



# **CENTRO UNIVERSITÁRIO LUTERANO DE PALMAS**

*Recredenciado pela Portaria Ministerial nº 1.162, de 13/10/16, D.O.U nº 198, de 14/10/2016*  
ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL LUTERANA DO BRASIL

Lorena Dias de Menezes

## **AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO NAS INABILIDADES SOCIAIS E DESEMPENHO ACADÊMICO EM UNIVERSITÁRIO**

Palmas – TO

2018

Lorena Dias de Menezes

AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO NAS INABILIDADES SOCIAIS E DESEMPENHO  
ACADÊMICO EM UNIVERSITÁRIO

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) II elaborado e apresentado como requisito parcial para obtenção do título de bacharel em Psicologia pelo Centro Universitário Luterano de Palmas (CEULP/ULBRA).

Orientador: Prof. M.e Iran Johnathan Silva Oliveira.

Palmas – TO

2018

Lorena Dias de Menezes  
AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO NAS INABILIDADES SOCIAIS E DESEMPENHO  
ACADÊMICO EM UNIVERSITÁRIO

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) II elaborado e apresentado como requisito parcial para obtenção do título de bacharel em Psicologia pelo Centro Universitário Luterano de Palmas (CEULP/ULBRA).

Orientador: Prof. M.e Iran Johnathan Silva Oliveira.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. M.e Iran Johnathan Silva Oliveira

Orientador

Centro Universitário Luterano de Palmas – CEULP

---

Prof.a Dra. Ana Beatriz Dupré Silva

Centro Universitário Luterano de Palmas – CEULP

---

Prof.a M.e. Lauriane dos Santos Moreira

Centro Universitário Luterano de Palmas – CEULP

Palmas – TO

2018

*Dedico este trabalho a participante desta pesquisa, pela motivação e disposição em me ajudar no entendimento e construção dessa temática.*

## AGRADECIMENTOS

“Tudo o que fizerem, seja em palavra seja em ação, façam-no em nome do Senhor Jesus, dando por meio dEle graças a Deus Pai” (Colossenses 3:17). Agradeço primeiramente a Deus, minha fonte de inspiração, força e alegria, durante esses cinco anos e meio de graduação. *Soli Deo Gloria!*

Ao meu Mestre, Orientador e Supervisor, Iran Johnathan Silva Oliveira, pelo apoio, dedicação, atenção e paciência durante essa trajetória. Obrigada por ser “extremamente reforçador”. Sou muito feliz em tê-lo como meu professor na graduação e principalmente por assumir o papel de orientador nessa reta final. Gratidão por tudo, sigo te admirando muito.

Agradeço ao meu pequeno príncipe, Enzo Miguel, meu filho amado e minha maior herança. Obrigada pelos momentos incríveis que passamos juntos, apesar da ausência da mamãe, e principalmente obrigada por me ensinar o amor.

Ao Leomir, meu esposo e amigo. Agradeço pelo incentivo, pelo apoio emocional e por compreender minha ausência, cansaço, estresse e angústia neste período final. Te amo forte!

Agradeço aos meus pais, Sid-ney e Mazilda, por depositarem em mim toda confiança e por sempre me motivarem a ser alguém melhor. Vocês me fazem acreditar ser uma pessoa forte e cheia de potencial. Vocês são os melhores pais e fazem o meu mundo melhor!

Agradeço a minha chefinha, professora e rainha inspiradora, Ana Beatriz. Obrigada por toda contribuição para a construção desse trabalho. Me sinto muito feliz por ter você como inspiração na minha trajetória acadêmica. Gratidão por me ensinar a amar a Análise do Comportamento, recursos lúdicos, o movimento *slow* e a acessibilidade. Sou sua fã!

Agradeço também à Lauriane (carinhosamente, Lau), por toda contribuição na construção deste trabalho. Sou grata a você por, desde meu início na psicologia, me introduzir a importância da suspensão de valores. Admiro você como ser humano (uma das melhores versões da evolução da nossa espécie) e como profissional. Me espelho em você!

Sou grata a todos os amigos que trilharam comigo essa fase tão importante da minha vida. Às que me acompanharam desde o início do curso, Adylla e Thayanne. Aos demais amigos que fiz ao longo do curso, Ana Gabriela, Tátylla, Ane Dímina, Sabrinne, Tayse, Alessandra, Isaura, Maria, Laryssa e Rafaela. Vocês fizeram desses anos mais leve, alegrando meus dias e minha rotina, levo em mim um pouquinho de cada um de vocês. Em especial agradeço aos meus amores Evely e Talita, vocês foram essenciais na minha formação e na minha vida, gratidão pelas trocas, cuidado e acolhimento. Amo todos!

Por fim, agradeço a participante desta pesquisa, pois sem ela nada teria feito.

Não considere nenhuma prática como imutável.  
Mude e esteja pronto a mudar novamente. Não  
aceite verdade eterna. Experimente  
(SKINNER, 1969).

## RESUMO

MENEZES, Lorena Dias de. **AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO NAS INABILIDADES SOCIAIS E DESEMPENHO ACADÊMICO EM UNIVERSITÁRIO**. 2018. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Curso de Psicologia, Centro Universitário Luterano de Palmas, Palmas/TO, 2018.

Esta pesquisa teve como objetivo verificar a relação entre o desempenho acadêmico e o repertório de Habilidades Sociais de uma pessoa universitária por meio das intervenções sobre os comportamentos-problema, utilizando procedimentos da Análise do Comportamento. O procedimento utilizado foi o de sujeito único (N=1) e o tipo de delineamento foi o de Com Condição e Sem Condição Experimental do tipo ABAB seguido de *follow-up*. Os dados foram colhidos por meio de uma entrevista para avaliação funcional de O'Neill et al. (1997), traduzida e adaptada por Oliveira e Britto (2011). A população de estudo da presente pesquisa foram quatro pessoas, posto que um único indivíduo participou da proposta de intervenção, sendo esse uma pessoa do sexo feminino, 28 anos à época da coleta de dados, solteira e que estava sendo acompanhada pelo núcleo de atendimento educacional especializado aos discentes. Os comportamentos-problema selecionados foram os de (1) tirar dúvidas e (2) interagir com os pares e superior. Foram realizadas quatro sessões de Linha de Base I e II, seis sessões de Intervenção I e II e duas sessões na fase de *follow-up*. As condições utilizadas nas fases de intervenção, para os dois comportamentos, foi instrução direta e reforço positivo do tipo de atenção social. Os resultados obtidos certificam a eficácia das condições utilizadas como satisfatório para a aprendizagem de novas habilidades sociais acadêmicas.

Palavras-chave: Habilidades Sociais. Análise do Comportamento. Desempenho Acadêmico.

## ABSTRACT

MENEZES, Lorena Dias de. **EVALUATION AND INTERVENTION IN SOCIAL INABILITIES AND ACADEMIC PERFORMANCE IN UNIVERSITY.** 2018. 64 f. Course Completion Work (Undergraduate) - Psychology Centro Universitário Luterano de Palmas, Palmas/TO, 2018.

This research aimed to verify the connection between academic performance and the repertoire of Social Skills of a undergraduate through interventions on problem-behaviors using procedures of Behavior Analysis. The procedure used was unique subject (N = 1) and the type of design was that of Condition and No Condition of ABAB type followed by follow-up. Data were collected through an interview for functional evaluation by O'Neill et al. (1997), translated and adapted by Oliveira and Britto (2011). The study population of the present study was four people, since a single individual who participated in the intervention proposal, being a female, 28 years old at the time of data collection, single and being accompanied by the Attention Center Educational Specialized to the Students. The problem behaviors selected were those of (1) asking questions and (2) interacting with peers and superiors. Four baseline I and II sessions, six Intervention I and II sessions and two follow-up sessions were performed. The conditions used in the intervention phases, for both behaviors, were direct instruction and positive reinforcement of the type of social attention. The obtained results certify the effectiveness of the conditions used as satisfactory for the learning of new academic social skills.

Keywords: Social Skills. Behavior Analysis. Academic performance.



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Fases do delineamento com condição e sem condição e <i>Follow-up</i> do participante da pesquisa.....	31
Tabela 2	Fatores que influenciam a presença de inabilidades sociais e suas descrições.....	35

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Fatores que influenciam a presença de Inabilidades Sociais e suas descrições.....	17
Fluxograma 1	Etapas do procedimento da pesquisa.....	29
Figura 1	Sessões de observação dos comportamentos selecionados.....	37
Figura 2	Comportamento de tirar dúvidas.....	38
Figura 3	Comportamento de interação em sala de aula.....	41

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AC	Análise do Comportamento
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEULP	Centro Universitário Luterano de Palmas
HS	Habilidade Social
IS	Inabilidade Social
SEPSI	Serviço de Psicologia
TC	Termo de Compromisso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
THS	Treinamento de Habilidade Social
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>13</b>
2.1 HABILIDADES E INABILIDADES SOCIAIS .....	13
<b>2.1.1 Habilidades Sociais .....</b>	<b>13</b>
<b>2.1.2 Inabilidades Sociais .....</b>	<b>16</b>
2.2 HABILIDADES E DESEMPENHO ACADÊMICO UNIVERSITÁRIO .....	18
2.3 BEHAVIORISMO RADICAL E ANÁLISE DO COMPORTAMENTO .....	20
2.4 DELINEAMENTO DE SUJEITO ÚNICO (N=1) COM MÉTODO ABAB SEGUIDO POR FOLLOW-UP .....	24
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>26</b>
3.1 DESENHO DO ESTUDO (TIPO DE ESTUDO) .....	26
3.2 LOCAL E PERÍODO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA .....	26
3.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA .....	26
<b>3.3.1 Participante .....</b>	<b>26</b>
3.4 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO .....	27
3.5 VARIÁVEIS.....	27
3.6 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS, ESTRATÉGIAS DE APLICAÇÃO, REGISTRO, ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	27
3.7 ASPECTOS ÉTICOS .....	30
<b>3.7.1 Riscos .....</b>	<b>31</b>
<b>3.7.2 Benefícios.....</b>	<b>31</b>
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>33</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>45</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>47</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>52</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>60</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Existem diferenças significativas em indivíduos socialmente hábeis e não hábeis, estando basicamente relacionadas ao comportamento, no qual sujeitos com alta habilidade social apresentam com maior frequência comportamentos como contato visual, boa fluência verbal e entonação vocal, contrário a indivíduos com baixa habilidade social, que frequentemente apresentam pouco ou nenhum contato visual e maiores períodos de silêncio. Outra diferença é a cognitiva, por exemplo, pessoas com alta habilidade social possuem pensamentos mais positivos que uma pessoa com baixa habilidade social. A última diferença pontuada pelo autor é a fisiológica, porém não há consenso dessas diferenças (CABALLO, 2002).

Ao longo da história de desenvolvimento do sujeito, em suas práticas sociais, são desenvolvidas e aperfeiçoadas Habilidades e Competências Sociais. Da infância à velhice, nas regras estabelecidas pela família, dinâmica de aprendizagem escolar ou universitária e na convivência com os pares ou mesmo no ambiente de trabalho, o indivíduo tem a possibilidade de desenvolver habilidades e competências sociais tanto favoráveis quanto desfavoráveis, e isso pode comprometer significativamente seu relacionamento interpessoal (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011).

A universidade exige dos acadêmicos comportamentos específicos independentemente de sua idade ou curso, e quando esses não atingem as competências demandadas desencadeiam uma série de consequências, como por exemplo a evasão universitária, o baixo desempenho acadêmico, o desenvolvimento de transtornos emocionais (BRANDÃO, 2016).

As instituições de ensino superior se tornam responsáveis por proporcionar aos discentes meios de desenvolver as habilidades técnicas exigidas por cada curso, porém o desenvolvimento adequado dessas competências está diretamente ligado ao repertório de habilidades de relacionamentos interpessoais com toda rede de contato do acadêmico (BRANDÃO, 2016).

Sabendo destas dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos, o núcleo de atendimento educacional especializado aos discentes de um campus universitário, local de aplicação da presente pesquisa, desenvolve momentos de ensino e aprendizagem com os alunos que enfrentam dificuldades, tanto por fatores cognitivos, físicos ou mesmo por não possuírem habilidades de estudos individuais.

O estudo teve como problema de pesquisa a questão: qual a relação entre o desempenho de acadêmicos universitários e seu repertório de Habilidades Sociais? A partir de tal indagação, a pesquisa teve como objetivo verificar a relação entre o desempenho acadêmico e o repertório

de Habilidades Sociais de uma pessoa universitária por meio das intervenções sobre os comportamentos-problema, utilizando procedimentos da Análise do Comportamento. Para alcançar tal objetivo, estabeleceu-se como objetivos específicos: verificar o repertório de habilidades sociais de um estudante universitário; identificar os comportamentos-problema de ordem acadêmica; observar efeitos das intervenções analítico comportamentais sobre os comportamentos-problema.

O desempenho acadêmico universitário pode ser influenciado por inúmeras variáveis, como desempenho acadêmico no ensino médio ou mesmo vestibular, expectativas acadêmicas, evasão escolar, características socioeconômicas, habilidades sociais, e outras mais. (UNIUBE, 2015).

Muitas pesquisas relacionam a habilidade social e o desempenho acadêmico infantil ou mesmo dos professores, mas poucos estudos são direcionados ao desempenho acadêmico de universitários. Sendo a universidade um meio que os sujeitos utilizam para alcançar objetivos pessoais, profissionais ou até mesmo atender as necessidades sociais, pode tornar-se um ambiente causador de ansiedade, por demandar novos papéis por parte do acadêmico, novas habilidades de relacionamentos interpessoais, além do caráter avaliativo. Portanto, o presente estudo se mostra relevante, pois as inabilidades interpessoais provocam desconforto em quem ingressa na universidade.

