

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

Faculdade de Psicologia

**Trabalho de Graduação Interdisciplinar
II**

Rafael Costa Braga

**São Paulo
Dezembro de 2006**

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

Faculdade de Psicologia

**Trabalho de Graduação Interdisciplinar
II**

Trabalho realizado como requisito da
Disciplina Trabalho de Graduação
Interdisciplinar, no 8º semestre do curso
de Psicologia da Universidade
Presbiteriana Mackenzie, supervisionado
pela Profª. Nelson Destro Fragoso

Rafael Costa Braga

**São Paulo
Dezembro de 2006**

SUMÁRIO

RESUMO

INTRODUÇÃO

JUSTIFICATIVA

1. HABILIDADE SOCIAL

- 1.1. Conceito de Habilidade Social
- 1.2. Desenvolvimento das Habilidades Sociais
- 1.3. Componentes das Habilidades Sociais
 - 1.3.1. Comunicação Verbal
 - 1.3.1.1. Elementos da Fala
 - 1.3.1.2. Elementos da Conversação
 - 1.3.1.3. Componentes Paralingüísticos
 - 1.3.1.3.1. Elementos Paralingüísticos
 - 1.3.1.4. Comunicação Não-Verbal
 - 1.3.1.4.1. Componentes da Comunicação Não-Verbal
 - 1.3.2. Componentes Cognitivos-Afetivos
 - 1.3.2.1. Conhecimentos prévios
 - 1.3.2.2. Percepções sobre ambientes de comunicação
 - 1.3.2.3. Variáveis cognitivas do indivíduo
 - 1.3.3. Respostas Fisiológicas
 - 1.3.4. Outros Componentes
- 1.4. Integração dos Três Tipos de Componentes no Modelo das Habilidades Sociais

2. O PROFESSOR

- 2.1. O Processo Histórico de Profissionalização do Professorado
- 2.2. Elementos de Transformação no Sistema Escolar
- 2.3. A Profissionalização do Professor
 - 2.3.1. A Profissionalização do Ofício do Professor
- 2.4. Conceito de Competência
 - 2.4.1. A Construção de Competências
 - 2.4.1.1. Transposição Didática
- 2.5. Características do Bom Professor
 - 2.5.1. Influências Principais
 - 2.5.2. A Prática Pedagógica

2.5.3. O bom professor na percepção dos alunos na pesquisa de Cunha (2000)

3. METODOLOGIA

3.1. Objetivo

3.2. Material e Método

3.3. Forma de Análise dos Resultados

3.4. Cronograma

4. TABULAÇÃO

5. ANÁLISE

6. CONCLUSÃO

7. BIBLIOGRAFIA

8. ANEXO

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo verificar se os professores que possuem um bom repertório de Habilidades Sociais se destacam positivamente perante os alunos em sala de aula. Para isto, será apresentado o conceito e os componentes da Habilidade Social, juntamente com o processo histórico da profissionalização do professorado, a profissionalização do ofício do professor, as mudanças no sistema escolar, o conceito de competência, e as características de um bom professor. Depois de tudo, será realizada uma pesquisa quantitativa com questionário em escala Lichert, no qual serão entrevistados cento e vinte alunos de Humanas.

INTRODUÇÃO

Este trabalho irá procurar observar se os professores que possuem um bom repertório de Habilidades Sociais se destacam positivamente em sala de aula perante os alunos.

Segundo Caballo (2002), o campo das Habilidades Sociais teve a sua época de maior difusão em meados dos anos 70, mas ainda continua sendo uma área de continua pesquisa e expansão. Hoje em dia surgem com bastante frequência artigos, pesquisas e livros sobre o assunto.

O autor continua, nas décadas de 60 e 70 foram fundadas as bases para se estudar e investigar as habilidades sociais. Na década de 80 teve uma grande incorporação de resultados obtidos de outras áreas da psicologia, o que fez incluir numerosos elementos de orientação cognitiva, contribuindo ainda mais para o desenvolvimento das habilidades sociais.

De acordo com Caballo (2002), Salter (1949) é um dos chamados pais da terapia comportamental, e é considerado como um dos homens que originou o movimento das habilidades sociais. Algumas de suas sugestões são usadas ainda hoje com algumas modificações, no treinamento em habilidades sociais. Elas são: expressão verbal e a expressão facial das emoções, o emprego deliberado da primeira pessoa ao falar, o estar de acordo quando se recebem atenções, cortesias e elogios, o expressar desacordo e a improvisação e atuação espontânea. Estas seis técnicas segundo Salter, ajudam ao individuo a aumentar a sua expressividade.

Depois de Salter vieram outros, como, Wolpe (1958) que utilizou pela primeira vez o termo “comportamento assertivo”. Posteriormente, Lazarus e Wolpe (1966) incluíram o treinamento assertivo como técnica de terapia comportamental para se empregar na pratica clinica.

Zigler e Philips (1960, 1961) foram também de grande importância para o campo das habilidades sócias. Em suas investigações com pacientes internados no hospital, eles descobriram que quanto maior a habilidade social dos pacientes, menor seria o tempo de sua internação e mais baixa seria a sua recaída.

É sobre este assunto que será tratado no primeiro capítulo deste trabalho, abordado o conceito de Habilidade Social, juntamente com a maioria de seus componentes estudados até hoje.

Segundo Zilda Del Prette (1998), a atuação do professor em sala de aula tem sido alvo de investigação permanente por parte dos pesquisadores da área educacional.

E tem se enfatizado o papel do professor como mediador da relação dos alunos com o objeto de conhecimento. De acordo com Coll & Colomina (1996) tradicionalmente deu-se mais importância às relações professor-aluno do que às relações entre os alunos nas atividades escolares. Neste caso, o professor assume um papel de um mediador indireto, que coordena as interações entre os alunos, colocando-os de certa forma como co-educadores em sala de aula.

É sobre o Professor que será tratado o segundo capítulo deste trabalho. Dando ênfase ao processo histórico da profissionalização do professorado, juntamente com as mudanças no sistema escolar. Logo depois será abordado o conceito de Competência, e quais são as características de um bom professor, segundo uma pesquisa realizada por Cunha (2000).

JUSTIFICATIVA

Quanto maior for a clareza e a precisão de quais são as Habilidades Sociais que se relacionam ao perfil dos bons professores na visão dos alunos, maiores serão as possibilidades de haver uma melhora na qualidade da educação e na formação dos professores.

1. HABILIDADE SOCIAL

1.1. Conceito de Habilidade Social

Caballo (2006) coloca como definição que Habilidade Social é um comportamento socialmente habilidoso apresenta muitos problemas, pois, já foram dadas inúmeras definições, mas ainda não se chegou a nenhuma definição genericamente aceita sobre a questão. A razão é que o comportamento socialmente habilidoso depende muito do contexto, da cultura, dos padrões de comunicação, da idade, do sexo, da classe social, da educação, das atitudes, dos valores, das crenças, das capacidades cognitivas e do estilo único de interação do indivíduo. Além disso, o grau de eficácia apresentado por uma pessoa dependerá do que deseja conseguir na situação específica em que se encontre, já que, o comportamento considerado apropriado em uma situação pode ser impróprio em outra. Por isso, é que não pode haver uma definição absoluta de habilidades sociais. Por tanto, o comportamento socialmente hábil deveria ser definido não em termos de sua topografia, mas sim, em função de sua eficácia.

O autor coloca que para avaliar se houve ou não uma boa eficácia em uma determinada situação, deve-se olhar para as conseqüências do comportamento, juntamente com o conteúdo deste, podendo assim, obter alguma estimativa do grau de habilidade social.

Linehan (1984) assinala que podem ser identificados três tipos básicos de conseqüências: 1) A eficácia para atingir os objetivos da resposta (eficácia nos objetivos); 2) A eficácia para manter ou melhorar a relação com o outro na interação (eficácia na relação); 3) A eficácia para manter a auto-estima das pessoas socialmente hábeis (eficácia no respeito próprio).

De acordo com o autor o valor desses objetivos varia com o tempo, as situações e os agentes. Quando um cliente tenta devolver uma mercadoria defeituosa a uma loja, a eficácia no objetivo (conseguir que a mercadoria seja trocada ou que o dinheiro seja devolvido) pode ser mais importante que a eficácia na relação (manter uma relação positiva com o encarregado da loja). Ao tentar fazer com que nosso(a) melhor amigo(a) vá assistir a um determinado filme, a eficácia na relação (manter a relação íntima) pode ser mais importante que o objetivo (conseguir que o(a) amigo vá ao cinema).

Com relação ao conteúdo, Caballo (2006), se refere, principalmente, à expressão do comportamento (opiniões, sentimentos, desejos etc.), enquanto as consequências fazem alusão ao reforço social.

Em suma, pelas palavras do autor (2006, p.6),

“O comportamento socialmente hábil é esse conjunto de comportamentos emitidos por um indivíduo em um contexto interpessoal que expressa sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos desse indivíduo de modo adequado à situação, respeitando esses comportamentos nos demais, e que geralmente resolve os problemas imediatos da situação enquanto minimiza a probabilidade de futuros problemas”.

Contudo, esta não é a única definição sobre o tema. Alberti (1977) definiu da seguinte forma: a) habilidade social é uma característica do comportamento, não das pessoas; b) é uma característica específica à pessoa e à situação, não universal; c) deve ser contemplada no contexto cultural do indivíduo, assim como em termos de outras variáveis situacionais; d) está baseada na capacidade de um indivíduo escolher livremente sua ação; e) é uma característica de conduta socialmente eficaz, não danosa.

Já para Van Hasselt e cols. (1979), a Habilidade Social possui três elementos básicos, que são: a) específicas às situações, já que o significado de uma determinada conduta variará, dependendo da situação em que tenha lugar; b) a efetividade interpessoal é julgada segundo as condutas verbais e não-verbais praticadas pelo indivíduo, e estas respostas são passíveis de aprendizagem; c) o papel de outra pessoa é importante e a eficácia interpessoal deveria supor a capacidade de se comportar sem causar dano (verbal ou físico) aos demais.

1.2. Desenvolvimento das Habilidades Sociais

De acordo com Del Prette (1999), muitos fatores permeiam o desenvolvimento das habilidades sociais nos diversos estágios do desenvolvimento social. A infância é sem dúvida um período crítico no estabelecimento das Habilidades Sociais (genética, espontaneidade e primeiras experiências de aprendizagem), na qual os microsistemas (família, escola, amigos próximos) são os principais núcleos em que ocorrem as relações interpessoais e se desenvolve a competência social da criança. Com o avançar da idade, novos desafios interpessoais se impõem, as demandas de socialização são cada vez maiores e o locus do desenvolvimento cada vez é mais complexo. Na vida adulta,

muitas habilidades sociais são requeridas, como realizar tarefas em grupo, exercitar liderança em algumas atividades, habilidades sexuais com seu par, demandas de independência em relação à família ou demanda para a constituição da nova família e, ainda aquelas decorrentes do contato com diferentes grupos culturais, no exercício profissional e no lazer. Na terceira idade o comportamento social é influenciado por diminuição das capacidades sensoriais e redução da prontidão para a resposta, por preconceitos contra a velhice que determinam relações interpessoais com hesitação de contato, com regras arbitrárias de censura, com reações agressivas ou proteção excessiva.

Segundo Caballo (2006), na relação com o ambiente um indivíduo emocionalmente expressivo tende a criar para ele um ambiente social e emocionalmente mais rico. O temperamento determina inicialmente a expressividade do indivíduo influenciando socialmente e emocionalmente. Quanto mais experiência tenha um indivíduo em uma situação, mais seu comportamento social dependerá do que tenha aprendido a fazer nesta situação e menor será a contribuição aparente do temperamento. Devido ao fato de que durante a vida o ser humano continua constantemente aprendendo, ocorre a possibilidade de que uma determinada habilidade social venha ser instinta por falta de uso, depois de longos períodos de isolamento. Mischel (1976) afirma que, alguns trabalhos são denominados de “interativos” porque enfatizam o papel das variáveis ambientais, as características pessoais e as interações entre elas para produzir o comportamento. Já Robinson e Calhoun (1984) afirmam que uma resposta socialmente hábil seria resultado de uma percepção correta aos estímulos, possibilitando a avaliação e a escolha correta da resposta. Decodificação dos estímulos (input) dependerá prioritariamente dos órgãos do sentido de acordo com um quadro de conhecimentos existentes. O estágio de tomada de decisão tem um estímulo de entrada devido a uma interpretação social, e um de saída referente ao que seja mais eficaz e menos difícil ao tratar da tarefa-estímulo. O estágio de codificação da sequência do processamento da informação implica a tradução de um programa de proposições de respostas a uma sequência coordenada de condutas observáveis. “Competência” emprega-se como o termo avaliador geral que se refere à qualidade ou à adequação da atuação total de uma pessoa em determinada tarefa. Segundo Trower, Bryant e Argyle (1987), é possível ocorrer à existência de problemas no indivíduo ao longo das diferentes fases do modelo caso haja fracasso nas fases: 1ª Fase. Motivação, objetivos, planos; 2ª Fase. Habilidades e decodificação; 3ª Fase. Habilidades de decisão; 4ª Fase. Habilidades de codificação.

1.3. Componentes das Habilidades Sociais

Caballo (2006), afirma que a avaliação de habilidades sociais deve sempre proporcionar informações para a análise funcional do comportamento social: dados das condições antecedentes, dos comportamentos centrais da análise e das condições conseqüentes ao comportamento. Delitti (1997) infere que, a análise funcional em clinica pode ser empreendida através do levantamento de dados da queixa (triagem) e de três momentos da vida do paciente, a saber, seu comportamento atual, sua história passada e sua relação com o terapeuta. Com relação a uma instituição, Caballo (2006) infere que análise funcional deve proceder-se da seguinte forma: entrevistar pessoas do ambiente, observar diretamente os comportamentos-objetivo, obter informação de outros profissionais, fazer um questionário demográfico e realizar alguns testes projetivos e de personalidade.

Especificamente em relação a técnicas, Caballo (2006) relaciona uma série delas dentro de algumas categorias gerais:

- medidas de auto-informe de habilidades sociais (por exemplo, inventários de assertividade, de auto-asserção, de atuação social, de interações heterossexuais, de situações sociais), de auto-informe de ansiedade social (por exemplo escalas de hesitação social, escalas de ansiedade) e de auto-informe cognitivo;
- roteiros de entrevista (há roteiros de entrevista dirigida especialmente para habilidades sociais);
- técnicas de avaliação por outras pessoas;
- procedimentos de auto-registro;
- técnicas de observação comportamental;
- testes estruturados de interações sociais;
- registros psicofisiológicos de emoções.

Del Prette (1999) faz menção aos componentes das habilidades sociais, sendo assim possível levantar critérios de avaliação das habilidades sociais. A divisão se dá de forma mais ampla, em três classes de componentes, sendo eles: os comportamentais,

os cognitivos-afetivos, e os fisiológicos, havendo ainda uma classe adicional de outros componentes que não se enquadram nos anteriores.

Caballo (2006), também faz uma divisão dos componentes das habilidades sociais, porém, esta divisão mostra-se mais completa em comparação com a de Del Prette.

Torna-se necessário o quadro que descreve os componentes e seus subtópicos:

1. COMPONENTES COMPORTAMENTAIS

1.1. VERBAIS DE CONTEÚDO

- 1.1.1. Fazer/responder a perguntas
- 1.1.2. Solicitar mudança de comportamento
- 1.1.3. Lidar com críticas
- 1.1.4. Pedir/Dar feedback
- 1.1.5. Opinar/concordar/discordar
- 1.1.6. Elogiar/recompensar/gratificar
- 1.1.7. Agradecer
- 1.1.8. Fazer Pedidos
- 1.1.9. Recusar
- 1.1.10. Justificar-se
- 1.1.11. Auto-revelar-se/ usar o pronome EU
- 1.1.12. Usar conteúdo de humor

1.2. VERBAIS DE FORMA

- 1.2.1. Latência e duração
- 1.2.2. Regulação: bradilalia, taquilalia, volume modulação
- 1.2.3. Transtornos da fala

1.3. NÃO VERBAIS

- 1.3.1. Olhar e contato visual
- 1.3.2. Sorriso
- 1.3.3. Gestos
- 1.3.4. Expressão facial
- 1.3.5. Postura corporal
- 1.3.6. Movimentos com a cabeça
- 1.3.7. Contato físico
- 1.3.8. Distância/ proximidade

2. COMPONENTES COGNITIVO-AFETIVOS

2.1 CONHECIMENTOS PRÉVIOS

- 2.1.1. Sobre a cultura e ambiente
- 2.1.2. Sobre os papéis sociais
- 2.1.3. Auto-conhecimento

2.2. EXPECTATIVA E CRENÇAS

- 2.2.1. Planos/metast e valores pessoais
- 2.2.2. Auto-conceito
- 2.2.3. Auto-eficácia Versus desamparo
- 2.2.4. Estereótipos

2.3. ESTRATÉGIAS E HABILIDADES DE PROCESSAMENTO

- 2.3.1. Leitura do Ambiente
- 2.3.2. Resolução de Problemas
- 2.3.3. Auto-observação
- 2.3.4. Auto-instrução
- 2.3.5. Empatia

3. FISIOLÓGICOS

- 3.1. TAXA CARDÍACA
- 3.2. RESPOSTAS ELETROMIOGRAFICAS
- 3.3. RESPIRAÇÃO
- 3.4. RESPOSTAS GALVANICA DA PELE
- 3.5. FLUXO SANGUINEO

4. OUTROS COMPONENTES

- 4.1. ATRATIVIDADE FÍSICA
- 4.2. APARENCIA PESSOAL

Tabela de Componentes Comportamentais de Del Prette (1999, p.56)

COMPONENTES COMPORTAMENTAIS

1. Componentes verbais
 - 1.1. Conteúdo geral
 - 1.1.1. Pedidos de nova conduta
 - 1.1.2. Conteúdo de anuência
 - 1.1.3. Conteúdo de elogios
 - 1.1.4. Perguntas
 - 1.1.4.1. Perguntas com final aberto
 - 1.1.4.2. Perguntas com final fechado
 - 1.1.5. Conteúdo de apreço
 - 1.1.6. Auto-revelação
 - 1.1.7. Reforços verbais
 - 1.1.8. Conteúdo de recusa
 - 1.1.9. Atenção pessoal
 - 1.1.10. Humor
 - 1.1.11. Verbalizações positivas
 - 1.1.12. Variedade dos temas
 - 1.1.13. Conteúdo de acordo
 - 1.1.14. Conteúdo de enfrentamento
 - 1.1.15. Manifestações empáticas
 - 1.1.16. Formalidade
 - 1.1.17. Generalidade
 - 1.1.18. Clareza
 - 1.1.19. Oferta de alternativas
 - 1.1.20. Pedidos para compartilhar a atividade
 - 1.1.21. Expressões em primeira pessoa
 - 1.1.22. Razões, explicações
 - 1.2. Elementos da fala
 - 1.2.1. Fala egocêntrica
 - 1.2.2. Instruções
 - 1.2.3. Perguntas
 - 1.2.4. Comentários
 - 1.2.5. Conversa Informal
 - 1.2.6. Expressões executivas
 - 1.2.7. Costumes sociais
 - 1.2.8. Expressões de estados emocionais ou de atitude
 - 1.2.9. Mensagens latentes
 - 1.2.10. Dizer “não” ou assumir uma posição
 - 1.2.11. Pedir favores ou defender os próprios direitos
 - 1.2.12. Expressão de sentimentos
 - 1.3. Elementos da conversação
 - 1.3.1. Retroalimentação
 - 1.3.2. Perguntas
 - 1.3.3. Habilidades da fala
 - 1.4. Componentes paralingüísticos
 - 1.4.1. Voz
 - 1.4.1.1. Volume
 - 1.4.1.2. Tom
 - 1.4.1.3. Clareza
 - 1.4.1.4. Velocidade
 - 1.4.1.5. Timbre
 - 1.4.1.6. Inflexão
 - 1.4.2. Tempo da fala
 - 1.4.2.1. Duração da resposta
 - 1.4.2.2. Número de palavras ditas
 - 1.4.3. Distúrbios da fala
 - 1.4.3.1. Pausas/silêncios na conversação
 - 1.4.3.2. Número de frases ou palavras que se repetem na conversação
 - 1.4.3.3. Vacilações
 - 1.4.4. Fluência da fala
 - 1.5. Componentes não-verbais
 - 1.5.1. Olhar/Contato visual
 - 1.5.1.1. Olhar quando o outro fala
 - 1.5.1.2. Olhar quando o sujeito fala
 - 1.5.1.3. Olhar durante o silêncio
 - 1.5.2. A dilatação da pupila

- 1.5.3. Latência da resposta
- 1.5.4. Sorrisos
- 1.5.5. Gestos
 - 1.5.5.1. Movimentos das pernas/pés
 - 1.5.5.2. Movimentos de cabeça
 - 1.5.5.3. Movimentos nervosos das mãos
 - 1.5.5.4. Automanipulações
- 1.5.6. Expressão facial
- 1.5.7. Postura
 - 1.5.7.1. Mudança de postura
- 1.5.8. Distância/proximidade
- 1.5.9. Expressão corporal
- 1.5.10. Orientação
- 2. Componentes cognitivos
 - 2.1. Percepções sobre ambientes de comunicação
 - 2.1.1. Percepções de formalidade
 - 2.1.2. Percepções de um ambiente caloroso
 - 2.1.3. Percepções de ambiente privado
 - 2.1.4. Percepções de familiaridade
 - 2.1.5. Percepções de restrição
 - 2.1.6. Percepções da distância
 - 2.2. Variáveis cognitivas do indivíduo
 - 2.2.1. Competências cognitivas
 - 2.2.1.1. Conhecimento da conduta hábil apropriada
 - 2.2.1.2. Conhecimento dos costumes sociais
 - 2.2.1.3. Conhecimento dos diferentes sinais de respostas
 - 2.2.1.4. Saber se colocar no lugar da outra pessoa
 - 2.2.1.5. Capacidade de solução de problemas
 - 2.2.2. Estratégias de codificação e conceitos pessoais
 - 2.2.2.1. Percepção social ou interpessoal adequada
 - 2.2.2.2. Habilidades de processamento da informação
 - 2.2.2.3. Conceitos pessoais
 - 2.2.2.4. Teorias implícitas da personalidade
 - 2.2.2.5. Esquemas
 - 2.3. Expectativas
 - 2.3.1. Expectativas de auto-eficácia
 - 2.3.2. Expectativas positivas sobre as possíveis conseqüências do comportamento
 - 2.3.3. Sentimentos de indefesa ou desamparo
 - 2.4. Valores subjetivos dos estímulos
 - 2.5. Planos e sistemas de auto-regulação
 - 2.5.1. Auto-instruções adequadas
 - 2.5.2. Auto-observação apropriada
 - 2.5.3. Padrões patológicos de atribuição e fracasso social
 - 2.5.4. Auto-estima
 - 2.5.5. Auto-verbalizações negativas
 - 2.5.6. Padrões de atuação excessivamente elevados
- 3. Componentes fisiológicos
 - 3.1. Taxa cardíaca
 - 3.2. Pressão sanguínea
 - 3.3. Fluxo sanguíneo
 - 3.4. Respostas eletrodermais
 - 3.5. Respostas eletromiográfica
 - 3.6. Respiração
- 4. Outros componentes
 - 4.1. Componentes mistos mais gerais
 - 4.1.1. Afeto
 - 4.1.2. Conduta positiva espontânea
 - 4.1.3. Escolher o movimento apropriado
 - 4.1.4. Tomar a palavra
 - 4.1.5. Ceder a palavra
 - 4.1.6. Conversação em geral
 - 4.1.7. Saber escutar
 - 4.2. Elementos ambientais
 - 4.2.1. Variáveis físicas
 - 4.2.1.1. Cor
 - 4.2.1.2. Temperatura e umidade
 - 4.2.1.3. Luz
 - 4.2.1.4. Ruído
 - 4.2.1.5. Música

