



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

**AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE TREINAMENTO DE HABILIDADES**

**SOCIAIS NA PERCEPÇÃO DE EGRESSOS**

**Rayanne Rodrigues de Lima**

Brasília, 16 de agosto de 2017



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

**AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE TREINAMENTO DE HABILIDADES**

**SOCIAIS NA PERCEPÇÃO DE EGRESSOS**

**Rayanne Rodrigues de Lima**

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação.

**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. JANE FARIAS CHAGAS FERREIRA**

Brasília, 16 de agosto de 2017

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

LL732a LIMA, RAYANNE RODRIGUES  
AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE TREINAMENTO DE HABILIDADES  
SOCIAIS NA PERCEPÇÃO DE EGRESSOS / RAYANNE RODRIGUES LIMA;  
orientador JANE FARIAS CHAGAS-FERREIRA. -- Brasília, 2017.  
84 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Processos de  
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília,  
2017.

1. Programa. 2. Habilidades sociais. 3. Avaliação. 4.  
Percepção. 5. Eficácia. I. CHAGAS-FERREIRA, JANE FARIAS,  
orient. II. Título.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA**

**EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Jane Farias Chagas Ferreira – Presidente  
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

---

Profa. Dra. Denise de Souza Fleith – Membro  
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

---

Profa. Dra. Vanessa Terezinha Alves Tentes – Membro  
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

---

Profa. Dra. Maristela Rossato - Suplente  
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Brasília, 16 de agosto de 2017

*Aos meus pais, Consuelo e Orlando,  
por sempre acreditarem em mim e  
me apoiarem na minha caminhada.*

*Gratidão eterna.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pelo companheirismo de muitas madrugadas e por não me deixar desistir.

Gratidão também à minha avó Luzia Medeiros que, mesmo de longe, sinto que está comigo, torcendo e vibrando com minhas vitórias.

À minha mãe, Consuelo Lima, por todo o apoio e suporte ao longo desse processo. Por ouvir minhas angústias e me acalmar, por sempre ser a minha melhor amiga, minha base, meu porto seguro e me motivar a ir adiante. Por ler e reler meus textos várias vezes e me fazer melhorá-los.

Ao meu pai, Orlando de Lima Jr., por sempre me apoiar em minhas escolhas, me motivar e me aconselhar sempre que precisava, e por me ensinar o valor do aprendizado. Obrigada, pai, por toda a ajuda e por aguentar meus estresses.

À minha irmã, Nayara Lima, por acreditar em mim e me encorajar a seguir em frente.

Ao meu namorado, Carlos Ribeiro, por toda a paciência e companheirismo. Ao invés de reclamar dos finais de semana que não podia sair, juntava-se a mim e me motivava a escrever, sempre me auxiliando no que podia.

Aos meus familiares e amigos queridos. Em especial a Elzira e Orlando Lima (meus doces avós), à tia Jamira, André Rodrigues, Maria Eduarda Rodrigues, Zilene e Maria Clara Mota, Eduardo Kohler, Maria Eduarda Senna, Marcela Bernardes, Daniel Costa, Bárbara e André Ribeiro, André Luiz Ribeiro, Mariana Queiroz, Caroline Araujo, Thaiz Golubov, Diana Cássia, minha sincera gratidão pelo apoio e momentos de descontração; por sempre acreditarem em mim. Obrigada pelo carinho.

Ao sempre amigo Guilherme Shimabuko, pela ajuda e pelas conversas sempre proveitosas para o nosso crescimento.

Agradeço à Jessica Amorim, por ser a irmã que a vida me deu e por sempre me apoiar, me motivar e acreditar em mim.

À Larissa Krüger pelos conselhos e amizade desde a época de graduação.

À Sheila Perla, que como costume dizer, foi meu presente do mestrado.

À Daniela Rezende por todo apoio, boa vontade em ajudar e companheirismo.

À Jane Farias Chagas Ferreira, minha orientadora, por toda sua paciência, parceria e competência. Obrigada por, desde a graduação, ter me acolhido e me motivado a dar o meu melhor. Minha sincera gratidão e carinho.

Agradeço aos membros da banca, Denise Fleith e Maristela Rossato, por todo o aprendizado que tive ao longo do mestrado e suas contribuições, por me fazerem refletir e questionar, sempre no intuito do aprimoramento e com muito respeito, e à Vanessa Tentes, por aceitar meu convite e colaborar com a minha formação.

Aos professores do mestrado que expandiram o meu olhar e me fizeram pensar criticamente o meu texto.

Às funcionárias do PED e PGPDS, Maria e Cláudia, respectivamente, e aos funcionários do Decanato de Extensão (DEX), pela disponibilidade e atenção.

Aos participantes do Programa, que disponibilizaram seu tempo para colaborar com essa pesquisa.

Aos meus amigos de fé que me ajudaram a manter o equilíbrio, fundamental para sobreviver.

Aos meus carinhosos amigos de “quatro patas” que, por alguns momentos, me faziam relaxar.

À FAPDF pelo apoio financeiro.

Agradeço a todos que contribuíram e me auxiliaram nesse processo de alguma maneira.

## RESUMO

O desenvolvimento das habilidades sociais tem sido considerado um fator protetivo no desenvolvimento do sujeito ao longo de sua vida, auxiliando na promoção de relações interpessoais mais saudáveis e na melhoria da qualidade de vida. O conceito de habilidades sociais adotado neste estudo é o de Del Prette e Del Prette, para os quais as Habilidades Sociais (HS) são um agrupamento de variadas classes de comportamentos sociais do repertório de um sujeito, que contribuem para a competência social. Este estudo teve como objetivo avaliar a eficácia de um Programa de Desenvolvimento de Habilidades Sociais – PDHS, a partir da análise do banco de dados do Programa e da percepção de seus egressos. A pesquisa utilizou o delineamento misto, envolvendo duas etapas. Na primeira etapa, foram empregados procedimentos estatísticos descritivos e inferenciais para analisar informações contidas no banco de dados do PDHS. Na segunda etapa, feita concomitantemente com a primeira, foi realizado um estudo qualitativo, por meio da aplicação de um questionário *on-line* aos egressos do Programa. Na primeira etapa, foram analisados os dados sociodemográficos de 166 participantes e aqueles relacionados a aplicação do Inventário de Habilidades Sociais – IHS. Na análise dos pré e pós-testes do IHS foram considerados os escores dos cinco fatores e o escore geral. Participaram da segunda etapa, 29 egressos do PDHS, com idade entre 18 e 31 anos, sendo 19 do gênero feminino, 9 do masculino e 1 que se definiu como outro. Os dados do IHS foram analisados por procedimentos descritivos e inferenciais utilizando-se o pacote estatístico SPSS 21.0. Os dados provenientes do questionário *on-line* foram avaliados por meio da Análise de Conteúdo. Os resultados indicaram que houve uma diferença significativa nos escores totais e em cada um dos cinco fatores medidos pelo IHS. A maioria dos participantes destacou vários pontos positivos e avanços que obtiveram a partir da participação no Programa, enfatizando melhoria no autoconhecimento, nas relações interpessoais, na resolução de



conflitos e nas habilidades comunicativas. Para pesquisas futuras, sugere-se investigar o impacto do PDHS ao longo do tempo por meio da aplicação do IHS aos respondentes do questionário *on-line* e a realização de estudo longitudinal com os mediadores e estudantes de psicologia para verificar o impacto do programa na formação e atuação profissional desses participantes. Os resultados desse estudo poderão ser aplicados no aprimoramento e execução do PDHS e também servir como referência para o desenvolvimento de outros programas no contexto das habilidades sociais.

**Palavras-chave:** programa, habilidades sociais, avaliação, percepção, eficácia.

## ABSTRACT

The development of Social skills has been considered a protective factor in an individual's development throughout life, helping to promote healthier interpersonal relations and improving quality of life. The concept of social skills adopted in this study was elaborated by Del Prette & Del Prette, being defined as a group of social behaviors from a subject's repertoire, which contribute to the social competence. The aim of this study was to assess the efficacy of a Social Skills Development Program – SSDP, through analysis of the database of the program and the perception of mediators and former members. The research used a mixed methods approach and consisted of two distinct stages. During the first stage, descriptive and inferential statistical procedures were employed to analyze the program's database information. During the second stage, which was conducted concurrently with the first stage, a qualitative study was carried out through an online questionnaire applied to former participants of the program. In the first stage, sociodemographic data of 166 participants was analyzed, as well as the data related to the Social Skills Inventory – IHS. In the analyzes of pre and post-tests, the scores of the 5 factors and the overall score were considered. Twenty nine former participants of the SSDP took part in the second stage (online questionnaire), aged 18 to 31 years old, being 19 females, 9 males and one who declared "other" as gender. The data from the IHS was analyzed by descriptive and inferential statistical procedures using the statistical package SPSS 21.0. The data from the online questionnaire and the interviews were evaluated through content analysis. The results indicated a significant difference in the total scores, as well as in each of the five factors measured by the IHS. Most of the participants and mediators highlighted several positive aspects and advancements obtained from taking part in the program. They emphasized improvement in dimensions such as: self-awareness, interpersonal relations, solution of conflicts and communicative abilities. For future research, it is suggested to investigate the

impact of the SSDP throughout time by applying the IHS for participants who answered the online questionnaire and the conduction of a longitudinal study with the mediators and psychology students to verify the impact of the program in the professional life of these participants. The results from this study can be applied in the improvement and execution of the SSDP and can also be used as reference to the development of other social skills development programs.

**Keywords:** programme, social skills, assessment, perception, efficacy.

## SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS .....	vi
RESUMO.....	viii
ABSTRACT.....	x
LISTA DE TABELAS .....	xiv
LISTA DE SIGLAS .....	xv
CAPÍTULOS	
I – INTRODUÇÃO.....	1
O Contexto da Pesquisa: Programa de Desenvolvimento de Habilidades Sociais .....	2
Relato de Experiência .....	11
II – REVISÃO DE LITERATURA .....	13
O Campo das Habilidades Sociais: Definições e Conceitos.....	13
O Desenvolvimento de Habilidades Sociais: Programas e Estudos .....	18
O Planejamento de Programas de Habilidades Sociais .....	21
A Avaliação de Programas de Desenvolvimento das Habilidades Sociais .....	23
III – MÉTODO .....	29
Delineamento .....	29
Primeira Etapa do Estudo .....	29
Análise do Banco de Dados .....	29
Segunda Etapa do Estudo .....	31
Participantes.....	31
Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados.....	32
Questionário on-line .....	32
Análise de Dados .....	32
IV – RESULTADOS .....	35
Resultados da Primeira Etapa do Estudo .....	35
Resultados da Segunda Etapa do Estudo .....	37
1. Autopercepção Acerca de suas Habilidades Sociais Anteriores à Participação no Programa.....	38
2. Avaliação da Estrutura e Dinâmica do Programa ao Longo do Processo .....	43
3. Percepção dos Egressos sobre a Eficácia do Programa .....	49
V – DISCUSSÃO .....	56

VI – CONSIDERAÇÕES E IMPLICAÇÕES ACERCA DO ESTUDO .....	61
Limitações do Estudo.....	62
Sugestões para Pesquisas Futuras .....	62
REFERÊNCIAS.....	64
ANEXOS .....	73
Anexo 1 – Material do Participante .....	73
Anexo 2 – Material do Mediador.....	75
Anexo 3 – Questionário On-Line.....	78
Anexo 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	80
Anexo 5 – Parecer Comitê de Ética .....	82

**LISTA DE TABELAS**

1. Escores do IHS Pré-Teste, Média e Desvio Padrão .....	35
2. Escores do IHS Pós-teste Média e Desvio Padrão .....	36
3. Teste t Pareado IHS Pré e Pós-Teste .....	37

## LISTA DE SIGLAS

HS – Habilidades Sociais

IHS – Inventário de Habilidades Sociais

PDHS – Programa de Desenvolvimento de Habilidades Sociais

SPSS – *Statistic Package for Social Science*

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

THS – Treinamento de Habilidades Sociais

UnB – Universidade de Brasília

## CAPÍTULO I

### INTRODUÇÃO

Nesse mundo hiperconectado e globalizado, onde os padrões comunicativos e interativos passam por transformações rápidas e contínuas, o desenvolvimento das habilidades sociais é cada vez mais requerido. Nesse sentido, um repertório elaborado é importante para a promoção de relações interpessoais mais positivas e para a realização pessoal e profissional (Borges & Marturano, 2010; Castro, Melo, & Silvares, 2003; DeRosier, Craig, & Sanchez, 2012; Elias & Amaral, 2016; Gonçalves & Murta, 2008; Ladd, Herald, Slutzky, & Andrews, 2004).

Estudos voltados para o campo das habilidades sociais demonstram que essas habilidades são aprendidas ao longo do curso de vida e que quanto mais precocemente acontece essa aprendizagem, torna-se um fator protetivo promotor de qualidade de vida, bem-estar e saúde mental (Bolsoni-Silva & Carrara, 2010; Caballo, 2012; Falcão, 2014). O desempenho social interfere na qualidade das interações, nos padrões comunicativos, na maneira como os problemas interpessoais são ou não solucionados.

Os problemas no desenvolvimento das habilidades sociais podem tornar-se obstáculo para a interação social, por isso a importância da identificação precoce de *déficits* e da adoção de medidas preventivas. Alguns problemas e dificuldades nas interações sociais podem estar associados a um repertório pobre de habilidades sociais desde a infância, como: ansiedade, depressão, queixas somáticas, comportamentos agressivos. Esses problemas internalizantes ou externalizantes podem levar ao isolamento social e a elaboração de um autoconceito negativo (Fonseca & Rondina, 2009).

É por meio do desempenho social que as habilidades sociais são inferidas e definidas. Nesta direção, alguns fatores influenciam na forma e na eficácia do desempenho social como



o contexto físico onde as pessoas estão inseridas, os objetivos e sentimentos que permeiam uma situação e as normas, crenças e valores de uma cultura (Del Prette & Del Prette, 2005).

O desenvolvimento das habilidades sociais pode ser promovido por meio de vários processos de aprendizagem que podem envolver a escola, a família, redes de apoio social, grupos terapêuticos, entre outros. Entre as estratégias mais utilizadas podemos destacar: os jogos educativos, os programas de intervenção, as terapias, vivências. Essas estratégias têm se mostrado eficazes para auxiliar na prevenção e no tratamento de problemas relacionados aos comportamentos antissociais, às dificuldades ou distúrbios da aprendizagem, aos transtornos invasivos do desenvolvimento e a problemas internalizantes como: depressão, ansiedade, isolamento social (Caballo, 2012; Caballo & Iruña, 2004; Del Prette & Del Prette, 2001a, 2005).

Os programas de treinamento das habilidades sociais são uma das maneiras de trabalhar os conjuntos e subconjuntos de habilidades sociais que contribuirão para a competência social do indivíduo ao longo de seu curso de vida (Caballo, 2012; Castro, Melo, & Silveira, 2003; Elias & Amaral, 2016; Gonçalves & Murta, 2008; Ladd et al., 2004). Nesse sentido, Del Prette e Del Prette (2008) definem as habilidades como um conjunto de comportamentos contidos no repertório do indivíduo que o auxilia no enfrentamento das demandas do seu contexto social.

Em síntese, o desenvolvimento de habilidades sociais tem sido apontado como um fator promotor de saúde psicoemocional por auxiliar no enfrentamento e redução da ansiedade, na resolução de problemas interpessoais e na promoção de melhorias na competência social global. Também pode-se assinalar, a partir da revisão de literatura realizada, uma demanda atual importante de ações e programas que visam atender ao desenvolvimento socioemocional (França-Freitas, Del Prette, & Del Prette, 2014, 2017).

### **O Contexto da Pesquisa: Programa de Desenvolvimento de Habilidades Sociais**

A presente pesquisa foi delineada a partir de um Projeto de Extensão de Ação Contínua planejado no sentido de articular ensino, pesquisa e extensão. O projeto foi destinado a jovens com idade entre 16 e 30 anos da comunidade interna de uma universidade pública. Seu público-alvo eram alunos do curso de psicologia e de outras áreas de graduação, e alunos egressos do Atendimento Especializado ao Aluno Superdotado.

O Programa de Desenvolvimento de Habilidades Sociais (PDHS), objeto de avaliação nesta pesquisa, foi planejado com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento das habilidades sociais a partir de subconjuntos de classes de habilidades sociais relacionadas à civilidade, comunicação verbal e não-verbal, expressividade e controle emocional, assertividade e cidadania, empatia e amizade e resolução de conflitos interpessoais. Cada turma do Programa foi formada por uma média de 10 participantes e ofertada em salas do campus da universidade e em salas de recursos vinculadas ao Atendimento ao Aluno Superdotado.

A equipe de planejamento e execução do Programa foi composta por uma coordenadora e por monitores e mediadores. A coordenadora tinha a função de professor-supervisor, sendo a responsável pelos trâmites administrativos institucionais e pelas reuniões de supervisão com os mediadores e monitores, cujo escopo foi o de promover as ações de formação do grupo. Os monitores e mediadores foram alunos do curso de psicologia, egressos do Programa, que tinham como principal responsabilidade a condução de cada um dos grupos. Os monitores tiveram uma função de apoio no processo, onde foram responsáveis pelo registro de presença, distribuição de material e auxílio com a entrada das informações de sua turma no banco de dados do Programa. Nas supervisões foram realizados estudos sobre as classes e subclasses de HS, práticas educativas, orientação e avaliação das estratégias e dinâmicas utilizadas em cada encontro.

O Programa foi estruturado em 13 encontros com periodicidade semanal, com duração

média de 1 hora e 40 minutos. Cada encontro apresentou dinâmica estruturada a partir de uma sequência definida de atividades como: acolhimento, relato de experiências, avaliação do encontro, vivências, dinâmicas de grupo, estudos de casos, simulação de eventos. Ao longo dos encontros também foram aplicados alguns instrumentos avaliativos: questionário inicial e final contendo perguntas sobre o perfil sociodemográfico dos participantes e sobre o atendimento de suas expectativas quanto a vários aspectos relacionados os processos, dinâmica, estrutura e recursos adotados, respectivamente. No segundo e penúltimo encontros foi aplicado o Inventário de Habilidades Sociais - IHS (Del Prette & Del Prette, 2001b).

Foi desenvolvido material escrito específico para ser utilizado no Programa: o encarte do mediador e encarte do participante. Esse material era relacionado às temáticas ou subclasses de habilidades sociais que foram trabalhados em cada encontro. O encarte do mediador contém o *script* detalhado com um passo a passo sequenciado das atividades propostas, os objetivos do encontro, resumo de conteúdos e conceitos, exposição de dinâmicas de grupo e vivências, habilidades educativas do mediador e a descrição da atividade de automonitoramento a ser desenvolvida. O encarte serve como guia para o desenvolvimento das atividades, podendo ser adequado à realidade e ritmo de cada grupo. Nesse sentido, também há uma lista de atividades avulsas ou adicionais para os encontros que poderiam ser substituídas pelo mediador na condução do grupo a depender das características ou demandas particulares de cada grupo.

O encarte do participante conteve uma síntese do conjunto de habilidades sociais a serem trabalhadas no encontro, de alguns exercícios e dinâmicas de grupo e a descrição da atividade de automonitoramento (ver Anexo 1). Os conteúdos dos encartes do participante e mediador (ver Anexos 1 e 2) tratavam dos mesmos conjuntos de habilidades, sendo distintos no nível de detalhamento dos conceitos e das atividades propostas.

De maneira geral, a estrutura dos encontros contemplou os seguintes tópicos: (a)

acolhimento, (b) avaliação sobre a atividade de automonitoramento do encontro anterior, (c) exposição do subconjunto de habilidades sociais, (d) vivências e dinâmicas, (e) *feedbacks* e avaliação do encontro e (f) despedida.

O primeiro encontro foi estruturado com a finalidade de fazer uma apresentação geral do Programa em termos de seus objetivos, estrutura e dinâmica. Nesse diálogo inicial, também foram estabelecidos os acordos de funcionamento do grupo como horário, assiduidade, sigilo, cooperação, etc. Nesse encontro foram explicados e diferenciados os conceitos de habilidades sociais, desempenho social e competência social. A partir de uma lista de situações cotidianas foram definidos e classificados os comportamentos habilidosos ou não habilidosos passivos e ativos. A atividade de automonitoramento I a ser realizada na semana subsequente ao primeiro encontro visou o reconhecimento e análise dos próprios comportamentos no sentido de uma tomada de consciência sobre qual era o estilo predominante de cada participante.

