



CENTRO UNIVERSITÁRIO LUTERANO DE PALMAS

*Redeenciado pela Portaria Ministerial nº 1.162, de 13/10/16, D.O.U. nº 198, de 14/10/2016
AELBRA EDUCAÇÃO SUPERIOR - GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO S.A.*

Joel Sousa Chaves

EFEITOS DA AQUISIÇÃO DE REPERTÓRIOS COMPORTAMENTAIS SOCIALMENTE
HABILIDOSOS EM UNIVERSITÁRIOS

Palmas – TO

2020

Joel Sousa Chaves

EFEITOS DA AQUISIÇÃO DE REPERTÓRIOS COMPORTAMENTAIS SOCIALMENTE
HABILIDOSOS EM UNIVERSITÁRIOS

Monografia elaborada e apresentada como requisito parcial para aprovação na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) II do curso de bacharelado em Psicologia do Centro Universitário Luterano de Palmas (CEULP/ULBRA).

Orientadora: Prof.a Dra. Ana Beatriz Dupré Silva.

Palmas – TO

2020

Joel Sousa Chaves

EFEITOS DA AQUISIÇÃO DE REPERTÓRIOS COMPORTAMENTAIS SOCIALMENTE
HABILIDOSOS EM UNIVERSITÁRIOS

Monografia elaborada e apresentada como requisito parcial para aprovação na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) II do curso de bacharelado em Psicologia do Centro Universitário Luterano de Palmas (CEULP/ULBRA).

Orientadora: Prof.a Dra. Ana Beatriz Dupré Silva.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.a Dra. Ana Beatriz Dupré Silva

Orientadora

Centro Universitário Luterano de Palmas – CEULP

Prof.a M.e. Thaís Moura Monteiro

Centro Universitário Luterano de Palmas

Prof.a M.e. Ruth do Prado Cabral

Centro Universitário Luterano de Palmas

Palmas – TO

2020

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar sou grato a Deus, que me acompanhou em cada processo da construção desse trabalho e me deu graça para chegar até aqui. A ELE toda a minha gratidão.

Em segundo lugar, com toda a certeza, minha família. Meus queridos pais Valtônio e Virgínia. Eles sempre fazem de tudo por mim, pelo meu sucesso e crescimento profissional bem como nas demais áreas da vida. Eu amo imensamente vocês. Também agradeço ao meu irmão Matheus, um parceiro na vida.

Preciso registrar a minha imensa gratidão aos amigos que me acompanharam em todo esse processo. Gratidão ao Fernando que me permitiu ser assistente em sua pesquisa de conclusão de curso cujo tema me abriu os olhos para outras possibilidades de estudo e pesquisa. Amigo esse que me acompanhou também na minha pesquisa de conclusão de curso, dando apoio e orientação na construção desse trabalho e contendo todas as minhas preocupações sempre com uma palavra de ânimo e positividade.

Gratidão também a querida Rafaela, que também me auxiliou em todo o tempo na construção desse trabalho. Preciso mencionar também a amiga Eliane, que me incentivou a sempre dar o meu melhor durante a graduação. Sem dúvidas, uma amizade que levarei para a vida. Gratidão as amigas Williane, Giseli Gonçalves, Bruna Marques, Fernanda, Natália, Adriely Nayara, Gabriela Gomes, Joice e Jéssica Neres. Companheiras até o fim, mulheres que inspiram, que nem precisam provar o valor que têm. Sou extremamente feliz em ter vocês como amigas. Cito também o meu amigo Fabrício, que sempre esteve a disposição para me ouvir, para perguntar como estavam indo os meus projetos e objetivos. Obrigado por tudo amigo.

À querida professora doutora Ana Beatriz Dupré Silva, que do início ao fim mostrou grande experiência em pesquisa e me orientou com clareza e objetividade. Muito obrigado pela paciência e pelas palavras que sempre me trouxeram tranquilidade e firmeza.

Às professoras Me. Ruth e Me. Thaís pelas valiosas orientações e dicas. A competência de vocês salta aos olhos. Obrigado por tudo. Vocês são exemplos de dedicação e profissionalismo.

Tudo o que aprendi até aqui, na construção desse trabalho, vou levar para toda a vida. É fato que ainda preciso aprender muito e, tudo bem. Um passo de cada vez e vou me propondo a ser melhor que antes.

Feliz o homem que acha a sabedoria, e a pessoa que encontra o entendimento, pois a sabedoria é muito mais proveitosa que a prata, e o lucro que ela proporciona é maior que o acúmulo de ouro fino (Provérbios de Salomão).

RESUMO

Sabe-se que os acadêmicos que iniciam sua jornada na universidade deparam-se com novos contextos e, sobretudo, uma nova realidade em que precisam se adaptar (SANTOS; OLIVEIRA; DIAS, 2015). Além disso, o ingresso na universidade exige, dos acadêmicos, novas habilidades sociais e a falta destas pode configurar, ao universitário, obstáculos interpessoais e acadêmicos (BOLSONI-SILVA *et al*, 2010). Diante desses fatores e a partir desses conhecimentos, a presente pesquisa teve por objetivo verificar os efeitos da aquisição de repertórios comportamentais socialmente habilidosos em universitários de uma faculdade particular na cidade de Paraíso do Tocantins/ TO. Tratou-se de um estudo qualitativo, aplicado, exploratório com procedimento metodológico de pesquisa-intervenção tendo por objetivo identificar as características e frequência da emissão de comportamentos socialmente habilidosos pós intervenção. Quatro acadêmicas do segundo período dos cursos de Letras e Pedagogia (duas acadêmicas de cada curso) constituíram a amostra desse trabalho, tendo sido realizados cinco encontros de intervenção junto aos participantes, com temas específicos relacionados à Habilidades Sociais no contexto universitário. A aplicação do Questionário de Habilidades Sociais, comportamentos e contextos para universitários (QHC - UNIVERSITÁRIOS) no início e no fim das intervenções possibilitou o levantamento de alguns dados comportamentais dos acadêmicos participantes. Os resultados indicaram alterações tanto na frequência com que as participantes passaram a emitir comportamentos relacionados a comunicação e afeto, enfrentamento e falar em público, quanto nas características desses comportamentos, bem como os contextos em que ocorreram. Por exemplo, percebeu-se aumento nos comportamentos habilidosos levando a consequências positivas e sentimentos positivos. Desta forma, os resultados apontaram para a importância da aquisição de novos repertórios comportamentais socialmente habilidosos em universitários pois podem cooperar na criação de contingências que reforcem comportamentos habilidosos em variados contextos e diferentes interlocutores, dando assim suporte aos alunos do Ensino Superior frente aos desafios presentes na universidade.

Palavras-chave: Ambiente Universitário. Relações Interpessoais. Habilidades Sociais.

ABSTRACT

It is known that the students who start their journey at the university come across new contexts and, mainly, a new reality in which they need to adapt (SANTOS; OLIVEIRA; DIAS, 2015). Also, university entry requires new social skills from academics, and the lack of these can configure interpersonal and academic obstacles to the university (BOLSONI-SILVA et al, 2010). Faced with these factors and from this knowledge, this research aimed to verify the effects of the acquisition of socially skilled behavioral repertoires in university students from a private college in the city of Paraíso-TO. This was a qualitative, applied, exploratory study with a methodological procedure of research-intervention with the objective of identifying the characteristics and frequency of the emission of socially skilled behaviors after intervention. Four students from the second period of the Literature and Pedagogy courses (two students from each course) constituted the sample of this work, and five intervention meetings were held with the participants, with specific themes related to Social Skills in the university context. The application of the Questionnaire on Social Skills, Behaviors and Contexts for University Students (QHC - UNIVERSITY) at the beginning and end of the interventions made it possible together some behavioral data from the participating academics. The results indicate changes both in the frequency with which the participants listen and affect communication and affection, face and speak in public, about the resources they affect as well as the contexts in which they occur. For example, there was an increase in qualified assets that cause positive consequences and positive feelings. In this way, the results pointed to the importance of acquiring new socially skilled behavioral repertoires in university students because they can cooperate in the creation of contingencies that reinforce skillful behaviors in different contexts and different interlocutors, thus supporting Higher Education students in the face of the challenges present in university.

Keywords: University Environment. Interpersonal Relations. Social skills.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Frequência de comportamentos. Participante MAY	36
Gráfico 02	Características de comportamentos e contextos. Participante MAY	37
Gráfico 03	Frequência de comportamentos. Participante BETH	40
Gráfico 04	Características de comportamentos e contextos. Participante BETH	40
Gráfico 05	Frequência de comportamentos. Participante JO	44
Gráfico 06	Características de comportamentos e contextos. Participante JO	45
Gráfico 07	Frequência de comportamentos. Participante MEG	48
Gráfico 08	Características de comportamentos e contextos. Participante MEG	49

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	1ª e 2ª aplicações do QHC-Universitários. Participante MAY	35
Quadro 02	1ª e 2ª aplicações do QHC-Universitários. Participante BETH	39
Quadro 03	1ª e 2ª aplicações do QHC-Universitários. Participante JO	43
Quadro 04	1ª e 2ª aplicações do QHC-Universitários. Participante MEG	47

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

QHC	Questionário de Habilidades Sociais, Comportamentos e Contextos para Universitários
CEULP	Centro Universitário Luterano de Palmas
SEPSI	Serviço Escola de Psicologia
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO	14
2.1 INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	14
2.2 SAÚDE MENTAL EM UNIVERSITÁRIOS	17
2.3 HABILIDADES SOCIAIS (HS).....	22
2.3.1 Habilidades Sociais em Acadêmicos	24
2.4 ANÁLISE DO COMPORTAMENTO.....	26
3 METODOLOGIA.....	29
3.1 DESENHO DO ESTUDO (TIPO DE ESTUDO)	29
3.2 LOCAL E PERÍODO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA	29
3.3 OBJETO DE ESTUDO OU POPULAÇÃO E AMOSTRA	29
3.4 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO	30
3.5 VARIÁVEIS.....	30
3.6 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS, ESTRATÉGIAS DE APLICAÇÃO, REGISTRO, ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	30
3.6.1. Instrumentos de coleta de dados	30
3.6.2. Estratégias de aplicação	31
4 RESULTADOS	36
4.1 PARTICIPANTE MAY	36
4.2 PARTICIPANTE BETH	40
4.3 PARTICIPANTE JO	44
4.4 PARTICIPANTE MEG.....	48
5 DISCUSSÃO	53
5.1 PARTICIPANTE MAY	53
5.2 PARTICIPANTE BETH	54
5.3 PARTICIPANTE JO	55
5.4 PARTICIPANTE MEG.....	56
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
REFERÊNCIAS	60
APÊNDICES	65

1 INTRODUÇÃO

Muitos pesquisadores tais como Perez *et al.* (2019), Nogueira (2017), Graner e Cerqueira (2019), dentre outros estão se empenhando em pesquisas voltadas para a observação e detalhamento dos diversos fatores que envolvem diretamente o acadêmico em sua jornada universitária. Além disso, a forma como os estudantes reagem a esses diversos fatores bem como os impactos na vida destes muito têm interessado aos pesquisadores atualmente (COUTO, 2012).

Foram realizadas pesquisas sobre a adaptação à vida acadêmica e os resultados evidenciaram alguns fatores relevantes como, por exemplo, a pesquisa de Soares, Poubel e Mello (2009), que destacou o fato de a escassez de tempo para estudar de forma mais aprofundada e também o custo financeiro dos cursos, como é o caso das instituições particulares, contribuírem para maior nível de ansiedade ao realizar exames. Isto comparado aos indivíduos inseridos nas instituições públicas.

Cunha e Madruga Carrilho (2005) em sua pesquisa observaram que as vivências relacionadas às bases de conhecimento para o curso e a gestão do tempo configuram-se como as de maior dificuldade no processo de adaptação acadêmica. A importância das habilidades sociais nesse contexto é visível. No estudo de Soares, Poubel e Mello (2009) foi possível levantar relações positivas entre habilidades sociais e a adaptação ao contexto acadêmico

Considerando-se a relevância das habilidades sociais para uma boa adaptação no ambiente acadêmico, bem como suas características preventivas no que tange à saúde mental dos universitários, a presente pesquisa teve como problema: “quais os efeitos da aquisição de repertórios comportamentais socialmente habilidosos em universitários de segundo período de uma faculdade particular em Paraíso do Tocantins - TO?”.

O objetivo geral desta pesquisa foi verificar os efeitos da aquisição de repertórios comportamentais socialmente habilidosos em grupo de universitários do segundo período de uma faculdade particular em Paraíso do Tocantins - TO.

Para que o objetivo geral fosse atingido, foram determinados como objetivos específicos: Elucidar, através da literatura atual, acerca das Habilidades Sociais no contexto universitário; Realizar intervenções com vivências e exposição teórica junto aos acadêmicos a partir dos conhecimentos em Habilidades Sociais, conforme Bolsoni-Silva (2009); Sistematizar os dados do questionário de habilidades sociais, comportamentos e contextos para universitários (QHC – Universitários), aplicado no início e no fim da intervenção.

No que tange à esfera social, esse trabalho revela sua importância por se tratar de um tema que permeia as relações interpessoais, as interações entre as pessoas e a vida em

sociedade de forma geral. As pessoas passam grande parte de seu tempo envolvidas em diferentes formas de comunicação interpessoal e, quando são socialmente habilidosas, podem interagir de forma satisfatória no contexto social (CABALLO, 1997).

Estudos como os de Couto *et al.* (2012) Del Prette e Del Prette (2001) e Bolsoni-Silva (2016) têm procurado verificar os impactos das habilidades sociais em universitários e essa pesquisa pretendeu colaborar com esses avanços, trazendo dados qualitativos acerca de tais habilidades em universitários que ingressam numa faculdade e os possíveis impactos na atuação social do acadêmico no ambiente universitário. Com isso, esta pesquisa mostra sua relevância acadêmica.

A nível pessoal, ao participar como colaborador em uma pesquisa acerca da aquisição de comportamentos socialmente habilidosos na infância, foi possível perceber a importância desses comportamentos não somente na infância, mas também nas demais fases da vida e nos diversos contextos em que o ser humano está inserido, como o contexto universitário, que demanda do acadêmico comportamentos socialmente habilidosos para trilhar a trajetória da graduação, o que gerou o interesse em um estudo tendo como população os acadêmicos que estão ingressando na faculdade.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Uma das metas mais importantes na vida dos jovens brasileiros é a conquista do diploma de curso superior e, com crescente número de Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, a população acaba tendo mais oportunidades para buscar esse grande objetivo (SARRIERA *et al*, 2012).

Neves (2012) traz que o Brasil contemplou um processo significativo de crescimento do seu ensino superior nos últimos vinte anos. As matrículas de estudantes no ensino superior saltaram de 1.540.080, nos anos 1990, para 2.694.245 em 2000, e para 6.379.299 em 2011. Além do crescimento, destacam-se também mudanças na educação superior nesses últimos vinte anos, não só no Brasil, mas em quase todo o mundo, pois a partir de reformas foi evidenciada a necessidade de expansão do sistema, processo que já vem ocorrendo mesmo que com intensidade variável entre os países (MANCEBO *et al*, 2015).

Em artigo acerca das políticas de expansão da educação superior no Brasil, de 1995 a 2010, Mancebo *et al*. (2015) apontam que o crescimento e mudanças nas últimas décadas ampliaram o acesso da população ao ensino superior, e isso pode ser percebido com bons olhos, porém, é importante observar que há também efeitos adversos do mesmo processo, principalmente no que se refere aos cursos e carreiras com perfis criados pelas instituições privadas, onde a expansão ocorre a partir da influência direta de demandas mercadológicas, destacando os interesses da burguesia na venda de serviços educacionais.

Porém, a situação atual das IES no Brasil nem sempre foi assim, mas percorreu uma sequência histórica até atingir as proporções atuais, iniciando a partir de D. João VI, com os cursos superiores, em iniciativa oficial, tendo continuidade com as faculdades de direito criadas no período do Império (SAVIANI, 2010). No período da Primeira República houve a criação de instituições livres, sendo, via de regra, de iniciativa particular. Porém, a partir da década de 1930 e se acentuando nas décadas próximas (1940, 1950 e início de 1960) retomou a posição o protagonismo público com a criação de novas universidades federais, período que se estendeu até a Constituição de 1988 (SAVIANI, 2010).

Com a Constituição Federal de 1988 foi definido o dever do Estado com a educação e o compromisso com o desenvolvimento nacional, bem como com uma sociedade justa e solidária, garantindo assim a gratuidade do ensino nas Instituições de Ensino Superior – IES públicas. Nesse período também o governo federal franquiou a atividade de educação superior, conforme os limites da lei, à iniciativa privada. Mas, apesar de garantir a

participação da iniciativa privada no ensino superior, impediu o uso de recursos públicos no financiamento das atividades desse setor (RANIERI, 2000).

Saviani (2010) também destaca esse período da Constituição de 1988 afirmando que esta inseriu diversas reivindicações referentes ao ensino superior, consagrou a autonomia universitária, firmou a indivisibilidade entre extensão, ensino e pesquisa, dentre outras mudanças. O que se passou a reivindicar, a partir disso, foi a ampliação de vagas das universidades públicas.

Dessa forma, o Brasil alicerçou o sistema de educação superior destacando dois segmentos distintos e bem definidos: um privado e um público, agregando atualmente sistema diversificado de instituições privadas (confessionais, particulares, comunitárias e filantrópicas) e públicas (federais, estaduais e municipais), com cursos de graduação que oferecem formação em nível de bacharelado, licenciatura e tecnologia. “Também faz parte desse nível de ensino a pós-graduação, que compreende programas de mestrado, doutorado e cursos de especialização. Cabe ressaltar o crescimento intenso dos cursos de graduação à distância, nos últimos anos” (NEVES, 2012, p. 3).