	4.2.1.6.Paladar e odor
	4.2.1.7.Pessoas
4.2.2.	Variáveis sócio-demográficas
4.2.3.	Variáveis organizativas
4.2.4.	Variáveis interpessoais
4.2.5.	Variáveis comportamentais

Tabela de Componentes Comportamentais de Caballo (2006, p. 20-21)

COMPONENTES COMPORTAMENTAIS

1. Componentes verbais

1.1. Conteúdo geral

- 1.1.1. Pedidos de nova conduta
- 1.1.2. Conteúdo de anuência
- 1.1.3. Conteúdo de elogios/recompensa/gratificar
- 1.1.4. Perguntas
 - 1.1.4.1. Perguntas com final aberto
 - 1.1.4.2. Perguntas com final fechado
 - 1.1.4.3. Responder a perguntas
- 1.1.5. Conteúdo de apreço
- 1.1.6. Auto-revelação
- 1.1.7. Reforços verbais
- 1.1.8. Conteúdo de recusa
- 1.1.9. Atenção pessoal
- 1.1.10. Humor
- 1.1.11. Verbalizações positivas
- 1.1.12. Variedade dos temas
- 1.1.13. Opinar/concordar/discordar
- 1.1.14. Conteúdo de enfrentamento
- 1.1.15. Manifestações empáticas
- 1.1.16. Formalidade
- 1.1.17. Generalidade
- 1.1.18. Clareza
- 1.1.19. Oferta de alternativas
- 1.1.20. Pedidos para compartilhar a atividade
- 1.1.21. Expressões em primeira pessoa
- 1.1.22. Razões, explicações
- 1.1.23. Lidar com críticas
- 1.1.24. Justificar-se
- 1.1.25. Agradecer
- 1.1.26. Pedir/dar feedback

1.2. Elementos da fala

- 1.2.1. Fala egocêntrica
- 1.2.2. Instruções
- 1.2.3. Perguntas
- 1.2.4. Comentários
- 1.2.5. Conversa Informal
- 1.2.6. Expressões executivas
- 1.2.7. Costumes sociais
- 1.2.8. Expressões de estados emocionais ou de atitude
- 1.2.9. Mensagens latentes
- 1.2.10. Dizer “não” ou assumir uma posição
- 1.2.11. Pedir favores ou defender os próprios direitos
- 1.2.12. Expressão de sentimentos

1.3. Elementos da conversação

- 1.3.1. Retroalimentação
- 1.3.2. Perguntas
- 1.3.3. Habilidades da fala

1.4. Componentes paralingüísticos

- 1.4.1. Voz
 - 1.4.1.1. Volume
 - 1.4.1.2. Tom
 - 1.4.1.3. Clareza
 - 1.4.1.4. Velocidade
 - 1.4.1.5. Timbre
 - 1.4.1.6. Inflexão
 - 1.4.2. Tempo da fala
 - 1.4.2.1. Duração da resposta
 - 1.4.2.2. Número de palavras ditas
 - 1.4.3. Distúrbios da fala
 - 1.4.3.1. Pausas/silêncios na conversação
 - 1.4.3.2. Número de frases ou palavras que se repetem na conversação
 - 1.4.3.3. Vacilações
 - 1.4.4. Fluência da fala
- #### 1.5. Componentes não-verbais
- 1.5.1. Olhar/Contato visual

- 1.5.1.1. Olhar quando o outro fala
- 1.5.1.2. Olhar quando o sujeito fala
- 1.5.1.3. Olhar durante o silêncio
- 1.5.2. A dilatação da pupila
- 1.5.3. Latência da resposta
- 1.5.4. Sorrisos
- 1.5.5. Gestos
 - 1.5.5.1. Movimentos das pernas/pés
 - 1.5.5.2. Movimentos de cabeça
 - 1.5.5.3. Movimentos nervosos das mãos
 - 1.5.5.4. Automanipulações
- 1.5.6. Expressão facial
- 1.5.7. Postura
 - 1.5.7.1. Mudança de postura
- 1.5.8. Distância/proximidade
- 1.5.9. Expressão corporal
- 1.5.10. Contato físico
- 1.5.11. Orientação
- 2. Componentes cognitivos
 - 2.1. Percepções sobre ambientes de comunicação
 - 2.1.1. Percepções de formalidade
 - 2.1.2. Percepções de um ambiente caloroso
 - 2.1.3. Percepções de ambiente privado
 - 2.1.4. Percepções de familiaridade
 - 2.1.5. Percepções de restrição
 - 2.1.6. Percepções da distância
 - 2.2. Variáveis cognitivas do indivíduo
 - 2.2.1. Competências cognitivas
 - 2.2.1.1. Conhecimento da conduta hábil apropriada
 - 2.2.1.2. Conhecimento dos costumes sociais, da cultura e dos papéis sociais
 - 2.2.1.3. Conhecimento dos diferentes sinais de respostas
 - 2.2.1.4. Saber se colocar no lugar da outra pessoa
 - 2.2.1.5. Capacidade de solução de problemas
 - 2.2.2. Estratégias de codificação e conceitos pessoais
 - 2.2.2.1. Percepção social ou interpessoal adequada
 - 2.2.2.2. Habilidades de processamento da informação
 - 2.2.2.3. Conceitos pessoais
 - 2.2.2.4. Teorias implícitas da personalidade
 - 2.2.2.5. Esquemas
 - 2.3. Expectativas
 - 2.3.1. Expectativas de auto-eficácia versus desamparo
 - 2.3.2. Expectativas positivas sobre as possíveis conseqüências do comportamento
 - 2.3.3. Sentimentos de indefesa ou desamparo
 - 2.3.4. Planos, metas e valores pessoais
 - 2.3.5. Estereótipos
 - 2.4. Valores subjetivos dos estímulos
 - 2.5. Planos e sistemas de auto-regulação
 - 2.5.1. Auto-instruções adequadas
 - 2.5.2. Auto-observação apropriada
 - 2.5.3. Padrões patológicos de atribuição e fracasso social
 - 2.5.4. Auto-estima
 - 2.5.5. Auto-verbalizações negativas
 - 2.5.6. Padrões de atuação excessivamente elevados
- Componentes fisiológicos
 - 3.1. Taxa cardíaca
 - 3.2. Pressão sanguínea
 - 3.3. Fluxo sanguíneo
 - 3.4. Respostas eletrodermais
 - 3.5. Respostas eletromiográficas
 - 3.6. Respiração
- Outros componentes
 - 4.1. Componentes mistos mais gerais
 - 4.1.1. Afeto
 - 4.1.2. Conduta positiva espontânea
 - 4.1.3. Escolher o movimento apropriado
 - 4.1.4. Tomar a palavra
 - 4.1.5. Ceder a palavra
 - 4.1.6. Conversação em geral
 - 4.1.7. Saber escutar

4.2.	Elementos ambientais
4.2.1.	Variáveis físicas
4.2.1.1.	Cor
4.2.1.2.	Temperatura e umidade
4.2.1.3.	Luz
4.2.1.4.	Ruído
4.2.1.5.	Musica
4.2.1.6.	Paladar e odor
4.2.1.7.	Pessoas
4.2.2.	Variáveis sócio-demográficas
4.2.3.	Variáveis organizativas
4.2.4.	Variáveis interpessoais
4.2.5.	Variáveis comportamentais

Tabela de Junção entre Componentes Comportamentais de Del Prette e Caballo (o autor)

Os componentes comportamentais referem-se a aspectos observáveis, os componentes cognitivo-afetivos estão associados aos processos psicológicos básicos. Nos componentes fisiológicos estão as subclasses mais estudadas na literatura da área. Como pode ser percebidas, a atratividade física e aparência física não são subclasses de Comportamentos Não Verbais, pois, de acordo com Del Prette (1999) entende-se que essas subclasses não podem ser consideradas como comportamentos ou formas particulares de respostas.

1.3.1. Comunicação Verbal

A comunicação é necessária para se fazer entender, entender o outro e o que ele diz, de acordo com Del Prette (1999), a comunicação envolve compartilhar o modo de vida, pensamento, atitude e comportamento.

É através da comunicação que frequentemente, consegue-se obter informações, pois, perguntas são feitas; solicita mudança de comportamentos, por instruções verbais; se lida com críticas.

A conversação verbal possui códigos que permitem ao receptor compreender o quê o interlocutor fala, mas, muitas vezes isso é feito inadequadamente. Várias pessoas têm dificuldade de perguntar ou fazem de modo inapropriado, solicitam mudança de comportamentos inapropriadamente, lidam com críticas de modo adaptável.

Segundo Caballo (2006), a utilização adequada da linguagem oral (verbalizada) depende de indivíduo para indivíduo, a classe social, a cultura e a educação da sociabilidade. Dependendo da situação, o conteúdo da fala varia. Em uma conversa pessoal, e mais íntima entre amantes ou entre mãe e filho será bem diferente de uma conversa impessoal entre comprador e vendedor ou entre um funcionário e o seu chefe, na qual já se encontra em uma situação mais formal.

1.3.1.1. Elementos da Fala

De acordo com Caballo (2006), existem diferentes tipos de expressões, e que funcionam de maneiras diversas:

1. Fala egocêntrica, dirigida para si mesmo, sem levar em conta o efeito que esta nos demais.
2. As instruções, encaminhadas a influenciar diretamente a conduta dos demais. As instruções vão desde exigências e ordens até discretas sugestões.
3. As perguntas, encaminhadas a influenciar a conduta verbal, isto é, a provocar respostas apropriadas. As perguntas também são empregadas para iniciar encontros: uma resposta indica boa vontade de envolvimento no encontro. As perguntas também indicam interesse pela outra pessoa.
4. Comentários, sugestões e informações, dadas em resposta a perguntas ou comentários independente sobre outras expressões, ocorrendo, também em ocasiões sociais especiais, como reuniões e conferências.
5. Conversa informal. Uma grande quantidade de conduta social compõe-se de papos, conversa ocasional, onde se intercambia pouca informação e não se afeta a conduta. O propósito dessas expressões consiste em estabelecer, manter e desfrutar as relações sociais.
6. Expressões executivas. Muitas expressões têm conseqüências sociais imediatas, que constituem seu significado. Exemplo delas são colocar nomes nas crianças, emitir veredictos, fazer promessas e pedir desculpas.
7. Costumes Sociais, como cumprimentar, despedidas, agradecimentos e outros costumes sociais que implicam componentes verbais padronizados, componentes que isolados, não tem nenhum significado.
8. A expressão dos estados emocionais ou de atitudes para com outras pessoas. Os estados emocionais podem ser expressos em palavras (“Sinto-me tão feliz!”), mas manifestam-se não-verbalmente de maneira mais efetiva, pela expressão facial e o tom da voz. Do mesmo modo, as atitudes para com os outros presentes podem ser expressas com palavras (“Amo você”), mas os sinais não-verbais têm muito mais impacto. Porém, atitudes com pessoas que não estão presentes são mais frequentemente expressas em palavras.
9. Mensagens latentes, como quando uma frase leva uma mensagem implícita.

Cooley e Hollandsworth (1977) desenvolveram um enfoque para sinalizar o conteúdo verbal apropriado ao enfrentar situações de forma assertiva. Os sete componentes, agrupados em três categorias, são os seguintes:

1. Dizer “não” ou assumir uma posição

- Posição: manifestação, normalmente a favor ou contra, da posição de alguém a respeito de um tema, ou a resposta a um pedido ou demanda.
- Razão: raciocínio oferecido para explicação ou justificativa de posição, pedido ou sentimento do indivíduo.
- Compreensão: expressão que reconhece e aceita posição, pedido ou sentimentos da outra pessoa.

2. Pedir favores ou defender os próprios direitos

- Problema: expressão que descreve um situação insatisfatória que precisa ser modificada.
- Pedido: expressão que pede algo necessário para resolver o problema.
- Clarificação: expressão traçada para provocar informação adicional, específica com relação ao problema.

3. Expressão de sentimentos

- Expressão pessoal: manifestação que comunica emoções, sentimentos e outras expressões apropriadas de uma pessoa, como gratidão, afeto ou admiração.

1.3.1.2. Elementos da Conversação

a) Retroalimentação

A pessoa que está falando necessita de constante retroalimentação por parte de quem escuta. E a razão é muito simples, a pessoa que fala precisa saber se o ouvinte está

compreendendo, se acredita ou não, se esta surpreso ou aborrecido, se concorda ou discorda, se agrada ou incomoda. Segundo Trower, Bryant e Argyle (1978), há três tipos de retroalimentação por parte do ouvinte:

1. Retroalimentação de atenção: o ouvinte manifesta atenção escolhendo distancia, orientação e posturas apropriadas, olhando mais de 50% do tempo, assentindo com a cabeça, fazendo sons vocais de acompanhamento ou emitindo afirmações. Este tipo sempre aumenta o tempo da conversa.
2. Retroalimentação que reflete: o ouvinte pensa e reflete no que o emissor disse, contribuindo assim, para uma relação de empatia e de aprovação.
3. O ouvinte comenta verbalmente a verbalização de quem fala, expressando surpresa, prazer, desgosto etc., e também por meio dos seus equivalentes não-verbais. Exemplos: levantar sobrancelha significa surpresa, perplexidade, a boca representa prazer ou desgosto.

Os problemas mais freqüentes no emprego da retroalimentação consiste em dar pouca e retroalimentação e não fazer perguntas e comentários diretamente relacionados com o que a pessoa esta comunicando.

b) Lidar com críticas

Segundo Del Prette (1999), por melhor que seja a intenção dos outros, receber uma critica, ainda que construtiva, não é fácil de ser manejada. Principalmente se a pessoa que esta recebendo tiver baixa auto-estima, sentimentos negativos e outros. De acordo com o mesmo autor, as criticas podem ser divididas em falsas e verdadeiras.

As criticas verdadeiras quando expressada de forma adequada, com relação ao conteúdo, forma e ocasião, a melhor maneira de lidar com elas é ouvindo atentamente, refletindo sobre sua utilidade a fim de modificar o seu comportamento. A critica verdadeira, porém, inadequada deve ser ouvida com atenção, contudo, solicitando a mudança de comportamento, do interlocutor para os aspectos inadequados.

A critica falsa envolve a habilidade de refutar e esclarecer o interlocutor sem hesitações. As retaliações como “mas você também fez isso e aquilo” não é o caminho mais eficaz, podendo incentivar o locutor a mencionar outras coisas desfavoráveis, alimentando uma discussão que não irá ajudar em nada. O melhor caminho é discordar firmemente do interlocutor e dar exemplos de seus equívocos, olhar com desaprovação,

expressar desagrado com a face e manejar com a cabeça, esperando que o interlocutor modifique a sua posição.

c) Perguntas

As perguntas possuem grande importância em uma conversa, elas conseguem manter uma conversação, obter informações, mostrar interesse pelos outros e influenciar a conduta deles. Trower, Bryant e Argyle, (1978 in Caballo, 2006), categorizaram as em três grupos:

1. Perguntas gerais: “como vai?”, “o que você fez ultimamente?”, elas são úteis para começar uma conversa, e manter a outra pessoa falando.
2. Perguntas sobre fatos: “o que você fez no sábado passado?”, “você gostou?”, elas são utilizadas para obter informação, introduzir um novo tema na conversa, e fazer com que o outro fale sobre si mesmo.
3. Perguntas com final aberto: “fale mais sobre isto?”, “como foi as suas férias?”, são perguntas que não podem ser respondidas com sim ou não, e são úteis para fazer com que as pessoas dêem respostas mais longas e específicas. Já as perguntas fechadas, podem ser respondidas com sim ou não e não dão lugar a respostas longas, “chegou bem em casa?”.

Muitas pessoas possuem déficit neste componente, ou utiliza-o de forma inadequada. Em um estudo de Del Prette (1982, in Del Prette, 1999), verificou que a maioria dos participantes que tinham dificuldade em fazer uma pergunta, teve uma melhora em sua qualidade de vida após terem aprendido a fazê-las.

O autor afirma que a habilidade em se fazer perguntas é muito importante para a profissão de professor, é por meio dela que o professor desafiará a curiosidade e o raciocínio dos alunos e encorajando-os a se expressarem. Jegede & Olajide (1995) in Del Prette (1999) inferem que o grau de eficácia de uma atividade e a qualidade do discurso de um professor depende muito do tipo de pergunta feita, sua frequência e sequência, e das pausas de espera pela resposta.

Del Prette (1999), realizou um estudo com professores em 1997, no qual observou-se que, eles faziam perguntas, mas não esperavam a resposta dos alunos ou não adequavam o seu nível de complexidade com a aprendizagem dos alunos. Tais professores foram orientados a esperarem pela resposta e a fazer perguntas menos

elaboradas, de acordo com o entendimento dos alunos. O resultado mostrou uma melhora na qualidade de interação com os alunos, permitindo uma melhor condução e avaliação de processo de aprendizagem.

d) Habilidades da fala

De acordo com Caballo (2006), numa conversação, os sujeitos trocam sentimentos, experiências e conhecimentos de vários tipos, e é isto que é uma conversa, uma troca. Quase sempre, uma conversa começa com informações de fatos e afirmações gerais, por exemplo, “fui viajar no feriadão”, seguidas por verbalizações específicas, que darão detalhes do que foi feito, p. ex., “estive com a minha família na praia e visitamos uma praia deserta”. Depois, passa-se a incluir a expressão de sentimentos, opiniões e atitudes do que foi descrito: “foi muito bom descansar da rotina de trabalho e passar mais tempo com os meus familiares”.

Williams e Solano (1983 in Caballo, 2006) observaram que, a habilidade na fala depende de grande parte da auto-revelação das pessoas numa conversa. Em uma de suas pesquisas, conclui-se que tanto as pessoas solitárias como as não solitárias passam bastante tempo com amigos, a diferença está no nível de auto-revelação.

e) Solicitar mudança de comportamento

A mudança de comportamento é um educativo que se aprende desde a infância e a ao longo da vida. Segundo Bower e Bower (1977 in Del Prette, 1999), a solicitação de mudança de comportamento deve incluir a descrição do comportamento que se pretende eliminar, a expressão de desagrado que ele causa, a especificação do comportamento indicado, e as possíveis consequências da mudança. Del Prette (1999, p.60) fornece um exemplo de um professor que observa um comportamento indesejável por parte de um aluno, o uso da regra seria: “você está falando muito alto (descrição do comportamento), isto está me aborrecendo (expressão de desagrado), repita tudo o que disse mais baixo (especificação da mudança) que, em seguida, o atenderei (consequência positiva para a mudança)”.

1.3.1.3. Componentes Paralingüísticos

Em uma simples fala a interpretação da mensagem pelo receptor pode se modificar de acordo com a ênfase que o locutor dá em cada palavra, uma mesma frase, dita de diversas maneiras pode ser entendida de modos totalmente diferentes. Os componentes verbais de forma na comunicação referem-se nos aspectos formais da fala, não tanto no conteúdo da mesma.

Leva-se em conta também o tempo de duração da fala de cada interlocutor; o tom de voz se adequado ou não ao ambiente, por exemplo, falar mais baixo num cinema durante um filme; vícios de linguagem.

Os componentes paralingüísticos nada mais são do que o “como” se fala em oposição a “o que” se fala. Há sinais vocais que conseguem transmitir uma mensagem por si mesmo: rir, chorar, bocejar, assobiar, suspirar e outros. Contudo, segundo Wilkinson e Canter (1982 in Caballo, 2006), há também outras vocalizações, que dependem do conteúdo verbal, como por exemplo: o volume da voz, o timbre, o tom, a clareza, a velocidade, a ênfase, a fluência, as pausas, as vacilações e etc. Tais elementos raramente são empregados isoladamente. Caballo (2006) afirma que o significado transmitido é geralmente a combinação de sinais vocais e conduta verbal, no qual será avaliado em um determinado contexto ou situação determinada.

A importância dos sinais vocais passa quase que despercebido, mas eles afetam drasticamente o significado da mensagem. Uma mesma frase poderá ter vários significados se for dita em vários tons de voz. Exemplo, “gosto de você” pode ser dito com afeto, com ironia ou com crueldade. Segundo Trower, Bryant e Argyle (1978 in Caballo, 2006), existem três aspectos da vocalização:

- 1º) O som como meio básico de comunicação.
- 2º) O som que comunica sentimentos, atitudes e a personalidade.
- 3º) O som que dá ênfase e significados a fala.

Cook (1969, in Caballo, 2006), fornece um exemplo: pessoas ansiosas tendem a falar mais lentamente, gaguejam e são incoerentes e repetitivas com o que falam, enquanto a ira é expressa em uma voz forte, com um tom alto. Foi comprovado que pessoas bem sucedidas falam mais depressa, com mais entonação, com um volume mais alto e são julgadas como mais confiantes, seguras de si mesmo, dinâmicas e extrovertidas. Argyle (1975 in Caballo, 2006) infere que os conservadores já são considerados como mais fluentes e mais competentes, mas não mais confiáveis, e não há evidências que são mais persuasivos.