O segundo encontro iniciou-se com atividades de relaxamento, seguidas do relato e avaliação acerca da realização da atividade de automonitoramento I. Após as explicações de cada participante sobre as experiências individuais, foi aplicado o Inventário de Habilidades Sociais (IHS). Nesse encontro era trabalhado um conjunto de habilidades sociais associados à civilidade como, auto apresentação e fazer e receber elogios. A atividade de automonitoramento II tinha como finalidade aumentar a frequência dos elogios, de forma que cada participante mantivesse o foco nas virtudes, qualidades e atributos individuais das pessoas com quem interagiu ao longo da semana subsequente ao encontro.

O terceiro e quarto encontros teve como objetivo trabalhar as habilidades sociais associadas à comunicação verbal e não verbal. No Encontro III, a atividade de acolhimento foi voltada para a definição dos níveis proxêmicos (a distância espacial entre as pessoas: a orientação do corpo e do rosto, o toque ou evitação do toque) e para a importância do abraço.

Na sequência, os participantes relataram e avaliaram a realização da atividade de automonitoramento II e discutiram vários aspectos da comunicação verbal e não verbal, por meio da análise de situações relatadas pelos participantes. Após esse momento foi entregue o resultado do IHS. A atividade de automonitoramento III visou o aumento da frequência dos elogios e do reconhecimento da importância da cooperação de outras pessoas na rotina diária por meio da expressão de contentamento e gratidão. Após os detalhamentos de como a atividade deveria ser realizada, passou-se à avaliação do encontro e despedida.

No quarto encontro, dando continuidade com as habilidades de comunicação verbal e não verbal, a ênfase recaiu na capacidade de escuta. No acolhimento foi proposto um jogo de mímica, onde o mediador apresentou aos participantes um conjunto de palavras previamente preparado para esse fim. Cada participante retirava uma palavra com o objetivo de encená-la por meio de gestos, expressão facial e mímica até que outro participante descobrisse qual tinha sido a palavra selecionada. O mesmo procedimento foi realizado a partir de um conjunto de frases, como: detesto esperar, me sinto muito cansado(a), a comida estava deliciosa. Depois desta atividade, passou-se ao relato e avaliação da atividade de automonitoramento III e à aplicação de um questionário sobre as habilidades de um bom ouvinte. A atividade de automonitoramento IV teve como objetivo que cada participante se apresentasse a uma pessoa do seu círculo de convívio, mas que lhe fosse desconhecida, mantendo uma conversa autoreveladora por, no mínimo, cinco minutos, alternando escuta e fala. Como de praxe, o encontro foi finalizado com a avaliação do processo vivenciado e com a despedida, sendo enfatizados os avanços do grupo.

No quinto e sexto encontros foram enfatizadas as habilidades de expressividade e controle emocional associadas ao reconhecimento e nomeação dos sentimentos, emoções e virtudes. No acolhimento do quinto encontro, os participantes foram orientados a desenharem

*emoticons* e a explicarem o motivo pelo qual escolheram aqueles sentimentos/emoções para serem retratados. Após o acolhimento, os participantes relataram quais foram os pontos fortes e fracos na realização da atividade de automonitoramento da semana anterior. Em seguida, os mediadores foram orientados a contar o “Mito de Pandora” e apresentar uma caixa contendo uma seleção de emoções e sentimentos escritos separadamente em pequenos papéis. Cada participante retirou um desses papéis com a finalidade de descrever como, quando e em que circunstâncias aquele sentimento e/ou emoção emergiam. A seguir houve o detalhamento da atividade de automonitoramento V, que consistiu em preparar um diário sentimental, ao que procedeu-se à avaliação do encontro e despedida.

No sexto encontro, a atividade de acolhimento esteve relacionada a contar uma história, contendo fatos verdadeiros e falsos. Os participantes deveriam tentar discriminar por meio da leitura gestual, facial, entonação vocal, etc., a natureza dos fatos narrados. Na sequência foi avaliada a atividade de automonitoramento V e após, foi prevista a realização de uma das duas atividades: “adedonha de sentimentos” e/ou “mural dos sentimentos”. Ambas as atividades tiveram como objetivo a nomeação e identificação da diversidade de sentimentos e emoções. Em pares ou trios, os participantes discutiram e refletiram sobre a variedade e amplitude dos sentimentos e emoções a partir de uma lista organizada com esses substantivos de A a Z. Após essa dinâmica, era explicada a atividade de automonitoramento VI, que consistiu no preenchimento de um inventário de emoções e sentimentos, que deve ser preenchido a partir do sorteio de pelo menos dois sentimentos/emoções contidos na lista anteriormente mencionada diariamente. Em seguida, passou-se à avaliação do encontro e despedida.

O sétimo encontro teve como ênfase nas habilidades de assertividade, que foram definidas a partir de diversos contextos e diferenciadas de comportamentos passivos e agressivos. Depois do relato da realização da atividade de automonitoramento VII, passou-se

à simulação e encenação dos estilos passivo, agressivo e assertivo. Após essa dinâmica deveria ser apresentada a próxima atividade de automonitoramento que consiste na elaboração de dicas criativas e bem-humoradas de como lidar com críticas, recusar pedidos, expressar raiva, defender direitos, resistir à pressão. O material elaborado deve ser discutido e apresentado no início do encontro VIII. Por fim, como de costume, estava previsto o encerramento do encontro com avaliação e despedida.

O oitavo, nono e décimo encontros foram dedicados às habilidades sociais de empatia, solidariedade e amizade. No oitavo encontro, a ênfase era dada às habilidades de comunicação empática e comportamentos solidários. Após o relato da atividade de automonitoramento VII, deviam ser entregues papéis em branco para que cada participante anotasse “segredos” ou informações que gostariam que os demais soubessem sobre si mesmos. Esses papéis não deveriam ser assinados nem identificados. Na sequência, cada participante escolhia aleatoriamente um dos papéis, refletindo e explicando se se identificava ou não com a situação selecionada. Além dessa atividade, houve também uma lista de situações, onde em pares ou trios, os participantes elegeram como seria a comunicação empática e os comportamentos solidários e não solidários associadas a cada situação. A atividade de automonitoramento VIII teve ênfase na solidariedade – os participantes foram convidados a participarem de uma “Confraria do Bem”, onde durante a semana deveriam oferecer ajuda, praticar a comunicação empática e “boas ações”. Essas atividades deveriam ser listadas para serem contabilizadas no próximo encontro. Depois passou-se à avaliação do encontro e despedida.

No nono encontro deu-se ênfase as habilidades sociais associadas à empatia. O acolhimento, procede-se ao relato sobre a realização da “Confraria do Bem”, quando a partir do relato individual foi contabilizado o esforço solidário do grupo e celebradas as conquistas, incentivando-se a ampliação dessas ações. A seguir, foi apresentado o “Mapa da Empatia”,

quando cada participante escolheu uma pessoa que fosse relevante em sua vida, para descrever qual era a cosmovisão dessa pessoa a partir do preenchimento do Mapa, onde se tentou entender como essa pessoa vive, pensa e age. A partir das informações inseridas no Mapa, a atividade de automonitoramento IX, foi voltada para oferecer ajuda a essa pessoa especificamente, a partir das necessidades que foram identificadas. Ao final do encontro, antes da despedida, os participantes avaliaram o processo de elaboração do mapa da empatia, discorrendo sobre a importância da empatia para a cultura de paz.

No décimo encontro, a ênfase recaiu sobre um conjunto de comportamentos associados a fazer amizade. No acolhimento foi construído com o grupo o “alfabeto do amigo”. Cada letra do alfabeto representou uma característica ou qualidade de uma pessoa amiga. Após em pares ou trios, os participantes discutiram a importância dos elementos contidos no alfabeto e como se reconheciam nesse processo. Na sequência, foi proposto a discussão e reflexão sobre a atividade de automonitoramento da semana anterior e passou-se para a explicação da atividade de automonitoramento X, relacionada com uma lista de subclasses de habilidades que auxiliam na manutenção das amizades e que deveriam ser priorizadas nas relações interpessoais, especialmente em termos de reciprocidade, investimento de tempo e recursos para o aprofundamento dos laços afetivos. Em seguida, passou-se à avaliação do encontro e à despedida.

O décimo primeiro e décimo segundo encontros enfatizaram o conjunto de habilidades sociais para solução de problemas interpessoais. No acolhimento foram apresentadas as etapas da resolução de problemas e após o relato dos pontos positivos e negativos na realização da atividade de automonitoramento da semana anterior, passou-se à explicação da próxima atividade a ser realizada: cada participante elegeu e analisou dois problemas interpessoais recorrentes a partir de uma tabela, que ser discutida no início do próximo encontro. Na



sequência, o encontro foi avaliado e encerrado.

O décimo segundo encontro era iniciado com o acolhimento previsto e com a apresentação de um dos problemas analisados em grupos pequenos, a seguir, cada grupo deve selecionar um problema avaliado como recorrente para ser analisado e propostas sugestões para resolução. Depois disso, passou-se à segunda aplicação do Inventário de Habilidades Sociais (IHS). Nesse encontro, também foi proposto a realização de um “amigo oculto” entre os participantes, quando haveria uma troca de elogios, pensamentos, dicas, desejos que deveriam ser entregues em uma caixinha personalizada no último encontro. Outros detalhes são combinados para o último encontro, se haveria, ou não, um lanche comunitário ou outro tipo de conagração. Ao final, avaliou-se o encontro e passou-se à despedida.

O último encontro foi um momento de celebração, avaliação geral e confraternização. No momento inicial, deveria ser respondida a avaliação final e entregue o resultado do pós-teste do IHS. Em seguida, foi prevista a revelação do amigo oculto, quando haveria a oportunidade para que os participantes avaliem como foi desenvolvida a última atividade de automonitoramento. Finalizando, deveriam ser firmados compromissos de continuidade de desenvolvimento de suas habilidades.

### **Relato de Experiência**

Um dos pré-requisitos para ser monitor ou mediador do Programa é ter vivenciado a experiência como participante. Durante o período inicial de minha participação no Programa, tive uma profunda identificação com os temas trabalhados e me senti muito à vontade para compartilhar experiências no grupo no qual me inseri e fazer as atividades de automonitoramento. Como havia transcorrido pouco tempo desde a minha transferência de faculdade, conhecia poucas pessoas e projetos da universidade. O Programa me abriu portas, precipuamente no sentido de conhecer professores e buscar projetos voltados para a área de psicologia escolar. O Programa proporcionou, ainda, auxílio no aprimoramento de minhas habilidades sociais e competências, profissionais e pessoais., além de ter sido uma maneira de treiná-las e aperfeiçoá-las.

Devido à minha dificuldade de falar em público e de estar em situações onde eu fosse o foco, o personagem central, o Programa me deu a oportunidade de desenvolver essas habilidades. Como entrei ainda no início, e haviam poucos mediadores, ao mesmo tempo que participava de uma turma, em outra auxiliava na mediação de grupo com uma colega. Essa condução de grupo por duas pessoas ajudou e muito na minha aprendizagem, pois me deu mais segurança, a como me portar em sala de aula e como melhor dividir a condução do grupo com outra mediadora e as supervisões semanais.

A primeira turma que conduzi me proporcionou um aprendizado e satisfação imensuráveis. Lidar com o público, estar em sala de aula, realizar essa mediação, foram pontos marcantes tanto na minha vida acadêmica, quanto pessoal. O Programa fez florescer em mim habilidades que eu acreditava não ser possuidora e me fez acreditar ainda mais em meu potencial.

Conduzi algumas turmas do Programa e auxiliei no processo de reformulação do

material. Com isso, fui cada vez mais me aprofundando no tema habilidades sociais e na condução de grupo. Quando finalizei a graduação em psicologia, a minha admiração e o desejo de me aprofundar na área de habilidades sociais tomou um novo rumo. Decidi utilizá-la como objeto de estudo no mestrado.

O que motivou essa dissertação de mestrado, além da vivência no Programa e todo o aprendizado adquirido, foi a iniludível vontade de poder aprimorar o projeto, repensar de maneira crítica todo o processo com o intuito de torná-lo mais eficaz ao público. Assim, como foi comigo, gostaria que o Programa pudesse auxiliar mais pessoas; que fizesse com que elas se descubram capazes, aprimorem seus potenciais e seu autoconhecimento, tenham relações mais saudáveis consigo e com os outros, e adquiram um espaço de acolhimento em meios que nem sempre proporcionam tal experiência. Acredito que o Programa, assim como foi para mim, possa ser um ponto de partida para as mudanças internas e externas para quem passar por ele.

## CAPÍTULO II

### REVISÃO DE LITERATURA

#### **O Campo das Habilidades Sociais: Definições e Conceitos**

Para o estudo do campo de habilidades sociais, três conceitos devem ser discutidos e diferenciados: desempenho social, competência social e o próprio termo habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2005, 2008). De acordo com Del Prette e Del Prette (2008, p. 31), “o desempenho social refere-se à emissão de comportamentos em uma situação social qualquer”. Para estes autores, existem três estilos de desempenho social associados a reações não-habilidosas passivas, não-habilidosas ativas e habilidosas (Del Prette & Del Prette, 2005, 2008).

As reações não-habilidosas passivas englobam um conjunto de comportamentos encobertos frente a demandas do contexto. As pessoas com esse estilo, costumam reagir de maneira encoberta em situações de incômodo, sentimentos de mágoa e ressentimento. Essas pessoas tendem à esquiva ou fuga das demandas interpessoais, ao invés do enfrentamento.

As reações não-habilidosas ativas são comportamentos que comprometem a interação e competência social. Pessoas que têm predominantemente esse estilo, tendem a expressarem-se de maneira extrema diante de situações adversas. Sendo comum, comportamentos abertos vinculados à agressividade física ou verbal, negativismo, ironia, autoritarismo e coerção.

Em sentido contrário, as reações habilidosas são comportamentos que contribuem para a competência social pela coerência entre os comportamentos abertos e encobertos, que se adequam às demandas da situação e as consequências de suas atitudes.

A competência social, diz respeito à forma de avaliar o desempenho social nas situações vivenciadas pela pessoa e também à capacidade do ser humano de pôr em ordem os pensamentos, sentimentos e ações, em função dos propósitos pessoais, de acordo com as

demandas que a situação exige e com a cultura em que se insere (Del Prette & Del Prette, 2008).

A competência social é estabelecida de acordo com critérios de funcionalidades, que incluem “consecução do objetivo, manutenção ou melhoria da autoestima, manutenção ou melhoria da qualidade de relação, maior equilíbrio de ganhos e perdas na interação, respeito e ampliação dos direitos básicos” (Del Prette & Del Prette, 2011, p. 20). A competência social também pode ser influenciada por características não-sociais, como antecedentes familiares, habilidades linguísticas, gênero e atratividade física (Elliott, Busse, & Gresham, 1993; Hope & Mindell, 1994).

Para Gresham (1986) há uma distinção entre competência social e as habilidades sociais. As habilidades sociais são os comportamentos específicos que um indivíduo exhibe para executar com competência uma tarefa. Logo, as habilidades sociais podem ser vistas como parte de uma construção mais ampla, conhecida como competência social. A competência social representa uma avaliação baseada em julgamentos/opiniões, com certos critérios, sobre um sujeito ter realizado uma tarefa ou agido adequadamente. A competência não implica em desempenho excepcional, mas que o desempenho seja adequado.

As habilidades sociais, por sua vez, não são uma característica da pessoa, mas de seu comportamento. O comportamento está associado a uma situação específica, ou seja, o significado de uma determinada ação poderá variar de acordo com a situação ou com a pessoa que a adota, não sendo universal. Ao falar de habilidades sociais, o contexto cultural do indivíduo deve ser contemplado do mesmo modo que quaisquer outras variáveis situacionais. É um padrão de resposta aprendido e mantido pelas suas consequências e pode ser alterado, onde o indivíduo tem poder de escolha. É uma particularidade da conduta socialmente eficaz, não havendo danos (Caballo, 2012).

De acordo com Elias e Amaral (2016), é importante, ao se definir o que são as habilidades sociais, o conteúdo e as consequências das interações interpessoais. As habilidades sociais podem auxiliar na prevenção de problemas comportamentais (Bolsoni-Silva & Carrara, 2010; Falcão, 2014).

Bolsoni-Silva e Carrara (2010) destacam que as habilidades sociais são consolidadas pelas práticas culturais do meio em que a pessoa se insere independentemente da sua faixa etária. Sendo assim, as habilidades sociais têm uma dimensão ético-moral, pois o que será ensinado ou não, a forma que será ensinado e as finalidades de tal ensinamento terão um julgamento prévio. Isso significa dizer que as habilidades sociais que serão potencializadas e exploradas em uma determinada cultura podem não ter o mesmo valor ou até mesmo ter uma visão oposta em outra cultura.

As habilidades sociais são desenvolvidas ao longo do curso da vida, mas durante a infância, a família tem um papel de relevância nesse processo. Nessa direção, as práticas educativas parentais são elementos que exercem forte influência no desenvolvimento das habilidades sociais. O ensino ativo dos pais, suas expectativas, padrões comunicativos, demonstração de interesse e o envolvimento na vida social dos filhos promovem o desenvolvimento social (Bolsoni-Silva, 2007; Coelho & Murta, 2007; Leme & Bolsoni-Silva, 2010).

Com a entrada na escola, é demandada uma ampliação do repertório das habilidades sociais, a fim de assegurar-se o bem-estar da criança, por meio de uma adaptação saudável ao contexto social e na promoção do sucesso escolar. Há vários estudos que associam o desempenho social ao desempenho acadêmico, demonstrando que um bom repertório de HS é fundamental para o ajustamento da criança na escola (Cia & Barham, 2009; Elias & Amaral, 2016; Oliveira & Rueda, 2015).

A importância das habilidades sociais e da interação com o outro aumentam durante a adolescência, uma vez que a interação com os pares exerce grande influência de forma positiva na construção da identidade, no autoconceito, na autoestima e nas crenças sobre a autoeficácia (Borges & Marturano, 2010; DeRosier, Craig, & Sanchez, 2012; Elias & Amaral, 2016).

As habilidades sociais são definidas como classes de comportamentos sociais que vão se acoplando ao repertório do indivíduo, de forma a requerer um desempenho socialmente competente. De acordo com Van Hasselt et al. (citado em Caballo, 2012), três elementos são basilares na definição das habilidades: (a) é preciso reconhecer que as HS dependem de cada situação em específico. Ou seja, uma determinada conduta variará, dependendo do contexto em que a pessoa está inserida; (b) a efetividade interpessoal é avaliada a partir das condutas verbais e não verbais vivenciadas pelo sujeito, onde essas respostas são aprendidas; e (c) o papel que o outro tem na interação é essencial e a eficácia das relações interpessoais deve se relacionar a capacidade de interagir sem causar dano, verbal ou físico, aos outros.

Ainda neste sentido, Del Prette e Del Prette (2005) propõem classes ou subclasses de habilidades sociais primordiais no planejamento de programas de treinamento de HS, como: (a) autocontrole e expressividade emocional, (b) civilidade, (c) empatia, (d) assertividade, (e) fazer amizades, (f) solução de problemas interpessoais, e (g) habilidades sociais acadêmicas. Esses subconjuntos serão descritos a seguir, ainda com base nos mesmos autores.

O autocontrole e expressividade emocional, se relacionam ao ato de reconhecer e dar nome às suas próprias emoções e a dos outros, de forma que a pessoa consiga lidar com sua própria ansiedade, controlando seus sentimentos e emoções. São exemplos de comportamentos dessa subclasse: ficar calmo em situações aversivas, lidar e superar frustrações, mostrar espírito esportivo, treinar a expressividade emocional, positiva e negativa.

A civilidade está ligada a maneira de interagir, respeitando as normas culturais, para um bom convívio entre as pessoas. Alguns exemplos de subclasses dessas habilidades são: cumprimentar e se despedir; pedir licença; agradecer; se desculpar; aguardar pacientemente sua vez de falar; aceitar elogios e elogiar os outros; chamar o outro pelo nome.

A empatia diz respeito a prestar atenção e interessar-se verdadeiramente no que o outro tem a dizer. Colocar-se no lugar das outras pessoas, buscando compreender a situação e aprendendo a respeitar as diferenças, a compartilhar, sendo solidário e deixando o egoísmo de lado.