Diante disso, salienta-se a importância de pesquisar sobre a relação do desempenho acadêmico e as habilidades sociais do universitário, a fim de identificar as consequências do repertório de comportamentos socialmente habilidosos no processo de formação universitária, além de ter a possibilidade de uma modificação comportamental de suas inabilidades.

A pesquisa é interessante ao campo acadêmico e científico por tratar de um tema com poucas publicações relacionando o desempenho acadêmico de universitários ao repertório de habilidades sociais. À vista disto, pretende-se colaborar com o avanço da literatura e pesquisa científica que rodeia esse tema, tornando a pesquisa bastante estimulante para quem a conduz.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 HABILIDADES E INABILIDADES SOCIAIS

#### 2.1.1 Habilidades Sociais

O campo teórico-prático das Habilidades Sociais (HS) foi influenciado por diversas teorias científicas no decorrer de sua estruturação, e assim adquiriu caráter multifacetado (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2010). Justifica-se assim, o fato de não haver um consenso acerca de sua definição ou mesmo uma teoria geral que instrumentalize sua avaliação e treinamento (CABALLO, 1996). Apesar disso, é consenso que as HS são repertórios comportamentais, de interação social, aprendidas ao longo da história de vida do sujeito (CABALLO, 1996; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999; BOLSONI-SILVA; MARTURANO, 2002b).

Caballo (2002) considera como HS todo comportamento de um indivíduo que manifeste, em condições adequadas ao contexto, uma opinião, atitude, desejo ou mesmo direitos pessoais em suas práticas sociais, respeitando assim o ponto de vista dos envolvidos. Leva também em consideração a possibilidade de resolução de conflitos, no momento em que esse surge, diminuindo a probabilidade de que o evento ocorra novamente (CABALLO, 1996). Desse modo, cabe destacar que as habilidades sociais compreendem capacidades como

iniciar e manter conversações; falar em público; expressões de amor, agrado e afeto; defesa dos próprios direitos; pedir favores; recusar pedidos; fazer obrigações; aceitar elogios; expressão de opiniões pessoais, inclusive discordantes; expressão justificada de incômodo, desagrado ou enfado; desculpar-se ou admitir ignorância; pedido de mudança no comportamento do outro e enfrentar as críticas (CABALLO, 1996, p. 366).

Para Del Prette e Del Prette (1999), HS compreende algumas competências de prática social e interpessoal, como a de comunicação, resolução de conflitos, cooperação, assertividade, práticas profissionais e acadêmicas. Pontuam ainda que o desenvolvimento de novos repertórios de HS pode contribuir para a qualidade das relações, e assim favorecer melhores relações de amizade, respeito, responsabilidade, senso de cooperação, independência ou até mesmo uma melhora no rendimento acadêmico e profissional (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013).

O comportamento social pode ser classificado como “qualquer contingência tríplice cujas consequências são mediadas pelo comportamento operante de outro (s) indivíduo (s)” (SAMPAIO; ANDERY, 2010, p. 184). Ou seja, comportamento social pode ser considerado toda ação que possui mediação de uma ou mais pessoas, e que seja relevante para o comportamento analisado em um ambiente comum, sendo o foco de análise a relação indivíduo-indivíduo/ambiente (SKINNER, 2003; SAMPAIO; ANDERY, 2010).

Diante disso Del Prette e Del Prette (2003) afirmam que as HS podem ser categorias de comportamentos sociais, verbais e não verbais, que façam parte do repertório de comportamentos de um indivíduo, para atender as diversas demandas interpessoais, favorecendo assim a competência social.

A competência social é uma maneira de qualificar comportamentos de interação social como bem-sucedidos, podendo variar, até mesmo na própria pessoa, em função da idade, contexto social, papéis adotados em diferentes ambientes. Diante das possibilidades do indivíduo, para que aumente a probabilidade de obter uma competência social é preciso apresentar funcionalmente algumas características (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003), como

consecução do objetivo, em termos de conseqüências específicas obtidas na interação social; manutenção ou melhora da autoestima dos envolvidos; manutenção ou melhora da qualidade da relação; maior equilíbrio de ganhos e perdas entre os participantes da interação; respeito e ampliação dos direitos humanos básicos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011, p. 20).

Para que as HS sejam exercidas, satisfazendo as mais variadas demandas da vida coletiva, sujeita-se a alguns fatores, como a situação, a cultura e o pessoal. A situação diz respeito ao meio no qual a pessoa pode comportar-se, como no local de trabalho, residência, uma praça ou mesmo uma instituição de ensino. A cultura em que a pessoa está inserida pode afetar de maneira direta, por meio de normas e valores, os comportamentos do sujeito, assim como também influencia se esses serão reforçados ou punidos. Por fim, o fator pessoal corresponde a maneira que o sujeito interage em cada situação, dependendo de sua história de vida (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013).

Nesse sentido, Brandão (2016) pesquisou em 305 estudantes universitários de ambos os sexos e de diferentes cursos de graduação as habilidades sociais, saúde mental, características sociodemográficas e escolares e sua relação com o desempenho acadêmico. Como instrumentos de coletas de dados usou o Questionário de Avaliação de Habilidades Sociais, Comportamentos e Contextos para Universitários, Versão reduzida do Inventário de Fobia Social, Inventário de Depressão de Beck, o Inventário de Habilidades Sociais, além de uma entrevista Clínica Estruturada.

Seus resultados indicaram que existe uma relação entre as HS e a sua saúde mental em universitários que possuíam notas médias ou acima da média. Outro resultado importante indica que os universitários que obtiveram escores acima da média no Inventário de Habilidades Sociais no Fator 5, que avalia o autocontrole da agressividade, tiveram resultados acadêmicos abaixo da média (BRANDÃO, 2016)



Carrara e Betetto (2009) investigaram em 45 estudantes e em 9 professores se o repertório de HS relevantes para uma formação ética variava segundo a idade e o grau de escolaridade, além dos diferentes contextos de interação das instituições participantes da pesquisa. Os instrumentos foram o Inventário de Habilidades Sociais para os acadêmicos e um questionário semiestruturado para os professores.

Os resultados apresentados na pesquisa indicaram que existe uma diferença considerável entre os fatores que o inventário avalia e as categorias de ensino. Por meio do questionário aplicado aos professores os resultados indicaram que os mesmos reconhecem quais seriam as HS necessárias para agir com ética e ser cidadão, entretanto não facilitam ou possibilitam situações para que os estudantes as desenvolvam. Dessa forma sugerem a capacitação dos professores com o objetivo de que os mesmos proporcionem condições para aumentar o repertório de HS de seus acadêmicos (CARRARA; BETETTO, 2009).

Soares, Poube e Mello (2009) buscaram estabelecer relação entre as HS e as experiências necessárias para a adaptação acadêmica na universidade, tendo como amostra 200 estudantes de psicologia, em instituições de ensino públicas e particulares. Os instrumentos utilizados foram o Inventário de Habilidades Sociais e o Questionários de Vivências acadêmicas. Os resultados da pesquisa indicaram que acadêmicos universitários de instituições públicas e particulares não apresentam diferenças significativas quanto as HS, entretanto, no que se refere a adaptação acadêmica, os resultados apontaram que estudantes de instituições públicas se adaptam melhor ao ensino da universidade que os estudantes de instituições privadas.

A pesquisa ainda relaciona as HS dos acadêmicos de universidades públicas aos fatores de dimensões pessoal e contextual, como por exemplo habilidades cognitivas, satisfação e identificação com o curso, autoconfiança, percepção de apoio social, familiar e institucional. Já os acadêmicos de universidades privadas relacionam as HS aos fatores de realização, isso por verem a experiência acadêmica como um caminho para a conquista de objetivos pessoais (SOARES et al, 2009).

Carneiro e Teixeira (2011) pesquisaram 24 acadêmicos de psicologia na Universidade Federal do Maranhão com o objetivo de verificar os padrões de comportamentos habilidosos desses acadêmicos bem como a forma que os mesmos avaliam a universidade no que se refere a promoção de HS. Os dados foram obtidos por meio do Inventário de Habilidades Sociais e o Questionário de Promoção de Desenvolvimento de Habilidades sociais.

Os resultados da pesquisa apontaram que os acadêmicos universitários dos primeiros anos do curso apresentaram repertório de comportamentos socialmente habilidosos melhor

elaborado quando comparado aos acadêmicos do meio e do final do curso de graduação em psicologia. No que tange a necessidade de um treinamento de habilidades sociais os estudantes dos últimos anos do curso possuem um maior grau de necessidade quando comparado aos acadêmicos do meio do curso (CARNEIRO; TEIXEIRA, 2011).

### 2.1.2 Inabilidades Sociais

O desenvolvimento de habilidades e competências sociais podem ser comprometidas à medida que o indivíduo é exposto a condições ambientais restritivas ou desajustadas, tendo como consequência Inabilidades Sociais (IS) (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013). As IS influenciam as formas do sujeito se comportar em toda sua história de vida, e assim, comprometer a sua capacidade de dar início, manter ou terminar relacionamentos em geral, respeitar seus direitos e os de terceiros, sua criticidade, qualidade de vida e favorecer problemas comportamentais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001).

Rocha (2012) caracteriza as IS como a não execução de comportamentos socialmente esperados ou então o indivíduo apresentar tais comportamentos, porém em uma frequência baixa, não atendendo por completo a demanda social.

Para Del Prette e Del Prette (2011) as IS, também chamadas de déficits de HS, podem estar relacionadas a alguns transtornos psicológicos como a fobia social e transtornos de ansiedade, abuso de drogas, violência, criminalidade, problemas familiares e conjugais e baixo desempenho profissional e acadêmico.

As IS podem ser divididas em duas categorias, sendo elas molar e molecular. A primeira se refere aos comportamentos gerais como ter dificuldade em fazer pedidos, não conseguir aceitar ou fazer elogios a terceiros, não defender os seus direitos, entre outros. Já o segundo se caracteriza por acompanhar os comportamentos molares, como por exemplo dificuldades em manter contato visual, postura corporal, volume da voz (CABALLO, 2002).

Caballo (2002) registra que existem alguns fatores que podem influenciar a manifestação da IS, sendo eles apresentados no Quadro 1:

Quadro 1: Fatores que influenciam a presença de Inabilidades Sociais e suas descrições

FATORES	DESCRIÇÃO
“Falta de repertório de respostas hábeis”	Por não ter tido possibilidades para a aprendizagem de respostas apropriadas ou mesmo por ter aprendido respostas inapropriadas.
“Ansiedade condicionada”	Em algum momento da história de vida do indivíduo um evento neutro, associado a comportamentos de interação social, foi emparelhado a um estímulo aversivo, e então dificulta respostas adequadas.
“Autoavaliação negativa”	O indivíduo interpreta o seu comportamento social como inapropriado.

“Falta de motivação”	Ocasionada em situações que as relações interpessoais não são reforçadoras.
“Discriminação inadequada”	O indivíduo não consegue elaborar a diferenciação adequada das respostas comportamentais.
“Direitos não conhecidos”	Não conhecimento dos próprios “direitos”, conseqüentemente não sabe se poderá responder adequadamente.
“Internações”	Podem diminuir a probabilidade de respostas sociais no repertório comportamental.
“Obstáculos Ambientais”	Situações em que ocorrem restrições e punições de comportamentos adequados.

Fonte: CABALLO (2002), adaptado pela autora.

Del Prette e Del Prette (2006, p.3) pontuam que,

embora usualmente as habilidades sociais sejam aprendidas ao longo do ciclo vital, quando as condições não favorecem essa aquisição, o processo pode ser recuperado por meio de treinamento sistemático, em contextos estruturados e por meio de estratégias grupais bem conduzidas. Temos defendido o contexto grupal para a promoção de habilidades sociais.

Assim, Caballo (2002) explana que o Treinamento de Habilidades Sociais, campo teórico-prático das HS, constitui-se no ensino de habilidades de relações sociais, tendo como objetivo melhorar grupos de comportamentos e habilidades sociais, relacionadas a situações que envolvem relacionamento interpessoal, nas dimensões individuais e coletivas.

Nesse sentido Friman e Lucas (1996) relatam o caso de um adolescente de 14 anos com alguns problemas comportamentais, como agressividade e hostilidade, e após uma análise comportamental, relacionaram seus comportamentos como consequência de IS. Após a promoção de HS, proporcionando momentos para o mesmo receber elogios, iniciar, manter e terminar diálogos. Os resultados do treinamento de HS reduziu significativamente os comportamentos problemas.

Rocha (2012), em um estudo semelhante, propõe o Treinamento de Habilidades Sociais (THS) a quatro estudantes universitários diagnosticados com fobia social, sendo que os mesmos apresentavam IS, principalmente na universidade. O THS foi feito com o auxílio de técnicas comportamentais, sendo elas, modelagem, modelação, reforçamento, ensaio comportamental e análise funcional. Os resultados foram positivos aos três universitários que concluíram o treinamento, tendo desempenho favorável em situações que precisaram falar em público, como apresentação de seminários.

Geraldini-Ferreira (2012) conduziu um programa de modificação comportamental cujo participantes eram dois universitários com diagnóstico de fobia social e que apresentavam IS de falar em público. Os métodos de análise funcional, reforçamento social e modelagem foram utilizados para a modificação comportamental, além de situações que favoreceram a generalização dos comportamentos alvos. Os resultados foram positivos, de forma que os

comportamentos problemas selecionados, como o de não manter contato visual, a dificuldade em iniciar diálogos, falar sem pausas e evitar situações em que precisassem falar em público perderam a função, conseqüentemente diminuíram e houve a modificação comportamental.