É interessante destacar um levantamento feito acerca da distribuição dos estudantes de nível superior, conforme a estrutura administrativa do estabelecimento, em áreas urbanas da América Latina, em 2009, compreendendo quinze países, onde o resultado colhido foi uma média de 52% dos estudantes latinos em instituições privadas, e o Brasil obteve 77% de inversão privada, perdendo apenas para o Chile, que não tem oferecido mais educação superior pública, desde inícios da década de 1980 (SITEAL, 2011).

As IES seguem dois critérios de classificação: o da organização acadêmica e de categoria administrativa. O primeiro critério compreende como instituições universitárias, 1) as universidades, que têm por função o ensino, a pesquisa e a extensão, e dispor de 1/3 dos professores com título de mestre ou doutor e mais 1/3 trabalhando em dedicação exclusiva; e 2) os centros universitários, que apresentam oferta qualificada do ensino, desfrutam de autonomia para criar cursos ou vagas e as atividades de pesquisa, nesses centros, não precisam ser mantidas (NEVES, 2012).

De acordo com a mesma autora, as IES não-universitárias abrangem os centros tecnológicos e faculdades, onde o foco está em atividades de ensino e não têm autonomia, estando sobre a dependência do Conselho Nacional de Educação para aprovação de novos cursos e vagas. Na categoria administrativa, segundo critério de classificação destacado acima, as IES podem ser públicas federais, estaduais ou municipais 100% gratuitas e

subsidiadas pelos respectivos poderes. Podem também ser privadas, tendo diferentes tipos tais como comunitárias, confessionais, filantrópicas e particulares (NEVES, 2002).

Atualmente, observa-se oscilação dos incentivos, em que ora há aumento do apoio para as instituições particulares por meio do FIES (Financiamento Estudantil), e o auxílio para bolsas de estudos através do PROUNI; ora aumento, nas universidades públicas, do número de vagas ou a organização e melhora na logística de inserção com a visão territorial de acesso as vagas por meio do ENEM, bem como também através da lei de cotas, aumentando assim o alcance social e racial (FLORES, 2017).

Há aproximadamente sete anos, havia sinais perceptíveis de esgotamento no modo de custeio do ensino superior, quando o segmento privado apresentava ociosidade de vagas e taxas de inadimplência e evasão elevadas, o que incentivou à redução dos valores das mensalidades além de colocar o potencial de investimento do setor em perigo. Mesmo sendo gratuito, o setor público também experimentou, e vem experimentando, taxas de evasão revelando a dificuldade em que parte dos alunos têm em acompanharem os estudos (NEVES, 2012).

Ainda assim, destaca-se que as responsáveis por impulsionar a dita expansão de Instituições de Ensino Superior pelo país foram as universidades particulares, com cerca de 70% das matrículas (FLORES, 2017). Porém, tem-se levantado questionamentos e alertas para a situação atual em que se percebe desordem entre “as condições de realização do ensino superior, maior acesso e inclusão, e a capacidade socioeconômica dos candidatos” (NEVES, 2012, p. 9).

Flores (2017) aponta que, com o reforço do controle de qualidade viabilizado pelo ministério da educação a partir da criação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), foram obtidos resultados que evidenciaram necessidade de grande melhora a fim de atingir os resultados ideais. As piores notas foram obtidas pelas faculdades particulares, enquanto as públicas apresentaram as melhores.

É evidente que as IES, no Brasil, ainda enfrentam desafios diversos, e para que haja real e efetiva expansão do ensino superior com inclusão social deve-se em primeiro lugar lidar com dificuldades em relação ao Ensino Médio no Brasil. Há uma relação direta entre a queda no ritmo de crescimento do ensino superior bem com a conseqüente diminuição da demanda e os constrangimentos impostos pelo desempenho mal sucedido do ensino médio. Além disso, em segundo lugar, é imprescindível que haja revisão da equação geral de financiamento do Ensino Superior a fim de garantir condições sustentáveis e abrangentes de estudos para um maior número de pessoas com baixa renda (NEVES, 2012).

Saviani (2010), acerca da expansão do Ensino Superior no Brasil e consequente desenvolvimento do ensino no país, afirma que é importante também que haja ampliação das vagas nas universidades públicas acompanhada, de forma proporcional, a ampliação das instalações, condições de trabalho e número de docentes, o que resultará na formação de maior contingente de profissionais bem qualificados e, além disso, ao serem atendidos esses requisitos, poderá ocorrer também ampliação da produção científica, o que é imprescindível para o progresso do país.

Flores (2017) conclui abordando o conceito de democratização do Ensino Superior, quando destaca que as instituições de ensino superior no país foram sistematizadas a fim de atender aos interesses do seu tempo, não representando de fato uma democratização do ensino superior. Completa afirmando que uma educação de qualidade é o que realmente irá proporcionar a democratização do ensino.

2.2 SAÚDE MENTAL EM UNIVERSITÁRIOS

A situação de quem ingressa em uma universidade pode ser bem diferente do que as próprias instituições supõem. Ou seja, muitos acreditam que os estudantes saem do ensino médio já completamente prontos para a nova etapa da vida, sentindo-se seguros e certos do novo ambiente. Mas na verdade essa fase é um momento de conflitos e desafios advindos das exigências das atividades acadêmicas, relacionamentos interpessoais e sociais bem como também à identidade (ALMEIDA, 1998; GERK, CUNHA, 2006)

Esses conflitos na transição do ensino médio para a universidade podem influir no desempenho acadêmico e resultar até mesmo em evasão, segundo Braga *et al.* (1997), em pesquisa que buscou identificar as causas da evasão do curso de química da Universidade Federal de Minas Gerais.

É correto afirmar que o ingresso no ensino superior se caracteriza por diferentes nuances, que cooperam para o estresse, que podem abrir caminho para discrepâncias diante da pressão esmagadora das exigências de ajustamento que impactam os níveis psíquicos e físicos do universitário, criando respostas no seu comportamento consigo mesmo e também com os demais seres humanos (NOGUEIRA, 2017).

A necessidade de identificação, prevenção e tratamento precoce em relação aos problemas de saúde mental em universitários é visível, pois os seus níveis de prevalência são altos (WHO, 2004 *apud* BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2016), e por se tratar de uma fase decisiva que aponta para as atividades futuras da vida adulta deve ser cuidadosamente observada (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2016).

Não só os alunos, mas também os professores universitários enfrentam desafios que põem em risco a sua saúde mental. O que se pode observar hoje é que os professores vivem uma precarização do trabalho docente onde a sujeição impera. As demissões em grande escala têm se tornado comum em muitas universidades privadas do Brasil, principalmente após a concretização das Reformas Trabalhistas ocorridas em novembro de 2017 (ANTUNES; PRAUN, 2019).

Se antes as dificuldades dos professores eram relacionadas aos esforços em atender às muitas demandas de trabalho devido ao grande número de alunos ingressando nas universidades (COGO, 2008), hoje o problema é colocado de outro modo pois o número de alunos se reduziu, diminuindo também o número de docentes. Alguns cursos de licenciatura, por exemplo, não têm muita procura, enquanto outros são muito procurados (PEREZ *et al.*, 2019).

As modificações nos quadros funcionais das instituições privadas, com o objetivo de enxugar custos têm resultado em mudanças na organização do trabalho e inquietação nas relações psicossociais entre colegas (PEREZ *et al.*, 2019). Esses fatores produzem um clima de silêncio, medo, ameaça e solidão nas instituições de ensino que tem provocado mal-estar no público docente e também na vida dos estudantes (Monteiro *et al.*, 2019).

A redução drástica de políticas estudantis (Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, por exemplo) torna ainda mais desafiadora a jornada acadêmica dos universitários, pois têm que conciliar um trabalho, uma família e uma vida social, muitas vezes também equilibrando seu tempo e suas economias, o que é comum entre a maioria desses estudantes. Esses fatores tornam-se ainda mais desafiadores devido à redução drástica de políticas estudantis, que colaboram para a permanência de estudantes pobres nas universidades (PEREZ *et al.*, 2019)

Em uma revisão de literatura realizada por Graner e Cerqueira (2019), a partir de dados empíricos encontrados nas bases de dados *Web of Science*, *Medline* e *Scopus*, foi observado que as características da vida acadêmica e relacional foram os aspectos mais ligados à presença de sofrimento psíquico em universitários. Além disso, fatores como violência no ambiente universitário, discriminação social, trote, *bullying*, e também estruturas pedagógicas e curriculares dos cursos tem potencial causador de efeitos negativos na saúde dos estudantes universitários

Perez *et al.* (2019, p. 363) trazem ainda que há, atualmente, maior pressão para se alcançar bons resultados, quantifica-se o trabalho como nunca antes na história. Há uma ideia, no contexto universitário, de que “a qualificação vai garantir melhores condições de trabalho

e que a vida intelectual não estar suscetível à precarização do trabalho, o que de fato não acontece”. Os mesmos autores destacam que o aluno de nível superior nem sempre encontra apoio em suas redes, sejam elas sociais, familiares ou até mesmo entre os colegas da universidade. “Não dar conta das demandas impostas e não suportar a pressão do contexto são fatores entendidos como fraqueza e, de certo modo, como uma inabilidade para a carreira acadêmica” (PEREZ *et al.*, 2019, p. 363).

Em pesquisa realizada no Brasil, Neves e Dalgarrondo (2007) detectaram que 85% dos universitários investigados referiram no mínimo um transtorno mental. Outro ponto importante acerca da saúde mental dos universitários foi trazido por Cerchiari *et al* (2005), que observaram que há variáveis atreladas e que mantêm relação com a saúde mental do universitário, tais como morar sozinho ou com familiares e o momento do curso. Além disso, tem sido evidenciado que o processo de adaptação à vida universitária pode estar relacionado às situações contextuais da vida universitária como, por exemplo, falar em público (apresentar seminários); lidar com autoridade (professor); fazer novas amizades; trabalhar para se sustentar; administrar renda e ficar longe da família, amigos e namorado(a) (RIBEIRO; BOLSONI-SILVA, 2011).

Um estudo de Neves e Dalgarrondo (2007, p. 243) acerca dos transtornos mentais autorreferidos em estudantes universitários da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) relevou que “o grupo de estudantes do gênero feminino apresenta maior queixa de sofrimento mental, maiores dificuldades psicossociais e utiliza mais os serviços de assistência à saúde mental disponíveis para os estudantes da Unicamp”. Com base nesses dados, os autores inferiram que a população em questão evidencia dificuldades globais, que se originam tanto de “situações internas (sofrimento mental) como de situações interpessoais e ambientais (sentimentos de maior discriminação social, dificuldades na relação com amigos, com a família, com a universidade, além de provável situação socioeconômica mais baixa)” (NEVES; DALGALARRONDO, 2007, p. 243).

Cerchiari *et al* (2005, p. 416), em estudo sobre a prevalência de transtornos mentais menores em estudantes universitários, observou que na amostra total, os principais problemas de saúde mental entre universitários foram os distúrbios psicossomáticos, com prevalência de 29%, seguido por stress psíquico, com 28%, e também “falta de confiança na capacidade de desempenho/ auto-eficácia, com 26%”. Esse resultado abre espaço para levantar a hipótese de que

a falta de confiança na capacidade de desempenho/auto-eficácia desencadeia tensão ou estresse psíquico; este, por sua vez, se manifesta no corpo (distúrbios psicossomáticos), demonstrando assim a dificuldade dos

estudantes em lidar com as emoções em uma situação conflitante, isto é, não conseguem elaborá-las ou representá-las por atos ou palavras, manifestando-as através do corpo (CERCHIARI *et al.* 2005, p. 416).

A pesquisa elaborada por Neves e Dalgalarrodo (2007) ainda apontou para um padrão de transtorno mental autorreferido diverso em meio as diferentes áreas, onde estudantes de artes e humanas destacaram maior prevalência de transtorno mental em comparação a estudantes de saúde e ciências básicas, exatas e tecnológicas. Os resultados mostraram 68,1% de prevalência de transtorno mental em estudantes de humanas e artes, 56,3% em estudantes da área de saúde e 54,7% em ciências básicas, exatas e tecnológicas.

Tal resultado pode ser comparado com o obtido por Cerchiari *et al* (2005) que trazem que há tendência para ocorrência de maior sofrimento mental nos cursos onde o objeto de estudo apresenta maior subjetividade, ainda mais quando este objeto é o homem e suas diferentes maneiras de ser e sua grande complexidade.

No que se refere ao ano de ingresso na universidade, os mesmos autores apontam que “tanto no Fator Geral (ausência de saúde mental) quanto no fator 1 (tensão ou estresse psíquico) os alunos que ingressaram há um ano apresentaram escores significativamente menores em comparação com aqueles que estão de 2 a 5 anos” (CERCHIARI *et al*, 2005, p. 416). Outro fator apontado pelos autores refere-se ao tipo de moradia do estudante universitário, quando foi indicado que morar em república e pensão são variáveis que representam risco à saúde mental enquanto que morar com a família proporciona melhor bem-estar do estudante universitário.

Os casos relativos à saúde mental em universitários partem desde estresse, ansiedade até mesmo ao suicídio, fato esse que ocorreu em 2018, quando foram registrados ao menos dois casos de suicídio na USP, conforme aponta Moraes (2018). Na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em Macaé, também foi registrado um caso de suicídio, conforme aponta Sane (2018).

Zanin (2007), Monteiro (2007) e Hirsch (2014), citados por Lichote *et al* (2019, p. 101), também contribuem na identificação de fatores sociais que interferem na saúde mental dos estudantes universitários. Os fatores sociais foram dispostos expondo também o seu tipo e o efeito causado. Iniciam citando fatores como “o desejo de aprovação social e pela família; aderir às competições, para sentir-se integrado; busca de objetivos ousados e promoções para ascensão social”. As tipificações em ocorrência desses fatores são “desempenho (competição, promoção, objetivos), adaptação/ajustamento e aprovação social”. O efeito: “cobrança

(própria ou de terceiros); novos padrões socioculturais; novos desafios; demanda por integração ao novo meio; perceber-se aceito, pelo grupo.”

“Sucesso na empregabilidade; busca da independência financeira; manter-se nos padrões atingidos; busca de padrões acima do que esteja”, também foram apontados no estudo, tempo como tipificações o “mercado de trabalho; autonomia para manutenção das necessidades básicas; manutenção do nível social e ascendência social.” O efeito causado por esses fatores são as Expectativas (HIRSCH, 2014 *apud* LICHOTE *et al.*, 2019, p. 101).

Por fim, fatores como “tarefas diferentes do que julga importante; situações que fogem ao controle próprio; integração ao novo; conhecimento exigido e ante novas situações e condições inesperadas” tipificados por “percepção de perda de tempo; dependência de ocorrências/ situações (internas e externas); sentimento de insuficiência e medo do desconhecido geram efeito tal como a preocupação” (HIRSCH, 2014, *apud* LICHOTE *et al.*, 2019, p. 101). Observa-se que esses fatores apresentados, mantidos com frequência contínua de incidência, propiciam a ocorrência de ansiedade, depressão e stress em estudantes (LICHOTE *et al.*, 2019)

De acordo com pesquisas realizadas com alunos da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 58,6% apresentam sintomas de stress em momentos de avaliação (MALAGRIS, 2009).

Outro dado relevante foi apontado pelo programa de avaliação internacional dos estudantes – PISA (2015), no qual o Brasil aparece na segunda posição, no mundo, com 81%, em relação a sintomas de ansiedade entre os estudantes a serem avaliados e 56% relativos a estudantes que se encontram estressados durante os estudos.

Ribeiro (2004) e Malagris (2009) destacam que os sintomas de estresse podem culminar em transtornos de ansiedade, depressão, doenças cardiovasculares e até pensamentos suicidas. Além disso, o estresse pode maximizar tensão nervosa, agitação, irritabilidade e dificuldades de relaxamento, o que interfere diretamente na assimilação de conhecimento que caracteriza o processo de aprendizagem (GREILINGER, 2011).

Diante de todos esses fatores apresentados até aqui, pode-se aproveitar a afirmação de Cerchiari *et al* (2005) de que há, evidentemente, uma necessidade de projetos político-pedagógicos que objetivem o bem-estar dos estudantes e a promoção da saúde mental bem como diagnóstico e intervenção imediata.

2.3 HABILIDADES SOCIAIS (HS)

A respeito do assunto Habilidades Sociais, são diversas as definições possíveis, mas geralmente emprega-se o termo Habilidades Sociais para caracterizar um grupo de capacidades comportamentais adquiridas por aprendizagem e que incluem interações sociais (CABALLO, 1995; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999).

Del Prette e Del Prette (1999) pontuam que a assertividade bem como habilidades de resolução de problemas, de comunicação, de colaboração, de performance em coletividade nas atividades profissionais, assim como defender os direitos pessoais e expressar sentimentos negativos estão incluídos nas Habilidades Sociais.

Há também o chamado Comportamento Socialmente Adequado ou Habilidade, apresentado pelos estudiosos de Habilidades Sociais. Uma definição clara acerca dos comportamentos socialmente habilidosos é trazida por Caballo (1991), que defende que tais comportamentos traduzem-se em: iniciar e manter conversações; expressar sentimentos, afeto e agrado; falar em grupo; defender os direitos pessoais; pedir favores; negar pedidos; cumprimentar e aceitar cumprimentos; expressar opiniões pessoais, mesmo sendo contrárias; admitir falta de conhecimento e pedir desculpas; saber pedir mudança no comportamento do outro e lidar de forma adequada com as críticas recebidas. Tais respostas podem ocorrer em variadas situações e ambientes os quais constituem o cenário para a emissão de comportamentos em relações sociais (CABALLO, 1991).