1.3.1.3.1. Elementos Paralingüísticos

a) Latência

Caballo (2006) define latência como sendo o intervalo temporal de silêncio entre o fim do enunciado por uma pessoa e o início de outro enunciado por uma segunda pessoa. Segundo Del Prette (1999), latência é o tempo decorrido entre a apresentação de um estímulo e a resposta do interlocutor. Latências longas são geralmente consideradas condutas passivas, tanto para quem fala quanto para quem escuta. De acordo com Booraem e Flowers (1978 in Caballo, 2006), latências muito curtas ou as latências negativas (interrupções) são consideradas, normalmente como condutas agressivas. Caballo (2006) conclui que um sujeito hábil socialmente deixa a outra pessoa terminar de falar, exceto em situações específicas, como, quando se esta com pressa no qual esta desperdiçando o seu tempo, ou quando o objetivo é finalizar a conversação, por exemplo, com um vendedor. De acordo co Del Prette (1999), a latência deve adequar-se ao conteúdo da mensagem do interlocutor e ao contexto em que a interação ocorre.

b) Volume

Segundo Trower, Brytant e Argyle (1978, in Caballo, 2006), a função elementar do volume é fazer com que a mensagem chegue até um potencial ouvinte. Um volume muito baixo pode indicar submissão ou tristeza, o que poderá acarretar ao emissor a queixa de que as pessoas não o escutam ou não levam a sério o que estão dizendo, podendo ocasionar até uma irritação pó parte do ouvinte. Um volume alto pode indicar segurança, domínio, extroversão e/ou persuasão. Contudo, Caballo (2006) afirma que um volume muito alto, no sentido de agressividade, ira ou rudez, também pode trazer conseqüências negativas, como por exemplo, as pessoas podem ir embora ou evitar futuros encontros.

c) Timbre

Segundo Trower, Brytant e Argyle (1978 in Caballo, 2006), o timbre é a qualidade vocal ou ressonância da voz produzida principalmente como resultado da forma das cavidades orais. Existem muitas diferenças entre as pessoas nessa categoria,

alguns indivíduos possuem vozes muito finas, nasais, enquanto outras têm vozes ressonantes. Para Caballo (2006), estas últimas são consideradas mais atraentes do que as primeiras.

Socialmente, homens e mulheres ganham características marcantes, chegando a ponto de se tornarem indesejáveis com relação ao seu timbre. Knapp (1982 in Caballo, 2006) observou que homens varões com vozes guturais são considerados maiores, mais realistas e maduros, sofisticados e bem adaptados, no entanto, mulheres com vozes guturais são consideradas menos inteligentes, masculinizadas, toscas, neuróticas, apáticas, tontas etc.

Ostwald (1963), citado por Argyle (1975 in Caballo, 2006, p.65), descreve quatro tipos de voz:

1. Voz aguda, descrita quase sempre como de queixa, de falta de defesas ou infantil, encontrada principalmente em pacientes com problemas afetivos.
2. Voz plana, interpretada com frouxa, enfermiga ou de desamparo, encontrada em pacientes deprimidos e dependentes.
3. Voz oca, com poucas frequências altas, interpretada como sem vida e vazia, e encontrada em pacientes com danos cerebrais e naqueles com fadiga e debilidade generalizada.
4. Voz robusta, que causa impressão e tem sucesso, encontrada em pessoas sãs, seguras e extrovertidas.

d) Tom e a Inflexão

Caballo (2006) concluiu que o tom e a inflexão servem para comunicar sentimentos e emoções. Uma única mensagem como “Espero que me ligue” pode variar o seu significado, simplesmente variando o tom podendo comunicar esperança, afeto, sarcasmo, ira, excitação ou desinteresse.

Trower, Bryant e Argyle (1978 in Caballo, 2006, p.67) descreveram alguns significados comuns do tom:

- Tom elevado e volume baixo: submissão, aflição.
- Tom elevado com volume alto: atividade, ira.
- Tom elevado com volume variável: surpresa.
- Tom baixo e volume baixo: enfado, tristeza.

- Tom baixo com volume alto: dominância.
- Tom baixo com volume variável: agrado.
- Variação elevada: agradável, ativo, contente, surpreso.
- Baixa variação: deprimido, desinteressado.

Segundo Mehrabian (1972 in Caballo, 2006), o tom de voz contribui um pouco menos do que a expressão facial, mas muito mais que o conteúdo da conversação, para impressões de atitudes interpessoais. Igualmente, Romano e Bellack (1980 in Caballo, 2006, p.67) concluíram que:

“O tom (0,77), associado a expressão facial (0,67) e a postura (0,60), eram as condutas mais altamente relacionadas com as avaliações da habilidade social”.

Alberti e Emmons (1978 in Caballo, 2006, p.67) afirmaram que:

“Uma apresentação uniforme e bem modulada de conversação é convincente sem intimidar. Outra sussurrada de maneira monótona, raramente convencerá a pessoa com quem se interage, enquanto os gritos produzirão o aparecimento de defesas no terreno da comunicação”.

e) Fluência/perturbações da fala

Segundo Caballo (2006), nas conversações diárias, vacilações, falsos começos e repetições são bastante comuns e considerados até como naturais. Contudo, perturbações excessivas podem causar uma impressão de incompetência, insegurança, pouco interesse ou ansiedade.

De acordo com o autor), pode-se considerar três tipos de perturbações na fala:

1. Presença de muitos períodos de silêncio (pausas sem recheio): em uma conversa com estranhos ou conhecidos casuais, tais períodos podem ser interpretados negativamente, como, ansiedade, enfado, ou desprezo.
2. Emprego excessivo de “palavras de recheio” durante as pausas (“você sabe”, “bem”, “hum”, “ah” e etc.): tais expressões provocam a percepção de ansiedade ou de enfado.
3. Repetições, gaguejo, erros de pronuncia, omissões e palavras sem sentido.

f) Tempo de fala

Segundo Caballo (2006, p.68), “a duração da fala refere-se ao tempo em que o indivíduo se mantém falando”. O tempo de conversação pode ser deficiente para o sujeito em ambos os extremos, ou seja, tanto por falar demais como por falar de menos. O adequado é haver uma troca recíproca de informação.

O autor, em estudos recentes, encontrou-se que a quantidade de fala contribuía de maneira muito significativa na impressão geral da habilidade social, mais que qualquer outro elemento em separado.

Caballo e Buela (1988a, 1989 in Caballo, 2006, p.68) concluíram que:

“O tempo da fala, associado ao olhar, era um dos elementos com relação mais elevada com a habilidade social global, e que diferenciava mais claramente indivíduos de alta e baixa habilidade social”.

Trower, Bryant e Argyle (1978 in Caballo, 2006, p.68) concluíram em um estudo que:

“Pacientes julgados como socialmente competentes falavam mais da metade do tempo quando lhes era pedido que lhe falasse com um estranho, mas pacientes socialmente inadequados falavam apenas um terço do tempo. A diferença era ainda maior no papel de ‘ouvinte’ – os pacientes competentes falavam 30% do tempo, enquanto os pacientes inadequados o faziam somente 10%”.

Em um outro estudo de Kleinke, Kahn e Tully (1979 in Caballo, 2006, p.68) conclui-se que:

“As pessoas que falavam 80% do tempo eram vistas como dominadoras, descorteses, egoístas, atrevidas, frias e pouco atentas, enquanto pessoas que falavam 50% do tempo eram avaliadas como agradáveis, atentas, corteses e cordiais”.

Em suma, as pessoas que compartilham o tempo de fala são avaliadas como mais agradáveis, o que ajuda a proporcionar uma sensação de agrado por parte dos demais. Caballo (2006) observou se também que, a duração da fala esta relacionada com a assertividade, a capacidade para enfrentar as situações e o nível de ansiedade social.

g) Clareza

Caballo (2006) observou que padrões de fala como, balbuciar palavras, arrastá-las, pronuncia-las erroneamente, falar aos borbotões ou até mesmo ter um sotaque excessivo, podem ser desagradáveis para o ouvinte. Por exemplo, a pronúncia errada pode provocar ira ou impaciência, enquanto que arrastar palavras, além de ser difícil de entender, poderia indicar enfado ou tristeza.

h) Velocidade

Ao se falar muito lentamente, o ouvinte pode ficar impaciente e aborrecido. Agora, falar muito rápido gera dificuldade para entender. O adequado é encontrar um meio termo. Knapp (1982, in Caballo, 2006) fez um estudo no qual aponta em números que a velocidade normal da fala é de 125 a 190 palavras por minuto, e que a compreensão começa a diminuir quando a velocidade se encontra entre 275 e 300 palavras por minuto.

Em seus estudos, Caballo (2006) percebeu que, os estados afetivos das pessoas também afetam a velocidade da fala. Se a fala está lenta, há um indicio que o indivíduo está triste ou enfiado. Enquanto que na fala rápida pode indicar alegria ou surpresa.

i) Transtorno da fala

De acordo com Del Prett (1999) os transtornos mais comuns com relação às habilidades sociais são: as repetições, as vacilações, os silêncios, o emprego de chavões (“sabe”, “né”, “tipo assim” e outras) e a prolixidade ou detalhismo. O autor também afirma que as repetições e as vacilações podem sugerir insegurança, ansiedade e até mesmo, incompetência (vocabulário limitado ou excessivamente incorreto), os chavões e a prolixidade podem causar aborrecimento, desconforto, levando o interlocutor a abreviar o tempo de conversação, já o silêncio, pode gerar embaraço, ansiedade, e fazer com que o interlocutor interrompa a interação. Algumas pessoas possuem muita dificuldade em tolerar o silêncio numa conversa, e geralmente se apressam em interrompe-lo com alguma verbalização, podendo gerar constrangimento, e esquivas com relação a qualquer contato futuro.

Tabela Características de alguns elementos paralingüísticos relacionados com diversos estados afetivos.

Estado afetivo	Volume	Timbre	Tom	Velocidade	Inflexão
Alegria	Alto	Moderadamente brilhante	agudo	Rápida	Para cima
Tristeza	Baixo	Ressonante	Grave	Lenta	Para baixo
Impaciência	Normal	Moderadamente brilhante	Normal a moderadamente agudo	Moderadamente rápida	Ligeiramente para cima
Afetação	Baixo	Ressonante	Grave	Lenta	Firme e ligeiramente para cima
Enfado	Médio a baixo	Moderadamente ressonante	Médio a grave	Moderadamente lenta	Monótona ou gradualmente desfalecente
Satisfação	Normal	Um pouco ressonante	Normal	Normal	Ligeiramente para cima
Ira	Alto	brilhante	Agudo	Rápida	Irregular, para cima e para baixo

1.3.1.4. Comunicação Não-Verbal

Por mais que a comunicação verbal seja importante, ainda assim a comunicação não verbal tem uma grande influência numa relação face a face, pois, ela está sempre presente.

De acordo com Del Prette (1999) “a comunicação não verbal ocorre quando se utiliza recursos do próprio corpo, excluindo-se a vocalização”, independente se há ou não intercâmbio verbal. A comunicação não verbal, tais como gestos, olhares, sorrisos, expressões faciais, é de grande interesse para estudiosos de Treinamento em Habilidades Sociais, pois tais comunicações podem dar, por exemplo, suporte à vocalização quando se quer expressar sentimento, emoção. É também através da comunicação não verbal que o interlocutor pode ter um feedback de sua fala pela expressão facial do outro, por exemplo. Em suma, de acordo com alguns autores da área de Treinamento em Habilidades sociais, pode-se agrupar cinco funções à comunicação não verbal: substituição da linguagem, regulação da comunicação, apoio à comunicação verbal, complementação da linguagem e contradição da linguagem.

1.3.1.4.1. Componentes da Comunicação Não-Verbal

a) O olhar

Segundo Caballo (2006), o olhar é o comportamento socialmente habilidoso mais estudado na literatura das Habilidades Sociais, em 78% dos estudos, e um dos principais na avaliação da habilidade social.

Para Del Prette (1999), a forma como o olhar é utilizado na comunicação irá depender em grande parte da cultura do indivíduo, por exemplo, um inglês e um norte-americano se comportam de maneiras diferentes com relação ao prestar atenção à fala do interlocutor: o primeiro fixa o olhar mais frequentemente, e o segundo, não olha fixamente ou olha alternadamente cada olho do interlocutor.

Nas palavras do próprio Cook (1979, p.77 in Caballo, 2006, p.26) a definição do olhar é “fitar a outra pessoa nos ou entre os olhos, ou, mais geralmente, na metade superior do rosto”. Caballo (2006) infere que o olhar é um sentido que funciona tanto como um canal (receptor), quanto um sinal (emissor). Ou seja, indica que o sujeito está atendendo aos outros (emissor), e emprega-se na percepção dos sinais não-verbais dos demais (receptor). De acordo com Argyle e Cook (1976 in Caballo, 2006, p.26), o olhar também é utilizado “para abrir e fechar canais de comunicação e é especialmente importante para regular e manipular os turnos de palavras”. Portanto, o olhar serve para sincronizar, acompanhar ou comentar a palavra falada. Em suas observações, Caballo (2006) concluiu que na maioria dos casos, se a pessoa que escuta olha mais, produz mais respostas por parte de quem fala, e o que fala olha mais, apresenta-se como mais persuasivo e seguro.

O autor também afirma que, em geral, um elevado grau de atenção visual a uma outra pessoa indica um certo nível de envolvimento, ou desejo de se envolver. No entanto, uma ausência elevada de atenção visual a uma pessoa, indica desinteresse ou pouca vontade de se envolver com esta pessoa.

De acordo com Argyle e Dean (1975 in Caballo, 2006, p.27), a quantidade média de tempo que as pessoas passam se olhando em uma conversação social é a seguinte:

Olhar individual	60%
Enquanto escuta	75%
Enquanto fala	40%
Duração do olhar	3 segundos
Contato visual (olhar mútuo)	30%

Segundo Morris (1977), Wilkinson e Canter (1982) in Caballo (2006), as atitudes interpessoais das pessoas podem ser transmitidas por meio do olhar, só irá depender do tipo e da quantidade do olhar. Ou seja, um olhar fixo e intenso indica sentimentos ativos de forma amistosa, hostil ou temerosa, enquanto desviar o olhar indica timidez, superioridade ocasional ou submissão.

Segundo alguns pesquisadores (in Caballo, 2006, p.28):

“Cherulnik, Neely, Flanagan e Zachan (1978) concluíram que os indivíduos com maior habilidade social olhavam mais enquanto falavam que os indivíduos com baixa habilidade social. Trower (1980) concluiu que os indivíduos hábeis olhavam mais que os não-hábeis (52% a 41%, respectivamente, do tempo total). Os indivíduos hábeis olhavam 75% de tempo enquanto escutavam, e 34% enquanto falavam”.

Como já foi dito, o olhar é um dos elementos moleculares mais importantes na avaliação da habilidade social, juntamente com as pausas na conversação, o tempo de fala, a entonação e a fluência. De acordo com Caballo e Buela (1988, 1989, in Caballo, 2006). Tais elementos quando avaliados segundo sua quantidade/frequência diferenciam indivíduos de alta, baixa e média habilidade social entre si.

Para fechar este comportamento, Knapp (1982 in Caballo, 2006, p.29) esquematizou as situações e o contexto em que mais se olha:

- se está fisicamente longe do companheiro;
- se fala de temas triviais, impessoais;
- não há nada mais para olhar;
- se está interessado nas reações do interlocutor, isto é, se está envolvido interpessoalmente;
- se tem interesse no companheiro, isto é, ele nos agrada ou queremos bem;
- se possui um status superior ao do companheiro;
- se pertence a uma cultura que enfatiza o contato visual na interação;
- se é extrovertido;
- se tem grande necessidade de afiliação ou de inclusão;
- se é dependente do companheiro (e este foi indiferente);
- se está escutando, em vez de falando;

- se é mulher.

E em que menos se olha:

- se está fisicamente próximo, p. ex. dentro de um elevador;
- se discutem temas difíceis, questões íntimas;
- há outros objetos, pessoas ou elementos pertinentes de fundo aos quais podemos olhar;
- não se tem interesse no companheiro, isto é, não nos é simpático;
- tem-se a auto-percepção de possuir um status mais elevado que o interlocutor;
- se pertence a uma cultura que impõe sanções ao contato visual durante a interação;
- se é introvertido;
- se tem pouca necessidade de afiliação ou inclusão;
- se padece de transtornos mentais, como autismo, esquizofrenia ou depressão;
- se este confuso, envergonhado, aflito, ansioso, triste, em situação de submissão ou quando se trata de ocultar algo.

Cabe ressaltar que esta lista não é rígida, o próprio Knapp assinala esta questão.

b) Dilatação pupilar

As pupilas humanas são dois pontos pretos no centro da íris, que se dilatam ou se contraem de acordo com a intensidade da luz que chega aos olhos. Com um sol brilhante, as pupilas se contraem até o tamanho de uma cabeça de alfinete (uns dois milímetros), contudo, na escuridão da noite, elas chegam a aumentar quatro vezes esse diâmetro. Segundo Caballo (2006), as pupilas não são afetadas somente pela luz, o estado emocional também as afeta diretamente.

“Quando observamos algo que estimula nosso interesse, nossas pupilas dilatam-se mais do que corresponderia à iluminação ambiental do momento. Pelo contrário, as pupilas contraem-se quando observamos algo que repelimos” (Caballo, 2006, p.30).

c) Expressão facial

As expressão facial é formada pelos olhos, boca e sobrancelhas. De acordo com o Del Prette (1999), o rosto possui uma plasticidade incrível, devido a sua complexa rede de músculos, podendo assim, produzir uma grande quantidade de expressões. Conhecer e compreender as emoções é de importância fundamental para o bem-estar pessoal, para as relações íntimas e para ter êxito na vida profissional. Contudo, segundo Caballo (2006), a principal parte do corpo responsável pela transmissão das emoções é o rosto.

O rosto é “a área mais importante e complexa da comunicação não-verbal e a parte do corpo que mais de perto se observa durante a interação” (Caballo, 2006, p.32).

Segundo Argyle, as expressões faciais representam vários papéis na interação social humana (Caballo, 2006, p.33):

1. Mostra o estado emocional de um indivíduo, embora ele possa tratar de ocultá-lo.
2. Proporciona um retroalimentação contínua sobre se compreende, se está surpreso, se esta de acordo etc., com relação ao que é dito.
3. Indica atitudes para com ou outros.
4. Pode atuar como metacomunicação, modificando ou comentando o que é dito ou feito ao mesmo tempo.

De acordo com Ekman e Friesen (1975, in Caballo, 2006), existem seis expressões principais das emoções e três áreas do rosto responsáveis por elas. As expressões são: alegria, surpresa, tristeza, medo, ira e nojo/desprezo, e as três regiões faciais, a testa/sobrancelha, olhos/pálpebras e a parte inferior do rosto. Estas expressões são inatas e universais. No entanto, dependendo da cultura, do contexto ou da situação, as pessoas controlam as suas expressões faciais. Para se ter uma idéia, o rosto é a parte mais cuidadosamente controlada do que qualquer outra fonte de sinais não-verbais. Contudo, segundo Caballo (2006), por mais que as pessoas possam fingir as suas expressões faciais, como alegre, triste ou zangada, elas não sabem como fazê-las surgirem subitamente, quanto tempo mantê-la, ou com que rapidez fazê-la desaparecer.

Nos estudos de Alberti e Emmons (1978 in Caballo, 2006), os indivíduos que apresentam uma conduta socialmente habilidosa mostraram que as suas expressões faciais estavam de acordo com a mensagem enviada. Isto quer dizer que, se uma pessoa tem uma expressão facial de medo ou de enfado enquanto tenta iniciar uma conversa com alguém, é provável que não tenha êxito.

A seguir, uma lista feita por Ekman e Friesen (1975 in Caballo, 2006, p.36) sobre os estilos de expressões faciais mais inapropriados:

- Retraído: pessoa cuja expressão facial não varia e que mostra pouca ou nenhuma expressão em seu rosto.
- Revelador: pessoa que revela tudo o que está sentindo por meio de suas expressões faciais (seu rosto é um livro aberto).
- Expressivo involuntário: indivíduo que não sabe que esta mostrando como se sente quando passa por determinada emoção (geralmente limitado a uma ou duas emoções).
- Expressivo em branco: indivíduo que está certo de estar manifestando uma emoção no rosto quando, de fato, este aparece neutro ou completamente ambíguo diante dos demais (em geral limitado a uma emoção específica).
- Expressivo substituto: pessoa que manifesta uma emoção quando pensa que está mostrando outra.
- Expressivo de afeto congelado: pessoa que mostra uma emoção inclusive quando não sente nenhuma: por exemplo, sorriso congelado.
- Expressivo “sempre preparado”: gente que inicialmente mostra um tipo de emoção para todos os acontecimentos, por exemplo, mostrando sempre uma cara de surpresa diante de boas ou más notícias, ameaças etc. Essa emoção “sempre preparada” substitui qualquer outra que estiver sentindo, que pode aparecer posteriormente.
- Expressivo transbordante de afeto: indivíduo que está mostrando a quase todo momento uma ou duas emoções de forma clara. A emoção transbordante é uma parte contínua do seu estado emocional. Ao se ativar outra emoção, a anterior a complementa.

Com relação ao sexo, Del Prette (1999) observou que nem todos os homens e mulheres possuem rostos tipicamente masculinos e femininos, contudo, a identidade do

sexo é obtida pela observação do rosto. A idade e a intenção do outro também são identificadas pelo rosto.

d) Sorrisos

Segundo Caballo (2006) o sorriso costuma ser a emoção mais utilizada para esconder outra, principalmente, com relação às emoções negativas, como, temor, ira, desgosto, etc., e as razões para que isto aconteça são várias. O sorriso costuma ser escolhido como máscara, porque ele faz parte dos cumprimentos convencionais, sendo requerido na maioria das relações sociais corteses. De acordo Ekman (1991 in Caballo, 2006) outra razão é que ele é a expressão facial mais fácil de se reproduzir à vontade.

Mas é claro que o sorriso não serve somente para ocultar algumas emoções, segundo Argyle (1979 in Caballo, 2006), ele também serve para transmitir ao fato de que uma pessoa gosta de outra.

“O sorriso (e o piscar de olhos) é utilizado para flertar com os outros e constitui um convite que não somente abre canais de comunicação, mas que também sugere o tipo de comunicação desejado” (Knapp, 1982, in Caballo, 2006, p.39).

De acordo com Caballo (2006), o sorriso é um comportamento molecular pouco estudado tanto no campo da comunicação não-verbal quanto das habilidades sociais, por isto, não a dados conclusivos que possam ser utilizados com segurança. Uma comprovação desse fato são os estudos dos pesquisadores Trower, Conger, Farrell, Gambrill e Richey.

Trower (1980 in Caballo, 2006, p.39) comparou sujeitos de alta habilidade social com um grupo de baixa habilidade social, e ele concluiu que os sujeitos hábeis sorriram apenas 6% do tempo em média, e assinala que “se essa é a norma para encontros entre estranhos, não deveríamos treinar pacientes a sorrir muito, contrariamente a nossa crença generalizada”. Contrariando Trower, Conger e Farrell (1981, in Caballo, 2006) concluíram que o sorriso está correlacionado positivamente com a avaliação da habilidade social. E Gambrill e Richey (1985 in Caballo 2006), afirmam que o sorriso deve ser utilizado sim com maior frequência, já que ele pode causar um bom impacto nas relações interpessoais.

“Um sorriso pode suavizar uma recusa, comunicar uma atitude amigável, e incentivar os outros a devolver o sorriso. O fato de que algumas pessoas tenham uma expressão triste, insípida quando não sorriem, aumenta, então a importância de sorrir” (Gambrill e Richey, 1985, p.210, in Caballo, 2006, p.39).

Para Caballo (2006), ainda não há dados conclusivos que possam ser utilizados com segurança com relação ao sorriso.

e) Postura corporal

Segundo Caballo (2006), existem três posições humanas principais: 1. em pé, 2. sentado, agachado ou ajoelhado, e 3. deitado. Del Prette (1999) observou que a posição agachada ou “de cócoras”, em interações sociais, é utilizada com mais frequência no Oriente do que no Ocidente, embora que nas regiões norte e nordeste, as pessoas permanecem de cócoras em longas conversações.