Aquino (2017) em sua pesquisa avaliou os eventos que permeiam as inabilidades de falar em público de 2 estudantes, sexo feminino e masculino, de 17 e 15 anos de idade respectivamente. Seu principal método de investigação foi a análise funcional. Os resultados da análise indicaram que em ambos participantes os comportamentos-problema relacionados à interação interpessoal se mantinham por serem reforçados positiva e negativamente.

As intervenções se deram com o emprego de técnicas analítico-comportamentais para modificação dos comportamentos inábeis, como por exemplo a modelação, reforçamento diferencial e a extinção. Assim, como resultados das intervenções diminuíram a frequência de comportamentos indesejados e, conseqüentemente, aumentaram a probabilidade de respostas adequadas, diante de situações que exijam falar publicamente (AQUINO, 2017).

Visto isso, o THS tem a função de modificar a frequência da IS, proporcionando a aquisição de novos repertórios de comportamento socialmente hábil e conseqüentemente aumento da competência social, como já visto com o auxílio de métodos clínicos e psicoeducativos (BOLSONI-SILVA, 2002a).

## 2.2 HABILIDADES E DESEMPENHO ACADÊMICO UNIVERSITÁRIO

A inserção na universidade implica na mudança e exigência de novos comportamentos, uma vez que se espera que o acadêmico adquira novos papéis e assuma responsabilidades e rotinas que durante sua trajetória acadêmica não lhe foi exigido. Concomitantemente a isso, alguns ainda precisam construir novos laços sociais, pois precisam mudar de cidade para ingressar na universidade (BRANDÃO, 2016).

Ribeiro e Bolsoni-Silva (2011) pontuam algumas habilidades exigidas por estudantes ao ingressar na universidade, dando destaque ao falar em público. Durante toda a jornada acadêmica é comum a necessidade de expor algum pensamento, teoria, questionamentos ou mesmo dúvidas diante de terceiros, como por exemplo apresentação de seminários individuais ou em grupo; solicitar uma nova explicação sobre um conteúdo que não entendeu; justificar ausência em algum compromisso acadêmico; pedir revisão de pontuação em avaliações; e diversas outras situações que envolvem grupos.

Outras habilidades que se tornam importantes no meio acadêmico universitário refere-se aos relacionamentos, a título de exemplo a habilidade em iniciar, manter ou terminar amizades; aproximar-se de alguém para contato amoroso; lidar com o relacionamento familiar

também é um assunto destacado, uma vez que, a proximidade da família pode influenciar nessa trajetória (RIBEIRO; BOLSONI-SILVA, 2011).

Del Prette e Del Prette (2003) salientam que ao longo da trajetória do estudante na academia é relevante o desenvolvimento de três grupos de habilidades comportamentais, independentemente do curso ou instituição de ensino, sendo elas a capacidade analítica, a capacidade instrumental e a habilidade social. A habilidade analítica diz respeito as habilidades do sujeito em auto gerir-se no processo de aprendizagem acadêmica, como a capacidade cognitiva, crítica, parecer sobre os assuntos e áreas para a práxis profissional. A capacidade instrumental seria a apropriação das técnicas e instrumentos para o exercício profissional. Por fim a habilidade social, objetivando atender as diversas situações que podem vir a surgir durante a atividade profissional, mesmo não estando diretamente ligadas a prática laboral.

Todas as habilidades que a universidade espera que o acadêmico desenvolva, desde o momento que ingressa na faculdade até o momento da conclusão do curso, são fatores que podem determinar de forma significativa o desempenho acadêmico universitário, pois, uma vez que o indivíduo não desenvolve alguma das classes de habilidades esperadas, ele está mais suscetível a ter um baixo rendimento (BRANDÃO, 2016).

É consenso no campo de produção científica que o desempenho acadêmico diz respeito ao parâmetro adotado para mensurar o quanto o acadêmico aprendeu, após um período de instruções. O método mais utilizado para classificar essa aquisição de conhecimento são as notas, mas também é comum o uso de critérios como autoavaliação por parte do acadêmico e a avaliação por colegas de turma. Uma alternativa a ser adotada é a verificação do aproveitamento final da matéria, se o estudante foi aprovado ou não, e se o mesmo está no período indicado para cursar a disciplina (CASCÓN, 2000; BRANDÃO, 2016).

O desempenho acadêmico pode estar associado a diferentes variáveis como fatores verbais e não verbais e processos de condicionamento; fatores pedagógicos como rotinas e métodos de estudo do acadêmico, metodologias de ensino e aprendizagem adotadas pelo professor/ tutor, e os materiais e recursos disponíveis (CASCÓN, 2000). Nesse sentido Pereira, Marinotti e Luna (2004) destacam o fator pedagógico e a responsabilidade do professor frente ao desempenho acadêmico.

Ao se atribuir a responsabilidade pelo desempenho do aluno a fatores externos à escola e, sobretudo, externos ao professor, deixa-se de enfrentar o problema de um ponto de vista pedagógico que proponha uma reformulação do ensino levando em conta as características e a diversidade da população com que se trabalha (PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2004, p. 15).

Cascón (2000) associa, ainda, o desempenho acadêmico a fatores psicopatológicos como depressão, ansiedade, transtorno do pânico, esquizofrenia, ideação suicida, e qualquer outro déficit ou excesso comportamental; além dos fatores de adaptação familiar, social e pessoal.

O percurso feito pelo acadêmico antes de ingressar em um curso universitário também é um fator que pode influenciar em seu desempenho acadêmico, visto que alguns alunos entram na universidade logo após a conclusão do ensino médio, enquanto outros passam longos períodos afastados de uma instituição de ensino, assim como a qualidade do ensino prestado nas séries que antecede a entrada na universidade pode igualmente afetar o desempenho acadêmico (UNIUBE, 2015)

Brandão (2016), em sua pesquisa, aponta que além dos aspectos já citados, inúmeros outros fatores afetam o desempenho acadêmico universitário, como aspectos socioeconômicos, demográficos, abuso de álcool e outras drogas, desempenho no vestibular, identificação com o curso, doenças mentais e o repertório de HS.

[...] quais as associações entre as habilidades sociais e desempenho acadêmico de universitários? [...] verificou-se, por meio da análise correlacional, que dificuldades de habilidades sociais se associaram a maiores indicadores de depressão entre os universitários com desempenho acadêmico abaixo da média, sugerindo uma relação entre dificuldades em habilidades sociais e problemas de desempenho acadêmico (BRANDÃO, 2016, p. 122).

Assim, entende-se que, o desempenho acadêmico universitário está diretamente ligado a seu repertório de habilidades sociais, e do mesmo modo a saúde mental dos mesmos, isso porque problemas de desempenho acadêmico podem afetar a qualidade das relações sociais do indivíduo, sua autopercepção, gerando a sensação de fracasso, impotência, estresse e ansiedade (BRANDÃO, 2016).

### 2.3 BEHAVIORISMO RADICAL E ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

Moreira e Medeiros (2007, p.220) definem a Análise do Comportamento (AC) como sendo uma “área de investigação conceitual, empírica e aplicada do comportamento”. A palavra behaviorismo é de origem inglesa e refere-se ao estudo do comportamento e é considerada a filosofia da ciência do comportamento humano. A análise do Comportamento baseia-se, portanto, nos fundamentos filosóficos do Behaviorismo Radical (MOREIRA; MEDEIROS, 2007).

John B. Watson no ano de 1913, insatisfeito em como os psicólogos da época estavam levando os estudos da nova ciência, publicou um artigo que marcou o início do Behaviorismo. Watson propôs estudar o comportamento por si mesmo usando procedimentos objetivos na

coleta de dados. Definiu então a contingência do comportamento respondente como o paradigma de interesse para estudo, representada pela equação  $S \rightarrow R$  (Estímulo e Resposta) (MATOS, 1995). Os behavioristas metodológicos foram influenciados filosoficamente pela corrente do realismo, diferindo então, o mundo objetivo (acessível a todos) do subjetivo (restrito à cada sujeito e inacessível ao outro), e o único caminho para uma ciência objetiva seria por métodos objetivos, com um objeto palpável (BAUM, 1999).

Guimarães (2003, p. 36), delinea os comportamentos respondentes como:

[...] aqueles em que um estímulo está diretamente relacionado a uma determinada resposta do organismo, ou seja, determinado estímulo elicia determinada resposta em um organismo. Esse tipo de estímulo é chamado de estímulo incondicionado. Por exemplo, quando um sujeito levanta a perna imediatamente após o médico ter batido com um martelo em seu joelho, ele está se comportando dentro desse modelo  $S \rightarrow R$ , e esse comportamento de levantar a perna é um comportamento reflexo.

Anos depois, Burrhus Frederic Skinner, precursor do Behaviorismo Radical, propôs que além de estudar o comportamento respondente se estudasse o condicionamento operante e, para ele, seria através deste que a maior parte da conduta humana seria adquirida (BAUM, 1999).

O comportamento operante nada mais é que o próprio organismo operando no ambiente, direta ou indiretamente, ou seja, são ações iniciadas pelo próprio indivíduo. A contingência de três termos  $S \rightarrow R \rightarrow S$  é a unidade mínima para se avaliar um comportamento, sendo que o S indica estímulos ambientais, ou seja, o contexto que proporciona diretamente a forma na qual o organismo altera o comportar gerando consequências específicas; o último S representa a consequência e o R indica o comportamento (MOREIRA; MEDEIROS, 2007).

Skinner (2007) sugeriu três níveis de seleção dos comportamentos, sendo eles o filogenético, o ontogenético, e o cultural. A filogenia diz respeito a história de vida da espécie; a ontogenia, história de comportamento individual durante a vida do sujeito e a cultura, tanto individual quanto sociocultural, formadora de hábitos e regras criadas pelos grupos que se perduram ao longo do tempo, além de variáveis atuais de controle.

O condicionamento operante ocorre quando as consequências que seguem um comportamento aumentam ou reduzem a probabilidade de que o mesmo comportamento ocorra em uma situação semelhante, dessa forma a frequência de um ato é modificada, assim o condicionamento operante objetiva manter, retirar ou modificar alguma resposta. A frequência é modificada a depender de variáveis de reforço, que aumentará a probabilidade de certos comportamentos, sendo ele de dois tipos, o positivo e o negativo. O reforço positivo é todo evento que aumenta a probabilidade futura da resposta que o produz, e o negativo aumenta a probabilidade da resposta que o remove (SKINNER, 2003; MOREIRA; MEDEIROS, 2007).

No reforço negativo a resposta tem alta probabilidade de voltar a acontecer em situações semelhantes no futuro. A característica do reforço negativo são os comportamentos de fuga e esquiva. Tais respostas só ocorrem em esquemas de reforçamento negativo. Durante o condicionamento de fuga o ato reforçado é aquele que termina com um estímulo aversivo já em andamento. Já no de esquiva, o estímulo aversivo não está no ambiente. Dessa forma, o contato com a consequência pode ser atrasado ou cancelado (BAUM, 1999; SKINNER, 2003; MOREIRA; MEDEIROS, 2007).

Os comportamentos também são controlados por eventos punidores, quando são acompanhados por uma consequência que reduz a sua frequência em situações semelhantes. Assim como no reforço, denomina-se a punição como positiva e negativa, a primeira quando a apresentação de um evento consequente a um operante reduz a frequência do operante em situações semelhantes e a segunda quando a supressão ou o adiamento de um reforçador que acompanha um operante reduz a frequência do comportamento em situações semelhantes (SKINNER, 2003; MOREIRA; MEDEIROS, 2007).

A AC Aplicada e Experimental faz uso de algumas técnicas para intervenção e modificação de comportamentos desajustados, em um trabalho multiprofissional com profissionais da saúde e das ciências sociais, como psicologia, medicina, serviço social, educação física, odontologia, psiquiatria. Destacam-se as técnicas de Modelagem, Extinção, Análise Funcional, entre outras (MARTIN; PEAR, 2009).

A Modelagem é uma tecnologia usada para ensinar um novo comportamento, partindo de um outro comportamento já presente no repertório do organismo. A modelagem é realizada por meio do reforço diferencial com aproximações sucessivas ao comportamento-alvo, ou seja, o organismo é reforçado conforme o seu comportamento vai se aproximando gradativamente do comportamento-alvo. No início o organismo é reforçado positivamente quando apresenta um comportamento dentro do repertório que se assemelhe apenas fracamente à resposta alvo, e à medida que esse comportamento é reforçado, faz-se necessário ser mais seletivo e reforçar somente os comportamentos que se assemelham mais de perto ao objetivo. O processo continua até se alcançar o comportamento-alvo (MOREIRA; MEDEIROS, 2007; LEONARDI; BORGES, 2009).

Dessa forma, a Modelagem é um importante recurso para programas de intervenção e modificação de comportamentos, uma vez que pode favorecer o aperfeiçoamento de comportamento já existentes no repertório do sujeito como também a aprendizagem de novas classes comportamentais (LEONARDI; BORGES, 2009). Para tanto é necessário uma análise e planejamento, conforme o procedimento abaixo



1) Definir precisamente a resposta-alvo final; 2) Selecionar o estímulo reforçador que será utilizado; 3) Escolher a primeira resposta a ser reforçada respeitando dois critérios a resposta precisa ser emitida com uma frequência mínima e deve ter alguma dimensão em comum com a resposta-alvo final; 4) Confeccionar uma lista hierárquica de respostas, começando pela primeira resposta a ser reforçada e terminando com a resposta-alvo, desenvolvendo assim um continuum de respostas possíveis entre estes dois pontos; 5) Determinar o número de vezes que cada resposta da lista será reforçada; 6) Começar o procedimento de reforçamento diferencial; 7) Mudar de critério a cada vez que a resposta em questão tiver sido reforçada o número de vezes estabelecido; 8) Reforçar continuamente, quando a resposta-alvo final for emitida (LEONARDI; BORGES, 2009, p.168).