A assertividade faz-se essencial em diferentes contextos e está associada à capacidade de se posicionar de forma clara, objetiva e firme. Alguns exemplos de comportamentos assertivos são: não ter medo ou vergonha de expressar qualquer tipo de sentimento; conseguir expor qualidades e defeitos; concordar e discordar; autoconfiança; conseguir expressar sua opinião; aceitar e compreender as críticas; lidar com as gozações e brincadeiras de mau gosto; defender os próprios direitos e convicções; lidar com a pressão de qualquer sujeito.

A habilidade de fazer amizades, se relaciona com comportamentos como: falar sobre os sentimentos, planos e perspectivas futuras; relatar problemas; aceitar críticas e elogios; ser solidário; iniciar e manter diálogos; sugerir programas ou atividades para se fazer ou praticar.

A solução de problemas interpessoais envolve uma série de atitudes e habilidades como: manter a calma antes de tomar qualquer decisão; reconhecer os problemas; identificar e pensar em soluções para o problema; analisar o processo de tomada de decisão.

Nas habilidades sociais acadêmicas se destacam comportamentos como obedecer às regras/instruções; saber esperar a vez e a hora certa de falar; responder a questionamentos; perguntar e questionar quando for preciso; ser participativo em discussões; reconhecer seu próprio desempenho e a qualidade do desempenho do outro.



Neste estudo será adotada a definição de habilidades sociais (HS) proposta por Del Prette e Del Prette (2008). Para os autores, as HS são um agrupamento de variadas classes de comportamentos sociais do repertório de um indivíduo, que contribuem para a competência social, sendo a forma de lidar da maneira mais adequada com as situações apresentadas.

### **O Desenvolvimento de Habilidades Sociais: Programas e Estudos**

A literatura destaca, entre as várias estratégias para o desenvolvimento das habilidades sociais, os programas de treinamento (Corrêa, 2008; Del Prette & Del Prette, 1997, 2003, 2011, 2013; Elias & Amaral, 2016; Kaat & Lecavalier, 2014; Li et al., 2016; Loureiro, Santos, & Frederico-Ferreira, 2015; Mathrick, Meagher, & Norbury, 2017; Molina, 2007; Radley, Jenson, Clark, & O'Neill, 2014; Silva & Murta, 2009). Também é interessante, destacar que há uma predominância, no Brasil, de programas de treinamento de habilidades sociais e estudos que possuem uma abordagem cognitivo-comportamental, fortemente influenciados pelo trabalho de Del Prette e Del Prette (1997, 2001a, 2002, 2003, 2010, 2011, 2013).

Encontramos na literatura, projetos organizados com diferentes públicos e com diferentes formatos como: cursos de formação de professores (Corrêa, 2008; Del Prette & Del Prette, 1997; Rosin-Pinola & Del Prette, 2014), intervenções terapêuticas (Del Prette & Del Prette, 2001a; Elias & Amaral, 2016; Molina, 2007; Silva & Murta, 2009), programas universitários (Chagas-Ferreira, Vilarinho-Rezende, Prado-Bastos, & Lima, no prelo; Del Prette & Del Prette, 2003; Del Prette, Del Prette, & Barreto, 2006), programas educativos (Cruz & Sehnem, 2015; Del Prette & Del Prette, 2001a).

Os programas de treinamento de habilidades sociais possuem público-alvo diverso: crianças (Bolsoni-Silva, Loureiro, & Marturano, 2016; Castro, Melo, & Silves, 2003; Cia & Barham, 2009; Cruz & Sehnem, 2015; Elias & Amaral, 2016; Gonçalves & Murta, 2008; Ladd

et al., 2004; Li et al., 2016); pais e mães (Bolsoni-Silva, Loureiro, & Marturano, 2016; Coelho & Murta, 2007; Radley et al., 2014); professores (Corrêa, 2008; Del Prette & Del Prette, 1997; Elias & Amaral, 2016; Molina, 2007), profissionais de saúde (Loureiro, Santos, & Frederico-Ferreira, 2015; Sapienza, Schoen, & Fisberg, 2014), adolescentes (Del Prette & Del Prette, 2003; Gorayeb, Cunha Netto, & Bugliani, 2003; Loureiro, Santos, & Frederico-Ferreira, 2015; Mathrick, Meagher, & Norbury, 2017; Ogden, 2003; Pereira, 2015; Silva & Murta, 2009), superdotados (Chagas-Ferreira et al., no prelo; França-Freitas, Del Prette, & Del Prette, 2014, 2017), autistas (Goldstein, Lackey, & Schneider, 2014; Radley et al., 2014).

Alguns estudos se dedicam a validação de instrumentos como: inventários (Bandeira et al., 2000; Falcone et al., 2008; Freitas, Bandeira, Del Prette, & Del Prette, 2016), escalas (Bandeira, Del Prette, Del Prette, & Magalhães, 2009; Dias, Freitas, Del Prette, & Del Prette, 2011) e questionários (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2010; Freitas & Del Prette, 2010, 2015; Morán, Olaz, & Del Prette, 2015).

Aguiar (2006) ressalta que boa parte dos estudos e programas de treinamento em habilidades sociais utilizam como instrumentos questionários, inventários e escalas para avaliação do repertório social e das concepções, atitudes e estratégias diante de situações-problema. Muitos desses programas são planejados a partir de uma perspectiva protetiva, no sentido de diminuir riscos, como intervenção precoce para problemas socioemocionais ou como promotores de relações interpessoais mais saudáveis e que proporcionem uma melhoria na qualidade de vida (Bornstein, Hahn, & Haynes, 2010; Caballo, 2012; Castro, Melo, & Silveiras, 2003; Elias & Amaral, 2016; França-Freitas, Del Prette, & Del Prette, 2017; Gonçalves & Murta, 2008; Ladd et al., 2004; McCabe & Altamura, 2011; Murta 2005; Pereira, 2015; Rose-Krasnor & Denham, 2009).

Pereira (2015) realizou um estudo com o objetivo de avaliar como as habilidades sociais

se associam aos fatores de risco e proteção para o desenvolvimento em jovens adultos. Participaram deste estudo 521 jovens adultos brasileiros e os instrumentos utilizados foram: as Escalas Multidimensionais de Expressão Social partes Cognitiva (EMES-C) e Motora (EMES-M). Os resultados apontaram uma associação positiva entre habilidades sociais e fatores de proteção (autoestima e autoeficácia). Mostrou-se também associada ao auxílio para a manutenção das interações do sujeito, em que essas relações podem funcionar como uma rede de apoio quando os recursos pessoais não se mostrarem suficientes para lidar com situações aversivas. Sendo assim, as habilidades sociais podem ser consideradas um fator de proteção. Enquanto que, os pensamentos negativos podem ser considerados um fator de risco, pois tendem a dificultar o estabelecimento de relações satisfatórias e a construção de redes de apoio eficazes.

Uma revisão realizada por Kaat e Lecavalier (2014) avaliou a literatura referente ao treinamento de habilidades sociais publicada entre 2000 e 2012 sobre diferentes variáveis metodológicas. Foram identificados 48 estudos, treze deles foram ensaios clínicos randomizados. Vinte e dois estudos apresentaram amostras bem caracterizadas, sendo que quatro deles permitiram explicitamente a elegibilidade para indivíduos com deficiência intelectual. Dezoito tinham 10 ou menos participantes em cada condição de tratamento ativo. A maioria dos estudos utilizou ou adaptou um manual (71%), e teve medidas de desfecho validadas (92%). Várias escalas de avaliação e medidas de desempenho têm tido o uso generalizado. Os autores indicarem que o rigor metodológico vem melhorando à medida que o campo cresce, especialmente em relação aos principais indicadores de qualidade dos programas. Os autores ainda fornecem recomendações adicionais para futuros ensaios relativos ao desenho do estudo, à expansão da caracterização do participante, aos métodos e análises estatísticas e às medidas de resultado (Kaat & Lecavalier, 2014).

### **O Planejamento de Programas de Habilidades Sociais**

De acordo com Caballo (2012), é importante considerar no planejamento de um programa de habilidades sociais: comportamentos específicos a serem exercitados e agregados à lista padrão de comportamentos; a diminuição dos fatores que aumenta a ansiedade; alterações na hierarquia de valores, na postura e nas crenças objetivando reorganização da estrutura cognitiva; e a busca por soluções para as dificuldades apresentadas. O referido autor considera ainda, que há uma forte relação entre condutas adotadas em terapias comportamentais (como, por exemplo, reforço, instrução, elaboração de diários, exercícios de resolução de problemas, filmes, etc.) com aquelas implementadas pelos programas de treinamento em habilidades sociais.

Del Prette e Del Prette (2005) destacam ainda as características de estrutura geral de um programa, que seriam: sua composição (grupo homogêneo ou heterogêneo), o tamanho dos grupos, a duração do programa e como as sessões são construídas. Depois dessa primeira etapa, é necessário se preocupar também com a avaliação pré e pós-intervenção, definir os objetivos do programa e seus procedimentos, questões éticas, o arranjo do contexto de treinamento e o planejamento da generalização para que a intervenção seja efetiva, pois é necessário que o resultado do treinamento dure e se estabeleça em outros contextos da pessoa. Um exemplo para promover a generalização seriam as tarefas de casa, onde se reforça o que já foi aprendido. Por fim, avaliar a eficácia do treinamento, o porquê de ter dado certo ou não.

Os programas podem ser estruturados de diferentes maneiras, mas algumas etapas servem de referência para a organização geral de muitos deles (Caballo, 2012; Del Prette & Del Prette, 2001a, 2005). Esses fatores devem ser observados não somente no planejamento, mas na avaliação da eficácia desses programas. Para iniciar, é importante que os participantes do grupo se apresentem, para que se conheçam e saibam quem é quem. Na sequência, devem

ser mapeados os principais problemas e dificuldades, utilizando diferentes estratégias, como entrevista, autorregistros, escalas, etc. O terceiro passo, envolve a análise para identificar os diferentes tipos de comportamentos (socialmente habilidosos, não-habilidosos ativos ou passivos ou *déficits*) e também as diferentes respostas (assertivas, não-assertivas e agressivas). Na quarta etapa de planejamento, deve-se escolher exercícios, dinâmicas e vivências com o intuito de reorganizar a forma de conduzir o pensamento. Na etapa seguinte são realizados ensaios de comportamentos frente a problemas reais. A sexta etapa envolve a inserção dos participantes do grupo em atividades de automonitoramento. Já a sétima e última etapa compreende nas avaliações, pelo próprio olhar e pelo olhar do grupo, e o *feedback* do processo (Caballo, 2012; Del Prette & Del Prette, 2001a, 2005).

Os programas de treinamento de habilidades sociais têm sido realizados em dois formatos, individual ou grupal, sendo o grupal o mais utilizado e defendido na literatura (Aguiar, 2006; Corrêa, 2008; Del Prette & Del Prette, 1997, 2001a, 2002, 2006, 2011; Del Prette, Del Prette, & Barreto, 2006; Vila, 2005; Villas Boas, Silveira, & Bolsoni-Silva, 2005). A partir de 1980, os programas de treinamento em habilidades sociais começaram a ter um público não clínico e a serem trabalhados em formato grupal, por estimular o compartilhamento de conhecimentos, experiências, opiniões, sentimentos e crenças, assim como propiciar um ambiente de apoio mútuo entre os participantes. O grupo, por si só, já representa uma situação social estabelecida que facilita o uso de procedimentos vivenciais para desenvolver as habilidades sociais com os participantes, o que enriquece o *feedback* a partir da troca entre os pares e com o coordenador; conseqüentemente, disponibiliza alternativas e modelos mais próximos das práticas culturais vigentes e da realidade que está sendo compartilhada na situação de treinamento, o que favorece a generalização para a situação real.

Não existe consenso sobre o tamanho do grupo, sendo usual ter de oito a doze sujeitos.

Não há, também, uma duração ideal, sendo esperados bons resultados com duas sessões de uma hora e meia a duas horas por semana, de aproximadamente quatro a cinco meses, ou com duração aproximada de seis a oito meses, no caso de uma sessão semanal, ou seja, em média, com trinta e duas sessões e duração total de quarenta e oito horas.

A literatura evidencia o predomínio de programas em grupo, nos contextos clínico e escolar, com delineamentos pré-experimentais e uso de técnicas cognitivo-comportamentais. Os resultados encontrados foram promissores com relação a melhorias no desempenho social (Murta, 2005). Os programas que visam o treinamento de habilidades sociais para crianças e adolescentes geralmente enfocam dois eixos: a superação do *déficit* e seus problemas associados, e sua promoção de maneira generalizada de um repertório de habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2005).

Geralmente esses atendimentos acontecem em grupos, por permitirem vivências e serem mais interativos. Algumas vantagens que se pode destacar no atendimento em grupo são: “ (a) disponibilidade de interlocutores variados para arranjo de situações de desempenho de papéis; (b) maximização das oportunidades para aprendizagem observacional; (c) economia de tempo e investimento financeiro; (d) acesso à subcultura dos participantes” (Del Prette & Del Prette, 2005, p. 74).

### **A Avaliação de Programas de Desenvolvimento das Habilidades Sociais**

Gonçalves e Murta (2008) realizaram um estudo sobre os efeitos de uma intervenção em habilidades sociais com crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem e queixas de agressividade e timidez excessiva. O programa foi realizado em grupo, contendo 20 sessões, baseado em técnicas cognitivo-comportamentais. Foram utilizados como instrumentos: a Escala de Percepção do Autoconceito Infantil e Ficha para Avaliação Sociométrica e Inventário

de Comportamentos da Infância e Adolescência. Os resultados do estudo, indicaram um aumento significativo nos comportamentos pró-sociais e mudanças positivas no autoconceito e no julgamento dos pares (Gonçalves & Murta, 2008).

Durlak e Weissberg (2007) fizeram uma meta-avaliação de 73 programas que propunham atividades extracurriculares no contraturno relacionadas ao desenvolvimento pessoal e social. Os resultados demonstraram que houve melhoria em três áreas gerais: (a) sentimentos e atitudes, (b) indicadores de ajuste comportamental, (c) desempenho escolar. Houve, especificamente, aumentos significativos que ocorreram na autopercepção dos jovens e no vínculo com a escola, em seus comportamentos sociais positivos e em suas notas escolares e nível de realização acadêmica. Ao mesmo tempo, ocorreram reduções significativas nos comportamentos problemáticos e no uso de drogas. Surgiram diferenças substanciais entre os programas que utilizaram abordagens baseadas em evidências para o treinamento de habilidades sociais e emocionais e aqueles que não o fizeram.

Os resultados do estudo de Durlak e Weissberg (2007) têm duas implicações importantes para futuras pesquisas, práticas e políticas. A primeira é que os programas de atividades extracurriculares devem conter componentes para promover as habilidades pessoais e sociais da juventude, porque os participantes podem se beneficiar de várias maneiras se esses componentes forem oferecidos. O segundo é que a efetividade dos programas está relacionada à evidência do uso de abordagens de treinamento de habilidades que são eficazes somente se eles usarem abordagens baseadas em evidências. Quando se trata de melhorar as habilidades pessoais e sociais, os programas bem-sucedidos foram aqueles que utilizaram um: (a) conjunto de atividades conectado e coordenado para atingir seus objetivos em relação ao desenvolvimento de habilidades; (b) utilizavam formas ativas de aprendizagem para ajudar os jovens a aprender novas habilidades, (c) que tinham pelo menos um componente focado no

desenvolvimento de habilidades e (d) que visava explicitamente o desenvolvimento de habilidades pessoais ou sociais específicas.

Seguindo o mesmo intuito e dando continuidade ao trabalho anterior, Durlak, Weissberg e Pachan (2010) realizaram uma meta-análise de programas pós-escolares, que tinham como objetivo aprimorar as habilidades pessoais e sociais em crianças e adolescentes. Nesse estudo foram analisados os resultados de 75 relatórios de 69 programas. Os resultados demonstraram que os participantes desses programas tiveram melhoria significativa em sua auto percepção, adesão à escola, comportamentos sociais positivos, notas escolares, níveis de realização acadêmica e reduções significativas nos comportamentos problemáticos. Uma implicação importante das conclusões desse estudo, é que os programas pós-escolares devem conter componentes para promover as habilidades pessoais e sociais dos jovens, pois eles podem se beneficiar de várias maneiras se esses componentes forem oferecidos. O segundo ponto é que mais pesquisas são justificadas na identificação de características do programa que podem auxiliar no entendimento dos motivos que fazem com que alguns programas sejam mais bem-sucedidos do que outros.

Um outro estudo, realizado por Jardim e Pereira (2017), apresentou os resultados da avaliação subjetiva dos professores face aos resultados de programas de competência social. Os resultados mostraram que todos os participantes – independentemente de seu gênero, idade, nível de ensino ou programa de treinamento que frequentaram – se perceberam como mais capazes após a conclusão do treinamento. Estes resultados mostram a importância de que este tipo de formação continuada seja implementado como uma opção regular para os professores, uma vez que pode contribuir para uma auto percepção mais positiva, que por sua vez pode colaborar para melhorar o desempenho profissional.

Outro programa de treinamento de habilidades sociais, voltado para crianças de 6 a 11



anos, com autismo e Síndrome de Asperger foi avaliado por Owens, Granader, Humphrey e Baron-Cohen (2008). As crianças foram divididas em grupo experimental e controle. Os resultados do estudo mostraram que o grupo experimental obteve resultados mais positivos nos escores de interação social específicos de autismo quando comparado com o grupo controle, sem intervenção.

Cruz e Sehnem (2015), avaliaram a eficácia do Programa “Campeões da Vida” no desenvolvimento do repertório de habilidades sociais dos participantes. Os resultados indicaram que houve bons resultados em sua maioria, no entanto, sem diferenças significativas entre ingressantes e remanescentes, pois esses resultados foram, predominantemente, medianos em ambos os grupos. Os resultados destacaram a pouca prevalência de reações agressivas e a predominância de um estilo passivo entre os participantes do programa, de forma que os autores ressaltaram a necessidade de serem trabalhadas habilidades que levem a um desempenho social habilidoso.

Carneiro e Falcone (2013) avaliaram a eficácia de um programa de habilidades sociais para idosos. Participaram do estudo 40 pessoas na terceira idade. O experimento contou com 20 participantes no grupo experimental e 20 participantes no grupo controle. Foram avaliadas antes e após intervenção, por meio de jogos de papéis em sete situações sociais e a satisfação com a vida através da Escala de Satisfação com a Vida. O estudo constatou mudanças positivas entre os participantes do grupo experimental, como o desenvolvimento da habilidade assertiva. A avaliação do comportamento verbal dos participantes nas situações de jogos de papéis e a avaliação baseada na observação do próprio comportamento feita pelos participantes experimentais mostram que o Programa foi eficaz em desenvolver as habilidades sociais previstas. Uma limitação metodológica apontada pelos autores, foi a não realização do *follow-up* com os participantes dos grupos controle e experimental.

Como um aprofundamento do estudo anterior, Carneiro e Falcone (2016) utilizaram a Escala de Depressão Geriátrica-15 e o Questionário de Dificuldades em Situações Sociais. Os resultados apontaram uma melhora significativa no desempenho social dos participantes do grupo experimental, em relação ao grupo controle, em contextos que envolvia conflito de interesses. Análises intragrupos também confirmaram uma melhora na capacidade de lidar com situações interpessoais que demandam a afirmação e defesa de direitos. Esses resultados constataam que o Programa criado promoveu habilidades assertivas, previamente apontadas na literatura como deficitárias na população de idosos.

Mathrick, Meagher e Norbury (2017) avaliaram um programa de treinamento de habilidades, voltado para a entrevista de trabalho, tendo como público-alvo adolescentes entre 17 e 19 anos com transtornos na fala, linguagem e comunicação. Esse programa de treinamento incluiu mudanças nas avaliações de comportamentos de comunicação social verbais e não-verbais evidentes durante as entrevistas. No primeiro grupo, participaram doze estudantes que completaram a intervenção e realizaram duas entrevistas, uma pré e uma pós-intervenção.

Já no segundo grupo, com trinta e quatro participantes, completaram o programa de intervenção e responderam a três entrevistas, uma no início (incluída para controlar os possíveis efeitos da prática), uma pré e uma pós-intervenção. Em ambos os grupos, as entrevistas foram gravadas em vídeo e os comportamentos de comunicação social foram codificados por diferentes avaliadores, que não sabiam do tempo de entrevista, o diagnóstico do participante e o conteúdo terapêutico. Um projeto de medidas repetidas foi empregado para medir a mudança nos comportamentos de comunicação (Mathrick, Meagher, & Norbury, 2017).