Ainda mais completa é a classificação apresentada por Del Prette e Del Prette (2001b), postulada em categorias expandidas e específicas:

1) habilidades sociais de comunicação: fazer e responder a perguntas; gratificar e elogiar; pedir e dar feedback nas relações sociais; iniciar, manter e encerrar conversação; Del Prette e Del Prette (1999) apontam também para a adequabilidade de componentes verbais de forma na comunicação: duração, latência e regulação da fala; 2) habilidades sociais de civilidade: dizer por favor; agradecer; apresentar-se; cumprimentar; despedir-se; 3) habilidades sociais assertivas de enfrentamento: manifestar opinião, concordar, discordar; fazer, aceitar e recusar pedidos; desculpar-se e admitir falhas; estabelecer relacionamento afetivo/sexual; encerrar relacionamento; expressar raiva e pedir mudança de comportamento; interagir com autoridades; lidar com críticas; 4) habilidades sociais empáticas: parafrasear, refletir sentimentos e expressar apoio; 5) habilidades sociais de trabalho: coordenar grupo; falar em público; resolver problemas, tomar decisões e mediar conflitos; habilidades sociais educativas; e 6) habilidades sociais de expressão de sentimento positivo: fazer amizade; expressar a solidariedade e cultivar o amor (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001b *apud* BOLSONI-SILVA, p. 3).

Outro fator de importância e que se enquadra nos princípios de HS é o Autoconhecimento, que pode ser caracterizado, conforme a Análise do Comportamento, como o detalhamento das contingências responsáveis por dar função a determinado comportamento

(TOURINHO, 1995), ou seja, a pessoa estaria consciente do seu próprio comportamento e capaz de analisá-lo funcionalmente (SKINNER, 1992/1957 *apud* BOLSONI-SILVA, 2002).

É importante destacar que são considerados também, dentro das Habilidades Sociais, os componentes não-verbais da comunicação, conforme afirmam Del Prette e Del Prette (1999). São eles: contato visual e olhar; sorriso; expressão da face; gestos emitidos pela pessoa; postura do corpo; distância/proximidade e contato físico. De acordo ao que postulam os autores, ao utilizar recursos corporais próprios e ausência de vocalização, a pessoa estará assim se utilizando da comunicação não-verbal. As funções assumidas a partir disso podem ser:

- a) substituição da linguagem, quando, por exemplo, certo membro de um grupo dá uma piscadela rápida, a qual tem o significado “você está de acordo?”; b) regulação na comunicação, onde gestos são utilizados para sinalizar quem deve tomar a palavra, interrompê-la ou iniciá-la; c) apoio à comunicação verbal, quando a mensagem verbal parece incapaz de expressar totalmente os sentimentos, por exemplo, em velórios onde um forte aperto de mão, abraços razoavelmente demorados e delicados, passos lentos e postura comedida parecem dizer mais do que palavras; d) complementação da linguagem, quando a mensagem verbal é complementada pela não-verbal, por exemplo, movimentos circulares do indicador indicando “você é meio amalucado”; e) contradição da linguagem, onde o não-verbal é utilizado na indicação de não levar em consideração a fala, tendo função de brincadeira ou de ironia, por exemplo quando se diz “o salário está ótimo”, ao mesmo tempo que se faz um gesto para baixo com o polegar (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999 *apud* BOLSONI-SILVA, 2002, p. 4).

A comunicação é muito importante e entendida como Habilidade Social em diversos contextos e demandas, fazendo-se presente em comportamentos específicos como: pedir feedback, fazer e responder perguntas, fazer elogios e iniciar uma conversação (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005). Os autores ainda destacam habilidades sociais de civilidade, tais como dizer “por favor”, agradecer e apresentar-se. Essas habilidades expressam formas sociais facilitadoras no contexto social.

Com a aquisição dessas habilidades, é possível emitir comportamentos que expressam direitos sociais e autoadvocacia (opinião; concordar; discordar e solicitar mudança de comportamento). Além destas há também as habilidades sociais empáticas (refletir e expressar sentimentos, parafrasear, expressar solidariedade, fazer e manter amizades) e também habilidades sociais de trabalho (coordenar grupo e falar em público) (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

A comunicação é, evidentemente, uma ferramenta muito importante para o desenvolvimento do comportamento habilidoso, visto que são requeridas responder da pessoa a fim de que se relacione de maneira assertiva, expressando capacidades como iniciar e

manter conversações; expressar amor, afeto e agrado; falar em grupo; defender os próprios interesses; pedir favores; recusar pedidos; expressar opiniões pessoais; admitir próprios erros e pedir desculpas (CABALLO, 1997).

2.3.1 Habilidades Sociais em Acadêmicos

O atual cenário nacional tem demonstrado interesse em identificar e observar o comportamento dos universitários (COUTO *et al*, 2012). Estudos como os de Soares, Poubel e Mello (2009), por exemplo, observaram ligação positiva entre habilidades sociais e adaptação à universidade.

Nesse mesmo sentido Angélico (2009) afirma que é imprescindível ao aluno, no contexto da vida universitária, que tenha um repertório de habilidades interpessoais e de desempenho de falar em público, pois isto contribui para um melhor desempenho acadêmico e social desses indivíduos.

Contreras *et al.* (2008), em pesquisa envolvendo autorrelato de 38 estudantes do 1º ano do curso de psicologia, que estavam inseridos em programa exclusivo para alunos com baixo rendimento acadêmico da universidade de Barranquilla, observaram que o déficit de Habilidades Sociais para falar em público foi apontado como uma das causas para os baixos rendimentos acadêmicos.

Resultados que evidenciaram impactos positivos de Habilidades Sociais em universitários foram encontrados por Couto *et al* (2012), onde destacam que “posições interpessoais específicas, socialmente indesejáveis, mostraram-se mais relacionadas com a falta de Habilidade Social, enquanto posições interpessoais desejáveis mostraram-se relacionadas com a presença dessas habilidades” (COUTO *et al*, 2012, p. 675).

Em pesquisa realizada por Feitosa *et al.* (2009), acerca das Habilidades Sociais e desempenho acadêmico, foi evidenciado que os alunos com capacidade de alcançar melhores resultados são aqueles que também alcançam relações sociais consistentes e acabam por considerarem-se mais aceitos pelos seus pares. Feitosa *et al.* (2009) ainda acrescentam que os alunos com maior repertório de Habilidades Sociais se veem mais apoiados pelos colegas e, devido a isso, também mais competentes em utilizar recursos pessoais para equilibrar as relações sociais e interpessoais que emergem no contexto acadêmico.

As Habilidades Sociais também podem se mostrar correlacionadas com outros fatores como no caso da pesquisa feita por Gomes e Soares (2013, p. 787) sobre inteligência, Habilidades Sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários, na qual observaram que “existe correlação entre expectativas acadêmicas e habilidades

sociais. Assim, estudantes com maiores escores de habilidades sociais têm mais expectativas sobre o envolvimento vocacional, envolvimento curricular e envolvimento social.”

Gomes e Soares (2013, p. 787) acrescentam ainda que, como resultado da pesquisa acima citada, ao se “analisar separadamente os fatores das habilidades sociais observa-se que os alunos com capacidade de enfrentamento apresentaram mais expectativas em relação ao que envolve sua vocação”.

Conforme Couto *et al.* (2012), as Habilidades Sociais configuram os comportamentos que possibilitam o desempenho social ajustado. Tal desempenho é analisado pela competência social, que “se revela pela capacidade de um indivíduo se engajar em situações interpessoais de forma a alcançar os objetivos da interação, mantendo o equilíbrio de poder e as trocas positivas na relação com as outras pessoas” (COUTO *et al.*, 2012, p. 668).

As Habilidades Sociais cooperam favorecendo as relações sociais positivas e também auxiliam a pessoa em diversas situações como aplicação de regras, identificação, construção e resolução de problemas, elementos esses que são fundamentais para a competência social (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999).

Foi constatado em pesquisa realizada por Bartholomeu *et al.* (2008) que a medida que os universitários apresentaram mais Habilidades Sociais, mais tenderam a ser atenciosos, empáticos, agradáveis e compreensivos com os demais, sendo essas as características de personalidade desses indivíduos.

Soares e cols (2009), também contribuem com a temática das Habilidades Sociais em universitários, destacando que diferentes estudos analisados evidenciaram que a evolução das habilidades sociais, proporcionadas por meio de programas que estimulam o desenvolvimento das relações interpessoais, auxiliam no envolvimento dos universitários com os agentes de socialização, o que possibilita melhora nas relações interpessoais e diminuição dos conflitos decorrentes dela.

As Habilidades Sociais, no contexto acadêmico, além se relacionarem ao ajuste do aluno na instituição e ao desempenho profissional também se relacionam ao bem-estar físico e psicológico dos estudantes universitários, podendo contribuir num processo de socialização saudável e satisfatório (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999).

Furtado *et al.* (2003) colaboram trazendo um estudo com 178 estudantes de medicina do primeiro ao sexto ano que objetivou verificar o impacto do estresse e das Habilidades Sociais na experiência acadêmica dos alunos. Constatou-se que o déficit de Habilidades Sociais dos estudantes no enfrentamento de situações interpessoais sociais que consideraram

de risco social estava ligado ao estresse e, dessa forma, acarretando preocupações quanto ao desempenho, saúde e o bem estar psicossocial do universitário.

Apesar da importância da presença de Habilidades Sociais no repertório comportamental dos acadêmicos, Del Prette, Del Prette e Correia (1992) investigaram essas habilidades em estudantes universitários dos cursos de psicologia, serviço social e engenharia mecânica e observaram que os cursos pesquisados não contribuíram para o desenvolvimento dessas habilidades nos estudantes, o que indica a necessidade da promoção de intervenções que favoreçam a aquisição de Habilidades Sociais necessárias ao exercício profissional.

2.4 ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

Trata-se de uma abordagem psicológica que, de acordo com Moreira e Medeiros (2007), reconhece a interação do ser humano com o seu ambiente e por meio disso busca compreendê-lo, sendo que esse conceito de ambiente se refere tanto ao mundo social quanto ao mundo físico, bem como a história de vida das pessoas e a interação do ser humano consigo mesmo, destacam os mesmos autores.

A Análise do Comportamento é uma ciência que foi sendo desenvolvida por Burrhus Friederic Skinner a partir de seus trabalhos sobre processos básicos de aprendizagem em 1930. Essa ciência se fundamenta na filosofia do Behaviorismo Radical cujo objeto de estudo é a interação do indivíduo com o ambiente (ABREU-RODRIGUES; RIBEIRO, 2005). Skinner (2003) observou que a origem do comportamento social humano está ligada ao fato de que um organismo pode fazer parte do ambiente do outro, tornando-se importante nas interações deste organismo com o meio em que se encontra. Sendo assim, entende-se comportamento social como sendo o “comportamento de duas ou mais pessoas em relação a uma outra ou em conjunto em relação ao ambiente comum” (SKINNER, 2003, p. 325).

Os estudos de Ivan Pavlov contribuíram trazendo alguns conceitos importantes como o Condicionamento Pavloviano que nada mais é do que uma forma de aprendizagem, onde determinado estímulo previamente neutro passa a eliciar uma resposta reflexa após emparelhamento com um estímulo incondicionado (BALDWIN; BALDWIN, 1986).

Apesar de muito importante para a compreensão do comportamento e aprendizagem humana, apenas o comportamento respondente não consegue abranger tudo o que caracteriza o comportamento humano. Sendo assim, há um segundo tipo de comportamento chamado de Comportamento Operante. Esse nome foi cunhado por B. F. Skinner e se refere a um tipo de comportamento que envolve aquele comportamento que gera consequências e é afetado por elas. O condicionamento operante ocorre quando certas consequências passam a alterar a

frequência das respostas (MOREIRA; MEDEIROS, 2007). Essas consequências podem aumentar as chances de ocorrência de determinado comportamento seja pela presença de estímulo apetitivo ou pela retirada de estímulo aversivo do ambiente, sendo na forma de esquiva ou fuga. Esses processos recebem o nome de Reforço Positivo e Reforço Negativo. Agora, quando ocorre exatamente o contrário, com a diminuição de probabilidade de ocorrência devido a presença de estímulo aversivo ou retirada de um estímulo apetitivo, esse processo é chamado de Punição Positiva e Punição Negativa (SKINNER, 2003).

Essa relação entre eventos ambientais ou entre comportamentos e eventos ambientais é estabelecida pelo o que Skinner chamou de Contingências. As contingências caracterizam relações entre estímulos ou entre respostas e estímulos observando a forma condicional “se..., então...”. Ou seja, elas especificam que caso uma resposta ocorra, um estímulo será apresentado (TODOROV, 1989). Glenn (1986, p. 14) também contribui afirmando que “a contingência de reforçamento é a unidade de análise que descreve as relações funcionais entre o comportamento operante e o ambiente com o qual o organismo que se comporta interage”.

Ainda falando de reforço em operantes, tem-se o Reforço Intermitente que conforme Martin e Pear (2009, p. 89) refere-se “à manutenção de um comportamento por meio de um reforçamento apenas ocasional (ou seja, intermitente), em vez de todas as vezes que ocorre”. Martin e Pear (2009) trazem ainda estudos iniciados por Skinner referentes a conceitos como a Modelagem e Extinção onde, a primeira pode ser utilizada para inserir determinado comportamento que o indivíduo nunca emitiu sendo definida como “o desenvolvimento de um novo comportamento por meio do reforçamento sucessivo de respostas cada vez mais próximas ao comportamento final desejado e da extinção das respostas anteriormente emitidas” (MARTIN; PEAR; 2009, p. 146), e a segunda tem o princípio de que

se numa dada situação um indivíduo emitir uma resposta previamente reforçada e essa resposta não for seguida por uma consequência reforçadora, então essa pessoa terá menor probabilidade de fazer a mesma coisa novamente quando encontrar uma situação semelhante. Colocando de maneira diferente: se uma resposta teve sua frequência aumentada por meio de reforçamento positivo, então parar completamente de reforçar a resposta fará com que sua frequência diminua (MARTIN; PEAR; 2009, p. 73).

Outro conceito que cabe destaque aqui é a Generalização. De acordo com Baldwin e Baldwin (1986, p. 73) “quando um operante foi reforçado na presença de certos estímulos e estes se tornam estímulos discriminantes para este operante, há uma tendência a que os estímulos semelhantes aos iniciais também passem a controlar”.

Skinner reconheceu as contribuições de estudiosos anteriores como Watson e Pavlov, porém discordou dos modelos simplistas de análise do comportamento desses autores fazendo

críticas e apontando novos caminhos. Um ponto interessante a se destacar é o fato de que, ao contrário do que alguns dizem, a ciência e a filosofia de Skinner “não nega a existência de sentimentos, sensações e ideias. O que o Behaviorismo Radical questiona é apenas o papel de tais eventos na determinação da conduta humana” (MOREIRA; MEDEIROS, 2007, p. 217).

A partir disso foram destacados, na filosofia do Behaviorismo Radical, os eventos públicos e os privados, sendo que os eventos que compreendem estímulos antecedentes, respostas e consequências observáveis por mais de uma pessoa ao mesmo tempo são chamados de públicos e quando são observados por apenas o organismo que está se comportando, são chamados de privados (MOREIRA; MEDEIROS, 2007).

3 METODOLOGIA

3.1 DESENHO DO ESTUDO (TIPO DE ESTUDO)

Foi feita uma pesquisa aplicada que, conforme Gerhardt e Silveira (2009), visou produzir conhecimento para aplicação prática, voltados para a resolução de determinados problemas. Ainda segundo as autoras tal pesquisa compreendeu verdades e interesses característicos de determinado local.

A presente pesquisa teve natureza qualitativa pois, de acordo com Neves (1996), deteve interesse central amplo, fazendo parte desse tipo de pesquisa a coleta de dados descritivos por meio de contato participativo e direto do pesquisador com o contexto que configura o seu objeto de estudo.

Quanto ao objetivo metodológico, a presente pesquisa enquadrou-se no modelo exploratório que, em conformidade com Gil (2008), tratou-se de um modelo que teve por finalidade principal fortalecer, esclarecer e mudar concepções.

O procedimento metodológico utilizado foi a pesquisa-intervenção, pois se utilizou de intervenção com caráter socioanalítico, investigando a vida de coletividades no que tange a sua especificidade qualitativa (AGUIAR, 2003; ROCHA, 1996, 2001 *apud* ROCHA *et al*, 2003).

Quanto ao local de realização, tratou-se de uma pesquisa de campo, pois seu objetivo foi colher a informação “diretamente com a população pesquisada” (GONSALVES, 2001, p. 67). Ainda de acordo com a autora, a pesquisa de campo requisitou do pesquisador um contato mais direto, indo ao local onde se desejou observar a ocorrência de determinado fenômeno para reunir informações que foram utilizadas na pesquisa.

3.2 LOCAL E PERÍODO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma faculdade particular, localizada em Paraíso do Tocantins - TO, em sala reservada, com espaço suficiente para acomodar todos os participantes bem como ambiente afastado do fluxo de estudantes da instituição. É importante destacar que a realização da pesquisa e a utilização da sala bem como da estrutura da instituição se deu a partir da autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE 15863419.2.0000.5516). A coleta de dados ocorreu entre os meses de setembro e novembro de 2019.

3.3 OBJETO DE ESTUDO OU POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população compreendida na presente pesquisa foram jovens participantes do segundo período de Pedagogia e Letras de uma faculdade privada. A amostra foi composta

por duas pessoas de cada curso (4 participantes ao todo), aceitos por conveniência, do sexo feminino, acima de 18 anos, que manifestaram interesse pela pesquisa. O convite foi feito pelo pesquisador, presencialmente, nas salas onde os calouros se encontravam em maior número onde foi apresentada a proposta de pesquisa bem como uma lista que foi preenchida com nome e contatos dos que se interessaram pela pesquisa.