A Extinção ocorre quando há uma quebra da contingência em um procedimento no qual uma resposta perde seu reforçador, conseqüentemente diminuindo a sua frequência ou mesmo deixando de existir, ou seja, suspende a evocação de respostas. Inicialmente, no processo de extinção, a frequência do comportamento trabalhado se mantém, podendo aumentar, mas com o passar do tempo, começa a diminuir gradativamente, e possivelmente o surgimento de algumas respostas de efeitos colaterais (SKINNER, 2003; MOREIRA; MEDEIROS, 2007).

o procedimento em que se deixa de reforçar uma resposta que antes era reforçada é chamado de extinção. Tal procedimento tem como resultado final o enfraquecimento de uma relação operante específica, o que o torna uma técnica para intervir sobre comportamentos “indesejados.” Todavia, tal procedimento, frequentemente, é acompanhado de alguns subprodutos: aumento da frequência da resposta que produzia o reforçador; variação no padrão de responder; respostas agressivas e por fim, o enfraquecimento do operante (HUNZINKER; SAMELO, 2009, p.57).

Por fim, a Análise Funcional, considerada por Skinner como modelo de compreensão e investigação dos fenômenos naturais. É utilizada pela a AC, como método descritivo e explicativo, e uma ferramenta conceitual de intervenção em terapia comportamental. Isso porque a análise se volta ao reconhecimento das múltiplas e complexas possibilidades e determinações de um comportamento, selecionados a partir da filogenia, ontogenia e cultura, ao invés de buscar por algo originador do comportamento, ou seja, maneja diversas variáveis para testar hipóteses (CATANIA, 1999; SKINNER, 2003; NENO, 2003, BORGES; CASSAS, 2009).

análise pela qual identificam-se as variáveis de controle de um dado comportamento. Implica, necessariamente, em (1) observar possíveis relações entre variáveis ambientais, internas ou externas (variável independente), e o comportamento do indivíduo (variável dependente); e (2) manipulação das variáveis independentes para testar a relação entre elas (BORGES; CASSAS, 2009, p.295).

Para realizar uma análise funcional é preciso identificar qual a função do comportamento no meio que ele ocorre, por meio de uma observação minuciosa e detalhada, entendendo todo seu processo de funcionamento. É preciso também levantar suposições, a sabe, em quais lugares mais acontecem os comportamentos, os horários, as pessoas envolvidas, o

padrão de respostas, entre outros eventos e variáveis. E em seguida testar e verificar se as suposições levantadas são realmente o que determinam os comportamentos observados, e assim possibilitará intervenções (MATOS, 1999)

#### 2.4 DELINEAMENTO DE SUJEITO ÚNICO (N=1) COM MÉTODO ABAB SEGUIDO POR FOLLOW-UP

A Análise Experimental do Comportamento entende o sujeito como o seu próprio controle, uma vez que seu padrão comportamental não se separa de sua história de vida, pois responde aos estímulos cotidianos segundo suas vivências pessoais. Assim o delineamento do sujeito único não considera amostras estatísticas para comparar comportamentos entre indivíduos, uma vez que suas configurações e padrões de comportamentos variam em diferentes contextos e não de indivíduo para indivíduo (MATOS; TOMANARI, 2002).

Nesse sentido, em pesquisas que se propõem uma modificação comportamental, o sujeito é exposto a diferentes condições de Linhas de Bases e Intervenções. Dessa forma o sujeito apresenta um dado comportamento em uma situação específica (Linha de Base A) e esse será o seu controle para que em outra situação (Intervenção ou Situação B) seja acrescentado, retirado ou modificado uma ou mais variáveis (MATOS; TOMANARI, 2002; VELASCO; GARCIA-MIJARES; TOMANARI, 2010).

Em pesquisas experimentais do tipo sujeito único é frequentemente adotado o delineamento Com Condição e Sem Condição. Recebem esse nome por possuírem uma maior quantidade de replicação da fase de intervenção, como por exemplo as do tipo ABAB. Durante a Linha de Base o sujeito está em condições estáveis, isso por não haver intervenções por parte do pesquisador, desse modo os comportamentos do sujeito servirão como parâmetro de avaliação para a próxima fase, que é a intervenção. Na fase de intervenção variáveis que não estavam na Linha de Base são incluídas no ambiente para observar a mudança do padrão comportamental, ou então variáveis presentes durante a Linha de Base são mantidas ou removidas, até que se estabilize o comportamento, e assim, voltar a condição inicial e novamente realizar a intervenção (MATOS; TOMANARI, 2002; MARTIN; PEAR, 2009; VESLACO et al, 2010).

Quanto maior a quantidade de replicação, maior o nível de confiabilidade das mudanças comportamentais ocorridas durante o experimento. Isso porque se o comportamento da Linha de Base II volta ao padrão inicial, implica dizer que as variáveis controladas durante o experimento estão diretamente ligadas as mudanças no comportamento do sujeito (MARTIN; PEAR, 2009; VESLACO et al, 2010;).

Oliveira e Brito (2011) fizeram o uso do delineamento Com Condição e Sem Condição em uma pessoa diagnosticada com Síndrome de Down, adulto, 39 anos de idade do sexo masculino, em uma unidade de tratamento especializado no município de Paraíso - TO. Ao concluir as duas fases de intervenção, com o auxílio das técnicas de modelação, modelagem, reforçamento positivo, extinção e esvanecimento, obteve mudanças comportamentais significativas, no que se refere aos comportamentos de interação social, comunicação verbal, aquisição de uma nova habilidade, modelação com massinhas de formas geométricas, sendo o programa de modificação comportamental responsável por tais mudanças.

Miranda e Britto (2011) usaram o mesmo delineamento em uma pessoa diagnosticada com esquizofrenia e retardo mental, mulher com 57 anos de idade, em uma unidade particular e em um contexto psiquiátrico. Os comportamentos selecionados foram permanecer isolada em um banco do pátio, não conseguir manter contato visual, não participar dos eventos da instituição, entre outros. Nas fases de intervenção foram usados procedimentos de modelagem, extinção e reforçamento positivo, havendo modificações comportamentais em razão dos procedimentos realizados.

Nesse mesmo sentido, Nóbrega (2014) pesquisou duas pessoas diagnosticadas com depressão maior, sendo as duas do sexo feminino. Nas intervenções dos comportamentos selecionados a pesquisadora usou o reforçamento diferencial alternativo. Os comportamentos-problema diminuíram a frequência no decorrer do programa de ambas as participantes, principalmente com o uso da atenção social como reforçador.

Novais e Brito (2013) interviram no comportamento de uma criança vítima de abuso sexual, sexo feminino, três anos de idade, filha de pais separados, com comportamentos de indisciplina e agressividade. Nas intervenções foram usadas técnicas analítico-comportamentais, como reforçamento diferencial alternativo, reforçamento positivo e extinção. Como resultado das intervenções houve diminuição dos comportamentos indesejados e aumento da frequência de comportamentos adequados.

Assim o delineamento Com Condição e Sem Condição do tipo ABAB será utilizado para aquisição de novos repertórios de comportamentos e para a extinção de repertórios inadequados no presente estudo.

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 DESENHO DO ESTUDO (TIPO DE ESTUDO)

A pesquisa é indutiva (GIL, 2008), uma vez que não infere uma hipótese para a causa do problema; de finalidade metodológica aplicada em campo (GERHARDT; SILVEIRA, 2009), a fim de produzir um conhecimento para então uma aplicação prática; de natureza qualitativa, por ter como objeto os resultados dos instrumentos utilizados e o comportamento do participante; o objetivo é exploratório (GIL, 2008), pois visa compreender um grupo e um tema específicos, por meio do procedimento de sujeito único (N=1), sendo que o participante é seu próprio controle, visto que cada sujeito possui particularidades, respondendo ao ambiente de diferentes formas, uma vez que os comportamentos são manifestações individuais (SAMPAIO *et al*, 2012) e o tipo de delineamento foi o Com Condição e Sem Condição do tipo ABAB seguido de *follow-up* (MARTIN; PEAR, 2009). Os dados foram colhidos por meio de uma entrevista para avaliação funcional de O'Neill et al. (1997), traduzida e adaptada por Oliveira e Britto (2011).

#### 3.2 LOCAL E PERÍODO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no núcleo de atendimento educacional especializado aos discentes de uma universidade particular na cidade de Palmas- TO. O núcleo tem por objetivo fornecer aos discentes da instituição um suporte em três eixos distintos, sendo eles acessibilidade, saúde mental e processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma são ofertados serviços de acolhimento, grupos com temas variados, acompanhamento individual para atender às dificuldades de ensino-aprendizagem.

A coleta de dados teve início em agosto de 2018, após ser aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) e terminou em novembro do mesmo ano.

#### 3.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A População de Estudo da presente pesquisa foram quatro (04) pessoas, sendo um (01) único indivíduo que participou da proposta de modificação comportamental. Um (01) membro da família do participante, uma (01) professora da acadêmica no semestre vigente à pesquisa e uma (01) colega de turma, os quais auxiliaram no processo de coleta de dados para a intervenção proposta pelo presente estudo, por meio de uma entrevista.

##### 3.3.1 Participante

Participou do procedimento de modificação comportamental uma pessoa do sexo feminino, 28 anos à época da coleta de dados, solteira e que estava sendo acompanhada pelo núcleo de atendimento educacional especializado aos discentes há aproximadamente três anos,

por dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. O nome, universidade, curso e período não foram informados para preservar o anonimato da participante.

Para manter o anonimato da participante da pesquisa, o nome utilizado para identificá-la é fictício. Assim para a participante de interesse da pesquisa adotou-se o nome Maria.

### 3.4 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

- Inclusão: discente devidamente matriculado a partir do terceiro período no semestre da aplicação da pesquisa e acompanhado pelo Núcleo de atendimento educacional especializado aos discentes com dificuldade de “ensino-aprendizagem”. Autorizar que alguém, próximo de seu convívio (um membro da família e um colega de turma), ofereça ao pesquisador informações sobre sua rotina e história de vida, e que estes concordem em participar da pesquisa.
- Exclusão: discente que não puder comparecer nos dias e horários estabelecidos para o programa de intervenção e idade inferior a 18 anos.

### 3.5 VARIÁVEIS

- Dependentes: As variáveis dependentes referem-se aos comportamentos do indivíduo, que foram analisados e estudados no decorrer da pesquisa no que tange a habilidades sociais e desempenho acadêmico.
- Independentes: As variáveis independentes foram os ambientes que o sujeito da pesquisa interage, como as disciplinas cursadas no semestre da pesquisa, o método de ensino, avaliação dos professores e a forma que os alunos da sala interagem com a participante, bem como os instrumentos utilizados para coleta de dados.

### 3.6 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS, ESTRATÉGIAS DE APLICAÇÃO, REGISTRO, ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS DADOS

#### 3.6.1 Roteiro de entrevista

O instrumento para coleta de dados foi o roteiro de entrevista adaptado por Oliveira e Britto (2011) do original de O'Neill et al. (1997) (Anexo A). Neste roteiro foram colhidas informações sobre os comportamentos-alvo de intervenção, descrevendo duração, intensidade e frequência; os possíveis eventos que contribuem para os comportamentos-problema; eventos que podem afetar o comportamento; suas principais habilidades e inabilidades e potenciais reforçadores (Anexos B e C). Neste momento também foi avaliado o histórico acadêmico do participante, para verificar o padrão de notas, aprovação e reprovação em seu desempenho na

universidade. Entretanto essas informações não serão apresentadas, a fim de preservar aspectos pessoais da participante.

### 3.6.2 Estratégias de Aplicação

As entrevistas tiveram duração aproximada de 30 minutos e foram individuais, sendo uma com a participante Maria, outra com uma pessoa do convívio familiar da participante e outra com uma amiga de turma, indicada pela participante, e uma com a professora que ministrava aula para a acadêmica no semestre da aplicação da pesquisa. Durante cada entrevista as perguntas foram lidas e registradas pela pesquisadora, sanando possíveis dúvidas que surgiram no processo.

### 3.6.3 Procedimentos

Inicialmente foi feito o contato com o Núcleo de atendimento educacional especializado aos discentes, com o intuito de apresentar o projeto de pesquisa do presente estudo. Na ocasião foram apresentados o objetivo da pesquisa, o tempo aproximado da duração da pesquisa e das sessões, bem como a metodologia a ser utilizada.

O próximo passo foi contatar a participante da pesquisa (Maria), quando o convite foi realizado e apresentado o objetivo e metodologia da pesquisa. Assim, foram assinados os termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE), apresentando os riscos e benefícios da mesma. Após o acordo, foram estabelecidos os dias e horários dos procedimentos da pesquisa.

Para esclarecimento do procedimento, segue um esquema com os passos utilizados para a realização desta pesquisa, bem como a quantidade e duração das sessões:

Fluxograma 1: Etapas do procedimento da pesquisa



### I. Entrevista de Avaliação Funcional

As entrevistas foram realizadas com Maria, a irmã da participante, uma amiga e uma professora, com o objetivo de levantar as rotinas diárias da participante Maria, ligadas aos comportamentos-problema levantados, investigando a frequência em que ocorrem, locais e horários em que há maior probabilidade de ocorrerem ou mesmo não ocorrerem, e ainda os possíveis reforçadores e controles aversivos. Para tanto o instrumento utilizado foi o roteiro de entrevista adaptado por Oliveira e Britto (2011), do original de O'Neill et al. (1997).