De acordo com Mehrabian (1972 in Caballo, 2006), o corpo é o reflexo interior de um indivíduo, a forma como uma pessoa se senta, como está de pé e como anda, tudo isso reflete suas atitudes e sentimentos sobre si mesma e sua relação com os outros. O autor em 1968 categorizou as posturas corporais em quatro categorias:

1. Aproximação, uma postura atenta comunicada por uma inclinação do corpo diante.
2. Retirada, uma postura negativa, de recusa ou de repulsa, comunicada retrocedendo, jogando-se para trás ou voltando-se para o outro lado.
3. Expansão, uma postura orgulhosa, arrogante ou de desprezo, comunicada pela expansão do peito, um tronco ereto ou inclinado para trás, cabeça ereta e ombros elevados.
4. Contração, uma postura depressiva, cabisbaixa ou abatida por um tronco inclinado para frente, uma cabeça afundada, ombros caídos e um peito afundado.

Já que as posições corporais refletem atitudes e sentimentos, não é de se espantar que as tais posturas também sirvam para comunicar diferentes características pessoais para consigo mesmo e para com os outros. Trower, Bryant e Argyle (1978 in Caballo, 2006, p.41) assinalaram estas características:

1. Atitudes. Uma série de posições da postura que reduzem a distancia e aumentam abertura em relação ao outro são calorosas, amigáveis, íntimas etc. As posições “calorosas” incluem inclinar-se para diante, com braços e pernas abertos e mãos estendidas para o outro. Outras posições que indicam atitudes são apoiar-se para trás com as mãos entrelaçadas, sustentando a parte posterior da cabeça (dominância ou surpresa); os braços pendurados, a cabeça afundada e para um dos lados (timidez); pernas separadas, mãos na cintura, inclinação lateral (determinação).
2. Emoções. A postura pode comunicar emoções específicas com as seguintes condutas: ombros encolhidos, braços erguidos, mãos estendidas (indiferença); inclinação para diante, braços estendidos, punhos apertados (ira); vários tipos de movimentos pélvicos, cruzar e descruzar as pernas (nas mulheres) (flertar).
3. Acompanhamento da fala. As mudanças importantes da postura são usadas para marcar amplas unidades da fala, como as mudanças de tema, para dar ênfase e para sinalizar o tomar ou ceder a palavra.

De acordo com Alberti e Emmons (1978 in Caballo, 2006), uma postura ativa e ereta de frente para uma outra pessoa, acrescenta mais “assertividade” à mensagem. Com relação à habilidade social, Trower (1980 in Caballo, 2006, p.41), em seus estudos, concluiu que “40% do grupo não-hábil não se moveu absolutamente quando escutava, comparado com 27% do grupo hábil”. Contudo, Romano e Bellack (1980 in Caballo, 2006, p.42) em seus estudos observaram que a “postura (0,60) mais a expressão facial (0,67) e a entonação (0,77) eram as condutas mais altamente relacionadas com as avaliações da habilidade social realizadas por uma série de juízes”.

f) Orientação corporal

Segundo Caballo (2006), a orientação corporal é o grau em que os ombros e as pernas de um indivíduo dirigem-se para, ou desviam-se da pessoa com quem está se comunicando. Normalmente, quanto mais cara a cara é a orientação, mais íntima é a relação, e vice-versa. As deficiências neste elemento, como por exemplo, se orientar para outro lugar enquanto se comunica com uma pessoa, podem indicar frieza neste encontro interpessoal.

g) Gestos

Para Wundt (1973, p. 148-149, in Dell Prette, 1999, p.72) “a comunicação gestual é ‘um espelho fiel do homem na totalidade de suas aquisições psíquicas’. A gestualidade soma-se a comunicação verbal, traduzindo, contradizendo, confirmando ou negando o que se diz”.

Segundo Caballo (2006, p.42), “um gesto é qualquer ação que envia um estímulo visual a um observador”, no qual o observador precisa perceber o gesto, e este precisa conter alguma informação. Os gestos irão depender muito da cultura, da ocupação, da idade, do sexo, da saúde, da fadiga e outros do indivíduo. De acordo com Morris e cols. (1979 in Caballo, 2006), as partes do corpo mais utilizadas para gesticular são as mãos, e depois em menor grau a cabeça e os pés. Para Caballo (2006), os gestos também funcionam como um segundo canal, como por exemplo, para a sincronização e a retroalimentação. O autor continua, os estados emocionais como a ansiedade e a agressividade também são refletidas pelos gestos. É muito importante perceber que os gestos precisam ser vistos como parte de um todo. Já que as pessoas controlam e manipulam sua conduta, inclusive, podendo produzir gestos opostos a seu verdadeiro estado emocional.

Para o autor, a atividade verbal pode se relacionar em diversas maneiras com os gestos. Os gestos podem enfatizar e apoiar a verbal, ou podem contradizê-la. A mensagem gestual também pode ser completamente independente da verbal. Argyle (1975 in Caballo, 2006) afirma que as mãos são a parte do corpo mais visível e expressiva depois do rosto. Com isto, o autor (1969 in Caballo, 2006, p.43) apresentou quatro possíveis funções aos movimentos das mãos:

1. Sua função principal é a de ilustradoras, acompanhando a fala, enfatizando ou ilustrando as idéias apresentadas por meio de palavras e aumentando quando as habilidades verbais são inadequadas.
2. Os gestos podem substituir a fala, como na linguagem dos surdos-mudos e em códigos similares.
3. Os movimentos das mãos manifestam estados emocionais, embora normalmente não sejam intencionais.
4. Muitos movimentos das mãos referem-se à auto-estimulação – coçar-se, esfregar-se, fazer pressão, sobre uma zona do corpo, etc. Esses movimentos chamam-se auto-adaptadores e são limitados ou eliminados durante encontros sociais.

Ekman e Friesen (1974 in Caballo, 2006, p.43) contribuem para a questão das mãos, assinalando-as que seus movimentos podem servir como:

1. Emblemas, que são movimentos que podem ser substituídos normalmente por uma ou duas palavras ou por uma frase, em que são conhecidos explicitamente por todos os membros de uma cultura, sub-cultura ou tipo social. Exemplos de emblemas são dar a mão, aplaudir, esfregar as mãos, o sinal de vitória, o sinal de “figa”, a linguagem dos surdos etc.
2. Adaptadores. Os adaptadores são movimentos apreendidos como parte dos próprios esforços adaptativos para satisfazer necessidades corporais, ou para realizar ações corporais, ou para controlar ou enfrentar emoções, ou para desenvolver ou manter contatos interpessoais prototípicos, ou para aprender atividades instrumentais. Esses autores distinguem entre auto-adaptadores, adaptadores do outro e adaptadores do objeto. De acordo com Del Prette (1999), eles são geralmente mais utilizados em episódios sociais estressantes, por exemplo, tamborilar os dedos sobre a mesa, cerrar os lábios, fechar os olhos etc.
3. Reguladores. Segundo Del Prette (1999), eles são os gestos cuja função é controlar e regular a interação, indicando ao interlocutor o que ele deve fazer, por exemplo, falar mais baixo, mais alto, mais rápido, interromper ou ceder a vez, levantar os braços a fim de solicitar a palavra, etc.

4. Ilustradores. Os ilustradores são movimentos unidos diretamente com a fala; parecem ilustrar o que é dito verbalmente. Ekman e Friesen (1974) distinguem em oito subclasses:

- Movimentos que acentuam ou enfatizam uma palavra ou frase particular.
- Movimentos que esquematizam a direção do pensamento.
- Movimentos que apóiam um objeto.
- Movimentos que desenhavam uma relação espacial.
- Movimentos que mostram o ritmo de um acontecimento.
- Movimentos que mostram uma ação corporal.
- Desenhando uma imagem sobre o que esta falando.
- Empregando emblemas para ilustrar verbalizações, repetindo ou substituindo uma palavra ou frase.

Com relação à habilidade social, Trower (1980 in Caballo, 2006) comparou um grupo de indivíduos hábeis com outro que não o era, e percebeu que o grupo hábil gesticulava durante 10% do tempo total, enquanto o grupo não-hábil o fazia somente durante 4%. Conger e Farrell (1981 in Caballo, 2006, p.46) concluíram que “os gestos associados ao tempo de fala, ao olhar e aos sorrisos, estavam positivamente correlacionados com as avaliações da habilidade social”.

h) Movimentos das pernas e/ou pés

Morris (1977 in Caballo, 2006) observou que quanto mais longe uma parte do corpo está do rosto, menos importância se dá. Uma das principais razões é que os indivíduos concentram muita atenção no rosto, mesmo quando se pode observar o corpo inteiro. E de todas as partes do corpo, a mais distante é o pé, por isso, que os indivíduos exercem pouco controle sobre as ações deliberadas de seus pés. E isto é muito bom, pois, aumenta a credibilidade em observar tais partes do corpo.

Segundo Morris (1977), Nierenberg e Calero (1976) in Caballo (2006, p.47):

“Muitas vezes, em uma relação social, as tensões são expressas pelos movimentos de pernas e pés. As oscilações rítmicas para cima/para baixo do pé, apertar fortemente as pernas ou a mudança continua na postura das pernas são formas de expressar

tensões em uma conversação social de uma maneira não-consciente. Um exemplo relativamente claro é o caso da pessoa que escuta pacientemente, aparentemente imersa no que estamos dizendo, sorrindo e assentindo a intervalos apropriados, mas que tem um dos seus pés agitando-se ritmicamente para cima/para baixo e vice-versa. Essa conduta poderia ser interpretada como um sinal de fuga ou desejo de ir embora”.

Nos estudos de Caballo (2006), as pernas também podem expressar ações de tipo sexual, como por exemplo, a exibição das pernas, o autocontato de acariciar e esfregar uma perna contra a outra ou uma mão contra uma das pernas.

i) Movimentos de cabeça

Segundo Caballo (2006), os movimentos da cabeça são um dos mais visíveis, mas a quantidade de informação que transmite é limitada. Mas isto não significa que não sejam importantes numa conversação. Para Del Prette (1999), as principais mensagens associadas ao movimento da cabeça no Ocidente são: o assentimento (movimento vertical) e a discordância ou negação (movimento horizontal). Tais movimentos significam coisas totalmente diferentes dependendo da cultura e do contexto no qual se encontra. Por exemplo, em um dos trabalhos de Argyle e Williams (1969 in Caballo, 2006), os colaboradores que representavam um papel superior adotaram a posição da cabeça elevada, enquanto os que atuavam em um papel inferior adotaram a posição da cabeça para baixo. O objetivo de tal comportamento é cortar, evitar, interromper a intensidade do contato visual do autor original da ação. Em um estudo recente de Axtel (1994, in Dell Prette, 1999), o movimento horizontal, sinal de discordância para nós, no Irã, Turquia, Grécia e Bulgária são interpretados como concordância.

Segundo Argyle (1969), Trower, Bryant, e Argyle (1978) in Caballo (2006, p.48), nas interações sócias, o assentimento da cabeça é muito importante, pois, ele indica “concordância, boa vontade para com o outro que fala e atuam como reforços de alguma conduta durante a interação”.

j) Automanipulações

Segundo Caballo (2006), automanipulações são comportamentos de tocar o próprio corpo. Essa conduta proporciona sinais de como se encontra o estado emocional interno de um indivíduo.

De acordo com Morris (1977 in Caballo, 2006, p.48) “as intimidades consigo mesmo (uma forma de autocontato) podem ser definidas como movimentos que procuram bem-estar, porque constituem atos mímicos inconscientes que representam ser tocado por outro”. Ekman e Friesen (1974, in Caballo, 2006) chamam este autocontato de auto-adaptadoras, que já foi explicitado no item Gestos. Caballo (2006) observou que os movimentos de automanipulação são realizados, geralmente, com pouco conhecimento e sem a intenção de comunicar.

l) Distância/proximidade

O estudo da distância e proximidade nas relações humanas se tornou tão importante que criou-se uma ciência só para isto, a proxêmica, definida por Hall (1971, p. 171, in Dell Prette, 1999, p. 77) como o “estudo da estruturação inconsciente do microespaço humano”. Segundo Westin (1967 in Caballo, 2006) a pesquisa sobre distância e proximidade espacial foi feita porque se observou quatro fenômenos básicos. Tais fenômenos são: recolhimento, espaço pessoal, territorialidade e aglomeração.

De acordo com Caballo (2006), o recolhimento tem como função a “autonomia pessoal” (controle sobre a própria vida e o próprio ambiente), “liberação emocional” para se ter sossego emocional, “auto-avaliação” e a “limitação e proteção frente à comunicação”. Já o espaço pessoal é uma área na qual não podem entrar intrusos. Pode-se dizer que espaço pessoal é como se fosse um “território portátil”, na qual a pessoa o leva para onde quer que vá. O autor afirma que o espaço pessoal varia dependendo do grupo (idade, sexo, saúde física, saúde mental, tendências para a violência e etc.) e da cultura (árabe, latina, inglesa, norte-americana) do indivíduo. A territorialidade é definida segundo Moos (1975, in Caballo, 2006, p.49) como sendo “um conjunto de condutas por meio das quais um organismo reivindica uma área, a delimita e a defende de membros de sua própria espécie”. O território pessoal compreende uma área mais ampla, na qual o indivíduo a controla ou tem exclusividade. Este espaço oferece intimidade social, como por exemplo, a casa, o jardim, o carro, o escritório, a poltrona de um cinema, a mesa de leitura em uma biblioteca e outros. E por último a

aglomeração, nada mais é do que a percepção do indivíduo que o espaço está povoado de forma inadequada, ou seja, que a demanda de espaço excede a oferta disponível. Para Caballo (2006), a aglomeração não se refere exclusivamente a uma densidade e contato físico elevados, mas é um fenômeno psicológico experimentado subjetivamente.

O autor continua, que em qualquer cultura existem normas implícitas a respeito do campo de aproximação permitida entre duas pessoas que se falam. Dependendo dessa distância, as reações das pessoas podem ser negativas ou positivas. Hall (1976 in Caballo, 2006) classificou as distancias pessoais em quatro zonas:

1. Íntima (0-45cm). Dá se nas relações íntimas. A essa distância, o contato corporal é fácil, é possível sentir o cheiro do outro e seu calor, ver o outro com dificuldade e falar em sussurros.
2. Pessoal (45cm – 1,20m). Dá-se nas relações próximas. A essa distância, é possível tocar o outro e vê-lo melhor que na distância anterior, mas o olfato não participa.
3. Social (1,20m – 3,65m). Dá-se em relações mais impessoais. A essa distância é preciso um maior volume de voz.
4. Pública (de 3,65m até o limite do visível ou audível). Dá-se em ocasiões públicas e em muitos atos formais.

Uma pequena, mas importante observação, esta categorização é de uma amostra norte-americana, e como já foi dito, as normas implícitas da distância entre duas pessoas varia conforme a cultura.

De acordo com Caballo (2006), a conduta espacial faz parte da habilidade social, pois, um indivíduo precisa saber se adaptar a uma posição social adequada em relação à outra pessoa, e as habilidades sociais também podem implicar em arrumar um espaço para um grupo de pessoas, incentivando assim, a formação de amizades, em lugares agradáveis que reforcem a auto-revelação e as atividades reforçadoras.

m) Contato físico

Segundo Caballo (2006), a conduta social mais básica e mais íntima da comunicação é o contato corporal. Ele é o último laço entre as pessoas, e a porta de entrada para a intimidade. Mas sem perder de vista que, o que é apropriado vai depender do contexto particular, da idade e da relação entre as pessoas implicadas.

De acordo com Thayer (1986, in Caballo, 2006, p.52), o tato é o sentido “mais cuidadosamente vigiado e reservado, o mais fortemente proscrito e o menos utilizado, e a mais primitiva, direta e intensa de todas as condutas de comunicação”.

Heslin (1974, in Caballo, 2006, p.52) assinalou quatro tipos de tato:

1. Tato funcional/profissional. A outra pessoa é considerada um mero objeto, não uma pessoa, e não há nenhum tipo de mensagem íntima ou sexual que interfira na tarefa que se tem nas mãos. Um exemplo é o caso de um médico examinando um paciente.
2. Tato cortês/social. Sua finalidade é a de afirmar a identidade da outra pessoa como pertencente à mesma espécie. Embora o outro seja percebido como uma pessoa, ainda se observa muito pouca compenetração entre os integrantes. Um exemplo pode ser um aperto de mãos ou ajudar alguém a vestir o casaco.
3. Tato amigável. Aqui se reconhece mais o caráter único do outro e se expressa afeto por essa pessoa. Por exemplo, pôr os braços ao redor dos ombros de um amigo em uma despedida.
4. Tato íntimo/de amor. A outra pessoa é objeto de nossos sentimentos de intimidade ou amor. Por exemplo, beijar e pegar na mão.

No contato físico, o tipo e a quantidade a ser empregado irão variar muito, dependendo da cultura, da sociedade e dos diferentes grupos nela inseridos. Por exemplo, Jourard (1966, in Caballo, 2006) contou a frequência com que se produzia o contato entre casais em cafés de diversas cidades, em uma hora, e os resultados foram: San Juan de Puerto Rico, 180; Paris, 110; Gainesville, Flórida, 2; Londres, 0. Caballo (2006, p.55) também realizou uma pesquisa, com universitários (22 homens e 52 mulheres), no qual questionou o nível de agrado (de 0 – Muito desagradável, até 4 – Muito agradável) produzido pelo contato em diferentes zonas do corpo, na interação com quatro tipos de pessoas, “amigo não-íntimo”, “amiga não-íntima”, “estranho” e “estranha”. A conclusão

retirada é que existem grandes diferenças entre ambos os sexos com relação às partes do corpo que estariam disponíveis para cada tipo de pessoa. Para os homens é muito agradável o contato físico por parte de uma “amiga não-íntima”, em todas as zonas corporais, exceto os braços, e a parte inferior das pernas, que foram classificados como zonas de tato agradável. Já para as mulheres, o tato no rosto, na cabeça e nos braços é agradável com “amigos(as) não-íntimos”, enquanto que com estranhos percebem como desagradável o tato em qualquer parte do corpo.

n) Aparência pessoal

Segundo Caballo (2006, p.57), “a aparência pessoal refere-se ao aspecto exterior de uma pessoa. Embora haja traços que são inatos, como, por exemplo, a forma do rosto, a estrutura do corpo, a cor dos olhos, do cabelo etc., hoje em dia pode-se transformar quase completamente a aparência pessoal das pessoas”, atingindo o cabelo, pintando o rosto, aumentando a estatura com sapatos de saltos altos, usando lentes de contato, fora às intervenções médicas.

Para o autor, os principais componentes de atrativos e de percepção são as roupas, o físico, o rosto, o cabelo e as mãos. Segundo Argyle (1975 e 1978 in Caballo, 2006), o objetivo da manipulação da aparência é a auto-apresentação, sendo um poderoso efeito sobre as percepções e reações dos outros. De acordo com Caballo (2006), a administração e as características da aparência pessoal oferecem impressões aos demais, como, o status, o grau de conformidade, a inteligência, a personalidade, o tipo social, o estilo e gostos, a sexualidade e a idade desse sujeito.

“Poder-se-ia pensar que não vale a pena conhecer pessoas que respondem a esses sinais externos, uma vez que esquecem o ‘interior da pessoa’. Porém, não podemos chegar a ter nunca uma oportunidade de conhecer o interior da pessoa se formos repelidos pela aparência externa” (Gambrill e Richey, 1985, p.215, in Caballo, 2006, p.57).

A apresentação da auto-imagem para os outros é uma parte fundamental para a conduta social. Como mostra em uma pesquisa realizada por Dow (1985, in Caballo, 2006, p.58), está pesquisa foi realizada com uma série de indivíduos normais, os quais foram instruídos a avaliar, “mediante uma conversação de 10 minutos, a habilidade de conversação de indivíduos socialmente inadequados e assinalassem aspectos da conduta desses últimos que pudessem ser melhorados. Dos 43 sujeitos em estudo, 13 (31%)

deviam modificar sua aparência física. A mudança de estilo do cabelo era a sugestão mais freqüente; foi recomendada para 10 indivíduos (23,8%)”.

o) Atrativo físico

A um notável interesse no atrativo físico na vida cotidiana das pessoas, especialmente se for do sexo oposto. Hatfield e Sprecher (1986, p.4, in Caballo, 2006, p.58) definem o atrativo físico como “aquilo que melhor representa o próprio conceito do ideal sobre a aparência e que proporciona o maior prazer aos sentidos”. Segundo Caballo (2006), as pessoas formulam amplas idéias baseando-se exclusivamente no atrativo físico, ocorrendo-se também, a manifestação de condutas verbais e não-verbais diferentes para pessoas que nasceram com a sorte de possuírem um elevado nível de atratividade física, das pessoas que não a possuem. Uma das razões para isto aconteça, é que o atrativo físico é o traço mais visível, mais obvio, e o mais facilmente acessível aos demais em quase todas as interações sociais. Logo, de acordo com Patzer (1985 in Caballo, 2006), a conduta de aprovação ou desaprovação social pode representar a aceitação ou a repulsa de uma pessoa.

Em uma pesquisa realizada por Caballo (2006), concluiu-se que as pessoas fisicamente atraentes são percebidas pelos demais com elevados níveis de características positivas, como a competência, a inteligência, o calor humano e outros. Este é o famoso estereotipo “o belo é bom”. Por que isto acontece? Bem, foi comprovado que as pessoas prestam mais assistência a alguém que é atraente, a fim de conseguir ganhar a sua aprovação. E para isto, elas se comportam de uma forma mais calorosa e sociável, o que acaba caindo em uma “profecia auto-realizadora” de acordo com Caballo (2006). O autor reafirma que se agirmos de forma mais calorosa e amigável com uma pessoa atraente, aumentamos as possibilidades de que suas respostas sejam calorosas e amigáveis. Reforçando a idéia inicial de que pessoas atraentes são mais calorosas e amigáveis.

Já foram realizadas inúmeras pesquisas sobre o atrativo físico, e uma delas foi à relação entre popularidade nos encontros e atratividade física. Segundo Caballo (2006), o resultado foi que o atrativo físico, em geral, é o melhor determinante de que uma mulher fosse escolhida por um homem, contribuindo assim, para uma alta freqüência de encontros. Em uma outra pesquisa, feita por Himadi e cols. (1980, in Caballo, 2006, p.59), “... no qual foram comparados sujeitos com alta freqüência nos encontros (masculinos e femininos) com indivíduos com baixa freqüência nos encontros

(masculinos e femininos), concluiu-se que, entre os dois grupos de sujeitos masculinos não havia diferença quanto ao atrativo físico, havia sim, entre os dois grupos de sujeitos femininos, sendo o grupo de alta frequência de encontros mais significativamente atraente que o de baixa frequência de encontros”. Conclui-se que mulheres atraentes, normalmente, desfrutam mais as interações sociais, do que mulheres não atraentes, isto ocorre, pois, os homens tentam com mais empenho ganhar a aprovação de mulheres atraentes.

