as habilidades sociais e a competência social, enquanto características biopsicológicas da pessoa, são tanto produto quanto elementos do processo do desenvolvimento.

As dimensões situacional e cultural do campo das HS podem ser relacionadas ainda aos componentes *Contexto* e *Tempo* do MBDH. Em cada fase do desenvolvimento, a pessoa se depara com demandas específicas que se alteram conforme o *microsistema* em que está inserida. Quando, por exemplo, a criança entra na escola, ela não só muda (e amplia) de ambiente (do familiar para o escolar), como também essa *transição ecológica* requer novas habilidades sociais e acadêmicas, incluindo habilidades específicas ao novo papel social, antes de filho e agora de aluno (Marturano, Elias, & Leme, 2012). Desse modo, ainda que o desenvolvimento das habilidades sociais ocorra durante toda a vida, nos mais diversos contextos, a infância e o contexto familiar podem ser considerados (enquanto momento e ambiente) críticos para tal aprendizagem (Del Prette & Del Prette, 2002).

De acordo com Bronfenbrenner (1979/2002), a relação família-escola compõe um dos mais importantes *mesossistemas*, porque a criança se depara com normas, valores e papéis sociais compartilhados pela sociedade onde vive, o que poderá ajudá-la a estabelecer relacionamentos interpessoais saudáveis. Todavia, *microsistemas* coercitivos e que incentivam padrões relacionais baseados em preconceitos e

discriminações de gênero e etnia, por exemplo, podem prejudicar o desenvolvimento harmonioso anteriormente referido, aumentando a chance de surgir problemas de comportamento e dificuldades emocionais, não só na infância como na adolescência e vida adulta (Burhin & Vera, 2009; Del Prette & Del Prette, 2002; Polan et al., 2013; Murta et al., 2012). Além disso, a aprendizagem das habilidades sociais na infância é influenciada por outros contextos dos quais a criança não participa diretamente (*exossistema*), mas que seus cuidadores (como pais e professores) frequentam (Del Prette & Del Prette, 2001, 2005). Nesse caso, como exemplo, deve-se considerar, no estudo das habilidades sociais, se a rede de apoio comunitária, em que os familiares e a escola estão inseridos, promove ou não relações interpessoais baseadas em reciprocidade, afeto e equilíbrio de poder, entendidas como necessárias para o desenvolvimento de comportamentos socialmente competentes e, portanto, para resultados de competência.

Por fim, como sinalizam Del Prette e Del Prette (2001, 2002, 2010a), todos esses contextos envolvidos na aquisição das habilidades sociais serão influenciados pelo conjunto de sistemas de normas, valores e regras da cultura a qual pertencem os indivíduos (*macrossistema*). Assim, por exemplo, se, de um lado, algumas práticas culturais (como práticas dos pais baseadas em violência física) podem caracterizar-se por relações interpessoais que prejudicam a qualidade de vida das pessoas, de outro, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) protege as crianças e adolescentes por meio de suas leis, de relacionamentos que geralmente são negativos para o desenvolvimento de seu repertório de habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2001, 2010a).

Ao longo das transições ecológicas vivenciadas pela pessoa em desenvolvimento ao longo da vida, diferentes habilidades sociais são requeridas em diversos contextos e fases do ciclo vital (Del Prette & Del Prette, 2001, 2005). Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a aprendizagem das habilidades sociais torna-se mais complexa com o passar dos anos e sua aquisição é interdependente com as tarefas desenvolvimentais. Para Masten e Coastworth (1998), tarefas desenvolvimentais são critérios universais ou específicos de uma cultura ou momento histórico, utilizados para avaliar a competência da pessoa para atender às demandas da sociedade, em diferentes fases do desenvolvimento. Em cada fase de desenvolvimento (na infância, adolescência, vida adulta e terceira idade), há diferentes demandas por habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2001), sendo que a aquisição de um repertório num determinado momento da vida

pode alterar a competência na realização das tarefas desenvolvimentais de uma etapa posterior, levando a trajetórias favoráveis ao desenvolvimento saudável (Masten & Coastworth, 1998). Por sua vez, *déficits* em habilidades sociais na pré-adolescência, por exemplo, podem dificultar a realização das tarefas desenvolvimentais nas fases seguintes do ciclo vital (Masten & Coastworth, 1998).

Portanto, para o MBDH, o desenvolvimento ocorre no tempo (*cronossistema*), mas depende da integração entre as características biopsicológicas da pessoa e do contexto (Bronfenbrenner, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 1998). No caso das habilidades sociais, as exigências próprias de cada fase desenvolvimental, como o exercício de novos papéis sociais, são determinadas culturalmente e mudam conforme o período histórico, alterando demandas para repertórios específicos de habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2001).