Como resultado do estudo foi verificado, no primeiro grupo, um aumento significativo no número de comportamentos de comunicação social "positivos" verbais e não-verbais de pré e pós-intervenção. No entanto, não houve mudança significativa no número de

comportamentos "negativos" (por exemplo, na inquietação, observações irrelevantes). No segundo grupo, não houve mudanças significativas nos comportamentos verbais, mas diferenças de grupo significativas (variando de sujeito para sujeito) em ambos os comportamentos de comunicação social não verbal positiva e negativa (Mathrick, Meagher, & Norbury, 2017).

Os resultados sugerem que o treinamento de habilidades específicas de comunicação social – que é importante para o sucesso da entrevista e consistentemente reforçando esses comportamentos durante a prática terapêutica – pode aumentar o uso dessas habilidades em um ambiente de entrevista. Apesar de que, na população estudada, houve uma considerável variação no resultado da terapia. As habilidades do entrevistador foram identificadas como uma fonte potencial de variação no resultado e um alvo para pesquisas e práticas futuras (Mathrick, Meagher, & Norbury, 2017).

Diante do exposto, este estudo teve como objetivo geral avaliar a eficácia de um Programa de Desenvolvimento de Habilidades Sociais (PDHS) a partir da análise do banco de dados do Programa e da percepção de seus egressos. Também foram elaborados dois objetivos específicos:

1. Analisar se houve melhoria no desenvolvimento das habilidades sociais conforme medido pelos fatores do Inventário de Habilidades Sociais, comparando os resultados dos pré e pós-testes;
2. Verificar se os objetivos do Programa foram alcançados, a partir da percepção e avaliação dos egressos acerca do processo, estrutura e dinâmica adotados.

## CAPÍTULO III

### MÉTODO

#### Delineamento

A presente pesquisa foi realizada a partir de um delineamento misto, em duas etapas de estudos distintas (Creswell & Clark, 2013). Na primeira etapa, foram empregados procedimentos estatísticos descritivos e inferenciais para analisar informações contidas no banco de dados do Programa de Desenvolvimento de Habilidades Sociais (PDHS). Concomitantemente a esta etapa, procedeu-se ao estudo qualitativo, por meio da aplicação de um questionário *on-line* aos egressos do Programa.

#### Primeira Etapa do Estudo

##### Análise do Banco de Dados

Com relação às informações constantes no banco de dados do Programa, é importante ressaltar, que os participantes, quando ingressam no Programa, respondem e assinam um questionário inicial, por meio do qual autorizam a utilização dos resultados dos questionários e testes psicométricos para fins de pesquisa.

As informações contidas no banco de dados foram analisadas por meio de procedimentos estatísticos descritivos e inferenciais. No sentido de caracterizar os egressos do Programa foram utilizados procedimentos estatísticos descritivos. Verificou-se que no período compreendido entre 2013 e 2016 foram inscritos 249 estudantes, sendo que destes, 166 concluíram o Programa, 49 evadiram e 34 ficaram em lista de espera. Os 166 participantes concluintes foram distribuídos em 16 turmas ofertadas entre o primeiro semestre de 2013 e o primeiro semestre de 2016. Cada turma foi composta por uma média de 10 participantes, com idade média de 18,65 anos ( $DP = 3,15$ ), que variou entre 18 a 30 anos. Destes, 60,2% eram do

gênero feminino ( $n = 100$ ) e 39,8% do gênero masculino ( $n = 66$ ). Com relação à escolaridade, 43,4% eram graduandos do curso de psicologia, 25,2% estavam no ensino médio, 24,1% graduandos de outros cursos universitários e 7,2% frequentavam outros cursos ou não informaram.

Ainda, nesta etapa foram analisados os dados relacionados ao Inventário de Habilidades Sociais – IHS. O Inventário é composto por 38 itens que avaliam reação frente a uma situação de acordo com a frequência: (a) nunca ou raramente; (b) com pouca frequência; (c) com regular frequência; (d) muito frequentemente; (e) sempre ou quase sempre. O escore total indica um desempenho geral em habilidades sociais. Os escores podem, ainda, ser analisados de acordo com cinco fatores a saber: (1) enfrentamento/autoafirmação com risco; (2) autoafirmação na expressão de afeto positivo; (3) conversação e desenvoltura social; (4) autoexposição a desconhecidos ou a situações novas e (5) autocontrole da agressividade em situações aversivas (Del Prette & Del Prette, 2001b).

De acordo com o manual de aplicação (Del Prette & Del Prette, 2001b), o Fator 1 diz respeito à Habilidade de Enfrentamento e Autoafirmação com risco, ou seja, a capacidade do indivíduo de expressar sua vontade/preferência mesmo quando esta é contrária à vontade do outro, o que pode apresentar um risco à relação. O Fator 2 se refere à Habilidade de Autoafirmação na expressão de sentimento positivo, isto é, suas habilidades para lidar com demandas de expressão de afeto positivo e de afirmação da autoestima. O Fator 3 diz respeito à Habilidade de Conversação e Desenvoltura Social, ou seja, a capacidade do indivíduo de expressar e retratar situações neutras, em termos de afeto positivo ou negativo, de aproximação com risco mínimo de reação indesejável, com a demanda, principalmente, de “traquejo social” na conversação, o que supõe conhecimento das normas de relacionamento cotidiano. O Fator 4 é relacionado à Habilidade de Autoexposição a desconhecidos e situações novas, vale dizer,

a capacidade de abordar pessoas desconhecidas. E por último, o Fator 5 diz respeito à Habilidade de Autocontrole da agressividade a situações aversivas. Os fatores possuíam alfas variando de 0,74 a 0,96%.

As informações sobre os pré e pós-testes do IHS foram analisados por meio de procedimentos estatísticos descritivos e inferenciais utilizando-se o pacote estatístico SPSS 21.0 (*Statistic Package for Social Science*). Na análise dos pré e pós-testes do IHS foram considerados os escores dos cinco fatores e o escore geral. Foi utilizado o Teste *t* pareado para verificar se houveram diferenças significativas entre os escores nas duas aplicações, indicando ou não melhoria nesses fatores.

## Segunda Etapa do Estudo

### Participantes

Participaram da segunda etapa deste estudo, 29 egressos do Programa de Habilidades Sociais, cuja idade média foi de 22,16 anos ( $DP = 3,20$ ), variando entre 18 e 31 anos. Com relação à escolarização, 65,52% cursavam o ensino superior ( $n = 19$ ), 20,7% eram superdotados ( $n = 6$ ), quatro possuíam ensino superior completo, dois tinham pós-graduação e quatro haviam concluído o ensino médio.

Com relação ao gênero, 19 eram do gênero feminino ( $n = 19$ ), nove eram do gênero masculino e um se intitulou como outro. Dos 29 participantes, 15 estavam empregados ou fazendo estágio.

Para a seleção dos egressos na aplicação do questionário *on-line* (ver Anexo 3), foi consultado no banco de dados do Programa o nome, *e-mail* e telefone de todos os que participaram do Programa no período de 2013 a 2016. Após essa busca, foi realizado o contato por *e-mail* e/ou telefone com todos os participantes que constavam no banco de dados, onde

foi solicitado que respondessem o questionário *on-line*, via internet. Houve representação de egressos de todos os semestres em que foram ofertadas turmas do Programa, como pode ser verificado a seguir: 1º/2013 – 6,9% ( $n = 2$ ); 2º/2013 – 13,8% ( $n = 4$ ); 1º/2014 – 17,2% ( $n = 5$ ); 2º/2014 – 13,8% ( $n = 4$ ); 1º/2015 – 20,7% ( $n = 6$ ); 2º/2015 – 10,3% ( $n = 3$ ); 1º/2016 – 17,2% ( $n = 5$ ).

## **Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados**

### **Questionário *on-line***

Nesta segunda etapa, foi encaminhado um questionário *on-line* (ver Anexo 3) a todos os 166 participantes que concluíram o Programa até o ano de 2016, sendo que destes, apenas 29 formulários foram respondidos. O questionário *on-line* continha questões acerca dos dados sociodemográficos dos participantes e 18 questões abertas para serem respondidas, sem limite de linhas. As perguntas foram elaboradas de forma a permitir uma avaliação geral do Programa, ressaltando os pontos positivos e negativos a partir da percepção dos egressos do Programa.

É importante frisar que antes do início da pesquisa, em cada etapa, foi obtido o consentimento de cada participante, assegurado pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE (ver Anexo 4). Cada participante que teve seus dados coletados concordou em realizar os procedimentos, estando ciente de que seus resultados seriam utilizados para fins de pesquisa, mas sem identificação dos mesmos em qualquer momento. Para esses participantes que autorizaram, foi encaminhado um questionário *on-line* (ver Anexo 3), contendo perguntas sobre sua visão a respeito do Programa que participaram.

## **Análise de Dados**

Os dados compilados por meio do questionário *on-line* foram analisados utilizando-se a Análise de Conteúdo, elaborada por Bardin (2009). De acordo com Bardin (2009), a Análise de Conteúdo tem por finalidade a interpretação de dados por meio de diferentes fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação.

Segundo Bardin (2009) a pré-análise se divide em três tarefas: leitura flutuante, constituição do corpus e reformulação de hipóteses e objetivos. A leitura flutuante tem como base tomar contato exaustivo com o material de estudo para conhecer, se aproximar do conteúdo. A constituição do corpus é a organização do material de maneira que se possa responder a algumas normas de validade: exaustividade, onde todos os aspectos do roteiro devem ser analisados; representatividade, para mostrar de maneira fidedigna o universo pesquisado; homogeneidade, para obedecer com precisão aos temas; e pertinência, para que os conteúdos estejam adequados aos objetivos estudados. A segunda fase, a exploração do material, é o momento de analisar o texto sistematicamente em função das categorias formadas anteriormente (Bardin, 2009).

A última etapa da Análise de Conteúdo, diz respeito ao tratamento dos resultados, abrangendo a inferência e a interpretação, com exposição dos resultados brutos, ou seja, as categorias que serão utilizadas como unidades de análise, sendo submetidas a operações estatísticas simples ou complexas, dependendo do caso, de maneira que permitam ressaltar as informações obtidas. Após isto são feitas inferências e as interpretações previstas no quadro teórico e/ou sugeridos a outras possibilidades teóricas (Bardin, 2009). No processo de construção das categorias de análise foram utilizados os seguintes critérios:

- (a) exclusão mútua: cada elemento só pode aparecer em uma única categoria;
- (b) homogeneidade: único princípio de classificação para a condução e organização das categorias;
- (c) pertinência: diz respeito à coerência entre os objetivos e perguntas da



investigação; (d) objetividade e fidelidade: todas as categorias devem ser codificadas da mesma maneira; e (e) produtividade: as categorias devem gerar índices de inferências, hipóteses novas e dados exatos (Chagas, 2008, p. 68).

## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados da primeira etapa do estudo, relacionados às análises descritivas e inferenciais associados aos cinco fatores medidos pelo Inventário de Habilidades Sociais e seu escore total. Os resultados da segunda etapa, serão apresentados por meio das categorias formuladas a partir de Análise de Conteúdo aplicada às respostas dos participantes egressos do Programa ao questionário *on-line*.

#### Resultados da Primeira Etapa do Estudo

Os escores do Inventário de Habilidades Sociais (IHS) que constavam no banco de dados do Programa foram analisados levando-se em consideração cada um dos fatores e o escore total, conforme pode ser visualizado nas tabelas 1 e 2.

Tabela 1

*Escores do IHS Pré-Teste, Média e Desvio Padrão (N = 86)*

Fatores do IHS	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Fator 1: Enfrentamento e autoafirmação com risco	86	43,58	28,5
Fator 2: Autoafirmação na expressão de sentimento positivo	86	45,61	26,5
Fator 3: Conversação e desenvoltura social	86	46,76	35,2
Fator 4: Autoexposição a desconhecidos e situações novas	85	53,29	30,0
Fator 5: Autocontrole da agressividade a situações aversivas	86	45,06	27,1
IHS Total	86	50,59	30,7

*Nota.* *N* = número total de participantes; *M* = média; *DP*= desvio padrão.

Tabela 2

*Escores do IHS Pós-teste Média e Desvio Padrão (N = 38)*

Fatores do IHS	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Fator 1: Enfrentamento e autoafirmação com risco	38	61,31	27,6
Fator 2: Autoafirmação na expressão de sentimento positivo	37	63,89	26,0
Fator 3: Conversação e desenvoltura social	37	67,09	34,1
Fator 4: Autoexposição a desconhecidos e situações novas	37	66,36	27,6
Fator 5: Autocontrole da agressividade a situações aversivas	34	53,38	23,0
IHS Total	38	66,23	27,1

*Nota.* *n* = número de participantes; *M* = média; *DP* = desvio padrão.

Para verificar se houve diferença significativa entre os escores dos pré e pós-testes foi realizado o Teste *t* pareado para cada um dos fatores do IHS e o escore total. Os resultados indicaram que houve diferença significativa em todos os fatores e escore total, como pode ser visualizado na Tabela 3.

Tabela 3

*Teste t Pareado IHS Pré e Pós-Teste*

Fatores	Pré-Teste		Pós-Teste		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
Fator 1: Enfrentamento e autoafirmação com risco ( <i>n</i> = 35)	48,7	27,5	61,7	28,6	4,45	34	,000
Fator 2: Autoafirmação na expressão de sentimento positivo ( <i>n</i> = 34)	50,3	24,3	64,8	26,1	4,68	33	,000
Fator 3: Conversação e desenvoltura social ( <i>n</i> = 34)	44,5	35,1	69,8	33,4	3,85	33	,001
Fator 4: Autoexposição a desconhecidos e situações novas ( <i>n</i> = 34)	55,8	27,0	67,8	26,2	2,76	33	,009
Fator 5: Autocontrole da agressividade a situações aversivas ( <i>n</i> = 31)	40,9	23,1	52,1	23,1	3,56	30	,001
IHS Total ( <i>n</i> = 35)	46,1	29,8	67,6	27,1	6,15	34	,000

*Nota.* *M* = média, *DP* = desvio padrão; *t* = diferença entre as médias pareadas; *gl* = grau de liberdade; *p* = nível de significância.

### **Resultados da Segunda Etapa do Estudo**

O questionário *on-line* foi respondido por 29 egressos. As respostas às questões foram categorizadas e divididas em três subseções: (1) autopercepção acerca de suas habilidades sociais anteriores à participação no programa; (2) avaliação da estrutura e dinâmica do

programa ao longo do processo (estrutura e dinâmica) e (3) percepção dos egressos sobre a eficácia do Programa.

### **1. Autopercepção Acerca de suas Habilidades Sociais Anteriores à Participação no Programa**

A subseção sobre a autopercepção dos egressos acerca de como eram as suas habilidades sociais antes de participarem do Programa e os fatores que motivaram a participação no Programa foi elaborada a partir das respostas dos egressos às perguntas 1, 2 e 4 do questionário *on-line*. Essas respostas foram reunidas em três eixos: (a) aspectos motivacionais; (b) importância do Programa para o desenvolvimento socioemocional e (c) ampliação das habilidades sociais pessoais.

**(a) Aspectos motivacionais.** Foram apontados alguns motivos que levaram os egressos ( $n = 29$ ) a participarem do Programa. As respostas geraram sete categorias que serão descritas a seguir: sentimentos de inadequação social ( $f = 10$ ), aprimoramento das habilidades sociais ( $f = 10$ ), curiosidade ( $f = 9$ ), dificuldades com atividades profissionais ou acadêmicas ( $f = 4$ ) e timidez ( $f = 4$ ). As respostas menos frequentes foram: autoconhecimento ( $f = 3$ ) e por convite ( $f = 2$ ).

- **Sentimentos de inadequação social** ( $f = 10$ ). Os sentimentos de inadequação social foram definidos como desconforto, incômodo ou insegurança com relação a interações sociais. Foi relatada, ainda, fobia social, dificuldade no relacionamento interpessoal, bloqueio em expor-se, dificuldade de entender sentimentos e firmar amizades. Entre as respostas que exemplificam essa categoria, podemos elencar a de E14: “sentia muita insegurança em situações sociais e não tinha coragem para interagir no geral” e E9: “dificuldades de fazer amizades e formar vínculos, falta de habilidades conversacionais”.

- **Aprimoramento das habilidades sociais** ( $f = 10$ ). O aprimoramento das

habilidades sociais foi motivado pelo desejo de enfrentamento de conflitos interpessoais e melhoria na maneira como lidar com pessoas e situações. Entre as respostas, foram verificadas, por exemplo, o que expressou E6: “me tornar mais habilidoso ao enfrentar conflitos - pessoais/sociais” e E15: “ver como eu me portava socialmente e se esse modo de agir poderia se modificar para que, desse modo, eu tornasse minhas relações sociais mais positivas, além de que eu tivesse comportamentos mais habilidosos”.

- **Curiosidade** ( $f = 9$ ). Essa categoria foi definida como interesse ou curiosidade em conviver com pessoas, aprender sobre habilidades sociais ou curiosidade em conhecer os projetos disponibilizados na universidade. Entre as respostas, foram verificadas, por exemplo, as que foram emitidas por E16: “a vontade de aprender a desenvolver habilidades sociais nos jovens” e E24: “Curiosidade. Tinha acabado de entrar no curso de graduação, tudo era novidade”.

- **Dificuldades com atividades profissionais ou acadêmicas** ( $f = 4$ ). Essa categoria foi definida a partir do relato de dificuldades na apresentação de seminários e de trabalhos acadêmicos. Isso pode ser verificado na resposta de E10: “dificuldade de falar em público” e E8: “isso me atrapalharia em apresentar os trabalhos e seminários”.

- **Timidez** ( $f = 4$ ). A timidez também foi um dos motivos apontados pelos egressos para o ingresso no Programa, como pode ser verificado nos fragmentos de E25 que ponderou que tinha “Dificuldades relacionadas à timidez” e de E10: “timidez excessiva”.

- **Autoconhecimento** ( $f = 3$ ). O desejo de autoconhecimento foi outro motivo elencado, sendo definido como tomada de consciência sobre as próprias atitudes e maneira de relacionar-se com os outros. Entre as respostas, destaca-se, por exemplo, o que foi respondido por E15: “Ter um pouco mais de consciência sobre minhas atitudes em relação às outras pessoas, em relação a minha família” e E28: “adquirir autoconhecimento no que diz respeito a

habilidades sociais, e saber o quão longe eu estava de ser uma pessoa socialmente habilidosa”.

- **Por convite** ( $f = 2$ ). Dois egressos mencionaram que foi o convite de amigos que os motivaram a participar do Programa. Nesse sentido, E12, respondeu que foram “os amigos” e E18: “meu amigo que foi fazer comigo”.

**(b) Importância do Programa para o desenvolvimento socioemocional.** Quatro categorias foram elaboradas para explicar a importância do Programa para o desenvolvimento socioemocional, na percepção dos egressos. As duas mais frequentes foram: autoconhecimento ( $f = 11$ ) e fortalecimento dos relacionamentos interpessoais ( $f = 8$ ). As duas menos frequentes foram: o Programa como suporte ( $f = 5$ ) e incorporado ao ensino ( $f = 3$ ). Dois participantes não expressaram opinião a respeito da importância do Programa para o desenvolvimento socioemocional.

- **Autoconhecimento** ( $f = 11$ ). A categoria foi definida como entender melhor os próprios sentimentos e emoções; responsabilização pelos atos; autodesenvolvimento; aprimoramento da autoconfiança, autoestima e empatia; pensar e (re)avaliar as próprias atitudes. São exemplos de respostas desta categoria o que relatou E7: “entender melhor os seus sentimentos e os dos outros, e fortalecer relacionamentos”; E14: “é muito importante inclusive para que a pessoa estabeleça redes de apoio, aprimore sua confiança. autoestima e empatia” e E26: “acredito que ajuda com o desenvolvimento de uma maturidade emocional, além de fortalecer e criar relações mais harmônicas”.