Contudo, mulheres não atraentes desenvolvem mais as habilidades sociais, já que depende em maior frequência da comunicação verbal para facilitar interações pessoais. Já as mulheres atraentes estão mais satisfeitas pelo fato de que sua aparência fala por elas.

Mas aqui, cabe uma importante observação, nas próprias palavras de Caballo (2006, p.60):

Ao longo de nossas vidas, o atrativo pode chegar a ser menos crucial que a felicidade e a auto-estima porque aprendemos a utilizar as habilidades sociais para ganhar carícias positivas dos demais. Pessoas de boa aparência podem sofrer mais com o envelhecer que pessoas com aparência média, porque têm de aprender a compensar o fato de que seu atrativo já não funciona”.

1.3.2. Componentes Cognitivos-Afetivos

A Psicologia aceita que os comportamentos são afetados pelas consequências que tais comportamentos produzem. Rangé, citado por Del Prette (1999) diz que o afeto e comportamento são determinados pelo modo como o indivíduo estrutura o mundo.

A cultura e o ambiente em que o indivíduo está inserido muitas vezes determinam o modo de agir do mesmo. De acordo com Del Prette (1999) grande parte das normas que regulam a forma como as pessoas se comportam, seus hábitos e valores em grupo, são provenientes da sub-cultura do pequeno grupo a que pertencem: família, contexto de trabalho ou vizinhança.

Além da cultura e do ambiente, os papéis sociais, ou seja, os “cargos” que o indivíduo ocupa na sociedade, bem como o auto-conhecimento de exageros ou escassez de habilidades, influenciam as atitudes do indivíduo para com o outro.

1.3.2.1. Conhecimentos prévios

Segundo Del Prette (1999), a influência do conhecimento prévio possui grande influência sobre o comportamento socialmente habilidoso. O conhecimento prévio de uma situação permite ao indivíduo discriminar a ocasião de uma resposta, a escolha de um comportamento mais provável de ser aceito pelo outro, a identificação de comportamentos que não devem ser emitidos etc.

Para o autor um dos conhecimentos prévios mais importantes é a identificação da cultura na qual se encontra. Muitas culturas possuem comportamentos e normas particulares típicas. Como por exemplo, o comportamento de quebrar pratos após o jantar na Grécia, tal comportamento é aceito nesse país, o mesmo já não acontece na França. Em suma, o ambiente, a cultura de uma região pode ser considerada como um “pano de fundo” para os comportamentos na qual ocorrem as interações sociais.

Outro comportamento importante é a identificação clara dos papéis sociais, a sua compreensão é importante para o desempenho do comportamento socialmente habil.

De acordo com o autor (1999, p.81), o “papel social é um conjunto de comportamentos derivado da posição que um indivíduo ocupa em um grupo social”. Del Prette continua, as pessoas possuem inúmeros papéis sociais, como o de pai, mãe, profissional etc., por isto, se o indivíduo souber identificar quais são estes papéis presente num determinado momento, ele poderá “calibrar” as suas respostas a certas características, como formalismo versus informalismo, proximidade versus distanciamento, seriedade versus descontração e outras, contribuindo assim, para a melhora do desempenho social.

1.3.2.2. Percepções sobre ambientes de comunicação

De acordo com Caballo (2006), existe uma grande diversidade de lugares para se comunicar, como por exemplo, restaurantes, sala de aulas, elevadores, escritórios, bares, parques etc. Apesar dessa grande diversidade, cada local é percebido de uma maneira diferente pelo sujeito. Dependendo do tipo de lugar, ele irá favorecer ou não a comunicação. Assim sendo, Knapp (1984, in Caballo, 2006, p.83-84) em seus estudos classificou alguns tipos de percepções:

1. Percepções de formalidade. Conforme aumenta a formalidade, é mais provável que a comunicação perca liberdade e profundidade.
2. Percepções de um ambiente caloroso. Quando o ambiente é percebido como caloroso, estamos mais propensos a ficar nele, sentirmo-nos relaxados e

confortáveis. A qualidade de “calor” pode ser associada a plantas, madeira, tapetes, assentos macios, tecidos, carência de luzes fortes ou de isolamentos de ruídos. A cor também pode ter o seu impacto. Quanto maior a “calidez” percebida, mais provável será encontrar padrões de comunicação pessoais, espontâneos e eficazes.

3. Percepções de ambiente privado. As portas e as divisórias (lugares fechados) denotam, normalmente, locais privados. A qualidade de privado de privado também pode ser percebida em lugares abertos – sem portas nem divisórias. O determinante crítico é que o lugar não esteja sujeito ao ouvido casual de outras pessoas ou que outros entrem livremente na conversação dos participantes ativos. Os lugares percebidos como privados favorecem, normalmente, distâncias de falas mais próximas, maior profundidade e amplitude dos temas tratados e comunicações flexíveis e espontâneas que se encaixam na relação especial com a outra pessoa.
4. Percepções de familiaridade. Os contextos não-familiares são muito a parecidos aos de gente desconhecida – exigem normalmente, uma comunicação mais precavida e vacilante. A natureza lenta e pudente dessa comunicação manifesta-se claramente quando nos encontramos com uma pessoa desconhecida em um lugar totalmente estranho. Uma vez que não estamos seguros das normas ou das respostas típicas associadas com ambientes não-familiares, eleva-se a pressão para suspender a manifestação de juízos sobre outra pessoa. Assim, a comunicação inicial em locais estranhos será provavelmente mais difícil, tentando funcionar pouco a pouco, até que possamos associar o ambiente com o que já conhecemos. Os ambientes familiares, embora sejam percebidos como formais e públicos, permitirão uma maior flexibilidade para se comunicar que ambientes desconhecidos, embora sejam percebidos como informais e privados. Pelo menos, no ambiente familiar, conhecemos a categoria de respostas aceitáveis.
5. Percepções de restrição. Parte de nossa relação total a um lugar baseia-se em nossa percepção da possibilidade irmos embora (ou o grau de facilidade com que podemos fazê-lo). A intensidade com que percebemos a restrição de um ambiente relaciona-se intimamente com o espaço disponível e com o grau de privacidade desse espaço. Muitos ambientes parecem ser apenas temporariamente restritivos – como uma longa viagem de carro –, mas

também há aqueles que a maioria de nós considera casos extremos de restrição ambiental – algumas instituições (p. ex., prisões), aviões etc. Pode ser também, que inicialmente haja uma lenta revelação de informação pessoal quando a restrição física e/ou psicológica é percebida como elevada.

6. Percepções da distância. Outra importante percepção sobre o ambiente refere-se ao grau de proximidade ou distância em que o contexto nos força a desenvolver a nossa comunicação com outra pessoa. Em geral, há aspectos identificáveis do ambiente que criam uma maior distância física – mesas, cadeiras, escritórios em andares diferentes, locais em diferentes partes da cidade etc. Porém, as percepções da distância baseiam-se na proximidade física e psicológica, fundamentada, com frequência, na visibilidade ou no contato visual.

Dependendo do sexo, da idade, da cultura, da profissão e outros determinantes, as percepções dos indivíduos variam de acordo com o contexto. Segundo Caballo (2006), frequentemente, para se ter êxito em algum trabalho, o indivíduo precisa ter a capacidade de perceber e interpretar as situações e exigências cruciais e características desse trabalho, de forma eficaz e eficiente. Conseguindo assim, construir bases sólidas em suas profissões.

1.3.2.3. Variáveis cognitivas do indivíduo

Caballo (2006, p.86) afirma que “a percepção e a avaliação cognitiva por parte de um indivíduo de situações, estímulos e acontecimentos momentâneos estão determinadas por um sistema persistente, integrado por abstrações e concepções de mundo, incluído os conceitos que tem de si mesmo”. Com base nisto, o processo cognitivo de um indivíduo na interação com o ambiente será discutido em cinco categorias: competências cognitivas, estratégias de codificação e conceitos pessoais, expectativas, valores subjetivos dos estímulos e sistemas, e planos de auto-regulação. Esta divisão foi proposta pelo pesquisador Mischel (1973, 1981, in Caballo, 2006).

a) Competências cognitivas

De acordo com Caballo (2006), essa variável do indivíduo se refere à capacidade cuja pessoa tem para transformar e empregar a informação de forma ativa e para criar

pensamentos e ações, como por exemplo, na solução de problemas. Assim sendo, um indivíduo com esta capacidade, podem construir ativamente condutas hábeis, adaptativas, e que tenham conseqüências para ele. Segundo Mischel (1973, 1981, in Caballo, 2006, p.87-88), os elementos que entrariam nesta categoria são:

- Conhecimento da conduta hábil apropriada;
- Conhecimento dos costumes sociais;
- Conhecimento dos diferentes sinais de resposta;
- Saber colocar-se no lugar da outra pessoa (empatia);
- Capacidade de solução de problemas.

b) Estratégias de codificação e conceitos pessoais

Segundo Caballo (2006), diferentes pessoas agrupam e codificam os mesmos comportamentos e acontecimentos de maneiras diferentes e atendem seletivamente a diferentes tipos de informação. Isto quer dizer que, as pessoas podem realizar transformações cognitivas de estímulos, situações, ambientes etc., por meio da atenção, da interpretação e da categorização seletiva, mudando assim, o impacto dos estímulos ou da situação sobre a conduta do indivíduo. Os elementos que poderiam ser incluídos nesta categoria são, segundo Mischel (1973, 1981, in Caballo, 2006, p.88-89):

1. Percepção social ou interpessoal adequada. Para se responder efetivamente aos demais, é necessário percebê-lo corretamente, incluindo suas emoções e atitudes. De acordo com Rosenthal (1979 in Caballo, 2006), os indivíduos socialmente mais hábeis são codificadores mais precisos. Existem uma série de erros ao formar uma impressões sobre os demais que deveriam ser evitados, como por exemplo:
 - Supor que a conduta de uma pessoa é um produto de sua personalidade, enquanto pode ser mais função da situação em que está.
 - Atribuir a nossa conduta a causas situacionais ou externas, enquanto atribuímos a conduta dos demais a causas disposicionais.
 - Dar-nos pontos pelos comportamentos ou resultados positivos, mas culpar causas externas pelos negativos.

- Supor que seu comportamento se deve a ele/ela em vez de a seu papel.
 - Dar demasia importância aos sinais físicos, como barba, as roupas e o atrativo físico.
 - Ser afetado pelos estereótipos sobre as características dos membros de certas raças, tipos sociais etc.
2. Atenção e memória seletivas da informação positiva versus a informação negativa sobre si mesmo e a atuação social.
 3. Habilidades de processamento da informação
 4. Conceitos pessoais
 5. Estereótipos adequados
 6. Crenças racionais
 7. Teorias implícitas da personalidade
 8. Esquemas, segundo Kendall (1983), Safran e Greenberg (1985) in Caballo (2006, p.89): “são estruturas cognitivas da memória que servem para guiar e dar sabor a nossas percepções, compreensões e compilações”.
 - O impacto das experiências.
 - As percepções sobre essas experiências.
 - O que se aprende como resultado dessas experiências.
 - Que estímulos futuros atenderá em situações relacionadas.

c) Leitura do ambiente social

Segundo Del Prette (1999), o canal principal dessa habilidade é a visão, juntamente com as capacidades de atenção (olhar e reconhecer). Muitas dificuldades nas relações sócias se devem ao fato do indivíduo não ler adequadamente o ambiente. “Um desempenho social bem-sucedido envolve uma discriminação acurada de como o outro se comporta, de como deve ser o próprio comportamento e se ele deve ou não ocorrer”. Esta discriminação implica no reconhecimento e na decodificação dos sinais emitidos na relação social, principalmente os associados as mensagens verbais e não verbais.

d) Expectativas

Para Caballo (2006), expectativa nada mais é do que as predições que um indivíduo tem sobre as conseqüências de um determinado comportamento. São por causas das expectativas que as pessoas escolhem um determinado tipo de comportamento, entre muitos que podem ser usados em uma situação. Portanto, a expectativa funciona como um guia para a escolha de um comportamento, mesmo quando a nossa percepção não esta alinhada com a realidade objetiva da situação. Isto acontece, porque a realidade objetiva não é o determinante critico, mas sim o é a realidade percebida.

Segundo o autor, existem outros tipos de expectativas, como por exemplo, a que se refere a relações comportamento-resultado. Tal relação significa que, as pessoas geram padrões de respostas que as conduzam para uma maior probabilidade de se obter as conseqüências (resultados) subjetivamente mais valiosas em uma determinada situação.

Outro tipo de expectativa é a relação estímulo-resultados. Os resultados que os indivíduos esperam, dependem em grande parte da quantidade de condições do estímulo (“sinais”). Os significados atribuídos a esses estímulos vão depender das associações aprendidas pelo sujeito entre os sinais e os resultados (conseqüências) comportamentais.

e) Expectativas de auto-eficácia e desamparo

Expectativas de auto-eficácia, de acordo com Caballo (2006), refere-se à segurança que uma pessoa tem de que pode realizar um comportamento particular. Em seus estudos, Valério e Stone (1982, in Caballo, 2006, p.91) constataram que um “aumento em auto-eficácia era associado a um comportamento auto-informado mais hábil socialmente e a uma maior qualidade de atuação observável”. Ou seja, quanto mais um indivíduo realizar um determinado comportamento, por causa de sua crença que pode fazê-lo, mais ele poderá observar os resultados (conseqüências), aumentando assim, a sua informação e observação sobre um determinado comportamento, o que contribuirá para uma maior habilidade social.

Para Del Prette (1999), o desamparo constitui a crença de que o seu comportamento não irá produzir o seu efeito desejável, levando tanto à desistência como ao desempenho insatisfatório do comportamento. Em graus extremos pode-se chegar aos sintomas da depressão. Para Seligman (in Del Prette, 1999), indivíduos

deprimidos tendem a manifestar déficits de habilidades sociais, em comparação com indivíduos não deprimidos.

f) Expectativas positivas sobre as possíveis conseqüências do comportamento

Segundo Bellack (1979), Frederiksen e Person (1978) in Caballo (2006), é provável que respostas hábeis sejam inibidas, ou até mesmo, nunca aprendidas, se forem consideradas socialmente inapropriadas ou se esperar conseqüências negativas como resultado de sua execução. Caballo (2006) observou-se que, uma das características dos indivíduos não-hábeis é o temor à avaliação negativa por parte dos demais, cujo provável resultado é a inibição dos comportamentos hábeis.

g) Valores subjetivos dos estímulos

Nos estudos de Caballo (2006), ele inferiu que os comportamentos que uma pessoa escolhe para executar vai depender também dos valores subjetivos dos resultados que esperam. Ou seja, indivíduos diferentes dão valores diferentes para os resultados. Por exemplo, uma pessoa pode achar que a aprovação dos outros é muito importante, logo, ela se comportará com o empenho de conseguir tal aprovação, no entanto, para outra pessoa pode ser indiferente a tal aprovação, o que fará com que se comporte de forma diferente.

h) Planos e sistemas de auto-regulação

Segundo Caballo (2006), embora a conduta de um indivíduo dependa, em até certo grau, das conseqüências externas, as pessoas regulam o seu próprio comportamento, por meio de objetivos e padrões de atuação, na qual, o indivíduo se auto-recompensará ou autocriticará por ter ou não conseguido atingir os objetivos e padrões auto-impostos. Uma das características da auto-regulação é a adoção por parte do indivíduo de planos e regras de contingência que guiem o seu comportamento na ausência ou na presença de pressões situacionais externas.

Para o autor, a auto-regulação permite que as pessoas atuem de forma mais ativa nas situações a que se expõe, selecionando-as, o que de certa forma, é como se o indivíduo estivesse criando um ambiente próprio, no qual ele pode influencia-lo significativamente, vencendo assim, o “controle do estímulo” (o poder da situação). E

mesmo quando não se pode mudar o ambiente fisicamente, pode ser possível transformá-lo psicologicamente com as auto-instruções e a imaginação. Caballo (2006, p.92-93) selecionou alguns elementos da auto-regulação. O asterisco (*) indica elementos cognitivos presentes nos comportamentos não-hábeis socialmente.

- Auto-instruções adequadas;
- Auto-observação apropriada é a atenção dirigida para si mesmo conduzindo à auto-avaliação. Contudo, em excesso conduz a comportamentos desadaptativos;
- Auto-avaliações evidentemente negativas da atuação social (*);
- Fracasso para discriminar ações apropriadas e efetivas das não-efetivas (*);
- Padrões patológicos de atribuição e fracasso social (*);
- Auto-estima, na qual refere-se à avaliação por parte de uma pessoa de seu próprio valor, adequação e competência;
- Autoverbalizações negativas (*), conhecidas também como falar consigo mesmo, diálogos internos, ou pensamentos automáticos (Stefanek e Eisler, 1983). Foi demonstrado em pesquisas sobre Habilidades Sociais, que indivíduos pouco hábeis socialmente têm mais autoverbalizações negativas do que indivíduos de alta habilidade (Caballo e Buela, 1989);
- Padrões de atuação excessivamente elevados (*), na qual são pessoas altamente críticas e exigentes consigo mesmas e com os demais, exigindo deles a perfeição e culpando-os por seus defeitos reais ou percebidos.

i) Empatia

A definição de empatia segundo Roberts & Stryer (1996, in Del Prette, 1999, p.89), é a “capacidade de perceber o sentimento da outra pessoa e expressar a compreensão desse sentimento”. O processo empático pode ser dividido em três comportamentos segundo Del Prette (1999, p.89): “a) escuta ativa (olhar outra pessoa, observar sua expressão facial e corporal, atentar para o que ela diz); b) identificar o problema ou tipo de emoção experimentada pelo interlocutor e c) expressar aceitação e apoio através de mensagens verbais”.

Em uma pesquisa feita com universitários, o autor verificou que a maior dificuldade não era em perceber os sinais não verbais, como tristeza, inquietação,

dúvida, cansaço do interlocutor, e sim, a dificuldade em abordar o outro e falar sobre isso.

j) Estereótipos

De acordo com Tajfel (1982, p.160 in Del Prette, 1999. p.83), estereótipos é “uma imagem hipersimplificada de uma determinada categoria de indivíduos, instituição ou acontecimentos”. Segundo Del Prette (1999), o estereótipo como processo cognitivo serve para simplificar ou sistematizar a complexidade de estímulos do meio ambiente. Em um segundo momento pode se tornar um preconceito, cujos valores negativos ou positivos resultarão em uma atitude pró ou contra o objeto. Este tipo de comportamento causa um viés na interpretação da realidade, prejudicando o desempenho na medida em que o indivíduo está sendo orientado por avaliações equivocadas.

l) Autoconceito

De acordo com Del Prette (1999), o autoconceito pode ser definido como o indivíduo se vê. Para isto, ele utiliza dois processos cognitivo-afetivos: a auto-imagem e a auto-estima. Auto-imagem é a forma como o sujeito se avalia, se representa em valores dicotômicos (bonito/feio, saudável/doente, tímido/extrovertido, simpático/antipático etc.), e a auto-estima nada mais é do que os sentimentos indicadores resultantes dessas avaliações.

Segundo o autor, pessoas com representações negativas de si mesmas, gerando a baixa auto-estima tendem a sentir-se deprimidas e evitar o contato social, prejudicando o próprio desempenho social.

1.3.3. Respostas Fisiológicas

Entende-se por respostas fisiológicas as respostas que o organismo de indivíduo emite em uma situação estressante, por exemplo, encontro amoroso, entrevista para uma vaga de emprego, conversas com autoridades, debates.

De acordo com Del Prette (1999), as principais respostas são: taxa cardíaca, tensão e relaxamento muscular (respostas eletromiográficas), sudorese, respiração e

fluxo sanguíneo. Tais componentes geralmente estão associados a emoções negativas, tais como ansiedade, medo.

Segundo o autor, engana-se aquele que acredita que a ausência de tais respostas implica numa atitude social melhor adaptada, na verdade, tal relação não ocorre necessariamente.

De acordo com Caballo (1988, in Caballo, 2006) existem muitos poucos estudos referentes as variáveis fisiológicas nas habilidades sociais. Os componentes mais pesquisados foram:

- Taxa cardíaca, principal variável fisiológica empregada nos estudos sobre Habilidades Sociais, mas ainda não foram encontrados resultados consistentes;
- Pressão Sanguínea sistólica e diastólica;
- Fluxo sanguíneo;
- Respostas eletrodermais, na qual refletem as atividades das glândulas sudoríparas;
- Respostas eletromiográficas: é o registro da atividade elétrica associada à contração muscular;
- Respiração.

Em resumo, como afirmou Eisler (1976 in Caballo, 2006, p.97), os “indicadores fisiológicos parecem estar entre os menos confiáveis com relação à determinação dos comportamentos sociais complexos”.

1.3.4. Outros Componentes

a) Elementos ambientais

Como já foi dito, existem uma série de elementos que compõe a conduta social. No entanto, de acordo com Caballo (2006), essa conduta acontece em um ambiente físico, no qual, as variáveis ambientais muitas vezes interferem no comportamento social. Fernández Ballesteroz (1986b in Caballo, 2006) propôs os seguintes tipos de variáveis ambientais: físicas, sociodemográficas, organizativas, interpessoais ou psicossociais e comportamentais.

b) Variáveis físicas

Segundo Caballo (2006), os elementos físicos do ambiente, como por exemplo, os que existem de forma natural – temperatura, erosão etc. – e os que podem ser produzidos pelo homem – poluição, densidade demográfica, edifícios, aglomeração – são variáveis que podem ter influência na conduta social. Mehrabian e Russell (1974, in Caballo, 2006, p.78-80) descreveram algumas situações em termos de seu impacto emocional causados por alguns elementos do ambiente físico – cor, temperatura e umidade, luz, ruído, música, paladar e odor, pessoas.