Programas de THS e o MBDH

Algumas premissas que orientam os programas de THS também podem ser encontradas nas orientações metodológicas do MBDH (1979/2002, 1999; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Em ambos, é possível verificar algumas críticas em relação: (a) aos experimentos restritos ao laboratório que não consideram variáveis de contexto (desenvolvimento sem contexto) e aos estudos meramente descritivos que levam ao contexto sem desenvolvimento; (b) ao reducionismo, isto é, focar apenas uma pessoa da relação interpessoal, desconsiderando o outro nas interações em díades, tríades etc.; (c) à ênfase nos *déficits* comportamentais que focalizam apenas as dificuldades comportamentais ou socioemocionais, em detrimento dos recursos pessoais, aqui se podendo incluir habilidades sociais e competência social; (d) à ênfase no produto em detrimento dos processos desenvolvimentais, ou seja, somente para resultados dos *processos proximais* ao invés de analisar as suas características.

Segundo Bronfenbrenner e Ceci (1994), relações interpessoais baseadas em coerção e/ou passividade podem caracterizar contextos (tais como, familiar, escolar e do trabalho) instáveis e imprevisíveis que atrapalham a eficácia dos *processos proximais*. Nesse sentido, um programa de THS que leve em conta as bases conceituais do MBDH poderia capacitar as pessoas para tornarem seus relacionamentos mais cooperativos e, assim, seus ambientes mais estáveis e promotores de desenvolvimento. Essa proposta poderia contribuir para o exame dos *processos proximais* e para

a compreensão do desenvolvimento das habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2009). Além disso, a visão mais ampla, integrada e contextualizada do desenvolvimento humano, adotada pela perspectiva bioecológica, poderia contribuir para a eficácia de programas de THS, indicando outros aspectos de avaliação e intervenção. Porém, não foi encontrada nenhuma intervenção, no contexto brasileiro, que articulasse o campo das HS e o modelo bioecológico, o que sugere um campo de estudo aberto à investigação.

Considerações finais

O artigo analisou possíveis relações entre o campo teórico-prático das HS e o MBDH. Para isso, destacou algumas contribuições que essa articulação pode trazer aos saberes e fazeres psicológicos, no que se refere ao estudo das habilidades sociais, das relações interpessoais e do desenvolvimento humano na perspectiva bioecológica. Contudo, ressalta-se que não se considera esgotada a análise ou mesmo que ela se reduza ao que foi aqui enfatizado. Há várias abordagens dentro do campo das HS que não foram aqui salientadas e algumas delas podem se aproximar ou distanciar mais do MBDH. Futuros estudos poderiam investigar como as diferentes abordagens do campo das HS e da Psicologia do Desenvolvimento Humano articulam-se com o MBDH e com a vertente do campo de HS focalizada no presente estudo, procurando, inclusive, apresentar ou propor estudos empíricos que fortaleçam tal articulação.

De forma geral, é possível afirmar que a estrutura conceitual da perspectiva bioecológica contribui para a compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento das habilidades sociais, destacando-se que as dimensões pessoal, situacional e cultural do campo das HS podem ser relacionadas aos componentes *Processo, Pessoa, Contexto* e *Tempo* do MBDH. Além disso, foram verificadas, também, contribuições do campo teórico-prático das HS para o MBDH, principalmente no que toca ao conceito de competência social e seu uso na análise dos resultados de competência. O campo teórico-prático das HS enfoca o estudo das relações interpessoais via habilidades sociais e competência social, já o MBDH enfatiza sua influência sobre o desenvolvimento. Portanto, é possível notar, em ambas, uma preocupação em entender as mudanças e continuidades nas características biopsicológicas da pessoa como algo que reflete as condições sociais, culturais e históricas em que vive ela vive. Essas aproximações abrem novas perspectivas de estudo no sentido de agregar, ao campo das HS, mais uma alternativa teórico-metodológica, que, por sua vez,

pode favorecer experimentos transformadores que façam conexão entre ciência e políticas públicas.

Na interseção entre a Psicologia do Desenvolvimento e a Psicologia Social, o campo do THS pode oferecer importantes contribuições no sentido de melhorar o contexto e as condições para as novas gerações. Pesquisas têm investido em promover práticas culturais transformadoras de contextos de desenvolvimento, como o escolar e familiar, por meio do ensino das habilidades sociais (Bolsoni-Silva et al., 2013; Braz, Comodo, Del Prette, Del Prette, & Fontaine, 2013; Carrara & Betteto, 2009). Ao descrever os efeitos de uma intervenção realizada com professores do Ensino Fundamental, Bolsoni-Silva et al. (2013) relaciona a ampliação de habilidades sociais básicas com comportamentos pró-éticos dos educadores e com a redução de dificuldades comportamentais dos alunos. Del Prette e Del Prette (2010a, p. 112) argumentam também, em termos mais gerais, em favor da importância da promoção de habilidades sociais para o indivíduo e para melhorar o contexto social:

Assim, tais programas poderiam se alinhar aos esforços de construção de novas realidades culturais, favoráveis ao desenvolvimento socioemocional e a comportamentos e sentimentos prossociais desejáveis de amizade, empatia e solidariedade, bem como a uma sensibilidade crescente a valores importantes para a sobrevivência da espécie e para a qualidade de vida de todos.