3.4 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Como critério de inclusão a amostra foi composta por acadêmicos do segundo semestre dos cursos ofertados, com idades acima de 18 anos. Nos critérios de exclusão se enquadraram aqueles que não tiveram disponibilidade de horário para participar do grupo bem como também os que não compareceram a no mínimo quatro (4) encontros.

3.5 VARIÁVEIS

A presente pesquisa teve como variável independente propostas interventivas com temáticas voltadas para a aquisição de habilidades sociais e como variável dependente a aquisição de habilidades sociais e mudança de comportamento dos participantes.

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

3.6.1. Instrumentos de coleta de dados

Foi utilizado como instrumento de coleta de dados o Questionário de Habilidades Sociais, comportamentos e contextos para universitários (QHC - UNIVERSITÁRIOS), aplicado antes do início da intervenção e no fim. Trata-se de um questionário que tem por objetivo avaliar habilidades sociais e de comportamentos nas interações com diferentes interlocutores. O instrumento pode avaliar, além da frequência, as características dos comportamentos, o que possibilita verificar se os problemas estão relacionados à qualidade ou à frequência com que são emitidos os comportamentos. Isso permite descrever o que pode estar influenciando no aumento ou diminuição da frequência de emissão dos comportamentos da pessoa avaliada, conforme diferentes interlocutores.

O QHC-Universitários é composto por questões que se referem à forma como a participante se comporta com relação a seus pais, amigos, namorado(a), entre outros, bem como as ações destes, sendo que não há resposta certa ou errada pois pretende-se apenas conhecer sobre o relacionamento das participantes com essas pessoas. As questões dividem-se em duas partes sendo a primeira referente à frequência com que aparece o tema mencionado e a segunda parte refere-se às características do comportamento da participante: assuntos, situações, ações da participante, ações dos seus interlocutores e os sentimentos da participante. Na **primeira parte** pode-se então, a partir dos escores, observar a frequência

com que ocorrem comportamentos referentes a Comunicação e Afeto (comunicação + expressão de sentimentos positivos + expressão de opiniões), Enfrentamento (expressão de sentimentos negativos + fazer críticas + receber críticas) e Falar em Público (falar em público + apresentar seminários). Na **segunda parte** tem-se os escores para situações/assuntos, comportamentos habilidosos, comportamentos não habilidosos, consequências positivas, consequências negativas, sentimentos positivos e sentimentos negativos, separadamente e com eles é possível mapear as **Potencialidades** de cada participante ao somar os escores de situações/assuntos, comportamento habilidoso, consequência positiva e sentimentos positivos e também mapear as **Dificuldades** de cada uma somando os escores de comportamento não habilidoso, consequência negativa e sentimentos negativos. O instrumento classifica repertórios comportamentais como preditivos ou não para transtorno de ansiedade e de depressão, sendo estes repertórios avaliados como clínico ou não clínico a partir dos seus escores. O escore clínico sugere que o repertório de habilidades do universitário é deficitário e preditivo de ansiedade, depressão ou os dois transtornos juntos; e o escore não clínico sugere que o repertório do acadêmico se encontra em níveis regulares não sendo preditivo de transtorno de ansiedade ou depressão.

O questionário foi criado pelas psicólogas Dra. Alessandra T. Bolsoni-Silva e Dra. Sônia R. Loureiro. Está favorável e seu uso é restrito a psicólogos. O questionário foi utilizado a partir da autorização e supervisão da psicóloga e pesquisadora responsável e adquirido no Laboratório de Medidas em Avaliação Psicológica – LAMAP, unidade suplementar do curso de Psicologia do Ceulp Ulbra integrada ao Serviço de Psicologia – SEPSI, que oferece instrumentos psicológicos para uso dos acadêmicos do curso de Psicologia.

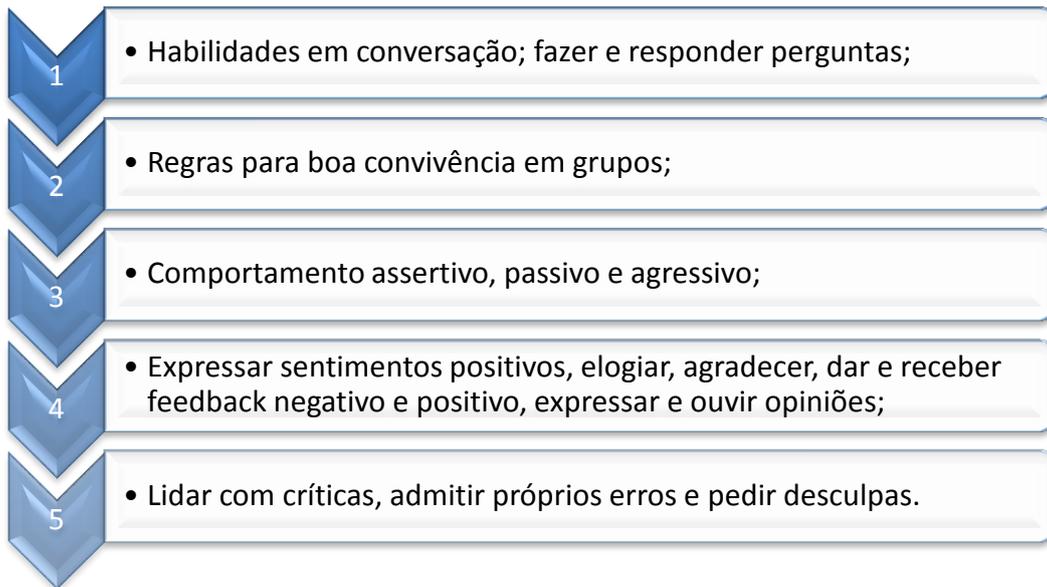
3.6.2. Estratégias de aplicação

O convite para a participação na pesquisa em questão foi feito após a análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Universitário Luterano de Palmas, quando foi feito o convite nas salas apresentando os objetivos da pesquisa bem como seus riscos e benefícios.

De acordo ao interesse dos universitários em participar da pesquisa, o pesquisador entrou em contato com aqueles aceitos por conveniência marcando um encontro para a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A) e a aplicação do QHC. O horário e o dia foram decididos conforme a disponibilidade dos voluntários e do pesquisador.

Após essa etapa inicial, 5 intervenções (encontros) foram realizadas com o grupo, tendo como base o modelo criado por Bolsoni-Silva (2009) para universitários. Por fim, um último encontro foi realizado, quando o pesquisador reaplicou o QHC e colheu feedback dos participantes sobre cada encontro, bem como dos resultados observados por eles mesmos.

Os temas dos encontros foram:



No primeiro encontro “**habilidades em conversação; fazer e responder perguntas**”, foi proposto aos integrantes do grupo que fizessem uma apresentação inicial: em duplas, iniciariam e finalizariam diálogos, fazendo perguntas como 1) Seu nome; 2) O que mais gosta de fazer no tempo livre; 3) Comida preferida. Logo em seguida houve espaço para apresentação geral e comentários sobre esse primeiro momento. Em seguida o pesquisador introduziu acerca dos aspectos teóricos das habilidades de conversação, fazer e responder perguntas, conforme modelo elaborado por Bolsoni-Silva (2009). Finalizando o presente encontro, o pesquisador realizou juntamente com o grupo a vivência “Perguntas sem respostas”, detalhada no livro *Psicologia das Relações Interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo* (2001), p. 151.

O objetivo da vivência foi fazer perguntas, responder perguntas e manter a atenção em uma conversação. Todos os participantes permanecem sentados. O pesquisador explica que cada um fará uma pergunta instigante ou provocativa para uma pessoa do grupo e essa pessoa não deverá respondê-la. Depois, deve indicar um colega, iniciando por uma das extremidades do semicírculo, para que o processo seja iniciado. Essa pessoa indicada deverá fazer uma

pergunta e a próxima a ser escolhida não deve responde-la, mas sim escolher outro colega para endereçar a sua e assim por diante.

Após ser encerrado o momento de perguntas, o pesquisador escolhe algumas pessoas do grupo, pedindo para que elas, uma a uma: a) reproduza a pergunta que lhe foi feita; b) diga se a pergunta foi instigante ou não. As perguntas podem ser refeitas caso alguém tenha se esquecido, pedindo àquele que fez para repetir. No final discute-se a importância da atenção para a pergunta da pessoa próxima, a importância de controlar a impulsividade para responder perguntas em algumas situações sócias, bem como também a importância de pedir e oferecer ajuda.

No segundo encontro cujo o tema foi **“Regras para boa convivência em grupos”** o momento inicial se deu com a realização da vivência “Trabalhando em grupo”, que se encontra detalhada no livro Psicologia das Relações Interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo (2001), p. 184. Nessa vivência, é delegada uma tarefa para um grupo realizar, como por exemplo desenhar uma árvore na louça. Caso o grupo não discuta, planeje e execute a atividade com a participação de todos deve-se refazer a tarefa após a discussão. A reflexão feita deve se relacionar com a questão do trabalho em grupo, individualismo e a responsabilidade da participação grupal.

Em seguida, o pesquisador abordou e destacou as principais regras para boa convivência em grupo conforme destaca Bolsoni-Silva (2009). Nesse encontro houve espaço também para que cada integrante do grupo comentasse sobre alguma experiência vivida em atividades grupais tais como trabalhos, seminários entre outros, sejam essas experiências boas ou ruins.

“Comportamento Passivo, Agressivo e Assertivo” foi o tema do terceiro encontro. Teve início com a exposição de um vídeo do Canal Minutos Psíquicos que aborda exatamente acerca do assunto, trazendo um resumo de cada tipo de comportamento e suas características. O pesquisador trouxe também os aspectos teóricos do tema conforme Bolsoni-Silva (2009) exemplificando cada tipo de comportamento e as situações em que cada um se encaixa, ou não. Por fim, foi realizada a vivência “nem passivo nem agressivo: assertivo” também contida no livro Psicologia das Relações Interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo (2001), p. 156.

A vivência em questão tem por objetivo identificar critérios que permitem classificar o desempenho social como assertivo, agressivo ou passivo, bem como identificar direitos interpessoais exercidos, não exercidos e violados nas relações, entre outros.

Materiais utilizados: Cartões de aproximadamente 7x12 cm (verde, vermelho e amarelo) em quantidade equivalente ao número de participantes (os três cartões para cada participante).

Foram apresentadas algumas situações (produzidas pelo pesquisador) que ilustram os três tipos de desempenho e distribuídos os três cartões coloridos para cada participante explicando que o verde devia ser levantado para indicar o desempenho assertivo, o vermelho para o agressivo e o amarelo para o passivo. A cada desempenho apresentado, solicitou-se que os participantes levantassem o cartão correspondente à classificação atribuída ao desempenho e foram discutidas as concordâncias e discordâncias, pedindo que explicitassem os critérios utilizados na avaliação, direcionando a análise para: a) a topografia do desempenho (conteúdos verbais, vacilações); b) a adequação ou não à situação ou demanda; c) os direitos exercidos, não exercidos ou violados; as consequências ocorridas ou prováveis, a curto e em médio prazo, para o personagem principal e para a relação.

Ao final, solicitou-se que relatassem exemplos de desempenhos assertivos, agressivos ou passivos que costumam emitir e foi discutido acerca das situações em que a assertividade é mais difícil de ser exercida ou mesmo não dever ser exercida. Foi advertido ainda que, apesar da alta probabilidade de consequências positivas associadas à expressão da assertividade e de sua importância para relações duradouras, saudáveis e baseadas na honestidade, elas não estão livres de consequências negativas, do não alcance dos objetivos pretendidos.

O quarto encontro foi **“Expressar sentimentos positivos, elogiar, agradecer, dar e receber feedback negativo e positivo, expressar e ouvir opiniões”**. O pesquisador abordou o assunto em questão, conforme Bolsoni-Silva (2009), de forma dinâmica e abrindo sempre espaço para a participação dos integrantes do grupo. Logo após foi apresentado aos participantes um passo a passo para dar feedback negativo onde cada um deveria exercitar imaginando situações hipotéticas em que seria necessário o uso do passo a passo.

No quinto encontro o tema abordado foi **“Lidar com críticas, admitir próprios erros e pedir desculpas”** onde o pesquisador trouxe reflexões com base na produção de Bolsoni-Silva acerca de como enfrentar os desafios da universidade (2009). Após momento de socialização entre os componentes do grupo sobre o assunto e troca de experiências, o pesquisador trouxe uma técnica já bastante conhecida do “Misto quente”, p. 189 do livro *Psicologia das Relações Interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo* (2001), que resumidamente, consiste em iniciar a crítica destacando alguma coisa positiva do comportamento do outro para, logo em seguida, trazer algo negativo e finalizar com nova referência positiva.

O pesquisador criou situações hipotéticas e apresentou para os participantes que, em duplas, propuseram críticas adequadas para a situação conforme o modelo apresentado.

Os encontros tiveram duração média de aproximadamente 50 minutos. No fim da pesquisa houve a devolutiva com os participantes sobre os resultados obtidos com esse estudo.

4 RESULTADOS

Para a coleta de informações e levantamento de repertórios das participantes da pesquisa foi utilizado o Questionário de Habilidades Sociais, Comportamentos e Contextos para Universitários - QHC-Universitários e também intervenção com cinco encontros com temas referentes às habilidades sociais cruciais para o universitário; após a intervenção foi feita a reaplicação do QHC-Universitários com o intuito de verificar se houve alterações no repertório de cada participante.

Desta forma, foram identificadas algumas alterações nos repertórios das acadêmicas ao comparar a primeira e segunda aplicações com base nas classificações sugeridas pelo questionário, a partir dos escores obtidos. Alguns comportamentos foram observados durante a intervenção em relação à cada uma das participantes e os resultados da primeira e segunda aplicações do questionário também expressaram alguns dados que serão apresentados a seguir.

4.1 PARTICIPANTE MAY

May é estudante do curso de Letras, segundo período, sexo feminino, tem 20 anos de idade mora com sua família.

No dia 18/10/2019 o tema trabalhado na intervenção foi “habilidades em conversação; fazer e responder perguntas”. Desde o início se mostrou mais direta e decisiva nas palavras ao se apresentar à colega na dinâmica inicial, ao ser apresentada também e ao longo da intervenção comentou que nem pensa muito no que vai dizer e como vai dizer porque não acha isso muito necessário. No dia 22/10/2019 o tema foi “regras para boa convivência em grupo” e a participante mostrou atitude de enfrentamento ao iniciar as atividades liderando o grupo na tarefa envolvendo produzir um desenho, porém também foi possível verificar que possui uma característica mais individualista nas ações ao querer desenhar a maior parte sozinha. O facilitador então comentou acerca da atividade e de sua proposta final que é a boa interação e trabalho em equipe na construção do desenho.

No dia 25/10/2019 o tema “comportamento passivo, agressivo e assertivo” trouxe reflexões sobre diversos contextos em que as pessoas estão inseridas e que acabam precisando agir de formas mais diretas e defender seus direitos. Na atividade onde situações foram apresentadas e as respostas deveriam ser avaliadas em passivas, agressivas ou assertivas, May acabou por considerar a resposta agressiva como sendo assertiva, de acordo a visão que teve em uma das situações apresentadas.

No dia 29/10/2019 o tema trabalhado foi “expressar sentimentos positivos, elogiar, agradecer, dar e receber feedback negativo e positivo, expressar e ouvir opiniões”. Em determinado momento da intervenção May afirmou: “toda vez que dou algum *feedback* já vou logo mandando a real e pronto”. O facilitador sugeriu o passo a passo para dar um *feedback* negativo, explicando cada ponto e May exercitou cada passo mostrando ter entendido o comportamento mais adequado para lidar com situações que exijam dar *feedback* negativo para alguém.

No dia 31/10/2019 o tema trabalhado foi “lidar com críticas, admitir os próprios erros e pedir desculpas”. Logo de início, a universitária disse que tem dificuldades para lidar com críticas de todas as formas e com a maioria das pessoas, e que também faz críticas do jeito que pensa, sem muitos rodeios; segundo ela, a regra apresentada na intervenção (cujo nome é “Misto quente”) vai servir para que faça críticas com mais cautela. Como *feedback final*, May afirmou: “achei importante até porque eu aprendi sobre os comportamentos adequados diante de críticas, exemplo de como a gente pode falar sobre algo que nos incomodou, sabendo abordar a situação sem que haja um sentimento negativo. O exemplo que foi dado sobre a regra do sanduíche onde primeiro vem o elogio depois uma ‘leve’ crítica seguida de elogio foi legal e eu vou usar”.

May respondeu ao questionário, antes da intervenção, no dia 16/10/19 e após a intervenção, no dia 01/11/2019, quando foram observados alguns pontos que serão apresentados a seguir, contudo destaca-se de antemão que esses resultados não são determinantes e muito menos pretende-se realizar algum diagnóstico da participante. Os resultados a seguir apresentados foram alcançados a partir daquilo do que May respondeu nas duas aplicações do questionário e são sugestões de prováveis quadros clínicos como depressão e ansiedade que poderão vir à tona devido aos repertórios deficitários da participante, mas também mostrando as potencialidades da universitária no sentido daquilo o que pode ser ainda melhorado para um melhor desempenho e experiência acadêmica mais satisfatória.

Quadro1 – 1ª e 2ª aplicações do QHC-Universitários. Participante MAY.