Durante o processo de entrevista as perguntas foram lidas pela pesquisadora e em sequência foi feito o registro das respostas. As informações coletadas na entrevista descreveram a topografia dos comportamentos-problema, a periodicidade em que ocorrem, duração, pessoas ou mesmo eventos que desencadeiam os comportamentos. As entrevistas ocorreram em dias diferentes, para cada participante e tiveram duração de 30 minutos.

### II. Observação direta dos comportamentos-problema

Foram realizadas 3 sessões com objetivo de observar diretamente os comportamentos-problema de Maria, levantados na entrevista de avaliação funcional, identificando os eventos antecedentes e consequentes aos comportamentos previamente definidos. Essa observação ocorreu em seu ambiente natural, ou seja, durante as aulas na universidade, com duração de 20 minutos, cada sessão, sendo tudo anotado em Folhas de Registro de Comportamento (Anexo D).

A Folha de Registro de Comportamento é composta por um cabeçalho com espaço para iniciais do nome da participante, a data da sessão, a fase do delineamento, a atividade a ser desenvolvida e o tempo da sessão. Para o registro há espaços quadriculados, onde cada área corresponde a um minuto. Os registros dos comportamentos selecionados foram feitos da seguinte forma: (\*) para ocorrências e (x) para não ocorrências.

Os comportamentos-problema selecionados para observação e modificação comportamental foram: interagir com os colegas de aula e tirar dúvidas relacionadas ao conteúdo da aula.

### III. Programa de Condição Experimental

O programa de modificação de comportamento ocorreu em cinco fases, para cada classe de comportamento, após as entrevistas de avaliação funcional e sessões de observação. Cada comportamento-problema teve a mesma sequência de condições experimentais, assim, após o delineamento ABAB seguido por *follow-up* ter sido finalizado para o primeiro comportamento

selecionado, repetiu-se o procedimento até finalizar os comportamentos a sofrerem intervenções experimentais.

A Linha de Base (LB-I) de cada comportamento foi coletada em quatro sessões de 20 minutos, para identificar o estado do comportamento antes da intervenção. Então foi iniciada a Intervenção I (INT-I), com seis sessões de 20 minutos cada. Após a intervenção, iniciou-se a LB-II, com quatro sessões de 20 minutos, seguida da INT-II que teve seis sessões, também de 20 minutos. Assim, as sessões do procedimento tiveram duração de 20 minutos e ocorreram uma vez na semana, com seis sessões por dia, com intervalo de 10 minutos entre elas. Após quinze dias da última intervenção de todas as classes de comportamentos-problema, foram feitas duas sessões do *follow-up*, que é o acompanhamento, para verificar as mudanças comportamentais após o término do programa de condição experimental.

Em todas as sessões, a ocorrência ou não ocorrência foram registradas na folha de registro de comportamento (Anexo D).

Os comportamentos selecionados para a modificação comportamental, bem como as fases do delineamento com condição – sem condição e as quantidades de sessões para os comportamentos-problema da participante Maria estão inseridos na Tabela abaixo.

Tabela 1: Fases do delineamento com condição e sem condição e *Follow-up* do participante da pesquisa.

<b>Classes de comportamento que sofreram intervenção</b>	<b>Fases de LB – I</b>	<b>Fase de INT – I</b>	<b>Fase de LB – II</b>	<b>Fase de INT– II</b>	<b><i>Follow-up</i></b>
Tirar dúvidas	4	6	4	6	2
Interagir com pares e superiores	4	6	4	6	2

Fonte: OLIVEIRA; BRITO (2011), adaptado pela autora.

### 3.7 ASPECTOS ÉTICOS

Sendo essa uma pesquisa de campo e envolvendo seres humanos, o projeto foi cadastrado na Plataforma Brasil para análise do CEP do Centro Universitário Luterano de Palmas (CEULP/ULBRA) e aprovado, conforme o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número 90971118.3.0000.5516 e parecer de número 2.714.481. Os participantes foram esclarecidos a respeito da pesquisa e convidados a participarem como voluntários e, após aceitarem, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



(TCLE) (Apêndice C), conforme os princípios éticos da resolução do Conselho Nacional de Saúde CNS 466/12.

Esta pesquisa não teve custo financeiro aos participantes. Caso algum participante se sentisse prejudicado, comprovadamente, decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial, em conformidade com a resolução do Conselho Nacional de Saúde CNS nº 466/12 no item IV, subitem IV.3 alínea “h”, o mesmo seria encaminhado pelo pesquisador responsável para um outro profissional Psicólogo e terá seu direito de indenização garantido. Não houve nenhum tipo de gratificação remunerada pela sua participação nesta pesquisa, pois se tratou de uma ação voluntária.

O TCLE foi lido em conjunto com as participantes pessoalmente, para esclarecimento de possíveis dúvidas no que se refere ao seu conteúdo, riscos, benefícios e sigilo ético considerados na resolução, bem como foi explanado sobre os procedimentos posteriores à assinatura. Os resultados foram apresentados por meio de uma entrevista de devolutiva, apresentando as relações existentes entre o repertório de habilidades sociais e o desempenho acadêmico, bem como os resultados das condições experimentais.

### **3.7.1 Riscos**

As participantes da pesquisa estiveram propensas a sofrer danos mínimos, como constrangimento ou mesmo desconforto, quanto aos dados levantados, tanto referentes ao repertório de comportamento socialmente habilidoso quanto ao seu desempenho acadêmico.

Diante das possibilidades dos riscos supracitados, caso necessário, a pesquisadora seria responsável por encaminhar os participantes, ao Serviço de Psicologia - SEPSI, para o Serviço de Atendimento Psicológico – do Centro de Atenção Psicossocial II (CAPS II) ou da Policlínica (ambulatório) – que oferecem serviços de apoio psicológico à comunidade ou algum outro serviço de atenção primária.

### **3.7.2 Benefícios**

A partir dos resultados da presente pesquisa, espera-se fomentar a reflexão sobre o desempenho acadêmico e o repertório de habilidades e inabilidades sociais, sendo assim o participante da pesquisa contribuirá para o aumento dessa discussão no campo científico.

O benefício que interessa à participação da acadêmica na pesquisa corresponde à possibilidade de conhecer, após o resultado da presente pesquisa, a importância do desenvolvimento de comportamentos socialmente habilidosos para um melhor aproveitamento na caminhada universitária, e ainda a possibilidade de modificar possíveis comportamentos não desejados.



## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, serão apresentados os resultados e discussões referentes às entrevistas, observação e intervenção de modificação comportamental, por meio do método Com Condição e Sem Condição do tipo ABAB seguido de *follow-up*, conforme descrito no procedimento.

A literatura confirma a eficácia do uso deste método em diversos ambientes, indivíduos e comportamentos-problema que envolvam intervenção para aquisição de novos repertórios de comportamentos-alvo, bem como modificação de comportamentos inadequados (MIRANDA; BRITTO, 2011; OLIVEIRA; BRITTO, 2011; GERALDINI-FERREIRA, 2012; NOVAIS; BRITTO, 2013; NÓBREGA, 2014; AQUINO, 2017).

Primeiramente serão apresentadas a descrição das estratégias tomadas para auxiliar a modificação e aquisição de comportamentos-alvo no repertório comportamental da participante Maria.

### 1. Tirar dúvidas

De acordo com os dados levantados na entrevista de avaliação funcional e as sessões de observações a participante Maria não emite o comportamento de tirar dúvidas com os colegas, professores ou monitores, não perguntando o que não entendeu, no que se refere aos conteúdos estudados nas disciplinas cursadas no semestre vigente. As sessões para o comportamento de tirar dúvidas durante estudos foram realizadas no Núcleo de atendimento educacional especializado aos discentes.

#### 1.1. Linha de Base I e Linha de Base II

Nesta fase a pesquisadora mostrou *slides* (Apêndice A) com questões a serem resolvidas de uma determinada disciplina e deu o seguinte comando: “*Maria eu quero que responda as questões a seguir*”. Após esse comando não houve mais instruções por parte da pesquisadora.

#### 1.2. Intervenção I e Intervenção II: Reforçamento e Instrução Direta

Inicialmente a pesquisadora se dirigiu para a participante e passou as seguintes instruções: “*Maria, quando você ler a questão e não entender o que ela pede, quero que tire dúvidas comigo, verbalizando o que não entendeu*”. Durante as sessões, enquanto a participante não perguntava, a pesquisadora permanecia em silêncio sem emitir qualquer reação ou instrução. Quando a participante emitia o comportamento, imediatamente, lhe era dada atenção social, a pesquisadora sorria para a participante, olhava em seus olhos, balançava a cabeça de cima para

baixo positivamente dizendo: “Isso mesmo! Muito bem!”, “Gostei de ver”, “Parabéns” e etc., e em seguida a dúvida era respondida.

## 2. Interagir com os pares e superiores

Os dados coletados nas entrevistas e sessões de observação apontaram a inabilidade da participante em interagir com pares e superiores em sala de aula, mesmo em ambiente propício a ocorrer o comportamento, como por exemplo, após a instrução dada pelo professor, para que a turma se divida para um trabalho em grupo e posteriormente façam uma apresentação da atividade feita, Maria não apresentou o comportamento de interação como os pares para a formação do grupo e para execução da atividade. A participante senta na carteira ao início da aula e evita contato verbal e interação social com os demais alunos e professores. Esse comportamento sofreu intervenção, visando à aquisição de comportamentos socialmente habilidosos com seus pares e superiores. As sessões para o comportamento de interagir com os pares e superiores foi realizada em sala de aula em uma disciplina ministrada por um professor diferente do que participou da entrevista de avaliação funcional.

### 2.1. Linha de Base I e Linha de Base II

Nestas fases foram observados os comportamentos de interação verbal da participante, com os colegas de aula e professor, dentro da sala de aula. Nenhum comando ou instrução foi passado para a participante e toda vez que a participante emitia um comportamento de interação verbal, a pesquisadora registrava na folha de registro em anexo.

### 2.2. Intervenção I e Intervenção II: Reforçamento e Instrução direta

Como o comportamento de interação verbal é uma inabilidade da participante, a pesquisadora entregou à participante da pesquisa fichas com comandos verbais (Apêndice B) a serem realizados pela participante, como modelo de interação verbal, como exemplo: “Peça ao colega do seu lado direito uma borracha”; “Pergunte para o colega atrás de você as horas”; “Pergunte para o professor que dia precisa entregar o trabalho”. Além das fichas outros comandos foram dados, segundo o contexto da interação, nos dias da coleta de dados, como por exemplo, perguntar ao colega uma informação dada pelo professor naquele dia. Quando a participante emitia o comportamento de interação verbal com os pares ou professor, imediatamente era liberado o reforçador, que assim como na condição anterior, foi de atenção

social, no qual a pesquisadora sorria para a participante, olhava em seus olhos, balançava a cabeça de cima para baixo positivamente dizendo: “Isso mesmo! Muito bem! Continue, você consegue”. Caso a participante não apresentasse o comportamento de interação verbal em um intervalo fixo de quatro minutos, conforme proposto por Aquino (2017) em sua pesquisa, outra ficha de instrução lhe era apresentada. Os comportamentos foram registrados pela pesquisadora em folhas de registro.

Agora serão apresentados os resultados obtidos nas entrevistas de avaliação funcional, conforme a versão traduzida e adaptada por Oliveira e Britto (2011) do original de O’Neill et al. (1997). Mas cabe ressaltar a diferença entre a avaliação funcional e análise funcional, uma vez que é comum ocorrer confusão desses termos.

“(…) uma avaliação funcional se refere a uma variedade de maneiras de tentar identificar antecedentes e consequentes de comportamento, enquanto uma análise funcional se refere à manipulação sistemática de eventos ambientais para testar experimentalmente o papel de tais eventos como antecedentes ou como consequentes que controlam e mantêm comportamentos problema específicos” (MARTIN; PEAR, 2009, p. 329).

Tabela 2: Fatores que influenciam a presença de Inabilidades Sociais e suas descrições

<i>Respostas da Entrevista de Avaliação Funcional com os participantes</i>	
<i>Topografias comportamentais observadas</i>	<i>Eventos que desencadeiam os comportamentos-problema</i>
1. Comportamento: Não interage com os colegas de sala de aula; não informa os professores de suas dificuldades e que faz provas no Núcleo de atendimento educacional especializado aos discentes; não tira dúvidas; não pede objetos emprestados quando precisa (Ex. borracha, caneta, folha de papel); isolamento social; choro fácil.	1. Ambiente: Faculdade e sala de aula
2. Verbal: “Tenho muita vergonha”	2. Horário: Períodos que está em aula na faculdade
3. Frequência: Todas as aulas	3. Pessoas: Pessoas desconhecidas ou de pouca intimidade
4. Duração: Durante toda a aula	4. Atividade: Trabalhos em grupo, pedir ajuda e qualquer outra atividade relacionada a faculdade.
5. Intensidade: Alta	
<i>Eventos Reforçadores</i>	
1. Reforços Consumíveis: Pipoca salgada, Refrigerante (Fanta uva), comida salgada, suco de laranja	2. Atividades Reforçadoras: ouvir música, usar o celular, dançar
3. Reforços Manipuláveis: Não encontrado	4. Privilégios: Não encontrado
5. Reforço Sociais: Atenção social	

Os dados apresentados na Tabela 2 demonstram as inabilidades sociais da participante Maria, bem como sua frequência, duração e intensidade. Os comportamentos-problema

apresentados na tabela foram coletados durante as entrevistas de avaliação funcional com Maria, sua irmã, uma professora e uma colega de curso, escolhidas pela participante. Os eventos e comportamentos nomeados durante a entrevista envolviam diversos ambientes, mas somente os comportamentos que envolvem o campo acadêmico foram selecionados e apresentados.