Dessa forma, destaca-se a relevância teórica e prática que esse tipo de esforço de aproximação pode ter para o campo das HS e o MBDH em particular e para a Psicologia Social. Espera-se que o presente estudo contribua, de algum modo, para instigar novos estudos e formulações conceituais nessa importante interface de produção e aplicação de conhecimentos psicológicos.

Referências

- Argyle, M. (1994). *Psicología del comportamiento interpersonal*. Madrid: Alianza Universidad. (Original publicado em 1967).
- Beauchamp, M. & Anderson, V. (2010). Social: An integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136(1), 39-64.
- Boas, A. C. V. B. V., Silveira, F. F., & Bolsoni-Silva, A. T. (2005). Descrição de efeitos de um procedimento de intervenção em grupo com universitários: um estudo piloto. *Interação em Psicologia*, 9(2), 323-332.
- Bolsoni-Silva, A. T., Verdu, A. C. M. A., Carrara, K., Melchiori, L. E., Leite, L. P., & Calais, S. L. (2013). Ampliando comportamentos pró-éticos dos alunos: relato de pesquisa e intervenção com educadores do ensino fundamental. *Temas em Psicologia*, 21(2), 347-459.
- Braz, A. C., Comodo, C. N., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Fontaine, A. M. (2013). Habilidades sociales e intergeneracionalidad en las relaciones familiares. *Apuntes de Psicología*, 31(1), 77-84.
- Bronfenbrenner, U. (1943). A constant frame of reference for sociometric research. Part I. *Sociometry*, 6(4), 363-397.
- Bronfenbrenner, U. (1944). A constant frame of reference for sociometric research. Part II. *Sociometry*, 7(1), 40-75.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husten & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (Vol. 3, pp. 37-43). New York: Eselvier Science.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados* (M. A. V. Veronese, Trad., 2ª Reimpressão). Porto Alegre: Artmed. (Original publicado em 1979)
- Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (pp. 3-15). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586.
- Bronfenbrenner, U. & Evans, G. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 115-125.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology. Theoretical models of human development* (Vol. 1, pp. 993-1027). New York: John Wiley & Sons.
- Borrilo, D. (2009). A homofobia. In T. Lionço & D. Diniz (Orgs.), *Homofobia e educação: um desafio ao silêncio* (pp. 14-46). Brasília, DF: Letras Livres EdUnB.
- Burhin, L., & Vera, E. M. (2009). Preventing racism and promoting social justice: Person-centered and environment-centered interventions. *The Journal of Primary Prevention*, 30(1), 43-59.
- Caballo, V. E. (2003). *Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais*. São Paulo: Santos.
- Caballo, V. E., Irurtia, M. J., & Calazar, I. C. (2009). Abordagem cognitiva na avaliação e intervenção sobre habilidades sociais. In Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs.), *Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações* (pp. 67-108). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Carrara K. & Betteto, M. F. (2009). Formação ética para a cidadania: uma avaliação dos efeitos de práticas educacionais em estudantes adolescentes e pós-adolescentes. *Estudos de Psicologia*, 26(3), 337-347.
- Cecconello, A. M. & Koller, S. H. (2003). Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 515-524.
- Crews, S. D., Bender, H., Gresham, F. M., Kern, L., Vanderwood, M., & Cook, C. R. (2007). Risk and protective factors of emotional and/or behavior disorders in children and adolescents: A mega-analytic synthesis. *Behavioral Disorders*, 32, 64-77.