1ª Aplicação				2ª Aplicação			
Categorias gerais	Escores	Classificações		Categorias gerais	Escores	Classificações	
		Ansiedade	Depressão			Ansiedade	Depressão
Parte 1 – QHC-Universitários				Parte 1 – QHC-Universitários			
Fator 1: Comunicação e Afeto	20	Clínico	Não clínico	Fator 1: Comunicação e Afeto	18	Clínico	Clínico
Fator 2: Enfrentamento	9	Não clínico	Não clínico	Fator 2: Enfrentamento	4	Clínico	Não clínico
Fator 3: Falar em Público	5	Não clínico	Não clínico	Fator 3: Falar em Público	5	Não clínico	Não clínico
Parte 2 - QHC-Universitários				Parte 2 - QHC-Universitários			
Fator 1: Potencialidades	88	Não clínico	Não clínico	Fator 1: Potencialidades	106	Não clínico	Não clínico
Fator 2: Dificuldades	54	Clínico	clínico	Fator 2: Dificuldades	29	Clínico	Clínico

Os resultados obtidos apontam que a universitária, quanto à frequência de habilidades sociais, apresentou, na PRIMEIRA APLICAÇÃO do questionário, escore clínico (ansiedade) para comunicação e afeto. Ou seja, apresenta dificuldade ao se comunicar, expressar sentimentos positivos e opiniões.

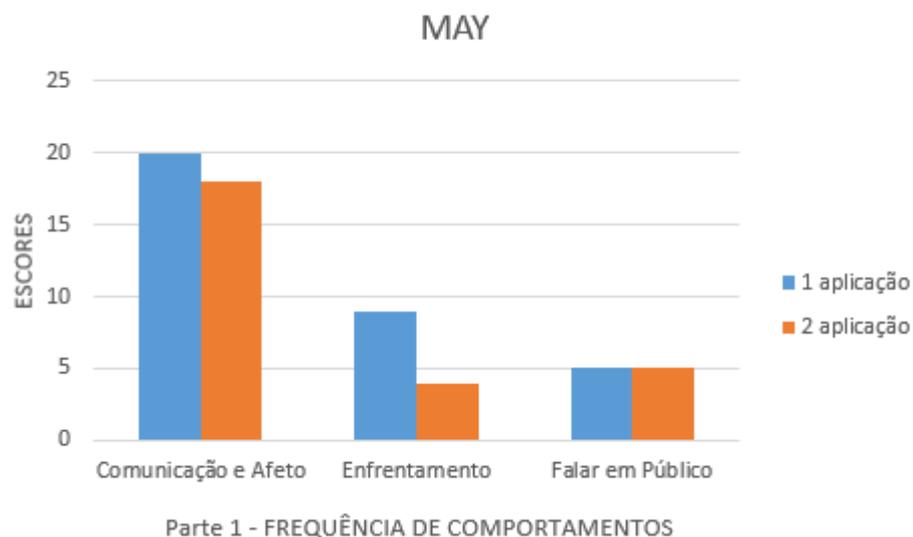
As respostas à segunda parte do instrumento demonstram que a participante apresenta repertório mediano no que se refere à Potencialidades (situações/assuntos, habilidades sociais, consequências positivas e sentimentos positivos associados). Por outro lado, o escore em Dificuldades foi alto, indicando que apresenta elevada frequência de comportamentos não habilidosos, o que produz consequências negativas e sentimentos negativos associados.

O fato dela ter alcançado escores que, ao serem comparados com os valores de referência, foram classificados como escores clínicos no quesito Dificuldades (ansiedade e depressão) e clínicos em conversação e afeto (ansiedade) sugere que a forma como interage com diversos interlocutores produz consequências negativas e sentimentos negativos, o que indica dificuldades na forma como expressa suas habilidades sociais. Por outro lado, o escore de Potencialidades é não clínico, sugerindo que parte das vezes ela se comporta de maneira habilidosa, produzindo consequências positivas e sentimentos positivos.

Na SEGUNDA APLICAÇÃO do questionário, os resultados obtidos apontaram que a universitária, quanto à frequência de habilidades sociais, apresentou escores clínicos para comunicação e afeto, desta vez apontando para depressão (ansiedade e depressão) e escore clínico para enfrentamento (ansiedade).

As respostas à segunda parte do instrumento demonstram que a participante ampliou satisfatoriamente repertório de situações/assuntos, habilidades sociais, consequências positivas e sentimentos negativos associados (Potencialidades). Na categoria Dificuldades, o escore foi inferior ao da primeira aplicação, apesar de ainda permanecer em escores clínicos (ansiedade e depressão), indicando diminuição na frequência de comportamentos não habilidosos, que produzem consequências negativas e sentimentos negativos associados. Ainda assim, faz-se necessário intervenções focadas nesses aspectos para que a participante melhor desenvolva habilidades sociais. O fato de a acadêmica ter avaliações clínicas em comunicação e afeto, enfrentamento e também na categoria Dificuldades sugere que a forma como interage com diversos interlocutores produz consequências negativas e sentimentos negativos, indicando que ela ainda apresenta dificuldades na forma como expressa suas habilidades sociais. Por outro lado, o escore de potencialidades é não clínico e apresentou crescimento, em relação a primeira aplicação, sugerindo que parte das vezes ela se comporta de maneira habilidosa e isso pode estar aumentando, produzindo mais consequências positivas e sentimentos positivos.

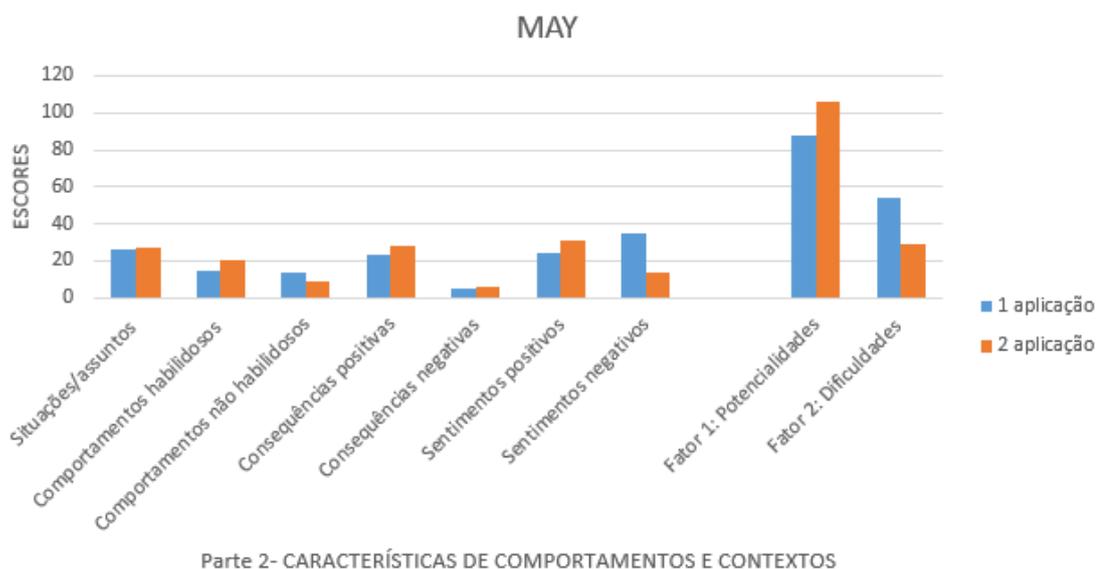
Gráfico 1 – Frequência de comportamentos. Participante MAY.



Fonte: Próprio autor.

De acordo com o gráfico 1, a frequência com que May se comunica, expressa sentimentos positivos e opiniões (comunicação e afeto) diminuiu. Também houve diminuição na frequência do enfrentamento (expressar sentimentos negativos, fazer críticas e receber críticas). Falar em Público continuou com os mesmos escores sugerindo que não houve mudança significativa na frequência desses determinados tipos de comportamentos.

Gráfico 2 – Características de comportamentos e contextos. Participante MAY.



Fonte: Próprio autor.

No gráfico 2 estão expostos os resultados da primeira e da segunda aplicação do questionário, no qual pode-se observar algumas alterações nos escores, como por exemplo o aumento nos comportamentos habilidosos, diminuição dos não habilidosos, aumento nas consequências positivas e sentimentos positivos, bem como a diminuição dos sentimentos negativos.

De forma geral, os resultados sugerem aumento nas Potencialidades (situações/assuntos, comportamento habilidoso, consequência positiva e sentimentos positivos) de May e diminuição de suas Dificuldades (comportamento não habilidoso, consequência negativa e sentimentos negativos).

4.2 PARTICIPANTE BETH

Beth é estudante do curso de Letras, segundo período, sexo feminino, tem 19 anos de idade e mora com sua família.

No dia 18/10/2019 o tema trabalhado na intervenção foi “habilidades em conversação; fazer e responder perguntas”. Beth demonstrou muita timidez; em certo momento do encontro

afirmou que como já tem uma amiga não faz muita questão de iniciar muitas conversações na faculdade e que também tem muita dificuldade em iniciar conversação com desconhecidos na faculdade e fora dela também.

Dia 22/10/2019; tema “regras para boa convivência em grupo”. A universitária manteve-se discreta e durante a atividade do desenho seguiu as diretrizes e ideias que as demais integrantes sugeriram para a execução da tarefa. No dia 25/10/2019 o tema foi “comportamento passivo, agressivo e assertivo”. Beth não tinha muita certeza das respostas que escolhia na atividade “passivo, agressivo ou assertivo?”, porém foi possível perceber que tentava responder, às vezes olhava as respostas que as colegas escolhiam e depois foi tentando responder por conta própria. No dia 29/10/2019 o tema foi “expressar sentimentos positivos, elogiar, agradecer, dar e receber *feedback* negativo e positivo, expressar e ouvir opiniões”, a universitária manteve-se atenta ao que foi passado pelo facilitador e no momento de praticar o passo a passo para *feedback* negativo ela se esforçou para junto com as colegas criar exemplos de situações em que poderia usar o passo a passo. No dia 31/10/2019 o tema trabalhado foi “lidar com críticas, admitir próprios erros e pedir desculpas”. Beth participou como de costume mostrando timidez e só respondia quando solicitada

Como *feedback final*, Beth disse que gostou da intervenção porque ela tem dificuldades em dialogar com algumas pessoas e também em apresentar trabalhos em grupo, e as sugestões feitas na intervenção foram importantes para ela.

Beth respondeu ao questionário, antes da intervenção, no dia 16/10/19, e depois da intervenção, no dia 01/11/2019, quando foram observados alguns pontos que serão apresentados a seguir. Cabe novamente destacar que esses resultados não são determinantes e foram alcançados a partir daquilo do que Beth respondeu nas duas aplicações do questionário bem como são sugestões de possíveis quadros clínicos que poderão vir à tona devido aos repertórios deficitários da participante, mas também mostrando as potencialidades da universitária no sentido daquilo que pode ser ainda melhorado para um melhor desempenho e experiência acadêmica mais satisfatória.

Quadro 2 – 1ª e 2ª aplicações do QHC-Universitários. Participante BETH.

1 Aplicação				2ª Aplicação			
Categorias gerais	Escores	Classificações		Categorias gerais	Escores	Classificações	
		Ansiedade	Depressão			Ansiedade	Depressão
Parte 1 – QHC-Universitários				Parte 1 – QHC-Universitários			
Fator 1: Comunicação e Afeto	8	Clínico	Clínico	Fator 1: Comunicação e Afeto	13	Clínico	Clínico
Fator 2: Enfrentamento	5	Clínico	Não clínico	Fator 2: Enfrentamento	5	Clínico	Não clínico
Fator 3: Falar em Público	1	Clínico	Clínico	Fator 3: Falar em Público	5	Não clínico	Não clínico
Parte 2 - QHC-Universitários				Parte 2 - QHC-Universitários			
Fator 1: Potencialidades	75	Não clínico	Não clínico	Fator 1: Potencialidades	68	Clínico	Clínico
Fator 2: Dificuldades	37	Clínico	Clínico	Fator 2: Dificuldades	13	Não clínico	Não clínico

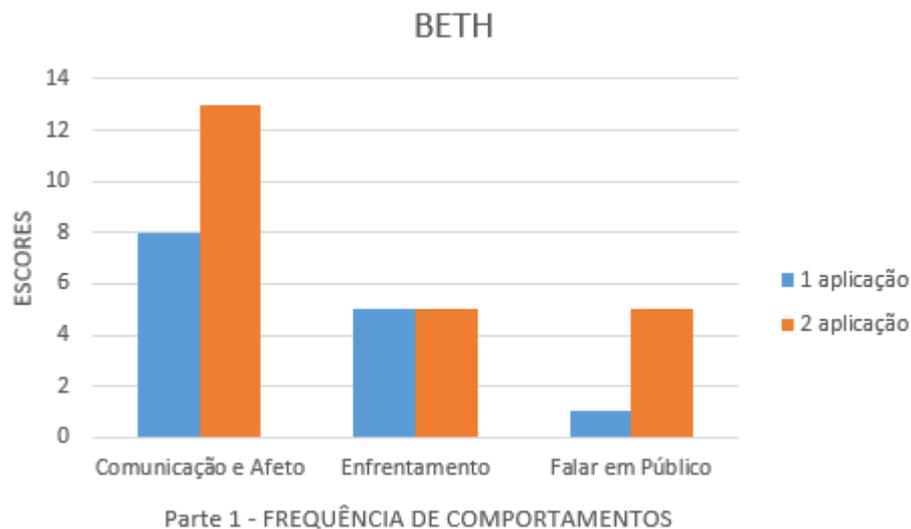
Na PRIMEIRA APLICAÇÃO, os resultados obtidos apontam que a universitária quanto à frequência de habilidades sociais, apresenta escores clínicos para comunicação e afeto (depressão e ansiedade), enfrentamento (ansiedade) e falar em público (ansiedade e depressão). Portanto, a frequência com que relata emitir esses comportamentos é menor do que o esperado. Na segunda parte do questionário, os resultados mostraram que a participante apresenta repertório mediano de situações/assuntos, habilidades sociais, consequências positivas e sentimentos positivos associados (Potencialidades). Por outro lado, o escore em Dificuldades foi relativamente alto, indicando que apresenta alta frequência de comportamentos não habilidosos, produzindo consequências negativas e sentimentos negativos associados.

De maneira refinada pode-se identificar comportamentos específicos que são deficitários em relação a interlocutores e em diversas interações sociais. O escore Potencialidades é não clínico, sugerindo que parte das vezes ela se comporta de maneira habilidosa, produzindo consequências positivas.

Os resultados obtidos na SEGUNDA APLICAÇÃO apontam que a universitária quanto à frequência de habilidades sociais, apresenta escores clínicos para comunicação e afeto (ansiedade e depressão) e enfrentamento (ansiedade).

As respostas à segunda parte do instrumento demonstram que a participante apresenta repertório inferior de situações /assuntos, habilidades sociais, consequências positivas e sentimentos positivos associados (Potencialidades). Por outro lado, o escore em Dificuldades foi baixo, principalmente em relação à primeira aplicação, indicando que apresenta pouca frequência de comportamentos não habilidosos, produzindo consequências positivas e sentimentos positivos associados.

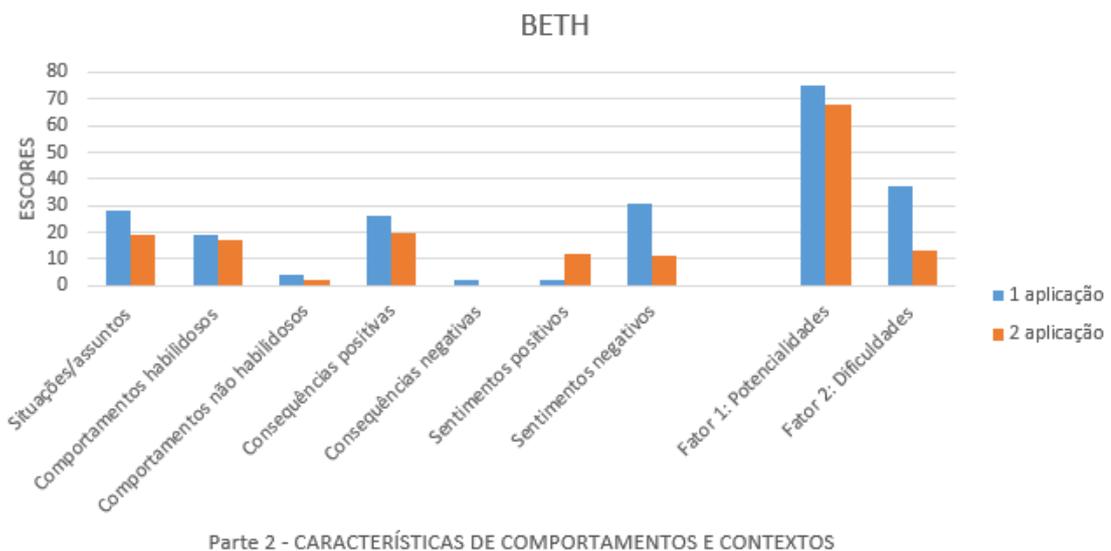
Gráfico 3 – Frequência de comportamentos. Participante BETH.



Fonte: Próprio autor.

Quanto a frequência de habilidades sociais, pode-se observar que houve aumento em comunicação e afeto, continuando estável em enfrentamento e aumento em falar em público.

Gráfico 4 – Características de comportamentos e contextos. Participante BETH.



Os resultados de Beth mostram, em sua maioria, diminuição nos escores dos comportamentos. Por exemplo, tanto em situações/assuntos e comportamentos habilidosos quanto em consequências positivas houve queda nos escores, o que pode ser interpretado como uma queda também em suas Potencialidades, de forma geral.