- **Fortalecimento de relacionamentos interpessoais** ( $f = 8$ ). Essa categoria foi definida como saber lidar com problemas cotidianos; seguir orientações; saber colocar a opinião de forma adequada; diminuir conflitos de violência física ou psicológica; pensar na melhor forma de se expressar dentro do grupo. E, ainda, saber se relacionar melhor com os pares, fazer amizades e saber lidar e expressar emoções, tornando-se cada vez mais apto

socialmente, por meio do desenvolvimento de relações mais harmônicas. Nesse sentido, E17 considerou: “essas atividades são de extrema importância porque nos ajudam a nos relacionar melhor com outras pessoas, trabalhar nossos sentimentos e emoções e sentir menos medo ou vergonha das pessoas.”. E19 relatou: “essas atividades incentivam e nos ensinam a sermos aptos socialmente, contribuindo para o desenvolvimento socioemocional”; e ainda E15 expressou que é “muito importante mostrar para pessoas que existem vários jeitos para resolver um problema ou que não é tão assustador ou inadequado você fazer uma amizade com desconhecidos”.

- **O Programa como suporte** ( $f = 5$ ). Nesta categoria, foi ressaltada a importância do ambiente para se desenvolver e testar novos comportamentos; atividades e exercícios para diminuir bloqueios; gerar confiança no sujeito; e que o ambiente proposto pelo Programa é seguro e acolhedor, dando suporte para os participantes, além de gerar conhecimento sobre como lidar com diversas situações, auxiliando na melhora do desempenho dos alunos acadêmica e socialmente. Para E25 o Programa é “de extrema importância, pois permite que o indivíduo desenvolva e teste as habilidades sociais em um ambiente seguro e acolhedor”; já para E24: “realmente proporcionam um conhecimento sobre como lidar com diversas situações que exigem comportamentos adequados”.

- **Incorporado ao ensino** ( $f = 3$ ). Alguns egressos responderam que a importância do Programa está na incorporação ao ensino escolar; destacando ainda que o que é ensinado é tão importante quanto outras matérias da grade curricular; e que nem sempre a família consegue contribuir para o desenvolvimento do aprendizado. Entre as respostas, se destacaram as de E1 que acha o ensino dado pelo Programa é muito importante: “deveria ser incorporado ao ensino fundamental, médio e Universitário” e de E9: “habilidades relacionais são o maior aprendizado que uma pessoa pode receber, e nem sempre os pais conseguem passar isso de forma



competente”.

**(c) Avaliação das habilidades sociais.** Foi pedido aos egressos que descrevessem suas habilidades sociais e a maneira como se relacionavam com as pessoas antes de participar do programa. A partir do relato dos egressos ( $n = 26$ ) foram formuladas as seguintes categorias: abaixo da média ( $f = 13$ ), na média com pontos a serem melhorados ( $f = 7$ ) e na média ou acima da média ( $f = 6$ ). Três egressos responderam que não se lembravam; que era difícil mensurar o antes e o depois; e que as habilidades sociais, atualmente, não eram muito diferentes de como estavam antes de iniciarem o Programa.

- **Abaixo da média** ( $f = 13$ ). Ao se autoavaliarem como abaixo da média, alguns egressos se autodescreveram como tímidos, extremamente fechados; sem costume de fazer *small talk* - jogar conversa fora; que ainda evitavam completamente situações de socialização; e tinham dificuldade de expressar sentimentos. Encaixam-se nesse tipo de respostas, o que foi sinalizado por E13: “sempre fui tímida e tive dificuldade em iniciar contatos sociais. Me considero retraída em meio a grupos maiores, preferindo contatos mais íntimos com poucos amigos”; E19: “não sabia sobre o que conversar com as pessoas, me sentia diferente demais dos outros e achava que eles não tinham nada em comum comigo; procurava ficar isolada e não sentia vontade de me enturmar”; E28: “acredito que eu me relacionava com as pessoas de maneira desequilibrada (nada anormal, mas me incomodava), e fazer o curso me ajudou a me relacionar mais casualmente, e com mais pessoas”; e E27: “a principal dificuldade era no quesito falar em público, em me expressar quando havia muitos ‘outros’. Depois do Programa e de outras buscas, melhorei isso. Não no meu melhor possível, mas hoje em dia isso não me afeta ou me preocupa. Na verdade, o diagnóstico era fobia social, e falar em público era o principal fator de ansiedade”.

- **Na média, mas com pontos específicos para serem melhorados** ( $f = 7$ ). Alguns

egressos relataram que tinham dificuldade de entender outros pontos de vista, de escutar o outro, e que falhavam em aspectos como assertividade, lidar com conflitos e insegurança, por exemplo. Essa descrição é refletida pelo que pontuou E1: “não me relacionava, mas era participativo”; E26: “sou muito extrovertido, porém cometia gafes em relação tanto ao ver o lado do outro como escutá-lo e deixá-lo falar”; E6: “eu não me auto considero com problemas de sociabilidade. Eu consigo me relacionar bem no dia a dia com as pessoas. Queria apenas trabalhar alguns aspectos como a forma de lidar com conflitos” e E18: “Sou comunicativa, porém muito insegura e não consigo ser o que realmente sou quando não estou em minha zona de conforto. O curso me ajudou a trabalhar com a minha segurança, como realmente cada detalhe que deixamos passar despercebido é fundamental, como por exemplo, lidar com um elogio, que pode contribuir muito com sua confiança”.

- **Na média ou acima da média** ( $f = 6$ ). Os egressos que se classificaram como na média ou acima da média, descreveram a relação com as pessoas antes do Programa como satisfatória e relataram não ter vergonha e medo de se relacionar; além da facilidade de argumentar com pessoas próximas e de serem bastante sociáveis. Entre as respostas, foram examinadas, por exemplo, a de E17: “minha habilidade era boa, não tinha vergonha das pessoas e nem medo de me relacionar”; e a de E23: “tinha facilidade de argumentar bem apenas com pessoas próximas”.

## **2. Avaliação da Estrutura e Dinâmica do Programa ao Longo do Processo**

A subseção sobre a avaliação dos egressos a respeito da estrutura e dinâmica do Programa ao longo de sua participação, foi elaborada a partir das respostas às perguntas de 5 a 9 do questionário *on-line*. Essas respostas foram reunidas em cinco eixos: (a) sentimento dos egressos ao longo do processo; (b) pontos positivos do Programa; (c) aspecto ou momento

marcante; (d) pontos negativos do Programa e (e) pontos negativos relacionados a participação no Programa.

(a) **Sentimento dos egressos ao longo do processo.** Duas categorias controversas emergiram da análise das respostas dos egressos. Mais da metade dos participantes demonstraram que a dinâmica adotada nos encontros os fizeram se sentir confortáveis e classificaram as atividades como divertidas. No entanto, outros tiveram uma percepção mais negativa apontando dificuldades pessoais com o acolhimento no grupo e o desenvolvimento das atividades de automonitoramento ( $n = 29$ ), duas categorias foram elaboradas a partir das respostas dos egressos: conforto e diversão ( $n = 18$ ) e dificuldades no percurso ( $n = 11$ ).

- **Conforto e diversão** ( $f = 18$ ). Dezoito egressos, assinalaram que se sentiram bem; acharam as atividades divertidas; apreciaram e elogiaram a maneira como os monitores e mediadores conduziram seu grupo e a dinâmica dos encontros. Nota-se isso, por exemplo, nas respostas de E4: “o grupo foi conduzido de uma forma bastante confortável e as discussões me fizeram refletir muito sobre as minhas relações”; E9: “a dinâmica dos encontros era legal, as atividades eram bem conduzidas, o material bem abrangente, quantidade adequada de encontros e, com os materiais impressos, sinto que tenho insumos pra revisitar o conteúdo sempre que necessário”; e, por fim, de E24: “gostei bastante da dinâmica, era bastante divertida e produtiva. Fiz várias amizades lá dentro e as práticas eram interessantes”.

- **Dificuldades no percurso** ( $f = 13$ ). Neste tópico, foram constatadas algumas dificuldades relacionadas às atividades, consideradas difíceis de realizar e desafiadoras; houve quem classificou o grupo como estruturalista; sendo destacada a monotonia da dinâmica e interação forçada. Entre as respostas que ilustram essa posição, foram verificadas, por exemplo, a de E11: “a dinâmica era bem legal, mas em relação ao acolhimento não era tão bom. Às vezes só me sentia integrada ao grupo por estar com mais duas pessoas do meu curso. Era clara a

divisão entre as pessoas que cursavam psicologia e que cursavam letras”; E1: “Sentia que me entrosava, mas o grupo, com exceção das monitoras, não era nada acolhedor”; e E7: “Achei o grupo um pouco estruturalista demais”.

**(b) Pontos positivos do Programa** – Nesse eixo foram reunidos os aspectos positivos percebidos pelos participantes ( $n = 29$ ) relacionadas ao Programa, sendo três categorias formuladas: impacto da participação nesse tipo de Programa ( $f = 14$ ); estrutura do Programa ( $f = 11$ ) impacto do Programa na vida do participante ( $f = 6$ ).

- **Impacto da participação nesse tipo de Programa** ( $f = 14$ ). Metade dos egressos ressaltou que os principais pontos positivos foram referentes à relevância do Programa, classificando-o como ótimo, revolucionário, que ajuda nos primeiros passos de quem gostaria de dominar as habilidades sociais e tem relevância na vida cotidiana, colaborando com relacionamentos mais saudáveis. Para E13: “a iniciativa do Programa é de extrema importância pela tentativa de integrar e promover conforto às pessoas com dificuldades de interação social”; já na opinião de E21, o Programa “permite entrar em contato com outros contextos que favorecem o aprendizado ou aprimoramento de novas habilidades sociais”. Por fim, E27 acredita que “no ambiente acadêmico, em que se é obrigado ser sociável e eloquente, um programa assim é de grande ajuda aos que não tem muita escolha de fugir disso, ou para os que querem desenvolver-se nesse aspecto ou se autoconhecer”.

- **Estrutura do Programa** ( $f = 11$ ). Nesta categoria, foram ressaltados os seguintes aspectos do Programa referentes à estrutura: dinâmicas de grupo; atividades práticas semanais (automonitoramento); discussões; lidar com pessoas diferentes no grupo; trocas de experiências; roda de conversa; material de suporte; exercícios em sala; debates; espontaneidade das condutoras; reflexão; estrutura; convívio com os profissionais do projeto; sigilo; temas e a coesão do grupo. Entre as respostas, destacaram-se, por exemplo, as de E6:

“definitivamente, o ponto mais chamativo é lidar com pessoas diferentes de você, com níveis de facilidade social diferentes”; E17: “para mim, as atividades e exercícios em sala e para casa eram pontos muito positivos, com elas eu desenvolvi melhor meu relacionamento com colegas, além dos debates que também eram momentos de muito aproveitamento” e E18 ressaltou “o voto de sigilo que te deixa confortável para se abrir e compartilhar situações vividas relacionadas ao tema. É uma ótima terapia de grupo. Não conseguia faltar um encontro porque me sentia bem. Escutar e ser escutado é algo que não fazemos com frequência com essa correria; para conseguir crédito acabamos preenchendo o dia de matéria e acabamos nos esquecendo da gente”.

- **Impacto do Programa na vida do participante** ( $f = 6$ ). Na opinião de alguns egressos, o maior legado do Programa foi a forma como impactou na vida dos participantes, ajudando-os a se expressarem melhor, tornando-os mais assertivos; auxiliando na melhoria do desempenho e contribuindo com uma análise dos relacionamentos de maneira mais palpável. Nesse sentido, destacam-se, por exemplo, as respostas de alguns egressos, como E17: “para mim, as atividades, os debates e os exercícios em sala e para casa eram pontos muito positivos, com elas eu desenvolvi melhor meu relacionamento com colegas”; E29: “após participar, alguns amigos começaram a se expressar de melhor forma”; E23: “a melhoria do desempenho de alunos especiais por meio de incentivo em suas áreas de talento” e E28: “colocar objetivos comportamentais claros, como elogiar duas pessoas por dia, permitiu que eu pudesse analisar meus relacionamentos de maneira mais palpável”.

(c) **Aspecto ou momento marcante.** Com relação a esse eixo, a maioria dos participantes ( $n = 23$ ) afirmou que houve aspectos e momentos marcantes durante o Programa; quatro participantes não apontaram nenhum evento marcante e os outros dois informaram que não se recordavam. A partir dos aspectos marcantes que foram listados foram elaboradas três

categorias: vínculo entre os participantes e mediadores ( $f = 7$ ), atividade de elogiar ( $f = 6$ ) e último encontro ( $f = 5$ ).

- **Vínculo entre os participantes e mediadores** ( $f = 7$ ). Nessa categoria relatou-se a troca de experiências e vivências entre o grupo e com os mediadores. A união do grupo para ajudar um colega e o Programa como uma oportunidade de fazer amizades. Para exemplificar essa categoria, destaca-se o relato de E20: “a oportunidade de conhecer novas pessoas que eram bem parecidas conosco é muito interessante”; E10: “todos os demais integrantes do grupo se juntaram para auxiliá-lo nesse momento. Nossas relações de amizade se estreitaram com isso. Uma experiência de bastante aprendizado”

- **Atividade de elogiar** ( $f = 6$ ). A atividade de elogiar foi destacada como marcante por propor algo que não era comum por desafiar os participantes a saírem de sua zona de conforto, devido à dificuldade que alguns demonstraram em elogiar e ser elogiado e a oportunidade de relatar a experiência no grupo. Exemplos dessa categoria são, E19: “quando discutíamos sobre elogiar, quando falei sobre a minha difícil relação com minha mãe”; E28: “foi marcante para mim o desafio dos elogios”.

- **Último encontro** ( $f = 5$ ). O último encontro foi outro momento destacado como marcante devido à dinâmica do amigo oculto, a troca de presentes e bilhetes e o diálogo do último encontro. Exemplos de relatos sobre esse encontro foram expressos por E17: “o momento mais marcante do Programa para mim foi o dia do encerramento, porque nesse dia nós trocamos bilhetes e pequenos mimos aos colegas. Foi um dia muito emocionante já que o grupo estava bem unido”; e E5: “adorei o amigo oculto do último dia de aula”.

**(d) Pontos negativos do Programa.** A partir da percepção dos participantes ( $n = 26$ ), foram elaboradas quatro categorias que refletem os principais pontos negativos do Programa relacionados à dinâmica do Programa ( $f = 11$ ), pontos negativos relacionados à estrutura do

Programa ( $f = 10$ ) e incapacidade de acessar o público mais carente ( $f = 4$ ).

- **Pontos negativos relacionados à dinâmica do Programa** ( $f = 11$ ). Os principais fatores negativos apontados pelos egressos foram relacionados às atividades e dinâmicas de grupo, consideradas como monótonas, teóricas e repetitivas. Pode-se constatar e na resposta de E9: “o único ponto que talvez eu tenha algumas reservas seja a necessidade de fazer deveres de casa. Sei que é importante promover uma autorreflexão ao longo da semana com base no conteúdo, mas quem não consegue se organizar para fazer a atividade sai perdendo um pouco”; de E6: “as dinâmicas às vezes se mostravam monótonas” e de E27: “havia muito pouco tempo para falarmos e para desenvolver mais umas coisas. Segundo, gradação. Acredito que poderiam ser desenvolvidas atividades teatrais, por exemplo, ou para desenvolvimento de oratória, pois isso acrescentaria muito ao curso e aos participantes”.

- **Pontos negativos relacionados à estrutura do Programa** ( $f = 10$ ). Aspectos relacionados à estrutura também foram destacados, como a quantidade de encontros, inadequação do local onde eram realizados e horário em que foram ofertadas as turmas. Entre as respostas, foram ressaltadas, por exemplo, as de E10: “poucos encontros durante o semestre e local de encontro”; E26: “O horário o torna difícil, e aumenta a evasão”.

- **Incapacidade de acessar o público mais carente** ( $f = 4$ ). Outro ponto negativo destacado foi a falta de capacidade de atingir as pessoas que mais precisam desse tipo de atendimento. Entre as respostas, foram verificadas, por exemplo, a de E14: “o Programa não atinge as pessoas que precisam mais, pois elas não têm coragem de se inscrever ou ir aos encontros” e de E23: “falta o apoio de professores na escola para identificar os alunos e proporcionar a interdisciplinaridade”.

(e) **Pontos negativos relacionados a participação no Programa.** Os egressos ( $n = 29$ ) puderam expor as próprias dificuldades e falhas por meio de uma autoavaliação quanto à

participação no Programa. A partir das respostas ( $n = 15$ ), foram elaboradas duas categorias relacionadas ao desinteresse quanto à dinâmica e atividades propostas ( $f = 12$ ) e fatores pessoais ( $f = 5$ ).

- **Desinteresse quanto à dinâmica e atividades propostas** ( $f = 12$ ). A categoria pode ser definida como perda do interesse nas dinâmicas; desmotivação para as atividades; falta de empenho para fazer as tarefas de casa; negligência com as atividades; dificuldade em realizar as dinâmicas e as tarefas de casa e não se envolver tanto com o Programa. No caso de E27, ele relata: “negligenciava muito as atividades, talvez mais por um preconceito de achar que eu não precisava fazer certas coisas e que também não era muito ‘enturmado’, por me sentir muito forçado socializando com a turma por obrigação”; já E28 diz: “em alguns momentos eu senti que me empenhei pouco ao longo da semana, e que não tinha entendido o propósito da atividade - provavelmente desculpas pra não sair da zona de conforto”.

- **Fatores pessoais** ( $f = 5$ ). Esta categoria abrange as repostas que demonstraram que os pontos negativos estavam ligados a fatores pessoais, como não estar aberto a participar; não ter se dedicado; ter faltado ou chegado atrasado aos encontros, não ter tido o tempo necessário para a execução das atividades propostas. Entre as respostas, pode-se destacar, por exemplo, as de E7: “Eu não estive aberta a participar”, E11: “deixei de ir a alguns encontros” e de E12: “poderia ter me dedicado mais”.

### **3. Percepção dos Egressos sobre a Eficácia do Programa**

A subseção da percepção dos egressos sobre a eficácia do Programa, foi elaborada a partir das respostas as perguntas de 10 a 13 do questionário *on-line*. As respostas foram sistematizadas em quatro eixos: (a) influência do Programa nas interações interpessoais; (b) aprendizagens que continuam sendo aplicadas; (c) transformações na autopercepção e (d)



sugestões de melhoria do Programa.

**(a) Influência do Programa nas interações interpessoais.** Foram elaboradas duas categorias que emergem das respostas dos egressos relacionadas às mudanças nas relações interpessoais: aprimoramento por meio de solução de problemas ( $f = 25$ ) e investimento pessoal na melhoria das relações ( $f = 19$ ).

- **Aprimoramento por meio da solução de problemas** ( $f = 25$ ). Na percepção dos egressos, o aprimoramento de relações interpessoais foi destacada a partir da melhoria na capacidade de resolução de conflitos; aprender a lidar com dificuldades e com pessoas diferentes; ver o lado da outra pessoa; pensar antes de agir; melhorar na forma de se posicionar quando entra em discussões; aprender a identificar o que deve aprimorar; importância do Programa como ponte de reflexão e autoconhecimento, para amadurecimento e mais conhecimento sobre comportamentos assertivos. Esses aspectos são refletidos nas respostas de E4: “eu passei a me automonitorar mais em minhas relações, e apesar de ainda ter algumas dificuldades, minhas relações melhoraram bastante”; E6: “Lidar com pessoas diferentes, com dificuldades e opiniões diferentes, compreendendo a perspectiva delas”; E25: “hoje consigo identificar o que devo melhorar”; E29: “tenho solucionar melhor os problemas que surgem nas relações interpessoais”.

- **Investimento pessoal na melhoria das relações** ( $f = 17$ ). A categoria tem como definição ficar mais tempo com os outros, ser participativo, ter mais amizades; ser gentil, pensar sobre como se relacionar; entender melhor o outro, controlar suas emoções em relação ao outro, diminuição da inibição, comportamentos inteligentes, sensibilidade para avaliar a situação, tentar agir da melhor maneira possível de acordo com a situação; influência no modo de agir, aprender a discordar e como agir. Dentre as respostas, E17 afirmou: “Sim. Minha convivência com colegas melhorou bastante já que eu pude entendê-los melhor e controlar

minhas emoções em relação a ele”; E26: “Comecei a escutar melhor as pessoas e ter mais atenção com minhas ações”; e E28: “Acredito que na maneira em que eu coloco minhas ideias em contraste com as ideias dos outros. Às vezes eu preciso discordar e acredito que o programa me ajudou a fazê-lo de maneira hábil”.

**(b) Aprendizagens que continuam aplicando na vida** ( $n = 26$ ), com relação a esse eixo foram elaboradas três categorias: autoconhecimento e aprimoramento das habilidades sociais ( $f = 13$ ); melhoria nas interações empáticas e assertivas ( $f = 11$ ) e melhoria nas habilidades comunicativas ( $f = 6$ ). Um egresso respondeu que não havia o que definir e dois responderam somente que sim.