Em todas as entrevistas realizadas o comportamento de “não interagir com os pares ou superiores” foi pontuado. A irmã da participante levantou algumas situações que afetam o comportamento da participante, como ser solicitado que a mesma realize uma tarefa complexa, reprovar em alguma disciplina, participar de atividades que envolvam pessoas desconhecidas e mudanças em sua rotina. Situações como essas descritas, desencadeariam choro excessivo.

A participante de interesse da pesquisa levantou como uma inabilidade o comportamento de fuga em falar com os professores sobre suas dificuldades de aprendizagem, além de não informar ser acompanhada pelo Núcleo de atendimento educacional especializado aos discentes e realizar as suas avaliações no setor. Sobre todos os comportamentos levantados a participante justifica manter o padrão de comportamento por “sentir muita vergonha” e classificou a intensidade do desconforto de todas as situações como “alta”.

Caballo (2002) pontua que a inabilidade de um sujeito pode ser uma consequência da falta de repertório de respostas hábeis, isso por não ter tido possibilidades para a aprendizagem de respostas apropriadas ou mesmo por ter aprendido respostas inapropriadas. Isso vai ao encontro das informações coletadas na avaliação funcional, pois a participante não apresentou em seu repertório o comportamento de tirar dúvidas, e quanto ao comportamento de interação verbal com os pares ou mesmo professor, ocorria apenas quando os pares a procuravam para a interação, e quando acontecia produzia na participante grande desconforto.

As habilidades sociais deveriam ser aprendidas ao longo da história de vida do sujeito, porém pode haver eventos que interfiram na aquisição adequada dessas habilidades. Durante a história de vida da participante, algum estímulo neutro, associado ao comportamento de interação social, pode ter sido emparelhado a um estímulo aversivo, o que desencadeou uma ansiedade condicionada (CABALLO, 2002; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2006). Um desses estímulos pode ter sido a perda do pai, evento que ainda afeta o comportamento da participante.

Neste momento também foi avaliado o histórico acadêmico da participante, para verificar o padrão de notas, aprovação e reprovação em seu desempenho na universidade, entretanto essas informações não serão apresentadas, a fim de preservar aspectos pessoais da participante.

A Figura 1, apresentada a seguir, aponta os resultados das sessões de observações direta, realizadas em sala de aula, ambiente natural dos comportamentos selecionados para modificação comportamental.

Figura 1: Sessões de Observação dos comportamentos selecionados



Conforme os dados apresentados na Figura 1, a participante possui inabilidades nos comportamentos “**Tirar dúvidas e Interagir com pares e superiores**”, conforme levantado nas entrevistas de avaliação funcional.

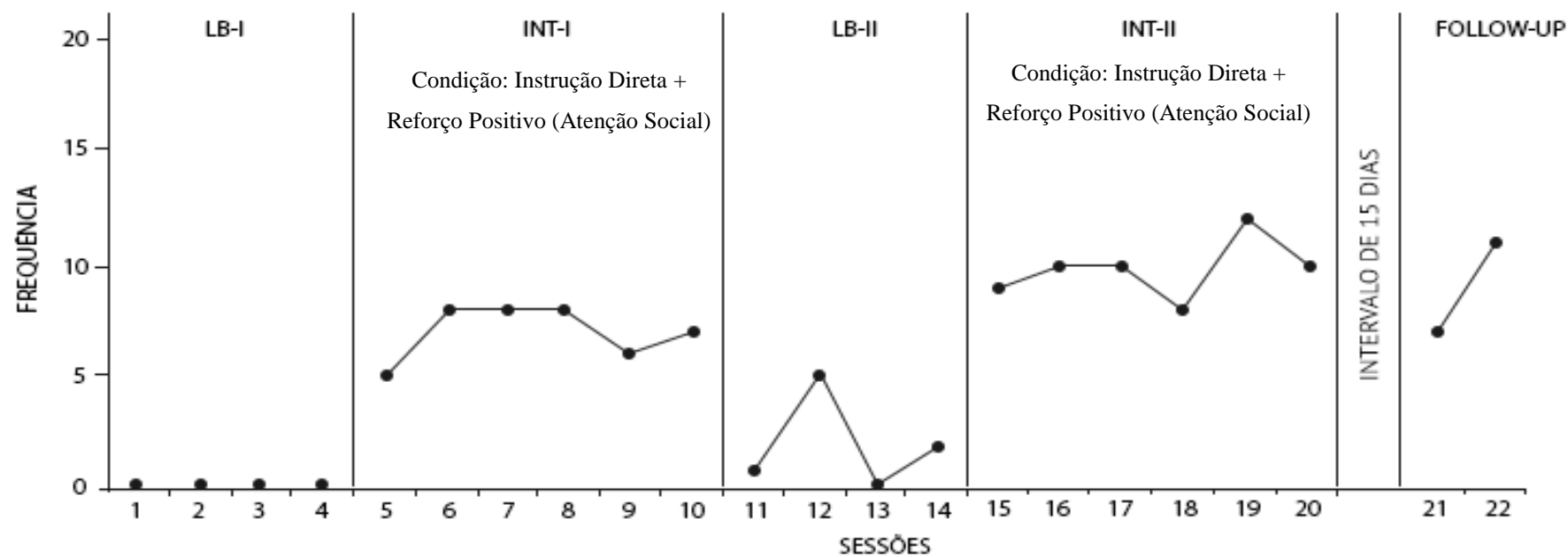
O comportamento “**Tirar dúvidas**” manteve-se com frequência zero nas três sessões de observação. Já o comportamento “**Interagir com pares e superiores**” teve uma ocorrência na primeira sessão, três ocorrências na segunda sessão e zero na terceira. Foi observado pelo pesquisador que o primeiro comportamento teve momentos propícios a acontecer, quando o professor deu uma instrução a turma, que se dividissem para um trabalho em grupo e posteriormente fizessem uma apresentação da atividade feita, Maria não apresentou o comportamento de interação como os pares para a formação do grupo e para execução da atividade, nem mesmo tirou dúvidas sobre como a atividade deveria ser feita. Sobre o segundo comportamento, foi observado que todas as vezes que o comportamento de interação ocorreu não partiu da participante para o meio social, mas do meio para a participante.

Os resultados obtidos na fase de observação direta vieram ao encontro dos dados colhidos na fase de avaliação funcional (Tabelas 2), isso porque foi possível observar os comportamentos relatados pela própria participante, sua irmã, professor e colega de turma nos momentos de interação social.

Após a avaliação das inabilidades e as condições que mantinham os comportamentos, deu-se início ao procedimento de modificação comportamental, utilizando a condição atenção social para os dois comportamentos selecionados, sendo esse reforçador positivo eficaz no procedimento.



Figura 2: Comportamento de Tirar dúvidas



### **Inabilidade Social: Tirar dúvidas**

A Figura 2, acima, apresenta a frequência do comportamento “**Tirar dúvidas**” durante as sessões de linha de base, intervenção por meio de reforçamento e após quinze dias o *follow-up*.

Conforme os dados apresentados na Figura 2, que se refere ao comportamento de tirar dúvidas, foi observado que durante a Linha de Base I o comportamento não teve ocorrência em todas as sessões.

Durante a Intervenção I o comportamento ocorreu cinco vezes na primeira sessão. A frequência do comportamento aumentou para oito na segunda sessão, mantendo essa frequência pela terceira e quarta sessão. Na quinta sessão caiu para seis ocorrências e na última sessão da Intervenção I aumentou para sete.

Em relação a Linha de Base II o comportamento de tirar dúvidas teve apenas uma ocorrência. Na segunda sessão a frequência aumentou para cinco. O comportamento não teve ocorrência na terceira sessão, e na última sessão desta fase de linha de base tiveram duas ocorrências.

Observa-se que na fase de Intervenção II o comportamento de tirar dúvidas ocorreu nove vezes na primeira sessão, aumentou para dez vezes na segunda sessão e manteve essa frequência na terceira sessão. Na quarta sessão houve oito ocorrências, doze ocorrências na quinta sessão e dez ocorrências na última sessão da Intervenção II.

Nas sessões da fase de linha de base foi verificada uma baixa frequência do comportamento de tirar dúvidas, quando comparada às sessões de intervenção. Durante as quatro sessões das linhas de base I e quatro na linha de base II não houve manipulação no ambiente, ainda assim, o comportamento-alvo se manteve na segunda fase de linha de base, provavelmente por influência da condição reforçadora na intervenção I.

A condição utilizada para esse comportamento foi instrução verbal e reforço positivo na forma de atenção social. Como mostra a figura, essa técnica foi efetiva, tanto na primeira fase da intervenção, quanto na segunda. Os resultados obtidos vão ao encontro ao que Skinner (2003) pontua em seus estudos, que um organismo pode aumentar a frequência de resposta de um determinado comportamento ao disponibilizar um reforço para aquela resposta.

Após um período de quinze dias da Intervenção II deu-se início as sessões da fase de *follow-up*. Os dados da Figura 2 mostram que na primeira sessão o comportamento de tirar dúvidas teve sete ocorrências e na segunda sessão desta fase aumentou para onze ocorrências.

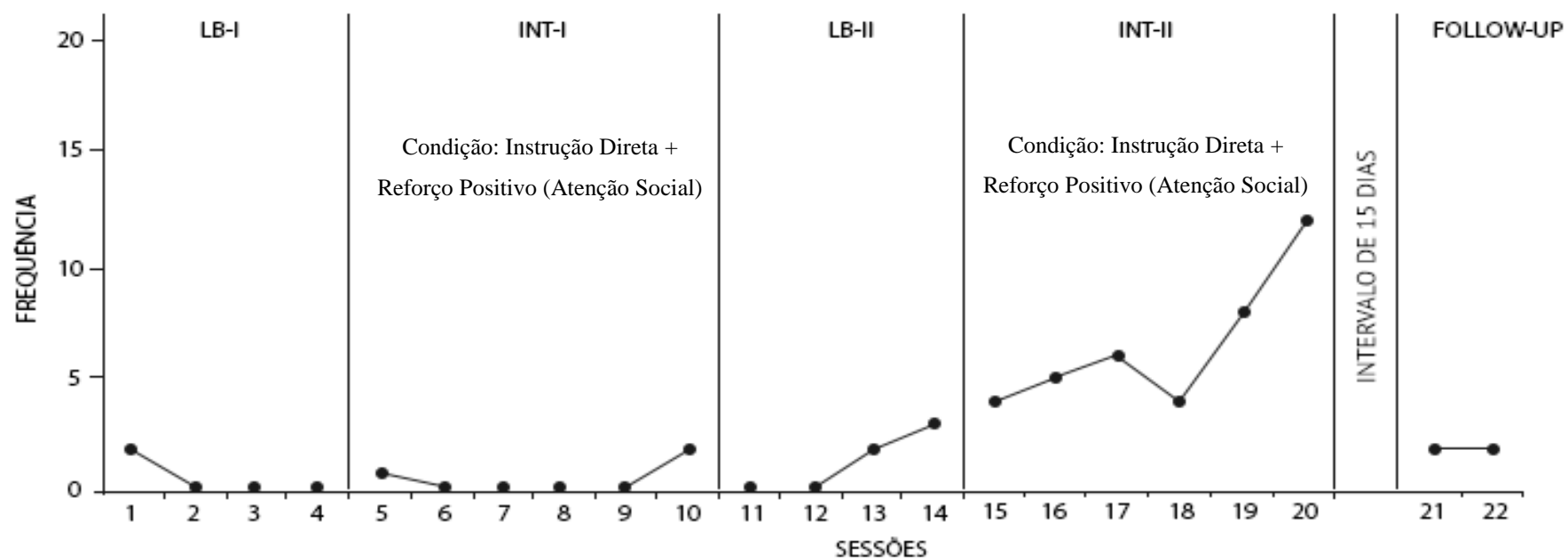
O fato de os resultados se manterem durante o acompanhamento sugere que as condições experimentais propostas tenham sido eficazes na manutenção dos mesmos. Assim o uso de instruções verbais combinadas ao reforço positivo do tipo atenção social mostra-se satisfatório para a aprendizagem de novas habilidades sociais.

Del Prette e Del Prette (2003) apontam a competência analítica como uma habilidade relevante para um desempenho acadêmico positivo. Essa competência diz respeito às habilidades do sujeito em auto gerir-se no processo de aprendizagem acadêmica, como a capacidade cognitiva, crítica, parecer sobre os assuntos e áreas para a práxis profissional. Durante as sessões de observação e linhas de base, notou-se o déficit da participante nesta habilidade, o que dificulta o comportamento de tirar dúvidas, uma vez que a mesma possui a dificuldade em elaborar uma pergunta para sanar sua dúvida.

Assim, levando em consideração o desempenho da participante da pesquisa durante as sessões de intervenção I e II, onde o uso de reforçadores favoreceram uma ocorrência alta do comportamento de tirar dúvidas, a postura do professor ou mesmo da pessoa que auxilia os acadêmicos no processo de ensino-aprendizagem deve favorecer espaços oportunos para o desenvolvimento da habilidade de tirar dúvidas até que haja uma autonomia por parte do acadêmico.

Nesse sentido Pereira, Marinotti e Luna (2004) pontuam que é substancial a análise de que reforços sociais resultante da relação professores-aluno podem potencializar o fortalecimento e aquisição de comportamentos socialmente habilidosos, até que reforços naturais, como o prazer em aprender, controlem o comportamento.

Figura 3: Comportamento de Interagir com pares e superiores



### **Inabilidade Social: Interagir com pares e superiores**

A Figura 3, apresentada acima, traz a frequência do comportamento “**Interagir com pares e superiores**” durante as sessões de linha de base, intervenções por meio de reforçamento e após quinze dias o *follow-up*. As sessões foram realizadas em sala de aula, de uma mesma turma, em todas as fases do procedimento.