- Cor. Parece que a saturação e o brilho das cores encontram-se correlacionados com o prazer. Quanto ao matiz, o azul, o verde, o violeta, o vermelho e o amarelo são ordenados em uma ordem descendente de agrado. O brilho da cor é um correlato negativo de ativação, enquanto a saturação da cor é um correlato positivo desta. Os matizes vermelho, laranja, amarelo, violeta, azul e verde são colocados em ordem descendente na qualidade de ativação.
- Temperatura e umidade. Nessa dimensão, os extremos da temperatura do ar são incômodos, isto é, o ar muito quente ou muito frio é desagradável e ativante. De acordo com Rodríguez Sanabra (1986, in Caballo, 2006), uma temperatura agradável seria aquela na qual o indivíduo possa manter seu equilíbrio térmico sem um custo fisiológico extra e dependerá de fatores externos com, a roupa que o indivíduo usa e a quantidade de calor que produz. Quando a temperatura é excessivamente elevada, aparecem sintomas como cansaço fácil, cefaléia, falta de rendimento físico e mental, irritabilidade, perda de apetite e insônia. A umidade está inversamente relacionada com a ativação. Em geral, parece que o calor e o frio moderados aumentam os rendimentos e as respostas dominantes, enquanto que o frio e o calor intensos os diminuem.
- Luz. A intensidade de uma luz branca uniforme é um correlato direto de prazer e de ativação, enquanto uma fonte de luz brilhante em contextos escuros é desagradável e inversamente relacionada com a ativação. Isto ocorre porque a maior parte da vida social das pessoas ocorre em ambientes muito iluminados e a maioria das normas, regras e papéis são “diurnos”. No

entanto, o que aconteceria se as luzes fossem apagadas? Em um estudo, pediu-se aos sujeitos que passassem certo tempo em um quarto completamente escuro com outras pessoas desconhecidas. Suas interações sociais foram bem diferentes das que ocorreram com outros sujeitos em uma experiência similar, mas em um quarto bem iluminado. Os sujeitos do quarto escuro atingiram um alto nível de intimidade com relativa rapidez. Falaram facilmente de temas importantes com os companheiros que não viam e até 90% deles realizaram alguma forma de contato físico, com frequência de natureza claramente sexual. Segundo Gergen e Baron (1973, in Caballo, 2006), essa poderosa influencia da escuridão sobre as interações sociais parece dever-se ao fato de que um estado anônimo e invisível ajudava as pessoas a perder algumas de suas inibições associadas à luz diurna, e fazia com que estivessem mais preparadas para procurar o contato humano íntimo.

- Ruído. Do ponto de vista psicofisiológico, segundo López Barrio (1986, in Caballo, 2006), o ruído é todo som não desejado pelo receptor, isto é, uma sensação auditiva perturbadora. Diversos estudos mostraram que a exposição a ruídos de alta intensidade esta associada com dores de cabeça, náuseas, instabilidade, disputa, ansiedade, mudanças de humor e outros efeitos similares.
- Música. Essa é, geralmente, uma fonte agradável de estimulação auditiva, mas pode variar em grande medida em termos da qualidade de ativação. A música alta, rápida, com muito ritmo, não familiar, imprevisível ou improvisada é a mais ativante que a música suave, lenta, melódica, repetitiva e familiar. Forgas (1985, in Caballo, 2006) fala de alguns estudos nos quais a música de fundo pode influenciar de forma significativa no grau de agrado de uma pessoa.
- Paladar e odor. Concluiu-se que os líquidos e cheiros com uma preferência ou aversão muito altas são mais ativantes, comparados com estímulos que tem preferência neutra.
- Pessoas. Quando outras pessoas fazem parte do lugar, podem ser vistas como participantes ativos ou passivos, dependendo do grau em que se percebem como implicados na conversação. Na maioria das vezes, os demais são visto como ativos, simplesmente por poderem ouvir acidentalmente a conversa. Contudo, há situações em que as pessoas que estão em volta são consideradas como “não pessoas”. Isto pode acontecer em situações

abarrota de gente, mas também pode acontecer em situações com uma única pessoa “secundária”. Por exemplo, os taxistas, porteiros e as crianças conquistaram o status de não-pessoas. A presença das não-pessoas favorece uma interação livre, desinibida, porque, as pessoas participantes da conversa consideram-se como os únicos seres humanos presentes interagindo.

c) Variáveis sociodemográficas

Fernández Ballesteros (1986 in Caballo, 2006) afirma que algumas das principais características sociodemográficas são: sexo, idade, estado civil, situação dentro da estrutura familiar, número de membros do lar/família, profissão do entrevistado, profissão do chefe da família, educação do entrevistado, local de nascimento, ganho pessoais, ganho familiares, pertinência rural ou urbana, etnia, língua, religião ou ideologia.

d) Variáveis organizativas

De acordo com Caballo (2006), variáveis organizativas são todas aquelas variáveis que normatizam ou ordenam o comportamento dos habitantes de um determinado ambiente, como por exemplo, numa empresa. Mas existem também, ambientes com um baixo nível de organização, como é o caso de parques, jardins, praças e outro.

e) Variáveis interpessoais

Segundo o autor, variáveis interpessoais são todas aquelas variáveis que implicam nas relações interpessoais, entre os habitantes do contexto, como por exemplo, a estrutura social grupal, as redes sociométricas, a liderança, os estereótipos, as relações intragrupais, coalizões e subgrupos etc.

f) Variáveis comportamentais

Caballo (2006) infere que no momento de operacionalizar o ambiente, será necessário precisar que tipos de condutas humanas serão estudados – motoras, fisiológicas, cognitivas – nos indivíduos que vivem no ambiente objeto de estudo. Por

exemplo, segundo Fernández Ballesteros (1986 in Caballo, 2006), é dentro da modalidade cognitiva que se agruparão a percepção que o indivíduo tem do ambiente – atribuições, expectativas, conhecimentos etc., cujos esses últimos elementos se incluiriam no ambiente “como é percebido”.

1.4. Integração dos Três Tipos de Componentes no Modelo das Habilidades Sociais

Em suma, de acordo com Caballo (2006), em todos os itens anteriores, foi exposto o “conteúdo” das habilidades sociais, ou melhor, os componentes comportamentais, cognitivos e fisiológicos das Habilidades Sociais. No entanto, deu-se para perceber que há uma pesquisa maior nos componentes comportamentais, havendo algum estudo nos componentes cognitivos, e quase nenhum nos fisiológicos. Isto se justifica, nas palavras do próprio autor (2006, p.97) pela “dificuldade de registrar os elementos cognitivos de uma maneira confiável e à dificuldade de dispor de equipamentos precisos e de obter medidas fisiológicas dos indivíduos em situações naturais ou simuladas sem interferência excessiva”. Porém, com o aumento da tecnologia, como, aparelhos de vídeo, de medidas cognitivas e fisiológicas portáteis, pode-se ter uma maior integração dos três componentes das habilidades sociais.

Um dos assuntos quase que esquecidos no estudo das habilidades sociais são as análises das situações sociais, que aparece neste trabalho no item elementos ambientais. Este assunto começou a ser estudado a partir de 1980 no auge do “interacionismo” no estudo da personalidade e da sistemática das situações de Magnusson (1981 in Caballo, 2006), principalmente das situações sociais de Argyle, Furnham e Graham (1981 in Caballo, 2006).

Segundo Caballo (2006), a consideração dos quatro “conteúdos” aqui descritos parece ser o ponto de partida para pesquisas futuras no campo das Habilidades Sociais.

2. O PROFESSOR

2.1. O Processo Histórico de Profissionalização do Professorado

Segundo Nóvoa (1995, p.21), o “processo de afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos. O campo educativo está ocupado por inúmeros autores (Estado, Igreja, famílias, etc.) que sentem a consolidação docente como uma ameaça aos seus interesses e projetos”.

Nos estudos do autor, o corpo docente, inicialmente, desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, sendo considerada uma ocupação secundária de religiosos ou leigos. A sua origem ocorreu nas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. E, ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos progressivamente foram desenvolvendo um corpo de saberes e de técnicas, juntamente com um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente.

Com estes dois trabalhos, o professor obtém uma maior presença no campo da educação, o que o torna um especialista no assunto docência. Com isto, segundo Nóvoa (1995), o ensino deixa de ser uma atividade secundária ou acessória feita por religiosos ou leigos, e passa a ser um assunto de especialistas, como por exemplo, o aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas, a introdução de novos métodos de ensino e o alargamento dos currículos escolares.

No século XVIII já haviam grupos de indivíduos que encaravam o ensino como uma ocupação principal, exercendo-a por vezes a tempo integral. De acordo com o autor, é neste momento histórico que o Estado começa a intervir na educação, provocando uma homogeneização, uma unificação e uma hierarquização em escala nacional de todos esses grupos. É esta intervenção estatal que institui aos professores não mais a concepção de corporativa de ofício, e sim, um corpo profissional.

O autor continua, uma das primeiras atitudes tomadas pelos reformadores do século XVIII é a definição de regras uniformes de seleção e de nomeação dos professores, transformando-os em um corpo do Estado, ou seja, em um corpo de profissionais isolados, submetidos a disciplina do Estado. A reação dos professores a essas medidas foi muito positiva, já que lhes assegurou um estatuto de autonomia e independência em relação aos párocos, aos locais e às populações. Para se ter uma idéia, a partir do século XVIII não era mais permitido ensinar sem uma licença ou autoridade do Estado, à qual só era concedida a indivíduos que preenchiam um certo número de

condições (habilitações, idade, comportamento moral, etc.). Isto dava ao professor um suporte legal ao exercício da atividade docente, tornando-o único com as capacitações necessárias a intervir nesta área.

“Esta etapa decisiva do processo de profissionalização permite, por um lado, a consolidação do estatuto e da imagem dos professores, e por outro, a organização de um controle estatal mais restrito” (Nóvoa, 1995, p.18).

Na segunda metade do século XIX, começa a ocorrer certa ambigüidade com relação ao estatuto dos professores. De acordo com Nóvoa (1995, p.18), eles são vistos como indivíduos entre várias situações: “não são burgueses, mas também não são do povo, não devem ser intelectuais, mas tem de possuir um bom acervo de conhecimentos, não são notáveis locais, mas têm uma influencia importante nas comunidades, devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles, não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda ostentação, não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia, etc.”. Estas ambigüidades acentuam-se com a feminização do professorado, o que introduz um novo dilema entre imagens masculinas e femininas da profissão.

Para o autor, esta “indefinição” do estatuto dos professores provoca, em certo sentido, uma emergência de uma identidade profissional, que é realizada no seio das escolas e nas ações das associações de professores. As escolhas das praticas associativas pautaram em três eixos reivindicativos: melhoria do estatuto, controle da profissão e definição de uma carreira. O prestígio dos professores no início do século XX esta intrinsecamente ligado a essas reivindicações, o que consolidou o espírito do corpo docente.

Segundo Furet e Ozouf (1977 in Nóvoa, 1995, p.18), “no século XIX, a expansão escolar se acentua sob a pressão de uma procura social cada vez mais forte: a instrução foi encarada como sinônimo de superioridade social, mas era apenas o seu corolário”. No início do século XX, há uma crença generalizada nas potencialidades da escola e na sua expansão junto à sociedade, na qual, os professores são os protagonistas deste desígnio. Segundo Nóvoa (1995), a escola e a instrução incarnam o progresso, e os professores são os seus agentes. A época de glória do modelo escolar é também o período de ouro da profissão docente.

O autor observou em seus estudos que, durante os anos vinte, há uma fixação do retrato do professor profissional, que esta representada em quatro etapas, duas dimensões e um eixo estruturante:

- Quatro etapas

1. Exercem atividade docente o tempo inteiro (ou, pelo menos, como ocupação principal), não a encarando como uma atividade passageira, mas sim como um trabalho ao qual consagram uma parte importante da sua vida profissional.
2. São detentores de uma licença oficial, que confirma a sua condição de “profissionais do ensino” e que funciona como instrumento de controle e de defesa do corpo docente.
3. Seguiram uma formação profissional, especializada e relativamente longa, no seio de instituições expressamente destinadas a este fim.
4. Participam em associações profissionais, que desempenham um papel fulcral no desenvolvimento de um espírito de corpo e na defesa do estatuto socioprofissional dos professores.

- Duas dimensões

1. Possuem um conjunto de conhecimentos e técnicas necessários ao exercício qualificado da atividade docente; os seus saberes não são meramente instrumentais, devendo integrar perspectivas teóricas e tender para um contato cada vez mais estreito com as disciplinas científicas.
2. Aderem a valores éticos e a normas deontológicas, que regem não apenas o cotidiano educativo, mas também as relações no interior e no exterior do corpo docente; a identidade profissional não pode ser dissociada da adesão dos professores ao projeto histórico da escolarização, o que funda uma profissão que não se define nos limites internos de sua atividade.

- Um eixo estruturante

Gozam de grande prestígio social e usufruem de uma situação econômica digna, condições que são consideradas essências para o cumprimento da

importante missão que esta confinada aos professores. Apesar de manterem uma dinâmica reivindicativa forte, é possível verificar que, nos anos vinte, os professores se sentem pela primeira vez confortáveis no seu estatuto socioeconômico.

Mas é evidente que a história da profissão docente continua, e existem vários autores que assinalam a desprofissionalização do professor nas últimas décadas. E as razões mais destacadas são: a expansão escolar e o aumento do pessoal docente, bem como uma relativa incerteza face às finalidades e às missões da escola e ao seu papel na reprodução cultural e na formação das elites.

De acordo com Nóvoa (1995), a desprofissionalização afeta diretamente o status dos professores na sociedade. Uma prova disto é que os professores não possuem mais uma posição social elevada na sociedade, ainda que sejam frequentes as declarações sobre a importância de sua missão à sociedade. Segundo Hoyle (1987, in Nóvoa, 1995, p.67) há seis fatores que irão determinar o prestígio da profissão docente:

1. A origem social do grupo, que provém das classes médias e baixas.
2. O tamanho do grupo profissional que, por ser numeroso, dificulta a melhoria substancial do salário.
3. A proporção de mulheres, manifestação de uma seleção indireta, na medida em que as mulheres são um grupo socialmente discriminado.
4. A qualificação académica de acesso, que é de nível médio para os professores dos ensinos infantil e primário.
5. O status dos clientes
6. A relação com os clientes, que não é voluntária, mas sim baseada na obrigatoriedade do consumo do ensino.

Nos últimos vinte anos houve muitas transformações tecnológicas, sociais, políticas e económicas. Por causa dessas transformações estão ocorrendo inúmeras reformas no ensino para acompanhá-las. Contudo, para Nóvoa (1995), estas reformas surgem em um momento em que o professor está desacreditado, desiludido, contribuindo assim, para a degradação de sua imagem social.

Mas então, quais são as mudanças que estão ocorrendo na educação? E quais são as suas consequências para a profissão professor? Para começar a responder a essas questões, iremos começar com as mudanças no sistema escolar.

2.2. Elementos de Transformação no Sistema Escolar

a) Aumento das exigências em relação ao professor

De acordo com Nóvoa (1995), a história vem mostrando que nos últimos anos as exigências e as responsabilidades do professor vêm aumentando gradativamente. No momento atual, as tarefas do professor não se reduzem somente ao domínio cognitivo, mas vão muito além. Hoje o professor precisa saber lecionar a sua matéria, pede-se que seja um facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, que cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc. Mas a grande queixa não são as tarefas, e sim, que não houve mudanças significativas na formação dos professores nas últimas décadas. Os professores do ensino primário continuam a ser formados de acordo com os velhos modelos normativos de vinte anos atrás, e os professores do ensino secundário formam-se em universidades que pretendem fazê-los investigadores especializados, mas nem de perto pensam em formar professores. Não é por acaso que os professores estão se sentindo desajustados e confusos com esta nova realidade.

b) Inibição educativa de outros agentes de socialização

O autor continua, ao mesmo tempo em que as responsabilidades educativas do professor aumentaram, as de outros agentes da sociedade diminuíram. A família é o caso mais importante e significativo, devido a incorporação da mulher no mercado de trabalho, e a redução das horas de convívio com a família, foi jogado para a escola a função de educar, com relação a introdução de valores básicos que eram de responsabilidade das famílias de transmiti-los.

c) Desenvolvimento de fontes alternativas de informação

Segundo o autor, os meios de comunicação de massa obrigaram os professores a alterar o seu papel de transmissor de conhecimento. Os professores que pretendem manter o antigo papel de fonte única na transmissão oral de conhecimento, não terão muito sucesso. Hoje em dia, há a necessidade cada vez maior de integrar os meios de

comunicação de massa com as aulas, aproveitando assim, o seu forte poder de penetração. O que conseqüentemente irá modificar o papel tradicional do professor.

d) Mudanças no sistema de ensino

Para o autor, o sistema de ensino passou de um sistema de elite, baseado na seleção de competência, para um sistema de massa, muito mais flexível e integrador, mas incapaz de assegurar em todas as etapas do sistema, um trabalho adequado no nível do aluno, ocasionando uma baixa motivação dos alunos em estudar e uma baixa valorização social do sistema educativo. Segundo Coombs (1986, in Silva, 2001) assinala que no final dos anos 60 houve uma inundação estudantil, aumentando incontrolavelmente a demanda de vagas nas escolas, de todas as modalidades e de todos os níveis, nos países do Ocidente. A conseqüência deste fato é um sistema educativo muito ocupado com problemas de natureza material, sobrando lhes pouco tempo para pensar em problemas como a qualidade e a eficiência do ensino.

Nóvoa (1995) observou que, um outro fator que surgiu com o ensino de massas é a grande diversidade de culturas, comportamentos, e até mesmo lingüística entre os alunos de uma sala de aula. Com esta nova realidade, os professores são obrigados a diversificar a forma de dar aula, a fim de ter sucesso em sua profissão. Pois, visitar uma turma do ensino secundário numa escola ao redor de uma grande cidade, equivale a observar grupos distintos num mesmo local: punkes, rockers, rap, funk e etc. É por isso que os professores precisam repensar em suas atitudes com relação aos alunos, já que estes possuem características tão díspares socialmente e economicamente.

Em seus estudos, o autor descobriu que nas escolas públicas, parece que com a massificação do ensino e do aumento das responsabilidades do professor, não fez melhorar os recursos materiais básicos para que o professor possa exercer a docência em boas condições de trabalho. Esta realidade limita o seu trabalho, provocando a inibição e desmotivação do professor para com a sua profissão. De acordo com Coombs (1986, in Silva, 2001) uma das razões para esta falta de recursos é a enorme quantidade de estudantes que surgiram dos anos 70, revelando a insuficiência de recursos financeiros destinados à educação, o que restringe a capacidade de um desempenho satisfatório.

Para o autor, com o aumento da demanda, há uma forte tendência para a elevação dos custos reais por aluno, somados com a limitação de recursos materiais desenha-se um cenário desfavorável para a melhora na qualidade do ensino.

E o autor continua, além de todos os problemas materiais, o sistema de ensino são atormentados pela sociedade, de que aquilo que estão ensinando e oferecendo parecem inadequados para os termos atuais. Nas palavras do próprio Silva (2001, p.65), “as saídas encontradas pela escola são desajustadas às necessidades da rápida mudança do desenvolvimento social”.

Afirma Coombs (1986, in Silva, 2001) que os sistemas de ensino têm recorrido a métodos, que no passado desempenhavam um bom serviço para a educação, como por exemplo, o sistema de administração; os currículos e programas; os métodos de ensino; as salas de aula auto-suficientes; os meios de informação e recrutamento de professores, e tudo aquilo que caracteriza os processos tradicionais de ensino, mas agora, têm-se revelado ineficientes para a nova situação.

“O obsoleto não se perpetua apenas no conteúdo, mas também nos métodos de ensino, e até, na própria arquitetura da escola. Enquanto isso, no mundo que se situa além das paredes da escola, tudo se movimenta em passos rápidos, há mudanças no conhecimento, na tecnologia, nos requisitos para emprego e alterações na população” (Coombs, 1986 in Silva, 2001, p.77).

Segundo Nóvoa (1995), as relações entre professores e alunos também sofreram grandes mudanças com o novo sistema de ensino. Há vinte anos, observava-se uma relação injusta entre alunos e professores, onde este último detinha todos os direitos e aos alunos só cabiam os deveres e podiam ser submetidos aos mais variados vexames. Atualmente, verifica-se uma outra situação, também injusta, em que alunos podem permitir-se, com bastante impunidade, agredir verbalmente, fisicamente e psicologicamente os professores e colegas. As relações nas escolas se tornaram muito mais conflituosas e muitos professores não conseguiram encontrar novos modelos, mais justos de convivência.

e) Menor valorização social do professor

De acordo com o autor, há vinte anos atrás, os professores do ensino primário e secundário, principalmente os que possuísem formação acadêmica gozavam de um elevado status social e cultural. Hoje, o status social é estabelecido, primordialmente, por critérios econômicos. Nem o grau acadêmico não é mais suficiente para assegurar um status social e uma compensação econômica de acordo com o nível obtido. Para muitos pais, o fato de alguém ser professor é que não conseguiu um “emprego melhor”.

O salário se converteu em um dos elementos da crise de identidade dos professores, o que já fez com que muitos abandonassem a docência, a fim de conseguir uma promoção social em outra profissão.

2.3. A Profissionalização do Professor

De acordo com Amaral (2004), sob a ótica de ofício, algumas atividades humanas são consideradas profissões, com formação específica, com tarefas e associações regulamentadas por lei, como por exemplo, a medicina, o direito, a engenharia, a administração e outras. Contudo, para a profissão professor não há formulação definitiva.

Para o autor, o professor é aquele que “cuida de saber conteúdos das ciências para ensinar, e seu material é essencialmente humano”. Segundo Laranjeira (1999 in Amaral, 2004), a ação dos professores influencia de modo significativo a subjetividade do aluno como pessoas e como cidadãos. Por isto que os resultados de seu trabalho são abstratos, e que ocorrerão na maioria das vezes fora de suas vistas.

Entretanto, as exigências do mercado vêm crescendo, socialmente, economicamente e profissionalmente. As empresas e os Estados estão precisando de pessoas mais competentes e mais preparadas para atuarem no mercado de trabalho. Com isto, a necessidade de profissionalização do professor vem crescendo e se acentuando nos ambientes nacionais e mundiais.

2.3.1. A Profissionalização do Ofício do Professor

O ser humano é por si só um ser que educa. Pessoas que ensinam arte, dança, culinária, estratégias empresariais, agricultura sem nunca terem ido a escola ou terem tido formação específica na área. Já outras pessoas estudam para ensinar e fazer dessa atividade uma profissão.

Perrenoud (2002, in Amaral, 2004), em suas obras expõe a necessidade de profissionalização pelo professor, para seu próprio aperfeiçoamento, através do desenvolvimento de competências, a fim de facilitar o ensino. Só isto já fornece evidências concretas de profissionalismo.

O professor reflexivo é uma das partes das competências em Perrenoud. Como disse Amaral (2004, p.60-61):

“É através do desenvolvimento das competências e da reflexão do que se faz, do como faz e do que pode vir a fazer, que o professor se transforma em profissional reflexivo e depois em formador de outros professores, que sejam capazes de refletir suas práticas educativas”.

2.4. Conceito de Competência

O sentido no qual abordaremos o conceito de competência está relacionado com o conhecimento, com as aptidões e com as habilidades que uma pessoa tem para resolver alguma situação que surja em sua vida. Perrenoud (2000 in Amaral, 2004, p.71) entende competência como sendo a “faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”.

Já, Vasco Pedro Moretto adaptou o conceito de competência proposto por Perrenoud. Para Moretto (2002, in Amaral, 2004), competência é a capacidade do sujeito de ser capaz de movimentar com força interior recursos que vão além dos recursos cognitivos, ou seja, utilizando-se também dos recursos de domínio emocional.