- **Autoconhecimento e aprimoramento das habilidades sociais** ( $f = 13$ ). Os sentimentos de autoconhecimento e aprimoramento foram definidos como expressar-se de forma habilidosa, não criticar sem necessidade, manter a calma em situações de estresse, refletir e trabalhar as emoções; a busca de si; se analisar, identificar dificuldades nas habilidades interpessoais; ter persistência; entender suas estratégias para lidar com emoções; elogiar, ser gentil; refletir sobre como se relacionar, aprimorar suas técnicas; vivência em grupo e lidar com a timidez. Entre as respostas que exemplificam essa categoria, podemos elencar a resposta de E25: “me analisar e identificar dificuldades nas habilidades interpessoais” e E28: “elogiar pessoas com as quais tenho pouca afinidade, sem parecer inadequado; conversar com pessoas desconhecidas (ainda falta um pouco de agilidade de pensamento para isso); refletir sobre como eu lido com as minhas emoções, e entender minhas estratégias para tal”.

- **Melhoria nas interações empáticas e assertivas** ( $f = 11$ ). A melhoria na relação com os outros foi motivada pela vontade de se colocar no lugar do outro, ser mais sociável, trabalhar a empatia; sensibilidade para avaliar situações, refletir sobre a melhor maneira de agir em cada situação; interagir; ser assertivo; entender melhor as pessoas; expressar sua opinião;

refletir sobre como se relacionar com o outro. Entre as respostas, foram verificadas, por exemplo, o que expressou E4: “me colocar no lugar das pessoas com o olhar delas e não com o meu - empatia” e E13: “Tenho tentado me expressar quando um comentário ou ato de alguém próximo me causa desconforto, explicitando como me sinto em relação a isso”.

- **Melhoria nas habilidades comunicativas** ( $f = 6$ ). Essa categoria foi definida como: falar em público, aprender a falar e como falar sobre algo que te causa desconforto; expressar sua opinião, falar como se sente, elogiar e conversar com desconhecidos. Exemplificam essa categoria as falas de E5: “Falar. Definitivamente quando você fala sobre um fato que te chateou com a pessoa que o fez, você se sente bem melhor. Mas não somente falar, a forma como você fala muda tudo. Mas não somente quando te chateia, às vezes falar antes que isso aconteça, ajuda a prevenir muita dor de cabeça” e E3: “falar em público não é tão ruim quanto parece”.

(c) **Transformação na autopercepção.** Com relação a esse eixo foram elaboradas três categorias: autoconhecimento ( $f = 17$ ), autoestima e confiança ( $f = 6$ ), e exploração de potencialidades ( $f = 2$ ).

- **Autoconhecimento** ( $f = 17$ ). A categoria autoconhecimento foi definida como: consciência de si mesmo; entender melhor sua personalidade; se expressar melhor; autossuficiência; autoanálise sobre suas ações nas relações pessoais; se conhecer; cobrar mais de si; foco em si mesmo e pensamento crítico. Entre as respostas, pode-se destacar as de E5: “ajudou a entender melhor a minha própria personalidade e encontrar maneiras de me expressar melhor no mundo” e E24: “sim, o autoconhecimento foi bastante desenvolvido. Pensar sobre meus comportamentos e reações é bastante útil até hoje”.

- **Autoestima e confiança** ( $f = 6$ ). A categoria de autoestima e confiança foi definida como uma melhora na autoestima; diminuição na vergonha de se expressar; menos

preocupação com a opinião alheia; mais confiança e motivação para socializar e uma abertura de fronteiras. Como exemplos, E7 relata: “melhorou minha autoestima” e E9: “de maneira geral, me sinto mais confiante e mais motivada para me socializar mais”.

- **Exploração de potencialidades** ( $f = 2$ ). Essa categoria foi definida como a implantação de uma plataforma onde os egressos puderam explorar suas capacidades e potencialidades. Os seguintes relatos exemplificam a categoria: E23: “Antes do programa eu não acreditava que poderia me dar bem com áreas criativas e/ou artísticas” e E28: “acho que eu estava mudando muitas coisas durante aquele tempo, e o curso foi uma boa plataforma para que tudo acontecesse bem”.

Cinco egressos deram respostas curtas e sucintas indicando que houve alguma mudança em sua vida, decorrente da participação no Programa, mas sem descreverem detalhadamente quais foram essas mudanças. Outros três responderam sucintamente que não houve mudança substancial em suas vidas.

**(d) Sugestões para melhoria do Programa** - Esse eixo condensa as respostas dos egressos à pergunta 15 do questionário *on-line*, que foram organizadas em quatro categorias relacionadas à melhoria na dinâmica e estrutura dos encontros ( $f = 14$ ), divulgação ( $f = 5$ ), habilidades do mediador ( $f = 4$ ) e acompanhamento e supervisão ( $f = 4$ ). Outros quatro participantes não se encaixaram em nenhuma categoria, respondendo que o Programa foi satisfatório ou que não havia sugestões a serem feitas.

- **Melhoria na dinâmica e estrutura dos encontros** ( $f = 14$ ). Com relação aos encontros foram dadas sugestões para melhoria na dinâmica e estrutura, tais como: exercícios mais dinâmicos; dinâmicas de grupo mais aprofundadas que envolvessem mais os participantes; mais tempo, mais atividades práticas expositivas; uma atenção direcionada a quem não faz as tarefas de automonitoramento; estratégias que provoquem mudanças mais

efetivas; organização das atividades; estrutura do projeto; mais treino das habilidades; atividades voltadas para oratória e teatrais; e mini apostila. Como exemplos dessa categoria temos a fala de E1: “dinâmicas mais aprofundadas, pesadas, que demandem maior envolvimento” e de E8: “mais tempo, mais atividades práticas expositivas; isso é mais do que suficiente”.

- **Divulgação** ( $f = 5$ ). As sugestões dessa categoria estavam relacionadas à necessidade de se fazer propaganda do Programa, conversar com professores para que identifiquem os alunos, oferecer créditos para participação e recrutar pessoas que realmente queiram se modificar. Como exemplos dessa categoria destacam-se E5: “recrutar pessoas que realmente queiram mudar, porque apesar dos ensinamentos que recebemos, caso a pessoa não queira melhorar socialmente, de nada adianta o esforço dos professores” e E23: “divulgar mais o Programa e conversar com os professores da escola para identificar os alunos, divulgar e criar interdisciplinaridade”.

- **Habilidades do mediador** ( $f = 4$ ). Na elaboração dessa categoria foi considerada a percepção dos egressos sobre a importância de os mediadores e monitores serem estudantes de psicologia; de receberem capacitação ou orientação mais especializada; o comprometimento nessa mediação e maior dinamismo nas explicações para a turma. As respostas desses participantes demonstraram que os mesmos desconheciam que os mediadores e monitores eram alunos da graduação ou pós-graduação em psicologia. Temos como exemplos os relatos de E4: “capacitação mais especializada para os monitores e principalmente, os mediadores”; e E7: “pedir para estudantes de Psicologia serem monitores”.

- **Acompanhamento e supervisão** ( $f = 4$ ). Essa categoria foi definida como manter o contato; necessidade de maior interação fora do encontro; acompanhamento e supervisão das atividades realizadas. São exemplos dessa categoria, E2: “*Follow-up*”; e E18: “que

supervisionem de alguma forma as atividades para que as pessoas realmente as realizem”.

Em síntese, apesar de não ser observado um aumento expressivo nas médias dos escores dos fatores pré e pós-teste do IHS, os participantes relataram ganhos em seu desenvolvimento pessoal após ter passado pelo Programa. Alguns desses relacionados a fatores medidos pelo IHS como: conversação e desenvoltura (habilidades comunicativas) e autoexposição a desconhecidos e situações novas (melhoria nas relações interpessoais e soluções de conflitos).

Os resultados demonstram uma avaliação positiva dos participantes da pesquisa com relação ao impacto do Programa, principalmente em termos do autoconhecimento e interação com o outro. Houve uma avaliação controversa sobre a qualidade das atividades desenvolvidas no Programa. Entre aquelas que foram bem avaliadas na percepção dos egressos, foi dado destaque a atividade de elogiar e aceitar elogios. Por outro lado, houveram relatos negativos, indicando que esses aspectos devem ser considerados na reformulação do Programa. Merece atenção as dificuldades apontadas na realização das atividades de automonitoramento, sejam por fatores pessoais ou motivacionais.

## **CAPÍTULO V**

### **DISCUSSÃO**

Os resultados deste estudo apontam para uma melhoria no repertório das habilidades sociais dos participantes do Programa, corroborando os resultados de outros estudos (Bolsoni-Silva, Marturano, & Freiria, 2010; Durlak & Weissberg, 2007; Durlak, Weissberg, & Pachan, 2010; Gonçalves & Murta, 2008; Gorayeb, Cunha Netto, & Bugliani, 2003; Mathrick, Meagher, & Norbury, 2017; Miles & Stepek, 2006, Wood, 2010). Essa melhoria foi demonstrada tanto no resultado do Inventário de Habilidades Sociais (IHS), quanto nas categorias elaboradas a partir das respostas ao questionário *on-line*.

Com relação aos resultados da comparação entre os escores dos pré e pós-testes do IHS, foi evidenciada melhoria em todos os cinco fatores medidos e no escore geral. Os resultados do pré-teste revelaram um repertório abaixo da média em todos os fatores medidos, com exceção do fator 4: autoexposição a desconhecidos e situações novas. O menor escore foi relacionado ao fator 1: enfrentamento e autoafirmação com risco. Esse resultado corrobora a percepção dos egressos quanto a sua competência social, antes de participar do Programa, tendo sido avaliada pela maioria como na média ou abaixo dela.

No pós-teste houve um aumento nos escores de todos os fatores. Os maiores escores foram associados ao fator 3: conversação e desenvoltura social e, fator 4: enfrentamento e autoafirmação com risco. Esses resultados indicam melhoria nas habilidades sociais comunicativas, de resolução de conflitos sociais e assertividade. Apesar de os resultados do teste *t* terem demonstrado uma diferença significativa em todos os escores, evidenciando a melhoria indicada nos parágrafos anteriores, os escores estavam moderadamente acima da média. Apesar de verificarem um bom repertório de habilidades sociais entre os participantes de seu estudo, Cruz e Sehnem (2015) observaram que não houve diferenças nos escores entre os grupos investigados, tendo os mesmos permanecido em um patamar mediano.

Esse resultado parece indicar a necessidade de um tempo mais prolongado para aferir o impacto das atividades vivenciadas no processo de desenvolvimento das habilidades sociais por meio de testagem, uma vez que o intervalo de aplicação entre o pré e pós-teste foi de aproximadamente dois meses e meio. Outra possibilidade é que as atividades realizadas no Programa podem não estar tão alinhadas com os fatores medidos no teste, o que implicaria em uma revisão no planejamento das atividades propostas ou na adoção de um outro instrumento mais adequado à dinâmica do Programa. De qualquer maneira, para estudos futuros, sugere-se que o IHS seja aplicado nos egressos do Programa, com a finalidade de observar se essa melhoria permanece ao longo do tempo.

Tomando como base a percepção dos egressos, independente do gênero, idade ou nível de escolaridade, o Programa atendeu às expectativas dos participantes e promoveu um maior autoconhecimento acerca de sua competência social, melhoria das habilidades comunicativas, na tomada de decisão frente a problemas e nas relações interpessoais em termos gerais. Nesse sentido, foi relatado pelos egressos que houve o aprimoramento de suas habilidades sociais, principalmente na forma de agir nos diferentes contextos, dentre outros (pessoal e profissional) e na forma de se perceber (autoconhecimento). Dois outros estudos corroboram estes resultados. Um deles, foi realizado por Jardim e Pereira (2017), cujos achados indicaram que, independentemente do tipo de programa em que participaram, todos os participantes de sua amostra se perceberam como mais capazes após a conclusão do treinamento. Outro estudo, conduzido por Mathrick, Meagher e Norbury (2017), também verificaram um aumento significativo no número de comportamentos de comunicação social "positivos" verbais e não-verbais dos participantes de seu estudo associados ao desenvolvimento das habilidades sociais.

Entre os principais fatores que motivaram a participação no Programa foram elencados: os sentimentos de inadequação, o desejo pelo aprimoramento das habilidades sociais,



curiosidade, autoconhecimento e por convite. Os resultados foram controversos, demonstrando que houve o aprimoramento das habilidades sociais e um aumento nos níveis de autoconhecimento. No entanto, em sentido contrário, houve o relato de alguns egressos sobre a sua dificuldade permanente em lidar com o sentimento de inadequação ao grupo. É possível que esses resultados estejam associados à dinâmica de um grupo ou turma específica, no entanto deve ser considerado na formação dos mediadores e nas reuniões de supervisão, a fim de que aqueles participantes mais tímidos, com queixas de dificuldades nas interações sociais possam se integrar melhor ao grupo. No sentido de melhor atender as pessoas com essas características, sugere-se que sejam realizadas entrevistas antes de iniciar o Programa e após o seu término, não somente no sentido de verificar a eficácia ou efetividade deste (Villas Boas, Silveira, & Bolsoni-Silva, 2005), mas como uma maneira de possibilitar o acompanhamento daquelas que tenham *déficits* ou queixas que merecem uma atenção ou intervenção mais individualizada.

Ficou evidenciado que as atividades propostas, vivências e dinâmicas desenvolvidas no Programa auxiliaram na melhoria dos relacionamentos interpessoais, levando os egressos, ao longo do tempo, a pensarem em estratégias para a solução de problemas interpessoais (Murta, 2007; Vebber & Jardim, 2011; Villas Boas, Silveira, & Bolsoni-Silva, 2005). É possível inferir a partir desses resultados que os processos vivenciados, principalmente relacionados com a empatia, fazer amizades, expressividade e controle emocional, ao longo do tempo, funcionam como fator protetivo, diminuindo a incidência de conflitos interpessoais. O desenvolvimento do autoconhecimento, a aprendizagem sobre a expressividade e controle emocional, de forma a entender os seus próprios sentimentos e emoções e a ler e compreender os dos outros, parece ter um impacto importante para a promoção de interações mais harmoniosas. Resultado semelhante foi encontrado por Vebber e Jardim (2011), em estudo realizado com estudantes do

ensino fundamental. Durlak e Weissberg (2007) e Durlak, Weissberg e Pachan (2010), a partir de uma meta-análise demonstraram que as melhorias proporcionadas nos programas avaliados estavam associadas ao desenvolvimento pessoal e social em termos de sentimentos, atitudes e ajustes em indicadores comportamentais.

Outro aspecto importante a ser ressaltado nos resultados desse estudo, tem relação com a melhoria percebida pelos egressos em sua autoestima e autoconfiança. O que corrobora os resultados encontrados por Pereira (2015), que aponta para uma associação positiva entre o desenvolvimento das habilidades sociais e autoestima, autoconfiança e autoeficácia. Nesta direção, a autoestima e autoconfiança são fatores que estão relacionados com a manutenção e melhoria na qualidade das relações interpessoais, nas habilidades comunicativas e com a ampliação de direitos básicos (Del Prette & Del Prette, 2011).

Para Del Prette e Del Prette (2005) as características estruturais e funcionais gerais de um programa como: composição do grupo (grupo homogêneo ou heterogêneo), o tamanho dos grupos, a duração do programa e como as sessões são construídas são importantes para verificar a eficácia de um programa em termos de seus resultados ao longo do tempo, de forma que se estabeleça em todos os contextos em que a pessoa esteja inserida. Nesta direção, os egressos apontaram alguns pontos negativos do Programa, associados à estrutura e dinâmica adotadas.

Com relação à estrutura, o horário e dia em que eram ofertadas as turmas foram questionados. Houve o relato de que o tempo, em alguns encontros foi escasso, devendo os mediadores ampliarem o acompanhamento ao longo da semana. Como boa parte das turmas funcionaram em um único dia e no horário de almoço, esse é um aspecto a ser considerado nas próximas ofertas do Programa, uma vez que pode estar relacionado com a evasão observada ou com a falta de motivação na realização das atividades planejadas.

Com relação à dinâmica, os egressos apontaram a dificuldade na realização de

determinadas atividades. A atividade de elogiar, por exemplo, foi destacada tanto pela dificuldade pessoal de alguns em realizá-la, como pelo seu impacto positivo na percepção de si e nas interações com os pares. Outras atividades, como vivências e dinâmicas de grupo foram classificadas como monótonas e repetitivas. Na opinião de alguns, os encartes entregues aos participantes deveriam ser menos teóricos. É importante levar em consideração a amplitude etária do público-alvo do Programa que vai desde os 16 aos 30 anos, não somente no sentido de explicar esses resultados controversos, mas também nas reformulações que forem ensejadas.

Como aspectos positivos, foram pontuados o impacto da experiência na maneira como se comunicavam, na assertividade e na forma como lidam com os problemas nas relações interpessoais. Os egressos salientaram que as trocas de experiências, as rodas de conversa, o material de suporte, a maneira como os mediadores conduziram o grupo e a coesão entre os membros de cada grupo foram aspectos marcantes e relevantes no processo vivenciado. Na opinião desses participantes, os mediadores propiciaram uma mediação empática e sensível às necessidades do grupo e ao desenvolvimento de cada conjunto de habilidades que foram trabalhadas.

Em termos gerais, o Programa foi bem avaliado pelos egressos que participaram da pesquisa qualitativa, apesar de terem indicado alguns pontos negativos relacionados à estrutura e dinâmica a serem observados e reformulados. Os resultados do estudo quantitativo conexo ao Inventário de Habilidades Sociais (IHS), também indicaram que houve um crescimento significativo nos escores medidos nos pré e pós-testes aplicados. Desta forma, podemos inferir que o Programa avaliado neste estudo atingiu aos seus objetivos, demonstrando sua eficácia para o desenvolvimento das habilidades sociais de populações com as características sociodemográficas e relacionais deste estudo.

## CAPÍTULO VI

### CONSIDERAÇÕES E IMPLICAÇÕES ACERCA DO ESTUDO

Os resultados deste estudo apontam para a eficácia do Programa de Desenvolvimento de Habilidades Sociais (PDHS). No entanto, como implicações deste estudo apontamos (a) indicadores de sucesso do Programa e (b) aspectos a serem considerados na reformulação de elementos estruturantes e funcionais.

(a) Indicadores de sucesso – a partir dos resultados deste estudo destacamos como indicadores de sucesso:

- As atividades propostas (dinâmicas de grupo, vivências, automonitoramento, acolhimento), em sua maioria devem ser mantidas por terem sido avaliadas de forma bastante positiva, por promoverem uma interação harmoniosa entre os participantes, o autoconhecimento e a solução de problemas interpessoais;
- A interação entre os mediadores e participantes se constituiu em um fator importante para o sucesso do Programa, uma vez que proporcionou, na percepção da maioria dos egressos, um ambiente acolhedor, amistoso e agregador, o que levou os participantes a se sentirem à vontade para compartilharem de si mesmos, a compreenderem os pontos de vista alheios e a fortalecerem os vínculos com os demais membros do grupo;
- O respeito ao ritmo e ao tempo de cada participante é outro elemento relevante para a qualidade do Programa e para o desenvolvimento individual.

Entre os aspectos que devem ser considerados na reformulação da estrutura e dinâmica do Programa, sugere-se:

- A revisão e reformulação do encarte do participante, no sentido de que seu conteúdo seja adequado à amplitude etária do público-alvo atendido no Programa;

- A reformulação do conteúdo de algumas atividades de automonitoramento, no sentido de torná-las mais adequadas a cada grupo. Sugere-se, no encarte do mediador, ser indicada uma quantidade maior de atividades, com a possibilidade de que o mesmo selecione entre as opções aquela que julgue mais adequada ao seu grupo;
- Ofertar turmas em diferentes dias e horários a fim de facilitar o acesso e o deslocamento dos alunos para a participação no Programa;
- Garantir a aplicação do pré e pós-teste do Inventário de Habilidades Sociais em 100% dos participantes do Programa, uma vez que só foi possível parear os resultados de apenas 22,8% dos participantes do programa ( $n = 38$ ).

### **Limitações do Estudo**

Uma das limitações do estudo está relacionada: (a) dificuldade em contatar os egressos do Programa, uma vez que o *e-mail* e/ou telefone que constavam nos dados cadastrais estavam desatualizados e (b) impossibilidade de comparar os dados obtidos por diferentes tipos de instrumentos que faziam parte do banco de dados do Programa.