Na Linha de Base I, o comportamento de interação (verbal) com os pares e superiores, ocorreram duas vezes, porém esses comportamentos não partiram da participante, foram os pares que a procuraram para a interação.

Durante a Intervenção I, o comportamento de interação verbal, na sala de aula, teve apenas uma ocorrência na primeira sessão. Durante a segunda, terceira, quarta e quinta sessão não houve interação verbal por parte da participante da pesquisa, mesmo sendo apresentadas as fichas de instruções em tempo fixo de quatro minutos. Na sexta sessão da fase de Intervenção I o comportamento desejado teve duas ocorrências.

Na Linha de Base II, os dados presentes na Figura 3 apontam que, na primeira e segunda sessão a frequência de emissão do comportamento de interação verbal foi zero. Na terceira sessão tiveram duas ocorrências de interação verbal da participante com colegas. Já na quarta sessão desta fase a teve três ocorrências interação.

Voltando a fase de Intervenção, na primeira sessão, foram registradas quatro ocorrências de interação verbal com os colegas por parte da participante. Já na segunda sessão aumentou para cinco a frequência. Na terceira sessão a frequência subiu para seis, e na quarta sessão voltou a ocorrer quatro vezes. Na quinta sessão subiu para oito o número de ocorrências e na última sessão da Intervenção II elevou para doze.

Assim como na classe comportamental anterior, nas sessões da fase de linha de base foi verificada uma baixa frequência do comportamento de tirar dúvidas. Durante as quatro sessões das linhas de base I e II não houve manipulações no ambiente, ainda assim, houve diferença na forma de interação nas sessões. Isso porque na linha de base I, quando houve interação, a ação não partiu da participante, foram os seus colegas de turma que a procuraram para a interação. Já na segunda fase da linha de base as interações partiram da própria participante, e essa interação verbal foi tanto para os pares quanto para o professor.

Verifica-se, segundo os dados obtidos na condição experimental que o uso do reforçamento social, como por exemplo, olhar nos olhos, elogiar e sorrir para a participante

somado ao uso de fichas de instruções favoreceu o aumento nas ocorrências do comportamento-alvo. Martin e Pear (2009) destacam que a atenção social é um reforçador para fortalecer e manter comportamentos de relacionamentos interpessoais.

Nesse mesmo sentido Aquino (2017, p.56) pontua, por meio dos resultados de sua pesquisa com estudantes que possuíam déficits de habilidades sociais, que “ambientes com a presença de reforçadores são eficientes para controlar comportamentos apropriados para pessoas com inabilidade para falar em público”. Posto isso, a literatura, vai ao encontro dos resultados obtidos nas fases de intervenção.

Após um período de quinze dias da Intervenção II deu-se início as sessões da fase de *follow-up*. A Figura 3 mostra que na primeira sessão o comportamento de interação com os colegas ocorreu em dois intervalos e na segunda sessão desta fase se manteve em dois intervalos. Os resultados permaneceram durante as sessões de *follow-up*, mesmo que em baixa frequência, sugerindo que as condições utilizadas nas intervenções são eficazes no estabelecimento de comportamentos socialmente habilidosos.

Ribeiro e Bolsoni-Silva (2011) destacam a habilidade de falar em público como importante para um desempenho acadêmico de qualidade, isso porque, durante a trajetória acadêmica, é frequentemente exigido expor questionamentos ou mesmo dúvidas diante de terceiros. Durante os encontros com a participante da pesquisa foi observado que o ambiente acadêmico exigia da mesma o comportamento de interação social e essa apenas esquivava-se das relações. Durante as fases de intervenção, mesmo apresentando desconforto em executar o comportamento, a participante apresentou uma frequência alta de respostas.

Brandão (2016) salienta que quando o acadêmico universitário não desenvolve habilidades como as de tirar dúvidas e interação social pode afetar de forma significativa o desempenho, estando ele suscetível a ter um baixo rendimento. As habilidades selecionadas, tirar dúvidas e interação social/ verbal, eram pouco usadas, ou usadas de maneira inadequada pela participante, ainda, classificadas como uma inabilidade. Sendo assim, afetando de maneira significativa o desempenho acadêmico da participante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo verificar a relação entre o desempenho acadêmico e o repertório de Habilidades Sociais de uma pessoa universitária por meio das intervenções sobre os comportamentos-problema utilizando procedimentos da Análise do Comportamento em uma instituição de ensino superior. Com isso, foram utilizadas entrevistas de avaliação funcional, observações diretas, além do programa de modificação visando observar os efeitos das intervenções no repertório comportamental da participante.

Por meio dos resultados, foi possível verificar que as inabilidades comportamentais influenciaram no desempenho acadêmico da participante da pesquisa durante sua trajetória acadêmica, uma vez que a mesma não conseguia iniciar interações sociais verbais com os pares ou superiores e ainda não tirava dúvidas sobre os assuntos quando não os sabia.

Os resultados da pesquisa também certificam a eficácia do uso de reforço positivo do tipo de atenção social somado a instruções verbais como satisfatório para a aprendizagem de novas habilidades sociais acadêmicas.

Assim, é relevante enfatizar que mesmo tais resultados sejam esperados dentro da Análise do Comportamento, com inúmeras pesquisas certificando a função do reforço positivo, e em específico o reforço social, há pouco espaço para tal tecnologia no ambiente acadêmico. Dessa forma, faz-se necessário promover a Análise do Comportamento nesse espaço, a fim de proporcionar um ambiente que favoreça a aprendizagem dos estudantes e um maior compromisso do professor no processo de aprendizagem do aluno.

O período curto para análise mais profunda de variadas classes comportamentais e habilidades sociais limitou os resultados dessa pesquisa, uma vez que não apenas a variável social interfere no desempenho acadêmico de universitários, como outras variáveis, como as de ordem familiar, fatores cognitivos, contextuais, metodologias de ensino e aprendizagem, entre outros aspectos que interferem no desempenho acadêmico. Assim sugere-se que em estudos futuros, semelhantes a este, possam-se levar em consideração diferentes variáveis para análise do processo.

Outra sugestão para pesquisas futuras é a utilização do treinamento de habilidades sociais para acadêmicos universitários que apresentem dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e inabilidades sociais, visto que este tem função de modificar a frequência de comportamentos inábeis, facilitando a aquisição de novos repertórios.

Dessa forma, sugerem-se pesquisas que envolvam treinamento para professores da educação superior, verificando se professores socialmente habilidosos facilitam a aquisição de habilidades acadêmicas por parte dos alunos ou mesmo se professores inábeis dificultam o processo de aquisição de habilidades acadêmicas.



## REFERÊNCIAS

- AQUINO, V. N. B. **Avaliação e tratamento da inabilidade de estudantes para falar em público**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia – GO, 2017. 82 f. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3652>>. Acesso em: 10 mai. 2018.
- BAUM, W. M. **Compreender o Behaviorismo**: Comportamento, cultura e evolução. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BOLSONI-SILVA, A. T. Habilidades sociais: Breve análise da teoria e da prática à luz da análise do comportamento. **Interação em Psicologia**, 6(2), 233-242, 2002a. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3311>>. Acesso em: 25 fev. 2018.
- BOLSONI-SILVA, A.; MARTURANO, E. M. Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. **Estudos de Psicologia** (natal), [s.l.], v. 7, n. 2, p.227-235, jul. 2002b. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-294x2002000200004>. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2002000200004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2002000200004&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 25 fev. 2018.
- BORGES, N.B.; CASSAS, F. A.; COLABORADORES. **Clínica analítico-comportamental: aspectos teóricos e práticos**. p.294-310. Artmed Editora, 2009.
- BRANDÃO, A. **Desempenho acadêmico de universitários, variáveis predictoras: habilidades sociais, saúde mental, características sociodemográficas e escolares**. 2016. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-21032016-155145/pt-br.php>> Acesso em: 03 mar. 2018.
- CABALLO, V. E. **Manual de Técnicas de terapia e modificação do comportamento**. São Paulo: Santos, 1996.
- CABALLO, V. E. **Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais**. Santos, 2002.
- CARNEIRO, A. A.; TEIXEIRA, C. M. Avaliação de Habilidades Sociais em alunos de graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão. **Psicol. Ensino & Form.**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 43-56, 2011. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-20612011000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612011000100005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 12 mai. 2018.
- CARRARA, K.; BETETTO, M. F. Formação ética para a cidadania: uma investigação de habilidades sociais medidas pelo inventário de habilidades sociais. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, p. 337-347, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v26n3/v26n3a07>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

CASCÓN, I. Predictores del rendimiento académico en alumnos de primero y segundo de BUP. **Recuperado de:** <https://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas>, 2000. Disponível em: <<http://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada2/comun/c19.html>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

CATANIA, A. C. **Aprendizagem:** comportamento, linguagem e cognição (DG Souza, Trad.). 4ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

DEL PRETTE Z.A.P.; DEL PRETTE A. Habilidades Sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. **Perspectivas em Análise do Comportamento**, 2010; 1(2): 104-115. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sciarttext&pid=S2177-35482010000200004>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

DEL PRETTE Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades Sociais: Conceitos e campo teórico-prático. **Grupo RIHS**, 2006. Disponível em: <<http://betara.ufscar.br:8080/pesquisa/rihs/armazenagem/pdf/artigos/habilidades-sociais-conceitos-e-campo-teorico-pratico/view> >. Acesso em: 22 mar. 2018.

DEL PRETTE, A; DEL PRETTE, Z. A. P. **Habilidades sociais:** Intervenções efetivas em grupo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Inventário de habilidades sociais:** Manual de aplicação, apuração e interpretação. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2001.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A.P. No contexto da travessia para o ambiente de trabalho: treinamento de habilidades sociais com universitários. **Estudos de psicologia**, v. 8, n. 3, p. 413-420, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n3/19963.pdf> >. Acesso em: 02 mar. 2018.

DEL PRETTE Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância:** Teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2013.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais:** terapia e educação. Petrópolis: Vozes, 1999

FRIMAN, P. C.; LUCAS, C. P. Social Phobia Obscured by Disruptive Behavior Disorder: A Case Study. **Clinical Child Psychology And Psychiatry**, [s.l.], v. 1, n. 3, p.399-407, jul. 1996. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/1359104596013008>. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1359104596013008#articleCitationDownloadContainer>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

GERALDINI-FERREIRA, M. C. C. **Avaliação Funcional da Inabilidade de Falar em Público em Fóbicos Sociais.** Dissertação (Mestrado) - Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012, 71f. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1796>>. Acesso em: 06 mai. 2018.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa.** Plageder, 2009.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, R. P. Deixando o preconceito de lado e entendendo o behaviorismo radical. **Psicologia ciência e profissão**, 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v23n3/v23n3a09.pdf>>. Acesso em 20 mar. 2018.

HUNZINKER, M. H. L.; SAMELO, M. J. Controle aversivo. In: BORGES, N.B.; CASSAS, F. A.; COLABORADORES. **Clínica analítico-comportamental: aspectos teóricos e práticos**. Artmed Editora, 2009. p. 49-63.

LEONARDI, J. L.; BORGES, N. B. A modelagem como ferramenta de intervenção. In: BORGES, N.B.; CASSAS, F. A.; COLABORADORES. **Clínica analítico-comportamental: aspectos teóricos e práticos**. Artmed Editora, 2009. p. 166-170.

MATOS, M. A. Análise funcional do comportamento. **Estudos de Psicologia**, v. 16, n. 3, p. 8-18, 1999. Disponível em: <[https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39771626/Analise\\_Funcional\\_do\\_Comportamento.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1526214987&Signature=uWbpi3BV9Pq9JLpjr%2FBYRTXClo%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DAnalise\\_Funcional\\_do\\_Comportamento.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39771626/Analise_Funcional_do_Comportamento.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1526214987&Signature=uWbpi3BV9Pq9JLpjr%2FBYRTXClo%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DAnalise_Funcional_do_Comportamento.pdf)>. Acesso em 01 mai. 2018.

MATOS, M. A.; TOMANARI, G. Y. **A análise do comportamento no laboratório didático**. São Paulo: Manole, 2002.

MATOS, M. A. Behaviorismo metodológico e behaviorismo radical. In: RANGÉ, B. (Organizador). **Psicoterapia Comportamental e Cognitiva: pesquisa, prática, aplicações e problemas**. Campinas, São Paulo: Editorial Psy, 1995. p. 27-34.

MARTIN, G.; PEAR, J. **Modificação de Comportamento: O que é e como fazer**. São Paulo: Roca, 2009.

MIRANDA, E.; BRITTO, I. A. G. S. Aplicação dos princípios analítico-comportamentais para alterar o comportamento de uma esquizofrênica. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 27, n. 3, p. 327-336, Sept. 2011. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722011000300008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722011000300008&lng=en&nrm=iso)>. access on 14 Mar. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722011000300008>.

MOREIRA, M. B.; MEDEIROS, Carlos Augusto de. **Princípios Básicos de Análise do Comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

NENO, S. Análise funcional: definição e aplicação na terapia analítico-comportamental. **Rev. bras. ter. comport. cogn.**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 151-165, dez. 2003. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S15175545200300200006&ng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S15175545200300200006&ng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 05 mai. 2018.

NÓBREGA, L. G. **Avaliação funcional dos comportamentos-problema de uma pessoa com o diagnóstico de depressão**. 2014. 93 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2014.

NOVAIS, M. R.; BRITTO, I. A. G. S. Comportamentos-problema de uma criança vítima de abuso sexual. **Rev. bras. ter. comport. cogn.**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 4-19, abr. 2013. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-55452013000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452013000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 14 mar. 2018.