Apesar disso, houve queda nos comportamentos não habilidosos, em consequências negativas, sentimentos negativos e aumento nos sentimentos positivos. O gráfico mostra uma queda considerável em Dificuldades (comportamentos não habilidosos, consequências negativas e sentimentos negativos).

4.3 PARTICIPANTE JO

Jo é estudante do curso de Letras, segundo período, sexo feminino, tem 18 anos de idade e mora com sua família.

No dia 18/10/2019 o tema trabalhado na intervenção foi “habilidades em conversação; fazer e responder perguntas”. Jo fez todas as atividades propostas sem muita dificuldade, mostrando habilidades para iniciar conversas apesar de estar aparentemente um pouco tímida. No dia 22/10/2019 o tema foi “regras para boa convivência em grupo”. Foi possível observar habilidades em grupo ao sugerir como deveria ser feita a atividade do desenho visto que tomou a iniciativa de liderar e dividir as tarefas para cada uma. Disse que encontra diversas dificuldades na comunicação em trabalhos grupais, mas ao que se pôde perceber tem habilidades para trabalhar com colegas.

No dia 25/10/2019 o tema foi “comportamento passivo, agressivo e assertivo”. Jo mostrou ter compreendido o tema e conseguiu responder corretamente a todas as proposições da atividade, analisando bem cada uma das situações. No dia 29/10/2019 o tema foi “expressar sentimentos positivos, elogiar, agradecer, dar e receber feedback negativo e positivo, expressar e ouvir opiniões”. A participante disse ter dificuldades nessa temática também, assim como as demais participantes, e praticou o passo a passo para dar *feedback* negativo sugerido pelo facilitador, criando um contexto típico de situação em grupos onde se imaginou tendo que dar *feedback* negativo utilizando a técnica sugerida.

No dia 31/10/2019 o tema trabalhado foi “lidar com críticas, admitir os próprios erros e pedir desculpas”. O facilitador trouxe a técnica do “Misto quente” para fazer críticas de forma habilidosa e, no fim, apresentou algumas situações em que a participante deveria realizar crítica utilizando a técnica sugerida. Jo realizou a atividade sem muita dificuldade aparente. Como ***feedback final***, Jo disse que compreendeu como agir ao receber alguma crítica e também ao fazer; segundo ela, também gostou da temática sobre iniciar e terminar

uma conversa e os comportamentos mais habilidosos e adequados em trabalhos grupais. Por fim disse que apesar de ainda não ter conseguido colocar em prática tudo o que aprendeu, pretende fazer isso.

Jo respondeu ao questionário, antes da intervenção, no dia 16/10/19, e após a intervenção, no dia 01/11/2019, quando foram observados alguns pontos que serão apresentados a seguir. Destaca-se ainda que esses resultados não são determinantes e foram alcançados a partir daquilo o que Jo respondeu nas duas aplicações do questionário bem como são sugestões de possíveis quadros clínicos que poderão vir à tona devido aos repertórios deficitários da participante, mas também mostrando as potencialidades da universitária no sentido daquilo o que pode ser ainda melhorado para um melhor desempenho e experiência acadêmica mais satisfatória.

Quadro 3 – 1ª e 2ª aplicações do QHC-Universitários. Participante JO.

1ª Aplicação				2ª Aplicação			
Categorias gerais	Escore	Classificações		Categorias gerais	Escore	Classificações	
		Ansiedade	Depressão			Ansiedade	Depressão
Parte 1 – QHC-Universitários				Parte 1 – QHC-Universitários			
Fator 1: Comunicação e Afeto	20	Clínico	Não clínico	Fator 1: Comunicação e Afeto	21	Não clínico	Não clínico
Fator 2: Enfrentamento	7	Clínico	Não clínico	Fator 2: Enfrentamento	5	clínico	Não clínico
Fator 3: Falar em Público	5	Não clínico	Não clínico	Fator 3: Falar em Público	5	Não clínico	Não clínico
Parte 2 - QHC-Universitários				Parte 2 - QHC-Universitários			
Fator 1: Potencialidades	104	Não clínico	Não clínico	Fator 1: Potencialidades	90	Não clínico	Não clínico
Fator 2: Dificuldades	56	Clínico	Clínico	Fator 2: Dificuldades	30	clínico	clínico

Os resultados obtidos na PRIMEIRA APLICAÇÃO apontam que a participante, quanto à frequência de habilidades sociais, apresenta escores clínicos para comunicação e afeto (ansiedade) e enfrentamento (ansiedade).

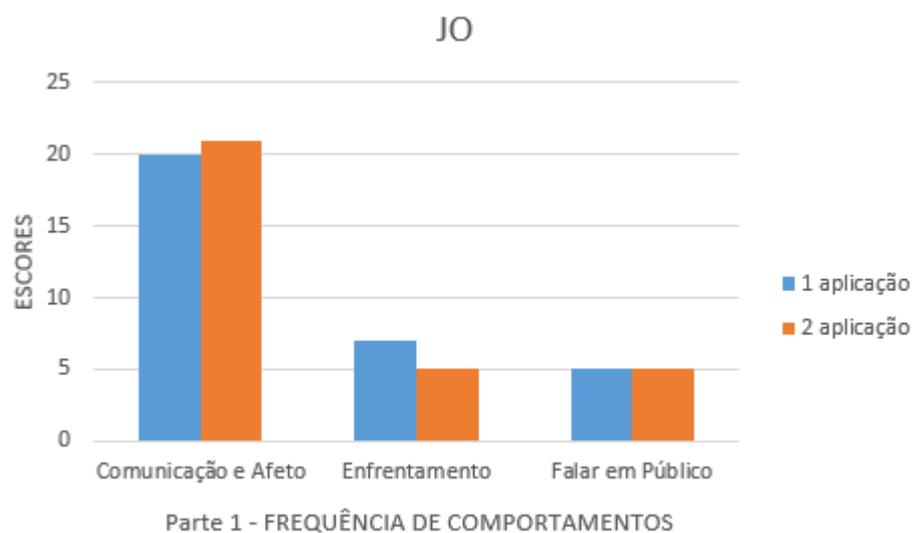
As respostas à segunda parte do instrumento demonstraram que a participante apresenta satisfatório repertório de situações/ assuntos, habilidades sociais, consequências positivas e sentimentos positivos associados (Potencialidades). Por outro lado, o escore em Dificuldades foi alto, o que indica que a universitária apresenta muita frequência de comportamentos não habilidosos, levando a consequências negativas e sentimentos negativos associados.

De maneira refinada pode-se identificar comportamentos específicos que são deficitários em diversas interações sociais. O fato de a participante ter avaliações em clínico e, sobretudo em Dificuldades, sugere que a forma como ela interage com diversos interlocutores produz consequências negativas e sentimentos negativos. O que sugere treinamento em habilidades de expressividade. Por outro lado, o escore de potencialidades é não clínico, sugerindo que boa parte das vezes ela se comporta de maneira habilidosa.

Na SEGUNDA APLICAÇÃO os resultados obtidos apontam que a participante, quanto à frequência de habilidades sociais, apresenta escores clínicos para enfrentamento (ansiedade), porém em comunicação e afeto dessa vez não há classificação clínica quanto a frequência de habilidades sociais.

Na segunda parte do instrumento foi possível obter resultados que demonstraram satisfatório repertório de situações/assuntos, habilidades sociais, consequências positivas e sentimentos positivos associados (Potencialidades). O escore em Dificuldades, apesar de menor em comparação ao da primeira aplicação, ainda se encontra com classificação clínico, sugerindo que a universitária apresenta ainda frequência relativamente alta de comportamentos não habilidosos, produzindo consequências negativas e sentimentos negativos. Ela ainda necessita ampliar seu repertório a fim de que diminua suas dificuldades em alguns contextos.

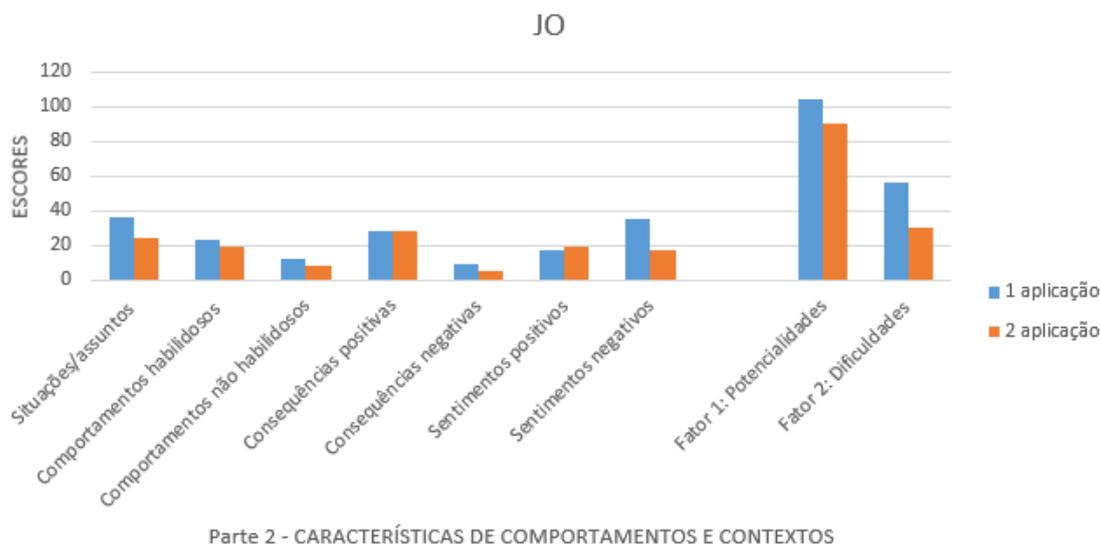
Gráfico 5 – Frequência de comportamentos. Participante JO.



Fonte: Próprio autor.

No gráfico 5 encontra-se os escores relacionados a frequência de comportamentos relatados por Jo na primeira e segunda aplicação do questionário. Percebe-se aumento na frequência de comportamentos em comunicação e afeto, diminuição da frequência em enfrentamento e a mesma frequência quanto a falar em público.

Gráfico 6 – Características de comportamentos e contextos. Participante JO.



Fonte: Próprio autor.

Os resultados de Jo sugerem pequenas mudanças nos escores como por exemplo a queda nos comportamentos não habilidosos e também nas consequências negativas. Porém a mudança aparentemente mais significativa está em sentimentos negativos, onde pode-se observar que os seus escores diminuíram bem mais, em comparação aos da primeira aplicação. É possível perceber que as Potencialidades e as Dificuldades tiveram quedas nos seus respectivos escores.

4.4 PARTICIPANTE MEG

Meg é estudante do curso de Letras, segundo período, sexo feminino, tem 25 anos de idade e mora sozinha.

No dia 18/10/2019 o tema trabalhado na intervenção foi “habilidades em conversação; fazer e responder perguntas”. Meg demonstrou habilidade em conversação, sendo também uma das que mais dialogou sobre essa temática. No dia 22/10/2019 o tema trabalhado foi “regras para boa convivência em grupo”. A participante contribuiu com o grupo e se mostrou engajada do início ao fim; não assumiu postura de liderança, mas sugeriu formas de executar a tarefa e participou ativamente. Além disso, afirmou que sentia dificuldades em trabalhos em grupo e que fica ansiosa ao ter que apresentar trabalhos para a turma. No dia 25/10/2019 o tema trabalhado foi “comportamento passivo, agressivo e assertivo”. Meg disse que o esse

tema é bastante interessante e que já sofreu, antes, por ser muito passiva, porém agora tenta ser o mais assertiva possível. Durante a atividade conseguiu identificar corretamente os comportamentos, quais eram passivos, quais agressivos e assertivos, conseguindo se sair bem em todas as situações apresentadas pelo facilitador.

No dia 29/10/2019 o tema trabalhado foi “expressar sentimentos positivos, elogiar, agradecer, dar e receber feedback negativo e positivo, expressar e ouvir opiniões”. A universitária aproveitou o exemplo dado sobre dar feedback negativo e mostrou ter entendido o passo a passo, procurando criar situações hipotéticas em que precisaria dar *feedback* negativo em contexto universitário, com seus colegas de curso. No dia 31/10/2019 o tema trabalhado foi “lidar com críticas, admitir os próprios erros e pedir desculpas”. Meg afirmou já saber da técnica do “Misto quente” apresentada pelo facilitador e, ao observar as situações hipotéticas apresentadas, conseguiu fazer críticas de forma adequada utilizando a técnica em questão. Como *feedback final*, Meg disse que gostaria de participar de mais intervenções com outras temáticas, relacionadas a depressão e ansiedade, entre outros temas, afirmando que isso é muito importante para os acadêmicos.

Meg respondeu ao questionário, antes da intervenção, no dia 16/10/19, e após o final da intervenção, no dia 01/11/2019, quando foram observados alguns pontos que serão apresentados a seguir. Destaca-se ainda que esses resultados não são determinantes e foram alcançados a partir daquilo que Meg respondeu nas duas aplicações do questionário bem como são sugestões de possíveis quadros clínicos que poderão vir à tona devido aos repertórios deficitários da participante, mas também mostrando as potencialidades da universitária no sentido daquilo o que pode ser ainda melhorado para um melhor desempenho e experiência acadêmica mais satisfatória.

Quadro 4 – 1ª e 2ª aplicações do QHC-Universitários. Participante MEG.

1ª Aplicação				2ª Aplicação			
Categorias gerais	Escores	Classificações		Categorias gerais	Escores	Classificações	
		Ansiedade	Depressão			Ansiedade	Depressão
Parte 1 – QHC-Universitários				Parte 1 – QHC-Universitários			
Fator 1: Comunicação e Afeto	17	Clínico	Clínico	Fator 1: Comunicação e Afeto	24	Não clínico	Não clínico
Fator 2: Enfrentamento	6	Clínico	Não clínico	Fator 2: Enfrentamento	10	Não clínico	Clínico
Fator 3: Falar em Público	5	Não clínico	Não clínico	Fator 3: Falar em Público	8	Não clínico	Não clínico
Parte 2 - QHC-Universitários				Parte 2 - QHC-Universitários			
Fator 1: Potencialidades	92	Não clínico	Não clínico	Fator 1: Potencialidades	132	Não clínico	Não clínico
Fator 2: Dificuldades	33	Clínico	Clínico	Fator 2: Dificuldades	5	Não clínico	Não clínico

Os resultados obtidos na PRIMEIRA APLICAÇÃO do questionário apontaram que a participante quanto à frequência de habilidades sociais apresentou escores clínicos para comunicação e afeto (ansiedade e depressão) e enfrentamento (ansiedade). Portanto, a frequência com que relatou emitir esses comportamentos é menor do que o esperado.

Na segunda parte do instrumento foi possível observar que a participante apresentou bom repertório de situações/assuntos, habilidades sociais, consequências positivas e sentimentos positivos associados (potencialidades). Já o escore em dificuldades indicou que a universitária apresenta frequência elevada de comportamentos não habilidosos, produzindo consequências negativas e sentimentos negativos associados, o que sugere a necessidade de intervenções para ampliar os comportamentos positivos da universitária, ensinando comportamentos de autocontrole e de resolução de problemas.

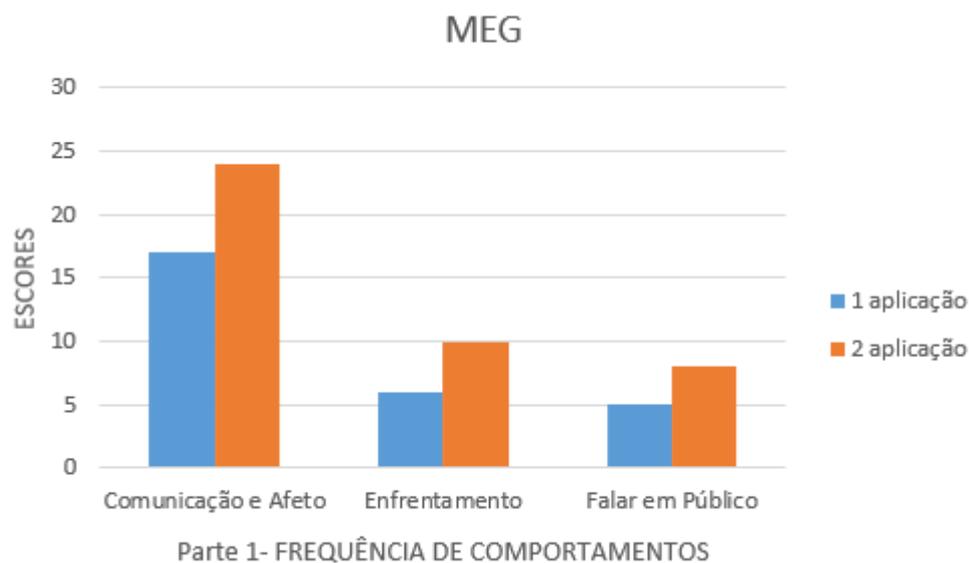
Os resultados clínicos nas categorias comunicação e afeto (ansiedade e depressão), enfrentamento (ansiedade) e principalmente em dificuldades (ansiedade e depressão), sugerem que a forma como ela interage com diversos interlocutores produz consequências negativas e sentimentos negativos, o que indica dificuldade na forma como expressa suas habilidades sociais.

Por outro lado, o escore de potencialidades é não clínico, sugerindo que ela se comporta de maneira habilidosa em parte das vezes, produzindo consequências positivas e sentimentos positivos.

Os resultados obtidos na SEGUNDA APLICAÇÃO apontam que a universitária quanto à frequência de habilidades sociais, apresenta escore clínico para enfrentamento (depressão). Portanto, a frequência com que relata emitir esses comportamentos (expressão de sentimentos negativos, fazer críticas e receber críticas) é menor do que o esperado.