Para ficar mais claro, aqui vai um exemplo de uma situação na qual o conceito de competência descrito acima se aplica na realidade concreta. Imagine uma situação na qual um estudante precisa fazer um TGI, como ele poderia começar? Primeiramente ele precisaria mobilizar as suas capacidades para buscar informações, planejar o dia, reservar tempo para escrever etc.; e os seguintes saberes seriam: conhecer o assunto, o tema, saber escrever, etc.

Segundo Amaral (2004), as competências não são iguais em todos os lugares, vai depender muito do contexto da região. Por exemplo, uma escola inserida numa megalópole (São Paulo) terá que entregar-se ao desenvolvimento de habilidades que estejam de acordo com as necessidades do contexto de uma metrópole. O mesmo não acontece a uma escola do interior, cuja força principal da região é a agricultura. Esta escola precisará desenvolver habilidades e saberes pertinentes as necessidades da região. Conceitualmente a competência terá o mesmo princípio, mas não a mesma aplicabilidade.

Bernardo Toro (1997, in Amaral, p.84), educador colombiano, produziu o que ele chamou de Códigos da Modernidade, as capacidades e competências mínimas para a participação produtiva no século XXI. São eles:

- Domínio da leitura e da escrita;
- Capacidade de fazer cálculos e de resolver problemas;
- Capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações;
- Capacidade de compreender e atuar em seu entorno social;
- Receber criticamente os meios de comunicação;
- Capacidade para localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada;
- Capacidade de planejar, trabalhar e decidir um grupo.

Já Perrenoud (2000, in Amaral, p.85), propôs oito competências para a autonomia das pessoas:

- Saber identificar, avaliar e valorizar as suas possibilidades, os seus direitos, os seus limites e as suas necessidades;
- Saber formar e conduzir projetos e desenvolver estratégias, individualmente ou em grupo;
- Saber analisar situações, relações e campos de força de forma sistêmica;
- Saber cooperar, agir em sinergia, participar de uma atividade coletiva e partilhar liderança;
- Saber construir e estimular organizações e sistemas de ação coletiva do tipo democrático;
- Saber gerir e superar conflitos;
- Saber conviver com regras, servir-se delas e elabora-las;
- Saber construir normas negociadas de convivência que superem diferenças culturais.

2.4.1. A Construção de Competências

Para Perrenoud (2002, in Amaral, 2004), a construção de competências só pode ser realizada de forma que respeite o desenvolvimento pessoal – mental e biológico – e que esteja voltado para a capacitação do ser, em relação a si mesmo e ao mundo em que vive, de forma progressiva, continuada e reflexiva.

Segundo Amaral (2004) a construção de competências vai muito além das práticas do cotidiano e das habilidades comuns. O que se busca na construção das

competências é o domínio prático de um tipo de tarefa e de situações. As competências têm a ver com a habilidade de usar tecnologias e regras presentes na vida cotidiana.

“As competências somam os saberes, a experiência, as habilidades, o saber aplica-los no momento oportuno em situações diferentes” (Amaral, 2004, p.66).

A seguir, um quadro completo de Perrenoud (2002 in Amaral, 2004, p.66), sobre dez competências fundamentais para ensinar:

Dez domínios de competências reconhecidas como prioritárias na formação continua das professoras e dos professores do ensino fundamental

Competências de referência	Competências mais específicas a trabalhar em formação contínua (exemplos)
01. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem. - Trabalhar a partir das representações dos alunos. - Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem. - Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas. - Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimentos.
02. Administrar a progressão das aprendizagens.	<ul style="list-style-type: none"> - Conceber e administrar situações-problemas ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos. - Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino. - Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem. - Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa. - Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.
03. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.	<ul style="list-style-type: none"> - Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma. - Abrir, ampliar a gestão da classe para um espaço mais vasto. - Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades. - Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.
04. Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> - Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação. - Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos. - Oferecer atividades opcionais de formação, à la carte. - Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.
05. Trabalhar em equipe.	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar um projeto de equipe, representações comuns. - Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões. - Formar e renovar uma equipe pedagógica. - Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais. - Administrar crises ou problemas interpessoais
06. Participar da administração da escola.	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar, negociar um projeto da instituição. - Administrar os recursos da escola. - Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros (serviços paraescolares, bairro, associações de pais, professores de língua e cultura de origem). - Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.
07. Informar e envolver os pais.	<ul style="list-style-type: none"> - Dirigir reuniões de informação e de debate. - Fazer entrevistas. - Envolver os pais na construção dos saberes.
08. Utilizar novas tecnologias.	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar editores de textos. - Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino.

	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicar-se à distância por meio da telemática. - Utilizar as ferramentas multimídia no ensino.
09. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.	<ul style="list-style-type: none"> - Prevenir a violência na escola e fora dela - Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais. - Participar da criação de regras da vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta. - Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula. - Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça
10. Administrar sua própria formação contínua.	<ul style="list-style-type: none"> - Saber explicitar as próprias práticas. - Estabelecer o seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua. - Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede). - Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo. - Acolher a formação dos colegas e participar delas.

Fonte: Arquivo Formação contínua. Programa dos cursos 1996-1997, Genebra, ensino fundamental, Serviço de aperfeiçoamento, 1996. esse referencial foi adotado pela instituição mediante proposta de comissão paritária da formação (2000, p.20,21)

Além dessas competências descritas por Perrenoud (2002 in Amaral, p.98), este mesmo autor também relacionou as qualidades profissionais que o professor deve possuir a fim de ajudar os alunos a desenvolver as suas próprias competências, e elas são:

- Saber gerir a classe como uma comunidade educativa;
- Saber organizar os trabalhos no meio dos mais vastos espaços-tempos de formação (ciclos, projetos da escola);
- Saber cooperar com os colegas, os pais e outros adultos;
- Saber conceber e dar vida aos dispositivos pedagógicos complexos;
- Saber suscitar e animar as etapas de um projeto como modo de trabalho regular;
- Saber identificar e mudar aquilo que dá ou tira o sentido aos saberes e às atividades escolares;
- Saber criar e gerir situações problemas, identificar os obstáculos, analisar e reordenar as tarefas;
- Saber observar os alunos nos trabalhos;
- Saber avaliar as competências em construção.

O pesquisador Guy Le Boterf (in Amaral, 2004, p.99) também propôs uma lista com um conjunto de cinco saberes para o perfil do profissional. As três primeiras categorias da lista respondem as qualidades profissionais que o professor deve ter para ajudar os alunos a desenvolver as suas competências, e as duas ultimas se referem mais ao professor reflexivo.

O perfil do Profissional

O PROFISSIONAL: Aquele que sabe gerir uma situação profissional complexa.	
SABER AGIR E REAGIR COM PERTINÊNCIA	<ul style="list-style-type: none">- Saber o que fazer- Saber ir além do prescrito- Saber escolher na urgência- Saber arbitrar, negociar, decidir rápido- Saber encadear ações segundo uma finalidade
SABER COMBINAR RECURSOS E MOBILIZÁ-LOS EM UM CONTEXTO	<ul style="list-style-type: none">- Saber construir competências a partir de recursos- Saber tirar partido não apenas dos recursos incorporados (saberes, saber-fazer, qualidades...), mas também de recursos de seu ambiente.
SABER TRANSPOR	<ul style="list-style-type: none">- Saber memorizar múltiplas situações e soluções-tipo- Saber tomar distância, funcionar em “duas-vias”- Saber utilizar seus meta-conhecimento para modelar- Saber se orientar e interpretar indicadores de contexto- Saber criar condições de transposição com a ajuda de esquemas transferíveis
SABER APRENDER E APRENDER A APRENDER	<ul style="list-style-type: none">- Saber tirar lições da experiência- Saber transformar sua ação em experiência- Saber descrever com se aprende- Saber funcionar em espiral de aprendizagem
SABER SE ENGAJAR	<ul style="list-style-type: none">- Saber engajar a sua subjetividade- Saber correr riscos- Saber empreender- Ética profissional
Fonte: MEC http://mec.gov.br/semtec/proep/lino.shtm de 04/06/2003	

Depois de todas as competências descritas para a profissionalização do professor, só resta discorrer sobre a prática da transposição didática.

2.4.1.1. Transposição Didática

De acordo com Amaral (2004), o saber é produzido em dois níveis: extra-escolar e na noosfera. O nível extra-escolar é composto por saberes advindo de pesquisas científicas, descobertas, competição comercial, pesquisas de grandes e pequenas empresas, centros de pesquisa avançados de universidades, fechados ao domínio público, e outros. Este saber está muito longe de ser oferecido para o aluno. Contudo, a noosfera, uma denominação feita por Chevallard, é aquele saber de domínio público, onde todos têm acesso, e de onde se tira o saber a ser ensinado nos livros didáticos e nos currículos. É por meio deste saber, a noosfera, juntamente com os seus próprios que o professor organiza e produz os seus textos e as suas aulas a serem ensinados aos alunos.

Perrenoud define transposição didática (1993, in Amaral, p.68) como sendo uma “a ação de fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis, exercitáveis e

passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho”.

Para Amaral (2004), a transposição se inicia no planejamento da aula, tendo com guia os procedimentos da escola, em termos curriculares, levando em conta os saberes da disciplina, do professor, dos eruditos, do conhecimento que o professor tem dos alunos etc., mas nunca se esquecendo que a finalidade é levar ao aluno tudo aquilo que o professor achar relevante para sua educação, e não somente aquilo que é de seu agrado.

2.5. Características do Bom Professor

Cunha (2000) realizou uma pesquisa com 21 professores – universitários, de Escola Técnica e do 2º Grau – indicados por alunos – 2º Grau e do Ensino Superior – que responderam ao questionamento de quem eles consideram BOM PROFESSOR. Por meio das respostas dos alunos, Cunha investigou a fundo estes professores, buscando em suas histórias de vida, no seu que-fazer pedagógico do dia-a-dia, em entrevistas semi-dirigidas, informações que pudessem lançar uma luz de quais são as características principais do BOM PROFESSOR. Através desta pesquisa, discorrerei as principais características encontradas por Cunha.

Durante a pesquisa, a autora observou que os valores institucionais, o momento da vida da escola, a situação em que os alunos se encontram, tudo isso influencia diretamente na imagem que os alunos fazem do bom professor. Aquele professor que atender melhor estas necessidades acaba se destacando como melhor na visão dos alunos.

Um dado interessante é que dos 21 professores escolhidos pelos alunos, aproximadamente 80% pertencia ao sexo masculino, distribuído entre 26 e 60 anos, sendo que a incidência maior (mais ou menos 50%) localizava-se entre 35 e 45 anos.

Os professores escolhidos variam em idade, e conseqüentemente, em experiência. Os mais jovens têm mais facilidade em construir um ambiente comum, pois, falam a mesma linguagem dos alunos. Já os mais experientes utilizam mais a sua trajetória de vida nos ensinamentos que propõem a ensinar.

2.5.1. Influências Principais

Na pesquisa de Cunha (2000), todos os professores apontaram que a família era um ponto muito importante para sua formação, na qual, os valores mais importantes apontados na aprendizagem familiar eram: a dedicação ao trabalho, a honestidade, a coragem no enfrentamento da vida, a responsabilidade, a organização, a disciplina e a alegria de viver.

Outro ponto em comum é que todos afirmaram que gostam do que fazem, valorizam em muito a profissão, apreciam o contato com os alunos e se estimulam com as respostas deles. Contudo, eles também apontaram alguns aspectos negativos como o cansaço, os entraves burocráticos, a baixa remuneração e a desvalorização do magistério.

Com relação aos seus ex-professores, 70% apontaram que lembravam se de suas atitudes positivas. Afirmando que a prática da docência realizada por estes mestres teve impacto direto no comportamento dos bons professores. E as principais influências apontadas foram: o domínio do conhecimento, a organização metodológica da aula, as relações democráticas com os alunos, a honestidade e o amor à profissão. Isto mostra que os professores de hoje podem influenciar os de amanhã. Este é um fato que precisa ser considerado quando se pensar na formação dos professores.

Em seus relatos, a experiência apareceu como sendo uma das principais fontes de aprendizado. É fazendo a docência e refletindo sobre este fazer, que se aprende realmente a ser um professor. Uma outra fonte tão importante quanto é o feedback dos alunos no processo didático.

2.5.2. A Prática Pedagógica

Para fins didáticos a autora dividiu em três grupos: a) as relações que o professor estabelece com o “ser” e o “sentir” (prazer, entusiasmo, exigências, princípios e valores); b) as relações que estabelece com o “saber” (matéria de ensino, relação teoria e prática, a linguagem e a produção do conhecimento); c) as relações que estabelece com o “fazer” (planejamento, métodos objetivos, motivação do aluno e avaliação).

a) As relações que o professor estabelece com o “ser” e o “sentir”

O prazer se estar em sala de aula foi salientado por todos os professores, e um dos aspectos que mais contribui para este prazer é o estar com os alunos. Para Cunha (2000), esta aproximação com os alunos gera uma empatia entre ambos, fazendo com

que os professores aprendam muito com os alunos, tanto com relação à matéria, quanto no aprimoramento das relações entre professor e aluno. Contudo, esta relação não é uma relação paternalista, muito pelo contrário, estes professores tem total consciência de que são articuladores do processo de aprendizagem que ocorre nos alunos, e não medem esforços para serem rígidos, exigentes, e como mesmo disse um professor, “até chato” na hora de ensinar.

b) As relações que estabelece com o “saber”

Em todos os depoimentos há uma relação afetiva entre o docente e a sua matéria de ensino. Todos confirmaram que o gosto pelo que ensinam esta intimamente relacionada com o adentrando na área de conhecimento de sua escolha, tanto na teoria como na prática. E isto acaba por entusiasmar o aluno, pois, um professor que gosta e estuda o que faz valoriza mais o seu trabalho, entusiasmando-se, o que acaba por influenciando o aluno.

Outra verbalização significativa é a preocupação dos professores em juntar a teoria e a prática, pois, eles compreendem que quanto mais próximo do real para o aluno, maior será o seu significado. Facilitando assim, a produção de conhecimento. Para tais professores, este é entendido como uma atividade que leva à ação, à reflexão crítica, à curiosidade, ao questionamento, à inquietação e à incerteza. E o melhor de tudo é que os alunos desejam e valorizam esta prática.

E por fim, a linguagem utilizada em sala de aula, é uma ferramenta de compreensão e não de ocultação da mensagem, como mesmo disse um professor, “descomplicar o complicado”. Segundo Cunha (2000), o discurso científico têm toda uma terminologia que lhe é própria, contudo, quando um estudante entra na escola, a sua experiência de linguagem esta muito mais perto do concreto, da realidade existencial do que da linguagem acadêmica, por isto, o trabalho do professor em explicitar de uma forma que se aproxime do concreto.

“A preocupação em usar a linguagem concreta e em diminuir a distância entre conceito e realidade está implicada no ato de conhecimento” (Freire, op cit., p.179, in Cunha, 2000, p.115).

c) As relações que estabelece com o “fazer”

O planejamento não apresentou como sendo uma prática estritamente necessária, diferentemente da importância que estes professores dão ao estudo contínuo e à constante ação e revisão de ser fazer em sala de aula.

Outra área importante é com relação ao método. Muitos professores enfatizaram que procuram partir do concreto para o abstrato, da prática para a teoria, em suas aulas do cotidiano.

Por último, a maioria desses professores afirmaram que a prática pedagógica só tem sentido a partir da motivação dos alunos, utilizando para isto, o senso de humor e a observação do comportamento dos alunos, a fim de perceber se a aula está ou não madante.

2.5.3. O bom professor na percepção dos alunos na pesquisa de Cunha (2000)

As respostas dos estudantes estão muito relacionadas com a relação professor-aluno, principalmente no aspecto afetivo. O que comprova esta afirmação são as expressões mais usadas pelos alunos na definição do bom professor: “é amigo”, “compreensivo”, “é gente como a gente”, “se preocupa conosco”, “é disponível mesmo fora da sala de aula”, “coloca-se na posição do aluno”, “é honesto nas observações”, “é justo” etc.

É interessante observar que os alunos não apontaram como melhores professores os chamados bonzinhos. Muito pelo contrário, os alunos valorizam os chamados professores exigentes, que cobra participação e tarefas. Uma outra característica que os alunos valorizam é o esforço do professor em fazer com que os alunos pensem, colocando o conteúdo teórico não como verdade acabada, mas questionando-o.

Os alunos também apontaram como características do bom professor o domínio do conteúdo, a escolhas de formas adequadas de apresentar a matéria e ter um bom relacionamento com o grupo.

Um último aspecto considerado pelos estudantes com relação ao prazer de aprender, traduzido como um clima positivo e agradável em sala de aula é o “senso de humor do professor”, o “gosto de ensinar”, “o tornar a aula agradável e interessante”, são aspectos que os alunos valorizam e reconhecem como fundamentais para um bom professor.

3. METODOLOGIA

3.1. Objetivo

O objetivo deste trabalho é verificar perante a percepção dos alunos se os professores que possuem um bom repertório de Habilidades Sociais se destacam positivamente em sala de aula.

3.2. Material e Método

Estudo quantitativo com questionário em escala Lichert, no qual serão entrevistados cento e vinte (120) alunos da área de Humanas (60 homens e 60 mulheres).

Iremos levantar através de pesquisa quantitativa quais as habilidades percebidas pelos alunos e comparar com habilidades verificadas na literatura e assim entender quais habilidades que realmente são importantes. A coleta de dados será realizada com alunos da Universidade Presbiteriana Mackenzie na própria faculdade. Não serão coletados dados dos alunos durante o período letivo em sala de aula; o contato interpessoal não oferecera riscos importantes, físicos e/ou psicológicos, aos colaboradores e a instituição. Será pedido autorização aos alunos, por meio de uma Carta de Informação ao Sujeito e de um Termo de Consentimento. Tanto a Carta quanto o Termo de Consentimento estarão separados do questionário, a fim de não poder identificar o aluno relacionando-o ao seu questionário. No final do processo existirão um Questionário para cada Carta de Informação ao Sujeito e Termo de Consentimento.

Antes da entrega do Questionário, Carta de Informação ao Sujeito e Termo de Consentimento, será informado aos pesquisados que caso sintam-se desconfortáveis com as perguntas do questionário, estes terão a opção e o direito de não responder a qualquer momento, eliminando tanto o Questionário e a Carta de Informação ao Sujeito e o Termo de Consentimento.

3.3. Forma de Análise dos Resultados

Na análise dos dados será utilizado o software Excel.

3.4. Cronograma

AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO
<ul style="list-style-type: none">• Revisão Teórica• Instrumento de Pesquisa	<ul style="list-style-type: none">• Pesquisa de Campo	<ul style="list-style-type: none">• Pesquisa de Campo• Tabulação	<ul style="list-style-type: none">• Análise dos dados• Conclusão

4. TABULAÇÃO

Total de sujeitos masculinos: 63

Frequência das Idades

Idade	Fi	%
18	10	15,87
19	15	23,81
20	5	7,94
21	8	12,70
22	11	17,46
23	8	12,70
24	4	6,35
31	1	1,59
39	1	1,59
Total	63	100,00

LEGENDA:

- a) discordo totalmente;**
- b) discordo parcialmente;**
- c) concordo parcialmente;**
- d) concordo totalmente;**
- e) não respondeu.**

QUESTÕES: vide anexo.

Frequência das Respostas - Masculinas

Questão	a	b	c	d	e
1	6	19	29	9	
2	2	9	25	27	
3	1	3	14	45	
4	5	7	32	19	
5	14	18	24	7	
6	5	8	16	33	1
7	11	21	23	8	
8	2	8	31	22	
9	8	17	24	13	1
10	3	5	13	42	
11	3	9	29	21	1
12	24	30	8	1	
13	2	5	25	30	1
14	0	10	18	35	
15	2	3	15	42	1
16	2	2	21	37	1
17	2	4	22	35	
18	3	13	28	19	
19	5	14	25	19	
20	7	12	17	27	
21	5	8	24	26	
22	23	22	10	8	
23	3	14	24	20	2
24	0	13	28	22	
25	3	5	27	28	
26	11	28	20	4	
27	11	23	10	19	
28	32	14	11	6	
29	11	18	19	15	
30	5	10	20	28	

Frequência das Respostas em Porcentagem - Masculinas

Questão	a	b	c	d	e
1	9,52	30,16	46,03	14,29	0,00
2	3,17	14,29	39,68	42,86	0,00
3	1,59	4,76	22,22	71,43	0,00
4	7,94	11,11	50,79	30,16	0,00
5	22,22	28,57	38,10	11,11	0,00
6	7,94	12,70	25,40	52,38	1,59
7	17,46	33,33	36,51	12,70	0,00
8	3,17	12,70	49,21	34,92	0,00
9	12,70	26,98	38,10	20,63	1,59
10	4,76	7,94	20,63	66,67	0,00
11	4,76	14,29	46,03	33,33	1,59
12	38,10	47,62	12,70	1,59	0,00
13	3,17	7,94	39,68	47,62	1,59
14	0,00	15,87	28,57	55,56	0,00
15	3,17	4,76	23,81	66,67	1,59
16	3,17	3,17	33,33	58,73	1,59
17	3,17	6,35	34,92	55,56	0,00
18	4,76	20,63	44,44	30,16	0,00
19	7,94	22,22	39,68	30,16	0,00
20	11,11	19,05	26,98	42,86	0,00
21	7,94	12,70	38,10	41,27	0,00
22	36,51	34,92	15,87	12,70	0,00
23	4,76	22,22	38,10	31,75	3,17
24	0,00	20,63	44,44	34,92	0,00
25	4,76	7,94	42,86	44,44	0,00
26	17,46	44,44	31,75	6,35	0,00
27	17,46	36,51	15,87	30,16	0,00
28	50,79	22,22	17,46	9,52	0,00
29	17,46	28,57	30,16	23,81	0,00
30	7,94	15,87	31,75	44,44	0,00

Total de sujeitos femininos: 70

Frequência das Idades

Idade	Fi	%
18	7	10,00
19	4	5,71
20	6	8,57
21	19	27,14
22	17	24,29
23	7	10,00
24	4	5,71
25	2	2,86
26	2	2,86
33	1	1,43
45	1	1,43
Total	70	100,00

LEGENDA:

- a) discordo totalmente;**
- b) discordo parcialmente;**
- c) concordo parcialmente;**
- d) concordo totalmente;**
- e) não respondeu.**

QUESTÕES: vide anexo.