Outro aspecto a ser considerado, foi o envolvimento das pesquisadoras no planejamento e execução do Programa. Essa limitação configura esta pesquisa como uma avaliação interna, comprometida com a manutenção da qualidade e melhoria dos processos vivenciados no Programa de forma a torná-lo mais efetivo.

### **Sugestões para Pesquisas Futuras**

Por fim, sugerimos para pesquisas futuras o estudo do impacto do Programa por meio de *follow-up* e da aplicação do inventário (IHS) com todos os egressos que responderam o

questionário *on-line*, com o intuito de averiguar se os escores do pré e pós-teste se mantêm ao longo do tempo.

Como sugestão, ainda, que seja realizado um estudo longitudinal com os egressos: participantes, mediadores e monitores, observando o impacto do Programa na atuação profissional dos estudantes de psicologia e de outros cursos de graduação.

## REFERÊNCIAS

- Aguiar, A. D. (2006). *Construção e avaliação de um programa multimodal de habilidades comunicativas para adultos com deficiência mental* (Tese de doutorado não publicada). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Bandeira, M., Costa, M. N., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Gerk-Carneiro, E. (2000). Qualidades psicométricas do inventário de habilidades sociais (IHS): Estudo sobre a estabilidade temporal e a validade concomitante. *Estudos de psicologia*, 5(2), 401-419.
- Bandeira, M., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Magalhães, T. (2009). Validação das escalas de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica (SSRS-BR) para o ensino fundamental. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 25(2), 271-282.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Bolsoni-Silva, A. T. (2007). Intervenção em grupo para pais: Descrição de procedimento. *Temas em psicologia*, 15(2), 217-235.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Carrara, K. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: Compatibilidades e dimensões conceitual-metodológicas. *Psicologia em Revista*, 16(2), 330-350.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Loureiro, S. R. (2010). Validação do roteiro de entrevista de habilidades sociais educativas parentais (RE-HSE-P). *Avaliação psicológica*, 9(1), 63-75.
- Bolsoni-Silva, A. T., Loureiro, S. R., & Marturano, E. M. (2016). Comportamentos internalizantes: associações com habilidades sociais, práticas educativas, recursos do ambiente familiar e depressão materna. *Psico*, 47(2), 111-120.
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., & Freiria, L. R. B. (2010). Indicativos de problemas

- de comportamento e de habilidades sociais em crianças: um estudo longitudinal. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(3).
- Borges, D., & Marturano, E. (2010). Melhorando a convivência em sala de aula: Responsabilidades compartilhadas. *Temas em Psicologia*, 18, 123-136.
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S., & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22, 717-735.
- Caballo, V. E. (2012). *Manual de Avaliação e Treinamento das Habilidades Sociais*. São Paulo: Editora Santos (1ª edição).
- Caballo, V. E., & Iurrtia, M. J. (2004). Treinamento em habilidades sociais. In P. Knapp (Ed.), *Terapia cognitivo-comportamental na prática psiquiátrica* (pp. 454-467). Porto Alegre: Artmed.
- Carneiro, R. S., & Falcone, E. M. O. (2013). O desenvolvimento das habilidades sociais em idosos e sua relação na satisfação com a vida. *Estudos de Psicologia*, 18(3), 517-526.
- Carneiro, R. S., & Falcone, E. M. O. (2016). Avaliação de um programa de promoção de habilidades sociais para idosos. *Análise Psicológica*, 34(3), 279-291.
- Castro, R. E. F., Melo, M. H. S., & Silveiras, E. F. M. (2003). O julgamento de pares de crianças com dificuldades interativas após um modelo ampliado de intervenção. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, 309-318.
- Chagas, J. F. (2008). *Adolescentes talentosos: Características individuais e familiares* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Chagas-Ferreira, J. F., Vilarinho-Rezende, D., Prado-Bastos, R. M., & Lima, R. R. (no prelo). Desenvolvendo habilidades sociais com jovens talentosos: Um programa e múltiplas experiências. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*.



- Cia, F., & Barham, E. J. (2009). Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. *Estudos de Psicologia*, 26, 45-55.
- Coelho, M. V., & Murta, S. G. (2007). Parental training in group: An experience report. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 24(3), 333-341.
- Corrêa, C. I. M. (2008). *Habilidades sociais e educação: Programa de intervenção para professores de uma escola pública* (Tese de doutorado não publicada). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2013). *Pesquisa de métodos mistos: Série métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora Penso.
- Cruz, D. R., & Sehnem, S. B. (2015). Avaliação do repertório de habilidades sociais de crianças em um programa de educação pelo esporte. *Pesquisa em Psicologia-anais eletrônicos*, 75-87.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1997). Um programa de desenvolvimento de habilidades sociais na formação continuada do professor. CD-Rom “Melhores Trabalhos”. Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED).
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001a). *Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001b). *Inventário de Habilidades Sociais (IHS - Del-Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2002). *Psicologia das relações interpessoais e habilidades sociais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2003). No contexto da travessia para o ambiente de trabalho: Treinamento de habilidades sociais com universitários. *Estudos de Psicologia*,

8(3), 413-420.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *A Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.

Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2006). Psicologia educacional, forense e com adolescente em risco: Prática na avaliação e promoção de habilidades sociais. *Avaliação Psicológica*, 5(1), 99-104.

Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2008). *Psicologia das relações interpessoais e habilidades sociais: Vivências para o trabalho em grupo* (7ª edição). Petrópolis: Vozes.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: proximidade histórica e atualidades. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 1(2), 38-49.

Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2011). Enfoques e modelos do treinamento de habilidades sociais. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais: intervenções efetivas em grupo* (pp. 19-56). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2013). Programas eficazes de treinamento em habilidades sociales basados en metodos vivenciales. *Apuntes de Psicologia* (Espanha), 31, 67-76.

Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P., & Barreto, M. C. M. (2006). Treinamento de habilidades sociais em grupo com estudantes de Psicologia: Avaliando um programa de intervenção. *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 217-234.

DeRosier, M. E., Craig, A. B., & Sanchez, R. P. (2012). Zoo U: A stealth approach to social skills assessment in schools. *Advances in Human-Computer Interaction*.

Dias, T. P., Freitas, L. C., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2011). Validação da escala de

- comportamentos sociais de pré-escolares para o Brasil. *Psicologia em Estudo*, 16(3), 447-457.
- Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2007). The impact of after-school programs that promote personal and social skills. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (NJ)*.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American journal of community psychology*, 45(3-4), 294-309.
- Elias, L. C. S., & Amaral, M. V. (2016). Habilidades sociais, comportamentos e desempenho acadêmico em escolares antes e após intervenção. *Psico-USF*, 21(1), 49-61.
- Elliott, S.N., Busse, R.T., & Gresham, F.M. (1993). Behaviour rating scales: Issues of use and development. *School Psychology Review*, 2, 313–321.
- Falcão, A. P. (2014). *Avaliação da eficácia de uma intervenção em grupo com escolares para a promoção de melhores interações sociais* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Estadual Paulista. São Paulo.
- Falcone, E. M. O., Ferreira, M. C., Luz, R. C. M., Fernandes, C. S., Faria, C. A., D'Augustin, . . . Pinho, V. D. (2008). Inventário de empatia (IE): Desenvolvimento e validação de uma medida brasileira. *Avaliação Psicológica*, 7(3), 321-334.
- Fonseca, B. C. R., & Rondina, R. C. (2009). Estudo sobre as associações entre déficits em habilidades sociais e problemas psicológicos na infância. *Revista Científica Eletrônica de Psicologia*, 1, 1-6.
- França-Freitas, M. L. P. D., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2014). Social skills of gifted and talented children. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 19(4), 288-295.
- França-Freitas, M. L. P., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. (2017). Habilidades Sociais e Bem-

- Estar Subjetivo de Crianças Dotadas e Talentosas. *Psico-USF*, 22(1), 1-12.
- Freitas, L. C., Bandeira, M., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2016). Comparando indicadores psicométricos de duas versões brasileiras do social skills rating system: Uma revisão da literatura. *Psico-USF*, 21(1), 25-36.
- Freitas, L. C., & Del Prette, Z. A. P. (2010). Validade de construto do sistema de avaliação de habilidades sociais para crianças brasileiras com deficiência intelectual. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(2), 312-320.
- Freitas, L. C., & Del Prette, Z. A. P. (2015). Social skills rating system-brazilian version: New exploratory and confirmatory factorial analyses. *Avances en Psicología Latinoamericana/ Bogotá (Colombia)*, 33(1), 135-156.
- Goldstein, H., Lackey, K. C., & Schneider, N. J. (2014). A new framework for systematic reviews: Application to social skills interventions for preschoolers with autism. *Exceptional Children*, 80(3), 262-286.
- Gonçalves, E. S., & Murta, S. G. (2008). Avaliação dos efeitos de uma modalidade de treinamento de habilidades sociais para crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 430-436.
- Gorayeb, R., Cunha Netto, J. R., & Bugliani, M.A. P. (2003). Promoção de saúde na adolescência: Experiência com programas de ensino de habilidades de vida. In Z. A. Trindade & N. A. Andrade (Eds.), *Psicologia e Saúde: Um campo em construção* (pp. 89-100). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classifications and training. *Journal of clinical child psychology*, 15(1), 3-15.
- Hope, D.A., & Mindell, J.A. (1994). Global social skill ratings: Measures of social behaviour

- or physical attractiveness? *Behavioural Research and Therapy*, 32, 463–469.
- Jardim, J., & Pereira, A. (2017). Perceived impact of lifelong training in teachers. *Interacções*, 12(42).
- Kaat, A. J., & Lecavalier, L. (2014). Group-based social skills treatment: a methodological review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(1), 15-24.
- Ladd, G. W., Herald, S. L., Slutzky, C. B., & Andrews, R. K. (2004). Peer group rejection. In L. A. Rapp-Paglicci, C. N. Dulmus, & J. S. Wodarski (Eds.), *Handbook of preventive interventions for children and adolescents* (pp. 15-48). Hillsdale, NJ: John Willey & Sons.
- Leme, V. B. R., & Bolsoni-Silva, A. T. (2010). Habilidades Sociais Educativas Parentais e comportamentos de pré-escolares. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 15(2), 161-173.
- Li, Y., Coplan, R. J., Wang, Y., Yin, J., Zhu, J., Gao, Z., & Li, L. (2016). Preliminary evaluation of a social skills training and facilitated play early intervention programme for extremely shy young children in China. *Infant and Child Development*.
- Loureiro, C., Santos, M. R., & Frederico-Ferreira, M. (2015). Conceção do programa de intervenção em enfermagem ‘Melhorar competências com os outros’. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, (SPE2), 27-32.
- Mathrick, R., Meagher, T., & Norbury, C. F. (2017). Evaluation of an interview skills training package for adolescents with speech, language and communication needs. *International Journal of Language & Communication Disorders*.
- McCabe, P. C., & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, 48, 513-540.  
doi: 10.1002/pits.20570
- Miles, S. B., & Stepek, D. (2006). Contemporaneous and longitudinal associations between

- social behavior and literacy achievement in a sample of low-income elementary school children. *Child Development*, 77(1), 103-117.
- Molina, R. C. M. (2007). *Avaliação de programas de treinamento de professores para promover habilidades sociais de crianças com dificuldades de aprendizagem* (Tese de doutorado não publicada). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Morán, V. E., Olaz, F. O., & Del Prette, Z. A. (2015). Social skills questionnaire for argentinean college students (SSQ-U) development and validation. *The Spanish journal of psychology*, 18.
- Murta, S. G. (2005). Aplicações do treinamento em habilidades sociais: Análise da produção nacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), 283-291.
- Murta, S. G. (2007). Programas de prevenção a problemas emocionais e comportamentais em crianças e adolescentes: lições de três décadas de pesquisa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(1), 1-8.
- Ogden, T. (2003). The validity of teacher ratings of adolescents' social skills. *Scandinavian journal of educational research*, 47(1), 63-76.
- Oliveira, L. F., & Rueda, J. L. (2015). A relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Educação Básica em Revista*, 1(1), 35-48.
- Owens, G., Granader, Y., Humphrey, A., & Baron-Cohen, S. (2008). LEGO® therapy and the social use of language programme: An evaluation of two social skills interventions for children with high functioning autism and Asperger syndrome. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(10), 1944.
- Pereira, A. S. (2015). *Avaliação das habilidades sociais e suas relações com fatores de risco e proteção em jovens adultos brasileiros* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

- Radley, K. C., Jenson, W. R., Clark, E., & O'Neill, R. E. (2014). The feasibility and effects of a parent-facilitated social skills training program on social engagement of children with autism spectrum disorders. *Psychology in the Schools, 51*(3), 241-255.
- Rose-Krasnor, L., & Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, 162-179.
- Rosin-Pinola, A. R., & Del Prette, Z. A. P. (2014). Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. *Revista brasileira de educação especial, 20*(3), 341-356.
- Sapienza, G., Schoen, T., & Fisberg, M. (2014). Efeitos da intervenção psicológica na competência social de adolescentes obesos. *Psicologia, Saúde & Doenças, 15*(3), 612-622.
- Silva, M. P., & Murta, S. G. (2009). Treinamento de habilidades sociais para adolescentes: uma experiência no programa de atenção integral à família (PAIF). *Psicologia: Reflexão e Crítica, 22*(1), 136-143.
- Veber, F., & Jardim, A. B. (2011). Habilidades sociais na infância: Uma experiência nos Anos Iniciais. *Cadernos do Aplicação, 24*(1), 254-261.
- Vila, E. M. (2005). *Treinamento de habilidades sociais em grupo com professores de crianças com dificuldades de aprendizagem: uma análise sobre procedimentos e efeitos da intervenção* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Villas Boas, A. C. V. B., Silveira, F. F., & Bolsoni-Silva, A. T. (2005). Descrição de efeitos de um procedimento de intervenção em grupo com universitários: Um estudo piloto. *Interação em Psicologia, 9*(2), 321-330.
- Wood, S. (2010). Best practices in counseling the gifted in schools: What's really happening? *Gifted Child Quarterly, 54*, 42-58.

## ANEXOS

## Anexo 1 – Material do Participante

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
 INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
 DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA ESCOLAR E DO DESENVOLVIMENTO  
 LABORATÓRIO DE PSICOLOGIA ESCOLAR  
 PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS



## ENCONTRO III

## HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO VERBAL E NÃO-VERBAL

“Há três coisas que nunca voltam atrás: a flecha lançada, a palavra pronunciada e a oportunidade perdida”.

No encontro de hoje, vamos começar a trabalhar aspectos da comunicação verbal e não-verbal. A comunicação é um artifício importante nas interações humanas, pois implica entender o que o outro diz e se fazer entender. A maioria dos problemas interpessoais acontece por causa de problemas na comunicação. Comunicar-se não é uma tarefa simples, pois a utilização da linguagem varia de indivíduo para indivíduo e depende da cultura, da classe social, do gênero e da educação formal e informal entre outros fatores. Os componentes da comunicação podem ser classificados em verbais de conteúdo, verbais de forma e não-verbais. Entre os comportamentos **verbais de conteúdo** estão:

- Fazer/responder perguntas;
- Solicitar mudança de comportamento;
- Lidar com críticas;
- Pedir e dar feedback;**
- Opinar, concordar, discordar;
- Elogiar/recompensar e gratificar;**
- Agradecer;**
- Fazer pedidos;
- Recusar;
- Justificar-se;
- Autorevelar-se, usar o pronome “EU”;
- Usar conteúdo de humor.



Entre os componentes **verbais de forma** destacam-se: a regulação da fala (volume, modulação); a latência, a duração e os transtornos da fala.

Entre os componentes **não-verbais** presentes na comunicação destacam-se:

1. **Olhar e contato visual:** Os olhos captam informações, reconhecem o ambiente físico, transmitem informações, comunicam disposições (distância, coragem, punição, cumplicidade). O olhar é indicativo de atenção à fala, de troca de informações, de interesse pelo outro. Mas o olhar fixo pode ser intimidador. Parafraseando Dimitrius e Mazzarella (2000, p. 288): “Ler as pessoas nas circunstâncias cotidianas, quando não se tem muito tempo, ajuda muito a melhorar os relacionamentos. Quando não se tem tempo, facilita a tomar decisões corretas”.
2. **Sorriso:** função de expressar, regular e adaptar; associado à habilidade de expressar sentimentos de amizade.
3. **Expressão facial:** Pela conjugação de olhos, boca e sobrancelhas é possível descobrir as intenções do outro: alegria, raiva, tristeza, surpresa, medo, nojo – palidez, rubor, choro.
4. **Gestualidade:** Movimento das mãos, cabeça, pernas e pés. Soma-se à comunicação verbal, traduz, contradiz, confirma ou nega o que se diz. A) Emblemáticos: gestos de compreensão restrita a uma comunidade (V de vitória; figa de boa sorte). B) Adaptadores: gestos que controlam as emoções (tamborilar os dedos na mesa, bater as mãos no joelho, coçar-se). C) Reguladores: gestos que controlam a interação (pedir tempo, pedir a palavra). D) gestos relacionados à mensagem (“vem logo”)
5. **Postura corporal:** as posições do corpo podem demonstrar como estamos nos sentindo, interesse/desinteresse, amizade, aversão, timidez.
6. **Movimentos com a cabeça** expressam assentimento, discordância, negação, ironia, comiseração, incentivo, punição.
7. **Contato físico:** a tipologia e o nível de contato são dependentes do nível de intimidade, de aspectos relacionados à cultura, saúde, religiosidade, gênero entre outros.
8. **Distância e proximidade:** são estudados e definidos pela proxêmica, estudados no encontro passado e resumido pela figura\* a seguir:

## COMUNICAÇÃO NÃO-VERBAL

A comunicação não-verbal se utiliza de símbolos gráficos (sinalização, logotipos, ícones) e também da comunicação gestual: linguagem do corpo. Entre as várias funções da comunicação não-verbal podemos listar:

- Substituir a linguagem - Ex.: “piscadinha” demonstra estar de acordo.
- Regular a comunicação - Ex.: gestos sinalizadores, sinal de “Ok”
- Apoiar a comunicação verbal - Ex.: postura num velório
- Complementar a linguagem - Ex.: “você é meio louco”
- Contradizer a linguagem - Ex.: brincadeira/ironia - “... e o salário ó...”
- Comunicar atitudes e emoções.



Veja algumas dicas que podem ser úteis na leitura corporal e na comunicação não-verbal:

- Ficar em pé, com as costas retas e o queixo erguido: imagem de autoconfiança e de ambição.
- Colocar as mãos para trás na hora em que você não sabe o que fazer com elas: pode passar a ideia de elegância e autoridade. Muito melhor do que enfiá-las no bolso.
- Cruzar os braços sobre o peito: pode dar a impressão de defensiva ou de desacordo.
- Durante uma conversa, um bom sinal de que você está interessado e prestando atenção no que ouve é inclinar-se ligeiramente para frente e reagir ao que o outro disser com um leve meneio de cabeça ou um sorriso discreto.
- Olhar a outra pessoa nos olhos enquanto conversa demonstra interesse. Mas cuidado para não chegar ao extremo de olhar fixamente, pois pode denotar arrogância ou desafio.



A meta desta atividade é aumentar a frequência dos elogios já exercitados e auxiliar na melhoria da qualidade nas interações interpessoais. Além dessa meta, você deve exercitar um dos comportamentos verbais de conteúdo:

**Agradecer.** Agradecer é uma atitude que demonstra contentamento e reconhecimento pelo que as pessoas ao nosso redor realizam e que, muitas vezes, nos afetam diretamente. É preciso esforço para mudar hábitos mentais. Então... essa é a OPORTUNIDADE.

- Del Prette, Z.A.P., & Del Prette, A. Psicologia das Habilidades Sociais: Terapia e Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- Del Prette, Z.A.P., & Del Prette, A. Psicologia das Habilidades Sociais: Terapia e Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- Senna, S. O que é comunicação não verbal, 2011 Disponível em: <http://linguagemcorporal.net.br/comunicacao-nao-verbal/comunicaao/>. Acesso em 04 mai 2013.
- Silberman, M., & Hansburg, F. Desvendar pessoas: como desenvolver e melhorar relacionamentos. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

**ELOGIAR E AGRADECER.** Agradecer é um gesto que demonstra reconhecimento e contentamento. Muitas pessoas estão envolvidas diariamente em nossa dinâmica de vida: familiares, comerciantes, professores, amigos, servidores públicos... Você sabe o nome dessas pessoas? Você já agradeceu pelos serviços prestados? Aproveite esta semana para agradecer às pessoas que estão próximas e também aquelas que estão longe. Se nunca fez

isso antes, aproveite o desafio e supere-se: Ligue, escreva, comunique-se!