As respostas à segunda parte do instrumento demonstram que a participante apresenta satisfatório repertório de situações/assuntos, habilidades sociais, consequências positivas e sentimentos positivos associados (potencialidades). O escore em dificuldades foi baixo, indicando que a frequência de comportamentos não habilidosos não foi muito apresentada, evitando consequências negativas e sentimentos negativos associados. Os escores em potencialidades e dificuldades são não clínicos e sugerem que a universitária tem interagido de forma habilidosa, produzindo consequências positivas e sentimentos positivos. Apesar disso, seria importante que houvesse outras intervenções no sentido de cooperar para o desenvolvimento de comportamentos habilidosos em fazer e receber críticas, no caso da participante em questão, principalmente em suas interações com seus irmãos.

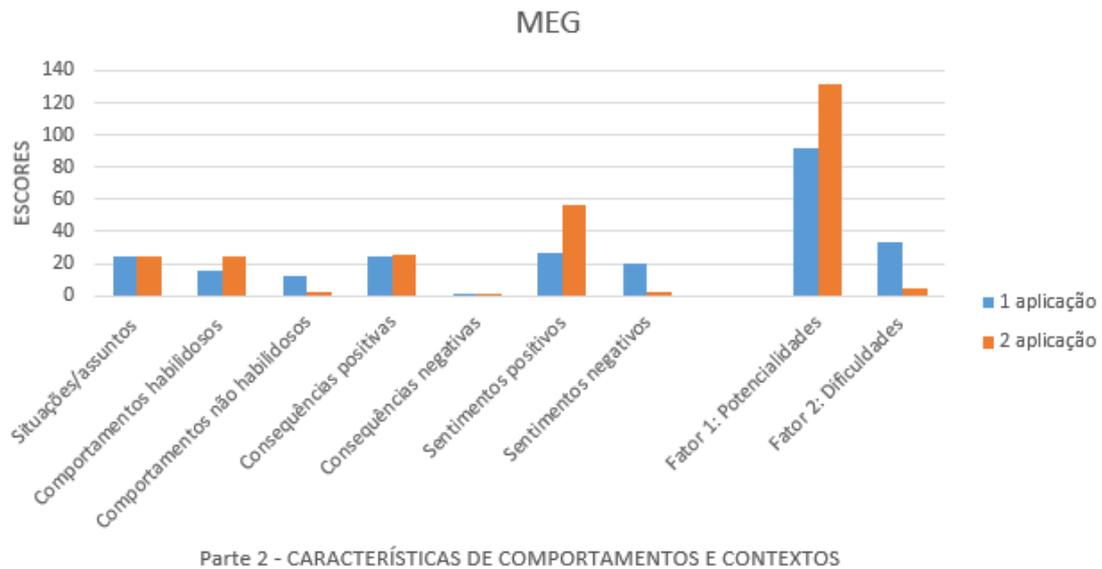
Gráfico 7 – Frequência de comportamentos. Participante MEG.



Fonte: Próprio autor.

No gráfico 7 estão expressos os escores referentes aos comportamentos relatados por Meg na primeira e segunda aplicação do questionário. É possível observar aumento na frequência dos comportamentos em comunicação e afeto, aumento também nos comportamentos ligados a enfrentamento e aumento também em falar em público.

Gráfico 8 – Características de comportamentos e contextos. Participante MEG.



Fonte: Próprio autor.

O gráfico 8 aponta para diferenças mais acentuadas nos escores da primeira e segunda aplicação do questionário. Observa-se, por exemplo, aumento nos comportamentos habilidosos, diminuição dos não habilidosos, aumento (mesmo que pequeno) nas consequências positivas, diminuição nos sentimentos negativos e principalmente um aumento nos sentimentos positivos.

De forma geral, as Potencialidades aumentaram e diminuíram-se as Dificuldades, conforme pode-se visualizar no gráfico.

5 DISCUSSÃO

A presente pesquisa teve por objetivo geral identificar os efeitos da aquisição de repertórios comportamentais socialmente habilidosos em universitários, por meio de uma intervenção de cinco (5) encontros, com os temas: Habilidades em conversação, fazer e responder perguntas ; Regras para boa convivência em grupos; Comportamento assertivo, passivo e agressivo; Expressar sentimentos positivos, elogiar, agradecer, dar e receber feedback negativo e positivo, expressar e ouvir opiniões; Lidar com críticas, admitir próprios erros e pedir desculpas. A partir da aplicação de questionário de habilidades sociais e intervenção em quatro (4) universitárias participantes, foi possível identificar mudanças nos repertórios comportamentais tanto em relação à **frequência** quanto aos **tipos de comportamentos emitidos**. Além disso, foi demonstrado o aumento de Potencialidades bem como a consequente diminuição das Dificuldades relacionadas aos repertórios comportamentais das participantes.

5.1 PARTICIPANTE MAY

Os escores referentes à frequência de habilidades sociais mostraram que May apresentou diminuição de emissão desses comportamentos na primeira parte do questionário, mas apesar disso na segunda parte do questionário levantou-se aumento nos comportamentos habilidosos, diminuição dos não habilidosos, aumento nas consequências positivas e sentimentos positivos bem como a diminuição dos sentimentos negativos. De forma geral, a universitária apresentou desenvolvimento no repertório de habilidades sociais e diminuição das dificuldades, mas percebe-se que os escores clínicos quanto à frequência dos comportamentos relacionados a comunicação e afeto e enfrentamento persistiram. Aqui pode-se correlacionar tais fatos ao que Caballo (1997) alerta acerca da importância da comunicação para o desenvolvimento de comportamentos habilidosos, visto que são requisitadas capacidades como iniciar e manter conversações; expressar amor, afeto e agrado; falar em grupo; expressar opiniões e também pedir desculpas. Isso pode estar ligado ao fato de May ainda não ter desenvolvido repertório adequado nessas áreas, pois durante a intervenção ela mesma disse que se comunica sem usar muitos meios adequados, ou seja, fala de forma direta, talvez dura ou áspera ao fazer críticas e expressar sentimentos negativos, e tais comportamentos podem estar criando contextos onde o interlocutor acaba respondendo de forma inadequada, gerando também sentimentos negativos, ou seja, criando contextos aversivos que afetam diretamente a acadêmica. Conforme Skinner (2003), a presença de um

estímulo aversivo pode influenciar na diminuição de frequência de emissão de determinado comportamento, a chamada punição positiva.

Apesar disso, os resultados sugeriram aumento nos comportamentos habilidosos. A título de exemplo, na primeira aplicação do questionário foi notado que diante do pai, quando May está aborrecida ou quando diverge em opiniões, é criticada ou contrariada, a universitária fica brava e grita com o pai, que por sua vez fica agressivo, gerando sentimento de insegurança e despreparo/incapacidade na participante, demonstrando déficit em receber críticas e expressar sentimentos negativos. Já na segunda aplicação, em expressar opiniões, fazer e receber críticas em relação ao pai, a participante apresentou comportamentos habilidosos e, conseqüentemente, sentimentos positivos.

Se May de fato conseguir colocar em prática tais comportamentos aprendidos, as conseqüências geradas por esses comportamentos habilidosos podem aumentar as suas chances de ocorrência, ou seja, May pode ser reforçada positivamente a emitir cada vez mais esses comportamentos, com base no que destacam os estudos de Skinner (2003). Isso sugere que ela pode estar desenvolvendo melhor as habilidades de expressar opiniões, fazer e receber críticas.

5.2 PARTICIPANTE BETH

Ao se observar os resultados de Beth, verifica-se que apesar dos vários escores clínicos alcançados, houve aumento na frequência em comunicação e afeto e falar em público. Ela pode ter se deparado com contextos propícios para esse aumento na emissão de comportamentos tais como os de falar em público provavelmente devido as apresentações de trabalhos em sala de aula, que ocorreram no período em que a pesquisa em questão estava em curso. Apesar do pequeno aumento em comunicação e afeto, ainda se encontra com escores clínicos, ou seja, a frequência com que relata emitir esses comportamentos é menor do que a esperada. A adaptação à vida universitária pode estar relacionada às situações contextuais da vida acadêmica como, por exemplo, falar em público; lidar com autoridades e fazer novas amizades. Essas variáveis estão atreladas e mantêm relação com a saúde mental do universitário (RIBEIRO; BOLSONI-SILVA, 2011). Isso pode auxiliar na justificativa da presença de escores clínicos da participante, sobretudo nos itens de comunicação e afeto.

O aumento em sentimentos positivos e conseqüente diminuição dos sentimentos negativos pode sugerir desenvolvimento de repertório nessa área. Na primeira aplicação, ao observar o escore em sentimentos negativos verifica-se número elevado, indicando que principalmente diante do pai, da mãe e do irmão, predominam sentimentos de insegurança,

medo de não receber atenção e despreparo/incapacidade. Já na segunda aplicação foi possível observar que houve diminuição dos escores em sentimentos negativos, com aumentos nos sentimentos positivos, principalmente em relação aos pais. Apesar do aumento da emissão de alguns comportamentos, percebe-se a necessidade de serem trabalhadas as potencialidades da participante. O fato de a universitária ter diversas avaliações em clínico e, sobretudo em Potencialidades, sugere que a forma como ela interage com diversos interlocutores produz consequências negativas e sentimentos negativos, indicando dificuldades na forma como expressa suas habilidades sociais. Podem haver fatores que circundam a universitária e que estejam propiciando a ocorrência de ansiedade, depressão e até mesmo estresse (LICHOTE *et al.*, 2019). Fatores como situações que fogem ao controle próprio, sentimento de insuficiência e medo do desconhecido podem gerar efeito tal como a preocupação (HIRSCH, 2014, *apud* LICHOTE *et al.*, 2019, p. 101).

Sugere-se que isso pode se dar porque Beth pode estar considerando muitos ambientes como aversivos, principalmente os que exigem maior habilidade em conversação, ou seja, de alguma forma ela está sendo punida e, assim, diminuindo a frequência desses comportamentos ou mesmo os extinguindo. Conforme destacam Martin e Pear (2009), se numa dada situação a pessoa emitir resposta reforçada previamente e esta não for acompanhada por consequência reforçadora, a probabilidade de essa pessoa fazer a mesma coisa novamente em situação semelhante será menor.

5.3 PARTICIPANTE JO

A participante Jo relatou algumas mudanças na frequência de emissão de comportamentos em comunicação e afeto que saiu de escore clínico (ansiedade) para não clínico, porém continuou com escore clínico em enfrentamento. Ponto importante a ser analisado é a frequência elevada de comportamentos não habilidosos, levando a consequências negativas e sentimentos negativos associados, registrados na primeira aplicação do questionário. Por exemplo, percebe-se que emite comportamentos não habilidosos quando tem sentimentos negativos, ao expressar opinião, fazer e receber críticas, isto principalmente em contextos diante dos pais. Já na segunda aplicação, identificou-se que os escores em sentimentos negativos diminuíram em comparação aos da primeira aplicação e foi possível observar que a participante pode ter desenvolvido comportamentos habilidosos principalmente em contextos onde expressou opiniões, fez e recebeu críticas aos pais. Ou seja, os comportamentos não habilidosos acompanhados de suas consequências desagradáveis podem ter se apresentado como aversivos para Jo, fazendo com que optasse por formas mais

habilidosas de comportamento aumentando assim a frequência de emissão desses comportamentos habilidosos para se livrar das consequências aversivas o que pode ser interpretado nesse contexto como Reforço Negativo (SKINNER, 2003).

Apesar das Potencialidades estarem com escores não clínicos, houve diminuição nesses escores bem como os de Dificuldades que na primeira e segunda aplicação se encontraram com escores clínicos, o que sugere que Jo apresenta ainda frequência relativamente alta de comportamentos não habilidosos, produzindo consequências negativas e sentimentos negativos. O déficit de Habilidades Sociais de estudantes no enfrentamento de situações interpessoais sociais consideradas de risco social pode estar ligado ao estresse e, assim, acarretar preocupações quanto ao desempenho, saúde e bem estar psicossocial da universitária, conforme pesquisa realizada por Furtado *et al.* (2003). A aquisição de novos repertórios comportamentais socialmente habilidosos pode evitar futuros quadros clínicos relacionados a consequências e sentimentos negativos.

5.4 PARTICIPANTE MEG

A participante Meg mostrou grandes mudanças em relação ao seu repertório de habilidades sociais. Registrou-se aumento na frequência de emissão de comportamentos em todos os fatores da primeira parte do questionário e, apesar de ter resultados clínicos em comunicação e afeto na primeira aplicação (ansiedade e depressão), e em enfrentamento (ansiedade), na segunda aplicação, os escores se tornaram não clínicos, ficando apenas clínico em enfrentamento (depressão). Isso sugere que a frequência de emissão de comportamentos habilidosos antes deficitário agora se encontra dentro dos padrões esperados. É possível considerar que foram arranjadas contingências reforçadoras que podem ter proporcionado o fortalecimento desses comportamentos socialmente habilidosos (GLENN, 1986) e, partindo desse princípio, há chances desses comportamentos voltarem a ocorrer se continuarem sendo reforçados. A ocorrência de intervenção baseada na aquisição de habilidades sociais com a participante pode ter se configurado como variável que influenciou no desenvolvimento de novos repertórios comportamentais. Além disso, na primeira aplicação os escores em dificuldades foram clínicos e, na segunda, tanto em dificuldades quanto em potencialidades, os escores foram não clínicos, o que sugere que Meg não só desenvolveu comportamentos habilidosos satisfatoriamente, como também reduziu as dificuldades.

Analisando de forma mais refinada, foi possível observar que o aumento nos comportamentos habilidosos, diminuição dos não habilidosos, aumento (mesmo que pequeno) nas consequências positivas, diminuição dos sentimentos negativos e, principalmente, um

aumento nos sentimentos positivos sugerem que Meg ampliou suas habilidades, criando contingências e contextos que reforçam seus comportamentos socialmente habilidosos. Aqui é importante destacar que essa ampliação das habilidades sociais poderá contribuir para um melhor desempenho acadêmico da participante bem como seu desempenho social (ANGÉLICO, 2009).

A título de exemplo, na primeira aplicação levantou-se que ao fazer críticas para os irmãos, ela o fazia com agressividade (ficava brava/grita) e, apesar de o seu interlocutor reagir de forma habilidosa, no exemplo em questão, os sentimentos associados eram negativos (insegurança); já na segunda aplicação, o escore em Dificuldades foi baixo, indicando que a frequência de comportamentos não habilidosos diminuiu evitando consequências negativas e sentimentos negativos associados. Os escores em Potencialidades e Dificuldades foram não clínicos, sugerindo que a universitária tem interagido de forma habilidosa, produzindo consequências positivas e sentimentos positivos. Essa interação habilidosa com o seu meio social acadêmico vai ao encontro do que preconizam Del Prette e Del Prette (1999), quando afirmam que as habilidades sociais cooperam favorecendo relações sociais positivas, além de auxiliar na identificação, construção e resolução de problemas, bem como aplicação de regras, elementos esses que são imprescindíveis para a competência social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou evidenciar os efeitos da aquisição de repertórios comportamentais socialmente habilidosos em universitários. Foi realizada uma intervenção em habilidades sociais com quatro universitárias, além de aplicação e reaplicação de questionário (QHC-Universitários) com as participantes da pesquisa, antes e depois da intervenção.

Os resultados indicaram alterações tanto na frequência com que as participantes passaram a emitir comportamentos relacionados a comunicação e afeto, enfrentamento e falar em público, quanto nas características desses comportamentos, bem como os contextos em que ocorreram. Por exemplo, percebeu-se aumento nos comportamentos habilidosos levando a consequências positivas e sentimentos positivos.

A partir dos dados colhidos e avaliados durante a realização da pesquisa, a aquisição de novos repertórios comportamentais socialmente habilidosos pode favorecer universitários, ao cooperar na criação de contingências que reforcem comportamentos habilidosos em diversos contextos e diferentes interlocutores. É importante mencionar o valor das Habilidades Sociais no contexto acadêmico pois sabe-se que coopera positivamente na realização de uma graduação com qualidade e na prevenção de possíveis agravantes à saúde mental, como a ansiedade e a depressão, decorrentes dos desafios do contexto acadêmico.

A literatura contemporânea aponta para uma realidade em que há maior pressão para se alcançar bons resultados como nunca antes na história. O aluno de nível superior nem sempre encontra apoio em suas redes, sejam elas sociais, familiares ou até mesmo entre os colegas da universidade. Não conseguir lidar com as demandas impostas e não suportar a pressão do ambiente universitário são fatores entendidos como fraqueza e, de certo modo, como uma inabilidade para a carreira acadêmica. Diante disso, fica claro a importância de o aluno do Ensino Superior ter repertórios comportamentais socialmente habilidosos a fim de que tenha maior suporte para vencer esses e outros desafios presentes nas universidades.

Contudo, a maioria das instituições de ensino superior ainda não possuem profissionais qualificados para acompanhar de perto os jovens nas suas demandas e necessidades específicas, e apenas pequenas intervenções como essa realizada em um período muito curto de tempo não é suficiente para realmente alcançar os acadêmicos que enfrentam diversas dificuldades e déficits comportamentais, que muitas vezes os impedem de ter melhores experiências acadêmicas.

Com isso, verifica-se a necessidade de que haja núcleos de atendimento e profissionais nas instituições de ensino superior que se dediquem a acolher e intervir junto aos

universitários, de forma direta, específica e ao mesmo tempo alcançando o máximo de universitários possível, para cooperar na aquisição dessas habilidades tão essenciais para o seu percurso na faculdade.