Frequência das Respostas - Femininas

Questão	a	b	c	d	e
1	4	13	40	13	
2	4	6	26	34	
3	3	1	14	51	1
4	1	6	28	34	1
5	5	19	30	15	1
6	3	10	25	32	
7	7	21	30	10	2
8	3	16	33	17	1
9	7	16	29	17	1
10	2	2	18	48	
11	3	19	23	23	2
12	36	25	6	3	
13	5	5	28	32	
14	2	4	23	41	
15	1	2	24	43	
16	2	5	23	40	
17	2	8	25	35	
18	4	9	42	15	
19	6	15	31	17	1
20	7	14	28	20	1
21	3	6	25	36	
22	30	26	12	1	1
23	9	18	29	13	1
24	2	12	29	27	
25	3	10	21	36	
26	19	33	13	5	
27	9	30	19	12	
28	41	17	10	2	
29	15	30	21	4	
30	8	25	25	12	

Frequência das Respostas em Porcentagem - Femininas

Questão	a	b	c	d	e
1	5,71	18,57	57,14	18,57	0,00
2	5,71	8,57	37,14	48,57	0,00
3	4,29	1,43	20,00	72,86	1,43
4	1,43	8,57	40,00	48,57	1,43
5	7,14	27,14	42,86	21,43	1,43
6	4,29	14,29	35,71	45,71	0,00
7	10,00	30,00	42,86	14,29	2,86
8	4,29	22,86	47,14	24,29	1,43
9	10,00	22,86	41,43	24,29	1,43
10	2,86	2,86	25,71	68,57	0,00
11	4,29	27,14	32,86	32,86	2,86
12	51,43	35,71	8,57	4,29	0,00
13	7,14	7,14	40,00	45,71	0,00
14	2,86	5,71	32,86	58,57	0,00
15	1,43	2,86	34,29	61,43	0,00
16	2,86	7,14	32,86	57,14	0,00
17	2,86	11,43	35,71	50,00	0,00
18	5,71	12,86	60,00	21,43	0,00
19	8,57	21,43	44,29	24,29	1,43
20	10,00	20,00	40,00	28,57	1,43
21	4,29	8,57	35,71	51,43	0,00
22	42,86	37,14	17,14	1,43	1,43
23	12,86	25,71	41,43	18,57	1,43
24	2,86	17,14	41,43	38,57	0,00
25	4,29	14,29	30,00	51,43	0,00
26	27,14	47,14	18,57	7,14	0,00
27	12,86	42,86	27,14	17,14	0,00
28	58,57	24,29	14,29	2,86	0,00
29	21,43	42,86	30,00	5,71	0,00
30	11,43	35,71	35,71	17,14	0,00

Total de sujeitos: 133

Frequência das Idades

Idade	Fi	%
18	17	12,78
19	19	14,29
20	11	8,27
21	27	20,30
22	28	21,05
23	15	11,28
24	8	6,02
25	2	1,50
26	2	1,50
31	1	0,75
33	1	0,75
39	1	0,75
45	1	0,75
Total	133	100,00

LEGENDA:

- a) discordo totalmente;**
- b) discordo parcialmente;**
- c) concordo parcialmente;**
- d) concordo totalmente;**
- e) não respondeu.**

QUESTÕES: vide anexo.

Frequência Total das Respostas

Questão	a	b	c	d	e
1	10	32	69	22	0
2	6	15	51	61	0
3	4	4	28	96	1
4	6	13	60	53	1
5	19	37	54	22	1
6	8	18	41	65	1
7	18	42	53	18	2
8	5	24	64	39	1
9	15	33	53	30	2
10	5	7	31	90	0
11	6	28	52	44	3
12	60	55	14	4	0
13	7	10	53	62	1
14	2	14	41	76	0
15	3	5	39	85	1
16	4	7	44	77	1
17	4	12	47	70	0
18	7	22	70	34	0
19	11	29	56	36	1
20	14	26	45	47	1
21	8	14	49	62	0
22	53	48	22	9	1
23	12	32	53	33	3
24	2	25	57	49	0
25	6	15	48	64	0
26	30	61	33	9	0
27	20	53	29	31	0
28	73	31	21	8	0
29	26	48	40	19	0
30	13	35	45	40	0

Frequência Total das Respostas em Porcentagem

Questão	a	b	c	d	e
1	7,52	24,06	51,88	16,54	0,00
2	4,51	11,28	38,35	45,86	0,00
3	3,01	3,01	21,05	72,18	0,75
4	4,51	9,77	45,11	39,85	0,75
5	14,29	27,82	40,60	16,54	0,75
6	6,02	13,53	30,83	48,87	0,75
7	13,53	31,58	39,85	13,53	1,50
8	3,76	18,05	48,12	29,32	0,75
9	11,28	24,81	39,85	22,56	1,50
10	3,76	5,26	23,31	67,67	0,00
11	4,51	21,05	39,10	33,08	2,26
12	45,11	41,35	10,53	3,01	0,00
13	5,26	7,52	39,85	46,62	0,75
14	1,50	10,53	30,83	57,14	0,00
15	2,26	3,76	29,32	63,91	0,75
16	3,01	5,26	33,08	57,89	0,75
17	3,01	9,02	35,34	52,63	0,00
18	5,26	16,54	52,63	25,56	0,00
19	8,27	21,80	42,11	27,07	0,75
20	10,53	19,55	33,83	35,34	0,75
21	6,02	10,53	36,84	46,62	0,00
22	39,85	36,09	16,54	6,77	0,75
23	9,02	24,06	39,85	24,81	2,26
24	1,50	18,80	42,86	36,84	0,00
25	4,51	11,28	36,09	48,12	0,00
26	22,56	45,86	24,81	6,77	0,00
27	15,04	39,85	21,80	23,31	0,00
28	54,89	23,31	15,79	6,02	0,00
29	19,55	36,09	30,08	14,29	0,00
30	9,77	26,32	33,83	30,08	0,00

5. ANÁLISE

Realizou-se uma pesquisa com 133 alunos da Universidade Presbiteriana Mackenzie, sendo que 63 eram do sexo masculino e 70 do sexo feminino. Cerca de 88% desses entrevistados possuíam idades entre 18 e 23 anos. Para a análise, será feita uma comparação entre os sujeitos do sexo masculino e feminino, a respeito dos resultados obtidos.

O comportamento dos professores, em sala de aula, de mandar os alunos ficarem quietos foi visto de forma diferente pelos dois sexos. Para os homens, houve uma ligeira diferença entre discordância parcial e concordância parcial, cerca de 30% dos entrevistados responderam que discordam parcialmente, e 46% responderam que concordam parcialmente com a afirmação. Já com relação às mulheres, a alternativa “concorda parcialmente” foi a que mais se destacou, com 57% de preferência. No geral, a alternativa que mais se destacou foi a “concordo parcialmente”, com 52%, seguida do “discordo parcialmente”, com 24% das preferências.

O comportamento dos professores de utilizar argumentos para manter a ordem em sala de aula foi percebido de uma forma muito semelhante para homens e para mulheres. Ambos “concordam totalmente” em mais de 40%, homens 43% e mulheres 49%. A alternativa “concorda parcialmente” também foi vista de maneira muito parecida, homens 40% e mulheres 37%. Ou seja, há um consenso geral na aprovação de professores que utilizam argumentos para manter a ordem em sala de aula.

Ambos os sexos concordaram quase que unanimemente, que se sentem bem e aprendem melhor com aulas que contenham exemplos reais de vida. 72% dos homens e 73% das mulheres “concordam totalmente” com a afirmação acima.

Homens e mulheres, no geral, concordaram que aprendem melhor quando o professor esquematiza o conteúdo da matéria na lousa. A única diferença está na proporção dada por ambos os sexos. Os homens, em 51% responderam que “concordam parcialmente”, já as mulheres, em 45%. A com relação à opção “concorda totalmente” a relação entre os sexos foi a seguinte: homens concordam em 30% e as mulheres em 49%.

A questão dos alunos prestarem mais atenção na aula quando o professor possui uma voz forte tem alguns pontos que diferem e outros não, entre homens e mulheres. Ambos concordam parcialmente com a afirmação, homens com 38% e mulheres com 43%. Com relação à discordância parcial, ambos os sexos também possuem um bom equilíbrio, homens com 29% e mulheres com 27%. O local, na qual ambos se

diferenciam bastante, esta nos extremos. 22% dos homens discordam totalmente da afirmação, mas somente 7% das mulheres discordam totalmente. O contrário ocorre no outro extremo, somente 11% concordam totalmente, frente a 21% das mulheres que concordam totalmente com a afirmação.

Os alunos, em geral, responderam que concordam com a afirmação que prestam mais atenção na aula quando o professor utiliza-se do humor para entreter os alunos. 52% dos homens e 46% das mulheres responderam que concordam totalmente com a afirmação. E 25% dos homens, com 36% das mulheres concordam parcialmente. Isto quer dizer que, com relação à concordância, 80% dos entrevistados referem ao humor com fonte importante para prender a atenção dos alunos.

A relação entre aprender mais com professores que são mais exigentes se apresentou com divergência com ambos os sexos. 36% dos homens disseram que concordam parcialmente com a questão, frente a 33% que discordam parcialmente. Para as mulheres, ocorreu o mesmo, 43% das mulheres disseram que concordam parcialmente, e a 30% disseram que discordam parcialmente. O que se nota é um certo equilíbrio entre os opostos.

Para os homens há um predomínio na concordância de aprender mais com professores que são mais flexíveis e compreensivos. 49% dos homens concordam parcialmente, e 35% deles concordam totalmente com a afirmação. Já com as mulheres há uma pequena diferença. 47% delas concordam parcialmente com a questão, agora, 24% das delas concordam totalmente, frente aos 23% que discordam parcialmente. Observa-se um equilíbrio entre as opiniões opostas, o que já não se vê com os homens.

O comportamento dos professores em ficar até depois do horário respondendo as dúvidas dos alunos é visto pelos alunos de ambos os sexos de uma forma muito similar. 31% dos homens e 41% das mulheres apontaram que concordam parcialmente com a questão, 20% dos homens e 24% das mulheres concordam totalmente, e 27% dos homens e 23% das mulheres responderam que discordam parcialmente. Percebe-se no geral que mais da metade dos alunos concordam que o professor deve ficar depois do horário respondendo as duvidas dos alunos.

Ambos os sexos concordaram quase que unanimemente, que se sentem bem e aprendem mais com professores que apóiam e os incentivam no processo de aprendizagem. 67% dos homens e 69% das mulheres concordam totalmente com a afirmação acima.

Os alunos, no geral, concordam com o comportamento dos professores de responder perguntas fora da sala de aula. Para os homens, 46% concordam

parcialmente, e 33% concordam totalmente com esta afirmação. Já para as mulheres, houve um equilíbrio de 33% que concordam parcialmente e totalmente, sendo que 27% delas, discordam parcialmente da questão.

Os professores que possuem um baixo volume de voz, na percepção dos alunos, não conduzem melhor uma sala de aula. Tanto para os homens, como para as mulheres, o índice de rejeição a este comportamento na condução de uma sala de aula foi de 86%. A discordância total da afirmação de professores que tem um baixo volume de voz e conduzem melhor a sala de aula foi para os homens de 38% e para as mulheres 51%, e a escolha da alternativa “discordo parcialmente”, para os homens foi de 48% e para as mulheres foi de 36%.

A relação proporcional direta entre maior conhecimento aprofundado dos professores com relação a sua matéria, significar também maior respeito dos alunos em sala de aula, é vista pelos estudantes da seguinte forma. Tanto homens quanto mulheres concordam parcialmente com a afirmação em 40%, e 48% dos homens concordam totalmente, junto com os 46% das mulheres que também concordam totalmente com afirmação proposta.

A demonstração de amor do professor e a sua vontade de dar uma boa aula aos alunos, é visto pelos estudantes como fator importante para ficar mais entretido na aula. Em sua maioria, ambos os sexos concordam totalmente com esta afirmação. 56% para os homens e 58% para as mulheres. No geral, a soma das concordâncias chega a 88%.

Os professores que se esforçam para dar uma aula de forma clara e objetiva é percebido positivamente pelos alunos. Tanto os estudantes homens como as mulheres concordam totalmente com esta afirmação em mais de 60%. Os homens entrevistados concordam em 67% e as mulheres em 61%. No total, a concordância chega a 93%.

Os estudantes entrevistados concordaram positivamente com a afirmação de que aprendem mais quando o professor interage com os alunos. Ambos os sexos obtiveram uma porcentagem quase que idêntica, 33% dos homens e de mulheres entrevistados concordaram parcialmente, e 58% de ambos, concordaram totalmente com a afirmação.

O comportamento dos professores de enviar a matéria por e-mail é vista pelos alunos como um comportamento desejado. Mais 50% dos entrevistados, de ambos os sexos, concordam totalmente com este comportamento, 56% dos homens, e 50% das mulheres. E cerca de 35% dos estudantes concordam parcialmente com tal afirmação.

No geral, os alunos concordam em quase em sua maioria com a afirmação de que os professores que utilizam a tecnologia em sala de aula fornecem uma aula mais dinâmica e objetiva. 44% dos homens entrevistados concordam parcialmente, e 30%

concordam totalmente. Já as mulheres, 60% delas concordam parcialmente e 21% concordam totalmente com a afirmação.

Com relação à questão do professor em fazer um acordo com um aluno que não para de conversar, antes de expulsá-lo, é vista pelos estudantes de uma forma bem diversificada, contudo, tendendo a concordância de tal comportamento. 40% dos homens responderam que concordam parcialmente, juntamente com 44% das mulheres. 22% dos homens afirmaram que discordam parcialmente, muito semelhantes às mulheres, no qual a porcentagem chegou a 21%.

O comportamento do professor em expulsar um aluno da sala de aula que não para de conversar esta em concordância entre os estudantes, contudo, de forma alternada. 27% dos homens concordam parcialmente, frente a 40% das mulheres. E 43% dos homens concordam totalmente, frente a 29% das mulheres. O que no total, gera um equilíbrio entre ambas afirmativas. A igualdade somente é percebida na discordância parcial e total, no qual, 20% dos homens e mulheres discordam parcialmente, e 10% discordam totalmente.

Os professores que demonstram mais segurança em si possui um maior respeito pelos alunos. Cerca de 41% dos homens e 51% das mulheres entrevistados concordam totalmente com esta afirmativa. E 38 % dos homens e 35% das mulheres concordam parcialmente. No total, 83% dos entrevistados concordam com a afirmativa.

A afirmação de que o bom professor é aquele que é bonzinho, foi vista pelos alunos de forma negativa. 36% dos homens entrevistados, juntamente com 43% das mulheres discordam totalmente desta afirmativa. E 35% dos homens junto com 37% das mulheres discordam parcialmente. Isto significa que no total, 76% de ambos os sexos discordam da afirmativa.

Na totalidade, mais de 60% das pessoas entrevistadas responderam que prestam mais atenção na aula dos professores que brincam mais com os alunos. E 80% dos entrevistados disseram que as melhores aulas são dos professores que descontrai o aluno com o humor.

Há um equilíbrio entre os estudantes homens entrevistados com relação à criatividade na exposição da matéria, sendo fundamental para entreter os alunos. 43% deles concordam parcialmente, e 44% concordam totalmente com a afirmação. Com as mulheres, não é muito diferente, 30% delas concordam parcialmente e 51% concordam totalmente. Ou seja, juntos, há uma concordância com relação à criatividade de 84% dos entrevistados.

46% dos estudantes entrevistados discordam parcialmente com o comportamento dos professores que pegam no pé dos alunos para fazê-los aprender a matéria. Contudo, há uma inversão de valores entre homens e mulheres. Somente 17% dos homens discordam totalmente, frente aos 27% das mulheres que discordam totalmente. E 32% dos homens entrevistados concordam parcialmente com a afirmação, frente a 19% das mulheres que concordam parcialmente. No total, há um predomínio de discordância de 68% dos entrevistados diante da afirmação.

O comportamento dos professores de tirar a prova final de quem está colando é percebido pelos alunos no total como ligeiramente discordante, cerca de 55%. Com relação aos homens, 36% dos entrevistados disseram que discordam parcialmente, frente ao seu oposto, no qual 30% responderam que concordam totalmente. Com as mulheres, esta relação não existe. 43% delas disseram que discordam parcialmente, frente aos 27% que concordam parcialmente, juntamente com 17% delas que concordam totalmente.

Ambos os sexos entrevistados discordam totalmente, em cerca de 55%, dos professores que dão falta aos alunos que estavam conversando na hora da chamada. No total, 78% discordam preponderantemente com este comportamento.

A afirmação de que os melhores professores são os mais liberais com relação à prova e chamadas é diferente para homens e mulheres. Para os homens há uma pequena predominância maior para a concordância, já para as mulheres, para a discordância. Os homens discordam de tal comportamento, somente para 46% dos entrevistados, já para as mulheres, a discordância está para 54% das entrevistadas. A maior diferença ocorreu na discordância parcial, para os homens, ela foi de 29%, e para as mulheres ela foi de 43%.

Os professores mais liberais são os mais queridos pelos alunos, é uma afirmação bem diferenciada para homens e mulheres. 44% dos homens concordam totalmente, frente aos 17% das mulheres que concordam totalmente. Na questão da concordância parcial, ambos estão muito equivalentes, com cerca de 33%. O diferencial ocorre na comparação entre a discordância parcial dos homens, que é de 16%, frente aos 36% das mulheres entrevistadas que discordam parcialmente.

6. CONCLUSÃO

O objetivo deste trabalho foi de verificar na percepção dos alunos se os professores que possuem um bom repertório de Habilidades Sociais se destacam positivamente em sala de aula. De acordo com a pesquisa realizada, existem certas Habilidades Sociais que são mais valorizadas perante os alunos na escolha dos professores que se destacam positivamente em sala de aula.

A capacidade do professor em fornecer uma aula clara, objetiva e direta para os alunos, juntamente com a auto-revelação de sua pessoa e de suas próprias experiências e vivências, na percepção da grande maioria dos alunos foi percebido como um comportamento muito positivo e eficaz para o aprendizado deles.

Um outro conjunto de Habilidades Sociais importantes, e valorizado pelos estudantes, se referem ao aspecto afetivo-relacional. Professores que procuram compreender os alunos, se colocando no lugar deles, buscando uma empatia, sabendo escuta-los, e fornecer um ambiente caloroso na comunicação interpessoal, também são considerados para os alunos, como professores que se destacam positivamente em sala de aula.

O humor, e a conduta positiva espontânea de um professor numa sala de aula também são características bastante desejadas pelos alunos, principalmente, para apreender as suas atenções na aula. Tal comportamento somado com o afeto que o próprio professor transfere na preparação e na condução de sua aula é visto pelos alunos como algo muito importante e de grande valor para a aula, e para seu próprio aprendizado.

Uma Habilidade Social apontada pelos estudantes para a condução de uma aula, é a clareza, o tom e principalmente o volume da voz. Segundo eles, professores que não possuem uma voz audível, não conduzem e nem fornecem uma boa aula. Mas, esta habilidade sozinha não é o bastante. A auto-estima e a auto-segurança, que são comportamentos de pessoas socialmente habilidosas, são percebidas pelos alunos, principalmente pela voz e pela expressão corporal dos professores. Os alunos, em sua maioria, afirmaram que este conjunto de comportamentos é muito importante para uma boa aula e para um professor se destacar e marcar presença numa sala de aula.

Em suma, estes foram os comportamentos socialmente habilidosos que aparecerem com mais frequência nos resultados obtidos pela pesquisa. Contudo, uma crítica deve ser feita. Hoje em dia, com o avanço dos estudos das Habilidades Sociais, no qual, a cada ano sai novas pesquisas incorporando novas habilidades sociais, é difícil

encontrar algum comportamento destacado pelos alunos que não se encaixem em algum campo das Habilidades Sociais. O resultado mais adequado que se pode obter deste trabalho é as Habilidades Sociais que mais se destacam, e que são mais importantes para os alunos reconhecerem um bom professor em uma sala de aula. Ajudando também os professores a reconhecerem e desenvolverem Habilidades Sociais que eles julguem não estarem tão refinadas, para que eles possam crescer e desenvolver-se cada vez mais nesta arte que é lecionar.

7. BIBLIOGRAFIA

- AMARAL Filho, Wilson do. **As Competências como proposta de desenvolvimento profissional do educador**. São Paulo, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2004.
- CABALLO, Vicente. E. **Técnicas de avaliação das habilidades sociais**: Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais. São Paulo: Editora Santos, 2006.
- CABALLO, Vicente. E. **Manual de Técnicas de Terapias e Modificações do Comportamento**. São Paulo: Editora Santos, 2002.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 10.ed. São Paulo: Editora Papirus, 2000.
- DEL PRETTE. **Psicologia das habilidades sociais**: Terapia e educação. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- DEL PRETTE, Zilda A. Pereira et al. **Habilidades Sociais do Professor em sala de aula: um estudo de caso**. Psicol. Reflex. Crit., 1998, vol. 11, nº 3. NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Editora Porto, 1999.
- SILVA, Eunice Souza da. **Formação do professor da educação básica frente aos novos paradigmas sociais e tecnológicos**: um tema em aberto. São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado em educação, arte e história da cultura) - coordenadoria de pós-graduação, Universidade Presbiteriana Mackenzie.

8. ANEXO

QUESTÕES

- 1) O professor deve em sala de aula mandar os alunos ficarem quietos.
- 2) O professor deve utilizar de argumentos para manter a ordem em sala.
- 3) Me sinto bem e aprendo melhor com aula que contenham exemplos reais de vida.
- 4) Aprendo melhor quando o professor esquematiza o conteúdo da matéria na lousa.
- 5) Presto mais atenção na aula quando o professor possui uma voz forte.
- 6) Presto mais atenção na aula quando o professor utiliza-se do humor para entreter os alunos.
- 7) Aprendo mais com os professores que são mais exigentes.
- 8) Aprendo mais com os professores que são mais flexíveis e compreensivos.
- 9) O professor deve ficar até depois do horário respondendo as dúvidas dos alunos.
- 10) Me sinto bem e aprendo mais com professores que me apóiam e me incentivam.
- 11) O professor deve responder a perguntas fora da sala de aula.
- 12) Os professores que possuem um baixo volume de voz conduzem melhor a sala de aula.
- 13) Os professores que conhecem profundamente a sua matéria são mais respeitados em sala de aula.
- 14) Fico mais entretido no conteúdo da aula quando o professor demonstra seu amor e vontade em dar uma boa aula.
- 15) Fico mais entretido na aula quando o professor se esforça para dar uma aula de forma clara e objetiva.
- 16) Aprendo mais quando o professor interage mais com os alunos.
- 17) O professor deve fornecer conteúdo da matéria por e-mail.
- 18) Os professores que utilizam a tecnologia em sala de aula fornecem uma aula mais dinâmica e objetiva.
- 19) O professor deve fazer um acordo com um aluno que não para de conversar, antes de expulsá-lo.
- 20) O professor deve expulsar um aluno da sala se ele não para de conversar.
- 21) Respeito mais o professor que demonstra segurança em si.
- 22) O bom professor é aquele que é bonzinho.

- 23) Presto mais atenção na aula dos professores que brincam mais com os alunos.
- 24) As melhores aulas são aquelas que o professor descontrai os alunos com o humor.
- 25) A criatividade na exposição da matéria é fundamental para entreter os alunos.
- 26) O professor deve pegar no pé dos alunos para fazê-los aprender a matéria.
- 27) O professor deve tirar a prova final de quem está colando.
- 28) O professor deve dar falta ao aluno que estava conversando na hora da chamada.
- 29) Os melhores professores são os mais liberais com relação à prova e chamadas.
- 30) Os professores mais liberais são os mais queridos pelos alunos.