- Elliot, S. N. & Gresham, F. M. (2008). *Classwide intervention program: Teachers's guide*. Minneapolis: Pearson.
- De Antoni, C. & Koller, S. (2004). A pesquisa ecológica sobre violência no microsistema familiar. In S. H. Koller (Org.), *A ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 315-340). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1996). Habilidades sociais: uma área em desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9(2), 287-389.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2001). *Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2002). *Psicologia das relações interpessoais e habilidades sociais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: terapia e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2006). Avaliação multimodal de habilidades sociais em crianças: procedimentos, instrumentos e indicadores. In M. Bandeira, Z. A. P. Del Prette, & A. Del Prette (Orgs.), *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp. 47-68). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2009). Avaliação de habilidades sociais: bases conceituais, instrumentos e procedimentos. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações* (pp. 187-229). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2010a). Habilidades sociais e análise do comportamento: proximidade histórica e atualidades. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 1(2), 38-49.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2010b). Programa vivencial de habilidades sociais: características sob a perspectiva da análise do comportamento. In M. R. Garcia, P. Abreu, E. N. P. Cillo, P. B. Faleiros & P. P. Queiroz (Orgs.), *Comportamento e cognição: terapia comportamental e cognitiva* (pp. 127-139). Santo André, SP: ESETEC.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2011). Enfoques e modelos do treinamento de habilidades sociais. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais: intervenções efetivas em grupo* (pp. 23-38). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P., Domeniconi, C., Amaro, L., Laurenti, A., Benítez, P., & Del Prette, A. (2013). La tolerancia y el respeto a las diferencias: los efectos de una actividad educativa en la escuela. *Apuntes de Psicología*, 31(1), 59-66.
- Del Prette, Z. A. P., Paiva, M. L. M., & Del Prette, A. (2005). Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. *Interações*, X(20), 57-72.
- Del Prette, Z. A. P., Rocha, M. M., Silveira, E. F. M., & Del Prette, A. (2012). Social skills and psychological disorders: Converging and criterion-related validity for YSR and IHSA-Del-Prette in adolescents at risk. *Universitas Psychologica*, 11(3), 941-955.
- Eschiletti-Prati, L., Paula Couto, M. C. P., Moura, A., Poletto, M., & Koller, S. H. (2008). Revisitando a inserção ecológica: uma proposta de sistematização. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(1), 160-169.
- Francis, G. L., McMullen, V. B., Blue-Banning, M., & Haines, S. (2013). Increasing the social skills of a student with autism through a literacy-based behavioral intervention. *Intervention in School and Clinic*, 49(2), 77-83.
- Gresham, F. M. (2009). Análise do comportamento e habilidades sociais: uma visão geral. In Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs.), *Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações* (pp. 17-66). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Masten, A. S. & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. *American Psychologist*, 53(2), 205-220.
- Marturano, E. M., Elias, L. C. S., & Leme, V. B. R. (2012). A família e o desenvolvimento do escolar. In L. E. Melchiori, O. M. P. Rodrigues, & A. C. B. Maia (Orgs.), *Família e crianças: reflexões teórico-práticas sobre os cuidados com as crianças* (pp. 137-152). Curitiba: Juruá.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.
- Murta, S. G., Ribeiro, D. C., Rosa, I. O., Menezes, J. C., Rieiro, M. R. S., Borges, O. S. et al. (2012). Programa de habilidades interpessoais e direitos sexuais e reprodutivos para adolescentes: um relato de experiência. *Psico-USF*, 17(1), 21-32.
- Polan, J. C., Sieving, R. E., & McMorris, B. J. (2013). Are young adolescents' social and emotional skills protective against involvement in violence and bullying behaviors? *Health Promotion Practice*, 14(6), 599-606.
- Rodríguez, F. G., Sánchez, F. J. C., & Antino, M. (2013). Tendencias actuales en el ámbito de las habilidades sociales. *Apuntes de Psicología*, 31(1), 51-57.
- Sifuentes, T. R., Dessen, M. A., & Oliveira, M. C. S. L. (2007). Desenvolvimento humano: Desafios para a compreensão das trajetórias probabilísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(4), 379-385.
- Thase, M. E. (2012). Social skills training for depression and comparative efficacy research: A 30-year retrospective. *Behavior Modification*, 36(4), 546-557.
- Tinajero, C. & Páramo, M. F. (2012). The systems approach in developmental psychology: Fundamental concepts and principles. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(4), 457-465.
- Trower, P. (1995). Adult social skills: State of the art and future directions. In W. O'Donohue & L. Krasner (Eds.), *Handbook of Psychological Skills Training: Clinical techniques and applications* (pp. 54-80). New York: Allyn na Bacon.

Agradecimento

À Agência financiadora: FAPESP - projeto nº 2011/05321-4.

Submissão em: 26/04/2012

Revisão em: 16/10/2013

Aceite em: 01/02/2014

Vanessa Barbosa Romera Leme é professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO, Niterói/RJ, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Marechal Deodoro 217, 2º Andar. Centro. Niterói/RJ, Brasil. CEP 24030 060
E-mail: vanessaromera@gmail.com

Zilda Aparecida Pereira Del Prette é professora titular da Universidade Federal de São Carlos.
E-mail: zdprette@ufscar.br

Silvia Helena Koller é professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
E-mail: silvia.koller@gmail.com

Almir Del Prette é professor da Universidade Federal de São Carlos.
E-mail: adprette@power.ufscar.br