Desta forma, esta pesquisa caracteriza-se como mais uma contribuição, pois se propôs a investigar temáticas relacionadas às habilidades sociais entre os universitários. Porém, recomenda-se que outras pesquisas interventivas sejam feitas a fim de aprofundar os estudos nessa área bem como propor intervenções e projetos que alcancem integralmente os universitários.

REFERÊNCIAS

- ABREU-RODRIGUES, Josele; RIBEIRO, Michela Rodrigues. **Análise do comportamento: Pesquisa, teoria e aplicação**. Artmed Editora, 2005.
- ALMEIDA, L. S. Questionário de Vivências Acadêmicas para jovens universitários. Estudo de construção e de validação. **Revista Galego- Portuguesa de Psicologia e Educação**, 2 (3),113-130.
- ANGÉLICO, A.P. **Transtorno de ansiedade social e habilidades sociais: estudo psicométrico e empírico**. Ribeirão Preto, SP. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2009, 215 p.
- ANTUNES, Ricardo; PRAUN, Luci. A aposta nos escombros: reforma trabalhista e previdenciária-a dupla face de um mesmo projeto. *Revista Jurídica Trabalho E Desenvolvimento Humano*, v. 2, n. 1, 2019.
- BALDWIN, J.D. ; BALDWIN, J.I. **Princípios do Comportamento na Vida Diária**. 1986. Tradução: Turma de Psicologia Experimental, UFMG, 1987-1998.
- BARTHOLOMEU, D.; NUNES, C.H.S.S.; MACHADO, A.A. Traços de personalidade e habilidades sociais em universitários. **Psico-USF**, 13(1):41-50.
- BRAGA, M. M.; , C. O. B.; CARDEAL, Z. L.. Perfil socioeconômico dos alunos, repetência e evasão no curso de química da UFMG. **Química Nova**, 20(4), 438-444.
- BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini. Habilidades sociais: breve análise da teoria e da prática à luz da análise do comportamento. **Interação em psicologia**, v. 6, n. 2, 2002.
- BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini et al. Caracterização das habilidades sociais de universitários. **Contextos Clínicos**, p. 62-75, 2010.
- BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini. **Como enfrentar os desafios da universidade**. São Carlos: Suprema, 2009.
- BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; LOUREIRO, Sonia Regina. Validação do questionário de avaliação de habilidades sociais, comportamentos, contextos para universitários. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 1-10, 2016.
- CABALLO, V. E. El entrenamiento en habilidades sociales. Em V. E. Caballo (Org.), **Terapia y modificación de conducta** (p. 403-443). Madri: Siglo Veintiuno.
- CERCHIARI, E.A.N.; CAETANO, D.; FACCENDA, O. Prevalência de transtornos mentais menores entre estudantes universitários. **Estudos de Psicologia**, 10(3), 413-420.
- COGO, P. S. (2008). Demissão: uma ruptura na trajetória profissional de professores do ensino superior privado. Porto Alegre: UFRGS. 227 p. Tese (Doutorado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CONTRERAS, K.; CABALLERO, C.; PALÁCIO, J.; PÉREZ, A. Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia). **Psicología desde el Caribe**, (22), 110-135.

COUTO, Gleiber et al. Interações e habilidades sociais entre universitários: um estudo correlacional. **Estudos de Psicologia**, v. 29, p. 667-677, 2012.

CUNHA, Simone Miguez; MADRUGA CARRILHO, Denise. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. **Psicologia escolar e educacional**, v. 9, n. 2, 2005.

DA ROCHA, Marisa Lopes; DE AGUIAR, Katia Faria. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

DEL PRETTE, Zilda AP; DEL PRETTE, A.; CORREIA, M. F. B. Competência social: Um estudo comparativo entre alunos de Psicologia, Serviço Social e Engenharia Mecânica. **Psicólogo Escolar: identidade e perspectivas**, v. 2, p. 382-384, 1992.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das Habilidades Sociais: Terapia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das relações interpessoais**. Vivências para o trabalho em grupo. Petrópolis: Vozes, 2001.

DESSEN, Maria Auxiliadora et al. **A ciência do desenvolvimento humano**. Tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FEITOSA, F. B.; MATOS, M. G.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Desempenho acadêmico e interpessoal em adolescentes portugueses. **Psicologia em Estudo**, 14(2), 259-266.

FLORES, Sharon Rigazzo. A democratização do ensino superior no Brasil, uma breve história: da Colônia a República. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 3, n. 2, p. 401-416, 2017.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FURTADO, E. S.; FALCONE, E. M. O.; CLARK, C. Avaliação do estresse e das habilidades sociais na experiência acadêmica de estudantes de Medicina de uma universidade do Rio de Janeiro. **Interação em Psicologia**, 7(2), 43-51.

GERK, E.; CUNHA, S. M. As habilidades sociais na adaptação de estudantes ao ensino superior. Em M. Bandeira, Z. A. P. Del Prette; A. Del Prette (Orgs). **Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal** (181-198). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

GOMES, Gil; SOARES, Adriana Benevides. Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 26, n. 4, p. 780-789, 2013.

GRANER, Karen Mendes; CERQUEIRA, Ana Teresa de Abreu Ramos. Revisão integrativa: sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, p. 1327-1346, 2019.

GREILINGER, S. S. B. et al As Influências do estresse ambiental no desenvolvimento da aprendizagem. **Encontro: Revista de Psicologia** - Vol. 14, Nº. 21, Ano 2011 - p. 63-75.

HIRSCH, C.D. et al. Fatores percebidos pelos acadêmicos de enfermagem como desencadeadores do estresse no ambiente formativo. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós Graduação em Enfermagem. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 27, n. 1, 2018.

LICHOTE, Davis Anzolin; DA COSTA FARIA, Roberto; DOS REIS, Verusca Moss Simões. Fatores de estresse que afetam a saúde mental dos universitários no modelo pós-acadêmico. **LINKSCIENCEPLACE-Interdisciplinary Scientific Journal**, v. 6, n. 5, 2019.

MALAGRIS L. E. N. et alii (2009). Níveis de estresse e características sociobiográficas de alunos de pós-graduação. **Psicologia em Revista, Belo Horizonte**, v. 15, n. 1, p. 184-203, abr. 2009.

MANCEBO, Deise; DO VALE, ANDRÉA ARAUJO; MARTINS, TÂNIA BARBOSA. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 31-50, 2015.

MANCEBO, Deise. Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 141, p. 875-892, 2017.

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

MATTA, Cristiane Maria Barra da; LEBRÃO, Susana Marraccini Giampietri; HELENO, Maria Geralda Viana. Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: revisão da literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 583-591, 2017.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (2002). Resolução nº 466/2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em 02 Maio. 2019.

MONTEIRO, C. F. S. et alii. Estresse no cotidiano acadêmico: O olhar dos alunos de enfermagem da Universidade Federal do Piauí. **Rio de Janeiro: Revista Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, v. 11, n. 1, p.66-72, 2007.

MORAIS, P.. Saúde Mental na Universidade Importa?. São Paulo: Site “Politize!”. <https://www.politize.com.br/saude-mental-na-universidade/>, 2018. Acesso em 03/07/2020.

MONTEIRO, Janine Kieling et al. Distúrbios psiquiátricos menores e fatores associados em professores do ensino privado do Rio Grande do Sul/Brasil. **Contextos Clínicos**, v. 12, n. 3, p. 843-862, 2019.

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

NEVES, C.E.B. A estrutura do Ensino Superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Org.) **A Educação Superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão. In: **Anais do Congresso da LASA (Associação de Estudos Latino Americanos)**, São Francisco, Califórnia. 2012.

NEVES, José Luís. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração, São Paulo**, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

NEVES, M. C. C.; DALGALARRONDO, P.. Transtornos mentais auto-referidos em estudantes universitários. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, 56(4), 237-244.

NOGUEIRA, M. J. C.. **Saúde Mental em Estudantes do Ensino Superior: Fatores protetores e fatores de Vulnerabilidade**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2017. Tese.

PEREZ, Karine Vanessa; BRUN, Luciana Gisele; RODRIGUES, Carlos Manoel Lopes. Saúde mental no contexto universitário: desafios e práticas. **Trabalho (En) Cena**, v. 4, n. 2, p. 357-365, 2019.

PISA 2015. **Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. Ministério da Educação - Brasília, 2016.

RANIERI, N.B.S. **Educação superior, direito e Estado na Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/96)**. São Paulo: EDUSP /Editora da Universidade de São Paulo.

RIBEIRO, Denize Campos; BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini. Potencialidades e dificuldades interpessoais de universitários: estudo de caracterização. **Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis de Comportamiento**, v. 19, n. 2, p. 205-224, 2011.

RIBEIRO, J. L. P.et al. Contribuição para o estudo da adaptação portuguesa das escalas de ansiedade, depressão e stress (EADS), de 21 itens de LOVIBOND e LOVIBOND. **LISBOA: PSICOLOGIA, SAÚDE & DOENÇAS**, 2004, 5 (2), 229-239 - Universidade Lusíada, 2004.

ROCHA, Marisa Lopes da. Psicologia e as práticas institucionais: a pesquisa-intervenção em movimento. **Psico (Porto Alegre)**, v. 37, n. 2, p. 169-174, 2006.

SANE, R. O. M. S.. Mais uma Morte de Estudante do Campus UFRJ MACAÉ. Macaé: Liga de psiquiatria e saúde Mental de Macaé (LAPSAM) da UFRJ Macaé, 2018 - <https://pt-br.facebook.com/noticiasmacaeposts/2098032853856333>.

SANTOS, Anelise Schaurich dos; OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de; DIAS, Ana Cristina Garcia. Características das relações dos universitários e seus pares: implicações na adaptação

acadêmica. **Psicologia: teoria e prática. São Paulo.** Vol. 17, n. 1 (jan./abr. 2015), p. 150-163., 2015.

SARRIERA, Jorge Castellá et al. Estudo comparativo da integração ao contexto universitário entre estudantes de diferentes instituições. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 13, n. 2, p. 163-172, 2012.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4-17, 2010.

SITEAL – Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. Cobertura relativa de la educación pública y privada en América Latina. **Dato Destacado, Buenos Aires**, n. 23, sep. 2011.

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

SOARES, Adriana Benevides; POUBE, Lincoln Nunes; MELLO, Thatiana Valory dos Santos. Habilidades sociais e adaptação acadêmica: um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. **Aletheia**, n. 29, p. 27-42, 2009.

TODOROV, J. C.. A psicologia como o estudo de interações. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 5, 325-347.

TOURINHO, E. Z.. **O surgimento do Behaviorismo Radical de B. F. Skinner. Em O autoconhecimento na psicologia comportamental de B. F. Skinner** (p. 1-23). Belém: Editora UFPa, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A


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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você, _____, está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), da pesquisa de conclusão de curso intitulada **IMPACTOS DA AQUISIÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS EM UNIVERSITÁRIOS**. Eu, Joel Sousa Chaves, pesquisador do curso de Psicologia, orientado pela Professora Doutora Ana Beatriz Dupré Silva, pesquisadora responsável.

A seguir serão esclarecidos detalhes da pesquisa e, mediante interesse, deverá assinar nos campos em que se pede seu nome e assinatura nesse documento, em duas vias iguais, sendo que uma delas ficará com você. Em caso de recusa, você não sofrerá nenhum tipo de penalidade.

1. Objetivo geral da pesquisa: Verificar os efeitos da aquisição de repertórios comportamentais socialmente habilidosos em universitários de 1º período de uma faculdade particular em Paraíso do Tocantins - TO.
2. Justificativa: Ao participar como colaborador em uma pesquisa acerca da aquisição de comportamentos socialmente habilidosos na infância, foi possível perceber a importância desses comportamentos não somente na infância mas também nas demais fases da vida e nos diversos contextos em que o ser humano está inserido, como o contexto universitário, que demanda do acadêmico comportamentos habilidosos para trilhar a trajetória da graduação. Surgiu então o interesse em verificar os efeitos da aquisição de repertórios comportamentais socialmente habilidosos em universitários. Com a sua participação e a dos demais voluntários nesta pesquisa será possível realizar a verificação dos efeitos através da intervenção em Habilidades Sociais e posterior análise dos dados emitidos pelo QHC.
3. Procedimentos: Para a coleta dos dados será utilizado o Questionário de Habilidades Sociais, comportamentos e contextos para universitários (QHC - UNIVERSITÁRIOS).

Participante

Pesquisador

Pesquisadora responsável

Inicialmente, será marcado um encontro individual com você, no qual o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será lido e com a manifestação do seu interesse, assinado. É também nesse primeiro encontro que será realizada a aplicação do QHC. Posteriormente, serão agendados outros 6 encontros com você e os demais voluntários deste estudo, para a realização de uma intervenção, na qual 5 encontros serão para abordar temas relacionados à aquisição de habilidades sociais e 1 para reaplicação do QHC. Cabe ressaltar que o dia e os horários dos encontros (individuais e grupais) serão combinados de acordo com a minha (pesquisador), a sua e a disponibilidade de todos os outros voluntários deste estudo. Além disso, no último encontro haverá um momento de feedback com os participantes da pesquisa, para que possam relatar sua experiência ao longo de todo processo. A duração média de cada encontro será de aproximadamente 50 minutos.

4. Benefícios esperados: Você terá a oportunidade de desenvolver o seu repertório pessoal de comportamentos socialmente habilidosos, visto que as habilidades sociais cruciais para a vida em sociedade poderão ser adquiridas no decorrer deste estudo, o que poderá beneficiá-lo também em sua trajetória acadêmica.
5. Riscos: No que concerne aos riscos desta pesquisa, é possível que você sinta algum desconforto e/ou tristeza ao entrar em contato com conteúdos referentes a situações vivenciadas por você no âmbito acadêmico. Caso isso ocorra, você poderá interromper a pesquisa a qualquer momento e a pesquisadora responsável (Ana Beatriz Dupré Silva) estará à disposição para prestar os devidos serviços e cuidados necessários a fim de que o seu bem estar seja preservado.
6. Eu, Joel Sousa Chaves (pesquisador), juntamente com a pesquisadora responsável (Ana Beatriz Dupré Silva) nos comprometemos em garantir a você todos os esclarecimentos necessários sobre a metodologia deste estudo, antes e durante toda pesquisa. Também nos comprometemos com a liberdade que você terá de se recusar a participar da pesquisa, bem como de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem quaisquer prejuízos ou penalizações. Nos comprometemos ainda com a

	Participante	
Pesquisador		Pesquisadora Responsável

garantia do sigilo quanto a todos os seus dados pessoais e confidenciais envolvidos nessa pesquisa, assegurando-lhe absoluta privacidade e anonimato.

7. Ressarcimento e indenização: os dados referentes à participação no estudo serão assumidos por mim, Joel Sousa Chaves (pesquisador). Fica garantida a indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial. Não há nenhum tipo de remuneração por sua participação, visto que se trata de uma ação voluntária. É direito seu ter acesso aos resultados deste estudo, portanto, após o encerramento da pesquisa será realizado o contato com você, para apresentá-los.

CONTATOS

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Luterano de Palmas – CEPCEULP. Endereço: Avenida Teotônio Segurado 1501 Sul - Palmas – TO CEP 77018-900. Telefone: (63) 3219-8076. E-mail: etica@ceulp.edu.br.

Joel Sousa Chaves

Endereço: xxxxxx

E-mail: joel.sousa.chaves@gmail.com

Telefone: xxxxxx

Ana Beatriz Dupré Silva

Endereço: xxxxxx

E-mail: anabeatriz.ceulp.@gmail.com

Telefone: xxxxxx

Pesquisador	Participante	Pesquisadora Responsável
-------------	--------------	--------------------------



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

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO(A)
DA PESQUISA**

Eu, _____, abaixo qualificado(a), DECLARO para fins de participação em pesquisa, na condição de voluntário(a) da mesma, que fui devidamente esclarecido sobre o Projeto de Pesquisa intitulado: **IMPACTOS DA AQUISIÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS EM UNIVERSITÁRIOS**, desenvolvido pelo Pesquisador Joel Sousa Chaves e pela Orientadora e Pesquisadora Responsável Profa. Doutora Ana Beatriz Dupré Silva.

Assim, DECLARO que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador, ter lido este Termo e ter entendido o que me foi explicado oralmente e devidamente apresentado neste documento, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa rubricando todas as folhas deste Termo e assinando a última.

Palmas, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do(a) participante

Assinatura do Pesquisador
Joel Sousa Chaves

Assinatura da Pesquisadora Responsável
Profa. Dra. Ana Beatriz Dupré Silva

APÊNDICE C



CENTRO UNIVERSITÁRIO LUTERANO DE PALMAS

Reconhecido pelo Ministério nº 1.182, de 13/10/16, D.O.U nº 136, de 14/10/2016
ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL LUTERANA DO BRASIL

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, Ana Beatriz Dupré Silva, abaixo assinado, pesquisadora responsável envolvida no projeto intitulado: "EFEITOS DA AQUISIÇÃO DE REPERTÓRIOS COMPORTAMENTAIS SOCIALMENTE HABILIDOSOS EM UNIVERSITÁRIOS", **DECLARO** estar ciente de todos os detalhes inerentes a pesquisa e **COMPROMETO-ME** a acompanhar todo o processo, prezando pela ética tal qual expresso na Resolução do Conselho Nacional de Saúde – CNS nº 466/12 e suas complementares, assim como atender os requisitos da Norma Operacional da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP nº 001/13, especialmente, no que se refere à integridade e proteção dos participantes da pesquisa. **COMPROMETO-ME** também a anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais. Por fim, **ASSEGURO** que os benefícios resultantes do projeto retornarão aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa.

Palmas, 14 de junho de 2019.

Ana Beatriz Dupré Silva

Profa. Dra. Ana Beatriz Dupré Silva
CRP 23/249