OLIVEIRA, I. J. S.; BRITTO, I. A. G. S. **Síndrome de Down: modificando comportamentos**. Santo André: ESETec, 2011.

PEREIRA, M. E. M.; MARINOTTI, M.; LUNA, S. V. O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da Análise do Comportamento. In: HÜBNER, Maria Martha Costa; MARINOTTI, Miriam. **Análise do Comportamento para a Educação: Contribuições recentes**. Santo André: Esetec, 2004. p. 11-32.

RIBEIRO, D. C.; BOLSONI-SILVA, A. T., Potencialidades e dificuldades interpessoais de universitários: estudo de caracterização. **Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis de Comportamiento** [en línea], 2011. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27452089405>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

ROCHA, J. F. **Efeitos de uma intervenção comportamental com treino de habilidades sociais para universitários com fobia social**. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2012, 140f. Disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/97465/rocha\\_jf\\_me\\_bauru.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/97465/rocha_jf_me_bauru.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 06 fev. 2018.

SAMPAIO, A. A. S.; ANDERY, M. A. P. A. Comportamento social, produção agregada e prática cultural: uma análise comportamental de fenômenos sociais. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 26, n. 1, p. 183, 2010. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n1/a20v26n1>>. Acesso em 10 mar. 2018.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. 11 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SKINNER, B. F. Seleção por consequências. **Rev. Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva.**, São Paulo, v. 9, n.1, p.129-137, jun. 2007.

SOARES, A. B.; POUBE, L. N.; MELLO, T. V. S. Habilidades sociais e adaptação acadêmica: um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. **Aletheia**, Canoas, n. 29, p. 27-42, jun. 2009. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-03942009000100004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942009000100004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 11 mai. 2018.

UNIUBE. **Fatores Determinantes no Desempenho Acadêmico do Ensino Superior: uma abordagem por meio do estado da arte**. Uberaba: Ubc, 2015. 15 p. Disponível em: <<http://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/44.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

VELASCO, S. M.; GARCIA-MIJARES, M.; TOMANARI, G. Y. Fundamentos metodológicos da pesquisa em análise experimental do comportamento. **Psicologia em pesquisa**, v. 4, n. 2, p. 150-155, 2010. Disponível em:

<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-12472010000200008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472010000200008)>.  
Acesso em 02 fev. 2018.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – QUESTÕES APRESENTADAS NOS SLIDES

- 1) Considere a seguinte situação: Um predador se aproxima de sua presa e esta tenta fugir rapidamente. São exemplos de reflexos inato as seguintes afirmações:
  - I – O aumento da Frequência de batimento cardíaco da presa na presença do predador
  - II – A tentativa de fuga
  - III – A respiração da presa
- 2) Aplicando-se o processo de modelagem na habilidade de desenhar um professor se utiliza dos seguintes procedimentos:
  - I – Inicialmente aceita desenhos com traços irregulares e sem pintura completa
  - II – Aceita apenas desenhos completos e bem feitos
  - III – Aceita qualquer tipo de desenhoQuais fazem parte de procedimentos da modelagem?
- 3) A relação entre comportamento operante e suas consequências possuem características como:
  - I – As consequências afetam (controlam) o comportamento
  - II – As consequências afetam o comportamento apenas quando o indivíduo tem consciência desse processo
  - III – As consequências afetam o comportamento independente deste ser adequado ou inadequadoQuais afirmativas estão corretas?
- 4) Observem-se alguns fenômenos no processo de extinção
  - I – O grau de resistência à extinção ocorre em função da história de reforçamento e do custo da resposta
  - II – É comum a eliciação de respostas emocionais como um efeito colateral do processo de extinção
  - III – Não ocorre variabilidade na topografia (forma) da resposta durante o processo de extinçãoQuais afirmativas estão corretas?

## APÊNDICE B – FICHAS DE INSTRUÇÃO VERBAL

Pergunte ao monitor seu número de telefone

Pergunte ao professor se terá intervalo

Pergunte ao colega a sua frente qual os nomes dos livros indicados para o trabalho

Peça ao professor uma folha de registro

Peça uma caneta azul ao colega que está a sua direita



## APÊNDICE B – FICHAS DE INSTRUÇÃO VERBAL

Peça ao colega do seu lado esquerdo uma caneta preta

Pergunte para o colega atrás de você as horas

Pergunte para o professor que dia precisa entregar o  
trabalho

Pergunte ao monitor os horários da monitoria

Peça ao colega do seu lado direito uma borracha

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), da pesquisa sob o título “**Avaliação e Intervenção nas Inabilidades Sociais e Desempenho Acadêmico em Universitário**”. Eu, **Lorena Dias de Menezes**, sou estudante de Psicologia e responsável pela pesquisa, orientada pelo professor Me. Iran Johnathan Silva Oliveira.

Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato comigo por telefone (63) 99236-3773 e com o orientador da pesquisa, no telefone (63) 99232-3131. Durante todo o período da pesquisa, você tem o direito de tirar qualquer dúvida como, também, de pedir qualquer esclarecimento sobre questões éticas aplicadas a pesquisa, no Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Luterano de Palmas – CEPCEULP, telefone (63) 3219-8076.

Fica claro que, todas as páginas deste termo deverão ser rubricadas pelo pesquisador responsável/pessoa por ele delegado e pelo participante/responsável legal conforme a Resolução do Conselho Nacional de Saúde CNSnº 466 de 2012 item IV.5 alínea “d”.

Esta pesquisa tem por objetivo verificar a relação entre o desempenho acadêmico e seu repertório de Habilidades Sociais de uma pessoa universitária por meio das intervenções sobre os comportamentos-problema utilizando procedimentos da Análise do Comportamento. Acreditamos que a pesquisa seja importante, pois este estudo possibilitará ao participante, identificar as consequências do repertório de comportamentos socialmente habilidosos no processo de formação universitária, além de ter a possibilidade de uma modificação comportamental a suas inabilidades. Tudo isso, de maneira contextualizada, ou seja, sem desprezar a realidade dos participantes.

---

Assinatura do Participante

---

**Lorena Dias de Menezes**

Acadêmica-Pesquisadora

---

**Iran Johnathan Silva Oliveira**

Pesquisador Responsável

O instrumento para coleta de dados será o roteiro de entrevista adaptado para uma análise funcional. Neste momento também será avaliado o histórico acadêmico do participante, para verificar o padrão de Habilidades Sociais e Inabilidades Sociais em seu desempenho na universidade. Serão realizadas 3 (três) sessões com objetivo de observar diretamente os comportamentos selecionados do participante de aproximadamente 20 minutos. O programa de modificação de comportamento ocorrerá em cinco fases, para cada classe de comportamento, após a entrevista de avaliação funcional e observação.

É possível que você vivencie algum incômodo ou constrangimento em responder alguma questão durante a entrevista ou mesmo no programa de intervenção. Você pode, a qualquer momento, se recusar a participar da pesquisa e solicitar a retirada de suas informações do material produzido. É minha responsabilidade manter o sigilo absoluto de seus dados pessoais, garantir sua privacidade e anonimato, tal qual está descrito na resolução do Conselho Nacional de Saúde CNS nº 466/12, portanto seu nome não será divulgado durante a apresentação dos dados, nem durante a coleta dos mesmos. Sua imagem será protegida, privada e sem divulgação.

As suas informações pessoais serão mantidas em absoluto sigilo, e quando utilizados os dados para fins acadêmicos, estes serão divulgados de forma sigilosa, sem expor suas características individuais e sem estigmatização, inclusive no que se refere à sua autoestima.

Esta pesquisa não trará custo financeiro ao participante. Caso o participante se sinta prejudicado comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial, em conformidade com a resolução do Conselho Nacional de Saúde CNS nº 466/12 no item IV, subitem IV.3 alínea “h”, o mesmo será encaminhado pelo pesquisador responsável para um outro profissional Psicólogo e terá seu direito de indenização garantido. Não há nenhum tipo de gratificação remunerada pela sua participação nesta pesquisa pois se trata de uma ação voluntária.

Para obtenção dos dados, o acadêmico já estará no Núcleo de atendimento educacional especializado aos discentes no serviço de Ensino-Aprendizagem posto que, já passa aproximadamente 4 horas semanais no serviço, logo, não serão necessários custos de transporte e alimentação. Sendo assim, os mesmos são se deslocarão apenas para realização desta determinada atividade.

---

Assinatura do Participante

---

**Lorena Dias de Menezes**

Acadêmica-Pesquisadora

---

**Iran Johnathan Silva Oliveira**

Pesquisador Responsável

Após análise dos dados obtidos, a pesquisadora acadêmica apresentará estes resultados ao Núcleo de atendimento educacional especializado aos discentes, onde será realizada a pesquisa, tendo zelo de forma que não serão prejudicados com as informações fornecidas através da entrevista, observações e intervenções, sempre visando o sigilo e confidencialidade em concordância com a resolução do Conselho Nacional de Saúde CNS nº 466/12 no item III.2 subitem “I”.

Os dados serão apresentados por meio de uma entrevista individual com o participante e o coordenador do setor juntamente com o pesquisador responsável e a acadêmica pesquisadora, uma vez que poderá contribuir para que possam emergir reflexões acerca da influência do repertório de habilidades sociais e o desempenho acadêmico, com o objetivo de mostrar ao acadêmico e coordenador do núcleo os benefícios do treinamento de Habilidades sociais na universidade.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizado. Os dados e os instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após este tempo serão destruídos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais: sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra assegurada para o sujeito participante.

---

Assinatura do Participante

---

**Lorena Dias de Menezes**  
Acadêmica-Pesquisadora

---

**Iran Johnathan Silva Oliveira**  
Pesquisador Responsável

**CONTATOS:**

**Lorena Dias de Menezes**

Endereço: XX.

Palmas – Tocantins

E-mail: lorenadialima@gmail.com

Telefone: (XX) XXXXXX-XXXX

**Iran Johnathan Silva Oliveira**

Endereço: XX

Telefone: (XX) XXXXXX-XXXX

E-mail: iranjsoliveira@hotmail.com

**Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Luterano de Palmas –  
CEPCEULP**

Endereço: Avenida Teotônio Segurado, 1501 Sul, Palmas – TO, CEP 77.019-900

Telefone: (63) 3219-8076 E-mail: etica@ceulp.edu.br

**ANEXOS**

ANEXO A –  
Entrevista para Avaliação Comportamental  
Adaptado por Oliveira e Brito (2011)

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Data da avaliação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1) Descrição dos Comportamentos:

	Comportamento	Topografia	Frequência	Duração	Intensidade
a)					
b)					
c)					
d)					
e)					
f)					
g)					

2) Defina os eventos que desencadeiam os **comportamentos problemas**:

a) HORÁRIO: **quando** os comportamentos têm maior/menor probabilidade

Maior probabilidade \_\_\_\_\_

Menor Probabilidade \_\_\_\_\_

b) AMBIENTE: **onde** os comportamentos têm maior/menor probabilidade de ocorrer?

Maior probabilidade \_\_\_\_\_

Menor probabilidade \_\_\_\_\_

c) PESSOAS: **com quem** os comportamentos têm maior/menor probabilidade de ocorrer?

Maior probabilidade \_\_\_\_\_

Menor probabilidade \_\_\_\_\_

d) ATIVIDADE: **quais atividades** têm maior/menor probabilidade de produzir os comportamentos?

Maior probabilidade \_\_\_\_\_

Menor probabilidade \_\_\_\_\_

3) O comportamento da pessoa seria afetado se:

a) Você lhe pedisse uma tarefa difícil \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) Participante quisesse algo, mas não conseguisse: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) Se você lhe disse uma ordem: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

d) Se você mudasse sua rotina: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



---

4) Como a pessoa se comunica com as pessoas?

Pedir atenção: \_\_\_\_\_

Pedir alimentos: \_\_\_\_\_

Indicar dor física: \_\_\_\_\_

Rejeitar uma situação: \_\_\_\_\_

Indicar descontentamento: \_\_\_\_\_

5) A pessoa segue instruções? (Enumere)

---

---

---

---

6) Quais as coisas que a pessoa gosta?

6.1 Comestíveis: \_\_\_\_\_

6.2 Objetos: \_\_\_\_\_

6.3 Atividades: \_\_\_\_\_

6.4 Outros: \_\_\_\_\_

7) O que você sabe sobre a história dos comportamentos indesejáveis dessa pessoa?

---

---

---

---

---

7.1) Houve tentativas de diminuí-los?

---

---

---

---

---

7.2) Por quanto tempo isto tem sido um problema?

---

---

---

---

---

Obrigada pela sua colaboração!

## ANEXO B –

## Levantamento de Potenciais Reforçadores Adaptado por Oliveira e Brito (2011)

Pesquisador: \_\_\_\_\_

Participante: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Início: \_\_\_\_\_ Término: \_\_\_\_\_

Reforçadores utilizados: \_\_\_\_\_

% de escolhas: \_\_\_\_\_

	Item	Item	Item	Item Escolhido	Observação
1					
2					
3					
4					
5					

Os potenciais reforçadores serão avaliados em grupos de três em três. Cada grupo de três itens será apresentado ao participante, três vezes consecutivas, com a instrução “escolha o que você mais gosta”. O pesquisador marcará em uma folha de registro, o nome do item escolhido pelo participante em cada apresentação.

## ANEXO C –

## Hierarquia de Potenciais Reforçadores Adaptado por Oliveira e Brito (2011)

Pesquisador: \_\_\_\_\_

Participante: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Início: \_\_\_\_\_ Término: \_\_\_\_\_

Reforçadores utilizados: \_\_\_\_\_

% de escolhas: \_\_\_\_\_

Item	% de escolha
01	
02	
03	
04	
05	
06	
07	
08	
09	