**SUA META:** Aumentar a frequência com que você elogia as pessoas e agradecer-lhes os pequenos favores, reconhecendo o valor de suas ações e atitudes.

COMPROMISSO ASSUMIDO		
MOTIVOS PASSADOS	PESSOAS ENVOLVIDAS	AGRADECIDO EM:
MOTIVOS PRESENTES	PESSOAS ENVOLVIDAS	AGRADECIDO EM:
AUMENTANDO A FREQUENCIA DIÁRIA		
DIAS DA SEMANA	ELOGIOS	AGRADECIMENTOS
2ª.		
3ª.		
4ª.		
5ª.		
6ª.		
Sab.		
Dom.		
<b>TOTAL</b>		

## Anexo 2 – Material do Mediador

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA ESCOLAR E DO DESENVOLVIMENTO  
LABORATÓRIO DE PSICOLOGIA ESCOLAR  
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS



### SCRIPT DO ENCONTRO III HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO VERBAL E NÃO-VERBAL

“Há três coisas que nunca voltam atrás; a flecha lançada, a palavra pronunciada e a oportunidade perdida”

#### ESTRUTURA

1. Acolhimento
2. Apresentar objetivos do Encontro III
3. Relato da Atividade II
4. Atividade Prática III
5. Conteúdo do Encarte: Habilidades Sociais de Comunicação Verbal e Não Verbal I – Parte I
6. Níveis Proxêmicos
7. Terapia do Abraço – Vivência
8. Conteúdo do Encarte – Parte II
9. Apresentação dos resultados do Inventário IHS
10. Avaliação do Encontro
11. Despedida

#### OBJETIVOS

**Geral:** Introduzir os comportamentos associados as habilidades sociais de comunicação verbal e não-verbal.

**Específicos:** (1) Apresentar os resultados do Inventário aplicado no último encontro; (2) Relacionar os conjuntos de habilidades sociais trabalhados até o momento; (3) Encorajar os participantes a desenvolverem ao longo da semana o automonitoramento quanto as habilidades de elogiar e agradecer.

#### PASSO A PASSO DO ENCONTRO

1. **ACOLHIMENTO:** Entregar o encarte a todos os participantes logo que chegarem para leitura (2 min)

#### A IMPORTÂNCIA DO ABRAÇO

Não existe um mau abraço, somente bons e ótimos abraços.

Abraços são dietéticos e não causam câncer ou cáries...

Abraços são totalmente naturais, sem preservativos, ingredientes artificiais ou pesticidas...

Abraços são: livres de colesterol, adoçados naturalmente, 100% disponíveis na natureza e são totalmente recicláveis...

Abraços são fáceis de transportar, não necessitam baterias, sintonização ou raio X...

Abraços são isentos de impostos, totalmente regeneráveis e auto-eficientes energeticamente...

Abraços são seguros em qualquer tipo de clima...

Na verdade,

Abraços são especialmente aconselháveis para dias frios e chuvosos

Abraços são excepcionalmente efetivos no tratamento de problemas como: pesadelos ou depressão da segunda-feira...ou depois do jogo da Argentina.

Nunca deixe para amanhã se você pode abraçar alguém hoje,

Porque quando você dá um abraço em alguém,

No mesmo instante você recebe um de volta.

Para você, um abraço especial!

#### 2. OBJETIVOS DO ENCONTRO

Nesse encontro, vamos continuar trabalhando as habilidades sociais de civilidade e introduzir novas habilidades sociais relacionadas à comunicação verbal e não verbal.

#### 3. RELATO DA ATIVIDADE II

Como foi a semana? Como você se sentiu ao realizar a atividade II? Como as pessoas reagiram ao elogio? Foi mais fácil elogiar pessoas mais conhecidas ou menos conhecidas? Qual a sua maior dificuldade? (Dar 1 minuto para cada participante fazer o seu relato pessoal)



**HABILIDADES:** Autorrevelar-se usando o pronome “Eu”, oferecer informações livres, dar e pedir feedback, automonitoramento.

#### 4. ATIVIDADE DE AUTOMONITORAMENTO III



Vamos continuar na próxima semana tentando aumentar a frequência dos **elogio**. Esse exercício tem impacto direto na qualidade das interações interpessoais. Além dessa meta, você deve exercitar um dos comportamentos verbais de conteúdo: **Agradecer**.

Agradecer requer mudança de hábito. PARA MUITAS PESSOAS PARECE MAIS FÁCIL RECLAMAR, VER AS DIFICULDADES, OS PROBLEMAS. Agradecer é uma atitude que demonstra contentamento e reconhecimento pelo que as pessoas ao nosso redor realizam e que, muitas vezes, nos afetam diretamente. É preciso esforço para mudar hábitos mentais. Então... essa é a oportunidade (Entregar o encarte da Atividade III)



#### 5. CONTEÚDO DO ENCARTE: HABILIDADES SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO VERBAL E NÃO VERBAL I – Parte I

No encontro de hoje, vamos começar a trabalhar aspectos da comunicação verbal e não-verbal. A comunicação é um artifício importante nas interações humanas, pois implica entender o que o outro diz e se fazer entender. A maioria dos problemas interpessoais acontece por causa de problemas na comunicação. Comunicar-se não é uma tarefa simples, pois a utilização da linguagem varia de indivíduo para indivíduo e depende da cultura, da classe social, do gênero e da educação formal e informal entre outros fatores. Os componentes da comunicação podem ser classificados em verbais de conteúdo, verbais de forma e não-verbais. Entre os comportamentos **verbais de conteúdo** estão:

- Fazer/responder perguntas\*;
- Solicitar mudança de comportamento\*;
- Lidar com críticas\*;
- Pedir e dar *feedback*\*;
- Opinar, concordar, discordar;
- Elogiar/recompensar e gratificar\*;
- Agradecer\*;
- Fazer pedidos;
- Recusar;
- Justificar-se;
- Autorrevelar-se, usar o pronome “EU”;
- Usar conteúdo de humor.



**TAREFA:** Assinale entre os comportamentos listados aqueles que você reconhece como mais complicados ou difíceis no seu cotidiano.

\* Os comportamentos em **negrito** são aqueles que vamos trabalhar nos nossos próximos encontros.

Entre os componentes **verbais de forma** destacam-se: a regulação da fala (volume, modulação); a latência, a duração e os transtornos da fala.

#### CONTEÚDO EXCLUSIVO DO MEDIADOR

A **regulação da fala** depende do conteúdo da mensagem, do contexto e do interlocutor. Falar rápido demais (taquilalia) ou devagar demais (bradilalia) dificulta a atenção de seus interlocutores. Volume excessivamente baixo pode significar submissão, baixa autoestima, falta de convicção, enquanto que excessivamente alto pode indicar: ira, arrogância, desejo de dominar (“*ganhar pelo grito*”). O ideal é que a fala contenha variações na modulação de acordo com o conteúdo e a situação.

É importante observar, além do conteúdo, os componentes relacionados à forma. Três elementos devem ser considerados: a ênfase, a latência, a duração e a regulação da fala. A ênfase que damos a certas palavras modifica o sentido do que se pretende transmitir, ou seja, a maneira como falamos modifica o significado ainda que o conteúdo seja o mesmo.

A **latência e a duração da fala** devem ser alternadas durante uma conversa. A resposta não deve ser dada depois de bastante tempo de formulada a pergunta, ou muito rapidamente. O Tempo deve ser adequado. Também se deve evitar tomar a palavra por muito tempo, isso dificulta as interações, aborrece os interlocutores. Não “*alugue os ouvidos*” dos outros. Fale e dê oportunidade para o outro falar, sem interromper ou apressar-se para falar.

#### DINÂMICA: REGULAÇÃO DA FALA, LATÊNCIA E DURAÇÃO:

- **EU** gosto de você (outras pessoas podem não gostar de você mais eu gosto)
- Eu **GOSTO** de você (eu tenho uma grande afeição por você)
- Eu gosto **DE VOCÊ** (não é de outra pessoa).
- **Eu?** Gosto de você? (eu não gosto de você)
- Eu gosto **de...** você! (surpresa!)
- Eu gosto **de?** Você. (não tenha dúvida!)

## LEITURA CORPORAL – FUNCIONA?

Veja algumas dicas que podem ser úteis na leitura corporal e na comunicação não-verbal:

- Ficar em pé, com as costas retas e o queixo erguido: imagem de autoconfiança e de ambição.
- Colocar as mãos para trás na hora em que você não sabe o que fazer com elas: pode passar a ideia de elegância e autoridade. Muito melhor do que enfiá-las no bolso.
- Cruzar os braços sobre o peito: pode dar a impressão de defensiva ou de desacordo.
- Durante uma conversa, um bom sinal de que você está interessado e prestando atenção no que ouve é inclinar-se ligeiramente para frente e reagir ao que o outro disser com um leve meneio de cabeça ou um sorriso discreto.
- Olhar a outra pessoa nos olhos enquanto conversa demonstra interesse. Mas cuidado para não chegar ao extremo de olhar fixamente, pois pode denotar arrogância ou desafio.

### 9. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DO INVENTÁRIO IHS

Entregar para cada participante o resultado do IHS e dar alguns minutos para considerações gerais. Pedir que anotem no Caderno as dúvidas para conversarem logo no início do próximo encontro sobre os resultados.

### 10. AVALIAÇÃO DO ENCONTRO

Dar 30 segundos para que cada participante avalie o encontro, falando sobre as suas percepções e necessidades pessoais.

### 11. DESPEDIDA

Enfatizar a importância da participação contínua de cada um e do compromisso com a realização das atividades não presenciais como uma oportunidade de crescimento pessoal.

ATIVIDADE III: Elogiar e Agradecer.

## HABILIDADES EDUCATIVAS DO MEDIADOR

O mediador deve:

1. Realizar leitura minuciosa do Script do encontro;
2. Preparar com antecedência todo o material que será utilizado no encontro;
3. Gerir o tempo conduzindo a transição de cada etapa do encontro de maneira tranquila e organizada.
4. Dar ênfase na qualidade da escuta e da fala, respeitados os limites de tempo estabelecidos: 30 segundos ou 1 minuto, de forma que todos participem.
5. Propiciar a troca de experiências durante a realização das dinâmicas e vivências.
6. Estar atento àqueles participantes mais tímidos ou com maior dificuldade na realização das atividades a fim de promover a interação destes com os demais membros do grupo.
7. Fazer a avaliação do encontro e a despedida, dentro do horário estabelecido e com a presença de todos os participantes.

## REFERÊNCIAS

- Del Prette, Z.A.P., & Del Prette, A. Psicologia das Habilidades Sociais: Terapia e Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- Del Prette, Z.A.P., & Del Prette, A. Psicologia das Habilidades Sociais: Terapia e Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- Senna, S. O que é comunicação não verbal, 2011 Disponível em: <http://linguagemcorporal.net.br/comunicacao-nao-verbal/comunicacao/>. Acesso em 04 mai 2013.
- Silberman, M., & Hansburg, F. Desvendar pessoas: como desenvolver e melhorar relacionamentos. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

### **Anexo 3 – Questionário *On-Line***

#### **Dados Sociodemográficos**

1. Qual a sua idade?
2. Qual o seu nível de escolaridade?
3. Qual o seu gênero
4. Você está empregado ou fazendo estágio?
5. Quando você participou do Programa?
6. Você foi diagnosticado como superdotado (a)?
7. Você participou de sala de recursos para alunos superdotados da Secretaria de Educação do DF?

#### **Questionário *On-line***

1. Como você avalia a sua competência social atualmente? (escala de 1 a 5)
2. O que motivou você a participar do Programa?
3. Na sua opinião, qual a importância desse tipo de atividade para o desenvolvimento socioemocional?
4. Se houvesse uma segunda etapa (nível mais avançado), você participaria?
5. Descreva as suas habilidades sociais e a maneira como você se relaciona com as pessoas antes de participar do Programa.
6. Como você se sentiu ao longo do processo em relação a dinâmica dos encontros, o acolhimento do grupo e o desenvolvimento das atividades de automonitoramento?
7. Quais os pontos positivos do Programa, na sua percepção?
8. Houve algum aspecto ou momento que foi mais marcante para você durante a sua

participação no Programa?

9. Quais os pontos negativos do Programa, em sua opinião?
10. Quais os pontos negativos relacionados a sua participação no Programa?
11. Houve alguma mudança em sua vida decorrente da participação no Programa?
12. O que você aprendeu e continua aplicando em sua vida?
13. A participação no Programa afetou o seu relacionamento com os outros (colegas, familiares, companheiro/ cônjuge)? Se sim, como?
14. A participação no Programa modificou a sua percepção de si mesmo?
15. Você faria uma formação (estágio ou curso) para ser monitor de uma das turmas do Programa?
16. Quais são as suas sugestões para a melhoria do Programa?
17. Se você tem alguém que gostaria de indicar para participar do Programa, insira os dados da pessoa no espaço a seguir.
18. Se você quiser acrescentar algo, use o espaço a seguir.

#### **Anexo 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa *“Avaliação do Programa de Desenvolvimento de Habilidades Sociais”*, de responsabilidade de *Rayanne Rodrigues de Lima*, aluna de *mestrado* da *Universidade de Brasília*, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, orientado pela Profa. Dra. Jane Farias Chagas Ferreira. O objetivo desta pesquisa é investigar a eficácia do Projeto de Extensão de Ação Contínua, denominado “Programa de Desenvolvimento de Habilidades Sociais”, por meio da análise documental e da percepção dos egressos do programa. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como entrevista com gravação de voz e Inventário de Habilidades Sociais, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de aplicação de Inventário e entrevista semiestruturada. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa avaliar se o programa estudado está sendo realizado de maneira eficaz, na percepção de seus egressos. Essa avaliação deve expor não somente os pontos positivos, mas também as lacunas, por meio das entrevistas e reflexões ao longo da pesquisa, para que o mesmo sofra as alterações necessárias para melhor se adequar as demandas do seu público-alvo.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício pecuniário. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 98115-9275 ou pelo e-mail rayannelima@yahoo.com.br.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de um relatório individual e um texto sobre a temática estudada com base nos resultados construídos junto a eles, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidas através do e-mail do CEP/IH, cep\_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

---

Assinatura do (a) participante

---

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Rayanne Rodrigues de Lima

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.



## Anexo 5 – Parecer Comitê de Ética

UNB - CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Avaliação do programa de desenvolvimento de habilidades sociais para jovens talentosos.

**Pesquisador:** Rayanne Rodrigues de Lima

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 58888315.1.0000.5540

**Instituição Proponente:** Instituto de Psicologia -UNB

**Patrocinador Principal:** Instituto de Psicologia -UNB

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.703.414

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se do projeto de pesquisa intitulado "Avaliação do programa de desenvolvimento de habilidades sociais para jovens talentosos", da pesquisadora Rayanne Rodrigues de Lima, vinculada ao Curso de Mestrado do Instituto de Psicologia (IP\UnB), sob a orientação da Profa.Dra. Jane Farias Chagas Ferreira.

#### Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem como Objetivo Primário: investigar a efetividade do Projeto de Extensão de Ação Contínua denominado "Programa de Desenvolvimento de Habilidades Sociais para Jovens Talentosos", por meio da percepção dos egressos (entrevistas), análise documental e aplicação do Inventário de Habilidades Sociais, com base nas contribuições teóricas de Del Prette & Del Prette, 2001, 2005 e 2008.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora entende que não há Riscos e sim benefícios como a melhora dos programas voltados para a área de habilidades sociais, além da avaliação dos temas mais importantes a serem trabalhados em um programa e se estão sendo efetivos na visão do participante.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora pretende fazer um delineamento multimetodológico explanatório (Creswell &

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITARIO DARCY RIBEIRO - ICC 2 ALA NORTE 2 MEZANINO 2 SALA B1 2 606 (MINHOCÃO)  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3307-2760 **E-mail:** ihd@unb.br

UNB - CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS



Continuação do Parecer: 1.703.414

Clark, 2013), em que serão empregados procedimentos de coleta de dados qualitativos e quantitativos por se mostrarem adequados para atender aos objetivos do estudo. Os dados da pesquisa serão analisados por procedimentos estatísticos descritivos e análise de conteúdo. Na primeira fase, será realizada análise documental relativa ao primeiro ciclo de oferta do Projeto que aconteceu de 2013 a 2015, em que serão comparados os resultados dos escores do teste Inventário de Habilidades Sociais (IHS), os dados sociodemográficos e os questionários avaliativos aplicados no início e final dos encontros do Programa. Na segunda fase, será feito contato para realização da entrevista semiestruturada e logo após a aplicação do IHS. Há uma previsão de 30 sujeitos (participantes ou egressos do Projeto) que serão selecionados por conveniência e indicados para participarem da pesquisa por escolha aleatória. A pesquisadora apontou, ainda, 2 critérios de inclusão na amostra: O primeiro, que o sujeito tenha participado do programa com no mínimo 75% de frequência nos encontros previstos. Como segundo critério, ter respondido o pré e o pós teste do Inventário de Habilidades Sociais (IHS com 5 fatores de avaliação). A seleção da amostra para a entrevista semiestruturada será feita de forma randômica, escolhendo-se até 2 sujeitos por semestre de oferta do programa. A participação é livre.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A pesquisadora reuniu os seguintes documentos, a saber: Folha de Rosto assinada; Carta de Revisão Ética; Lattes de pesquisadora e orientadora; instrumentos de coleta de dados (IHS e Questionário da Entrevista Semiestruturada); TCLE completo e detalhado; Termo de Responsabilidade pelo uso de documentos; e detalhado; Carta de encaminhamento; autorização de uso de imagem e som. Não consta o cronograma; mas, o mesmo se encontra nas informações básicas do projeto postado na plataforma, com coleta de dados prevista para outubro de 2016.

**Recomendações:**

Não há recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Diante do exposto, o presente parecer é favorável à aprovação do projeto; mas, solicita-se à pesquisadora um esclarecimento acerca da idade e sexo dos participantes. Caso a faixa etária inclua participantes (egressos) menores de idade, deverá ser encaminhado ao CEP IH um Termo de Assentimento para assinatura dos pais ou responsáveis.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITARIO DARCY RIBEIRO - ICC 2 ALA NORTE 2 MEZANINO 2 SALA B1 2 606 (MINHOÇÃO)  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3307-2760 **E-mail:** ihd@unb.br

**UNB - CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS**



Continuação do Parecer: 1.703.414

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_622541.pdf	17/08/2016 16:16:40		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoπλαταformabrasil.docx	17/08/2016 16:16:14	Rayanne Rodrigues de Lima	Aceito
Outros	LattesRayanneLima.pdf	17/08/2016 16:10:45	Rayanne Rodrigues de Lima	Aceito
Outros	lattesjanefarias.pdf	17/08/2016 16:10:12	Rayanne Rodrigues de Lima	Aceito
Outros	instrumentos_de_coleta_de_dados.pdf	28/06/2016 19:27:41	Rayanne Rodrigues de Lima	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	22/06/2016 00:30:55	Rayanne Rodrigues de Lima	Aceito
Outros	termoderesponsabilidadepelousododocuments.pdf	01/06/2016 17:16:35	Rayanne Rodrigues de Lima	Aceito
Outros	cartadeencaminhamento.pdf	01/06/2016 17:15:09	Rayanne Rodrigues de Lima	Aceito
Outros	AUTORIZACAODEIMAGEMESOM.pdf	01/06/2016 17:14:21	Rayanne Rodrigues de Lima	Aceito
Outros	CARTADEREVISAO.pdf	01/06/2016 17:12:50	Rayanne Rodrigues de Lima	Aceito
Outros	Cartadeaceiteinstitucionaljustificativa.pdf	01/06/2016 17:12:00	Rayanne Rodrigues de Lima	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostorayanne0.pdf	01/06/2016 17:05:45	Rayanne Rodrigues de Lima	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BRASILIA, 29 de Agosto de 2016

\_\_\_\_\_  
**Assinado por:**  
**Érica Quinaglia Silva**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITARIO DARCY RIBEIRO - ICC 2 ALA NORTE 2 MEZANINO 2 SALA B1 2 606 (MINHOÇÃO)  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA  
**Telefone:** (61)3307-2760 **E-mail:** ihd@unb.br