

## Potencialidades e dificuldades interpessoais de universitários: estudo de caracterização

*Potentialities and interpersonal difficulties of college students: a characterization study*

**Denize Campos Ribeiro & Alessandra Turini Bolsoni-Silva<sup>1</sup>**

UNESP- Universidade Estadual Paulista- Campus Bauru-SP  
Departamento de Psicologia

*(Received: April 14, 2010; Accepted: November 17, 2010)*

Segundo Gerk e Cunha (2006) as universidades preparam pouco o indivíduo para as mudanças que ocorrem após o ensino médio, por oferecerem fracos investimentos em práticas pedagógicas e não oferecerem programas que favoreçam a adaptação psicossocial dos estudantes. Essas instituições partem do pressuposto de que os estudantes, ao ingressarem nas universidades, já estão completamente prontos para essa nova etapa da vida e que se sentem seguros e certos no novo ambiente, porém essa fase é um momento de grandes desafios e de conflitos devido às dificuldades relacionadas às exigências das atividades acadêmicas, relacionamentos interpessoais e sociais, à identidade e ao desenvolvimento vocacional dos jovens (Almeida, 1998; Gerk & Cunha, 2006). Em contrapartida, durante a graduação, parece que a universidade está investindo mais na preparação do jovem universitário para a saída da faculdade e ingresso no mundo do trabalho, incentivando a aquisição de habilidades através de empresas juniores, projetos de extensão e programas de formação continuada (Del Prette & Del Prette, 2003). Murakami, Murray, Sims e Chedzey (2009) têm uma opinião divergente ao afirmarem que a comunicação tem sido cada vez mais exigida no mercado de trabalho e que a universidade precisa se preocupar com sua promoção, o que nem sempre ocorre.

Diversas pesquisas atestam que vivências acadêmicas, quando não garantem ao universitário uma boa qualidade de vida, tornam-se experiências estressantes, podendo tanto influenciar no rendimento acadêmico como facilitar o aparecimento de quadros depressivos (Backer, 2003; Ciarrochi, Deane, & Anderson, 2002; Cole, Lazarick, & Howard, 1986; Furtado et. al., 2003), além de tendência ao abandono escolar (McGaha & Fitzpatrick, 2005).

A preocupação com o ingresso desses estudantes na interface com o Treinamento de Habilidades Sociais é importante, pois estudos comprovam que *déficits* em habilidades sociais comprometem o desenvolvimento saudável dos indivíduos, podendo aumentar a probabilidade de delinquência juvenil, desajustamento escolar, suicídio, problemas conjugais, estresse, depressão e esquizofrenia (Del Prette & Del Prette, 2002). Dessa forma, a obtenção de reforçadores é importante, pois maximiza ganhos e minimiza perdas para si mesmo e para as pessoas que participam do meio social (Bolsoni-Silva, 2002; Del Prette, 1999). Portanto,

1) Autor responsável pela publicação: Alessandra Turini Bolsoni-Silva. Faculdade de Ciências - UNESP - Campus de Bauru. Av Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 - Vargem Limpa. Cep: 17033-360 - Bauru - SP

ambientes punitivos podem trazer prejuízos sociais aos estudantes. Os eventos punidores ou reforçadores são considerados conseqüências de um comportamento (Baum, 1999 p. 76), já outros são denominados punidores, pois tendem “a punir o comportamento que os produz” (Baum, 1999, p. 77).

A definição de habilidades sociais é determinada sob pontos de vista diferentes (Del Prette & Del Prette, 1999) e podem ser estudadas a partir de diferentes abordagens. Para este artigo, optou-se pela Análise do Comportamento (Bolsoni-Silva, 2002), que define habilidade social enquanto um comportamento operante que maximiza a obtenção de reforçadores positivos e negativos. A ausência de uma teoria geral ou de um sistema conceitual que seja capaz de integrar os diferentes modelos associados aos estudos de avaliação e de intervenção torna a definição de habilidades sociais mais complexa de ser elaborada (Del Prette, Del Prette, & Barreto, 1999). Concorde-se com o conceito de habilidades sociais definido por Del Prette e Del Prette (1999). Segundo estes autores definem-se habilidades sociais sob um aspecto descritivo englobando um conjunto de comportamentos frente às situações interpessoais.

Ainda que a literatura seja escassa quanto aos comportamentos exigidos pela universidade, algumas pesquisas indicam alguns deles: (a) falar em público: apresentar seminários, responder perguntas de professor, fazer comentários, expressar opiniões em público ou dar recados em sala de aula (essas situações desencadeiam eventos privados, como a ansiedade); falar com autoridade: reivindicar com o professor sobre notas e avaliações; trabalhar em grupo: ouvir, concordar/discordar, lidar com críticas, negociar, argumentar, perguntar, responder perguntas; (b) lidar com relacionamentos amorosos: abordar para relação amorosa, manter ou terminar relacionamentos (Boas e cols., 2005; Del Prette & Del Prette, 2003; Del Prette e cols., 2004; Del Prette, Del Prette, & Barreto, 2006; Pacheco & Rangé, 2006) e (c) relacionamento com familiares (Boas e cols., 2005). Emitir tais habilidades sociais pode ser útil dentro do contexto acadêmico, pois podem favorecer o bem estar físico e psicológico dos sujeitos que adquirirem reforçadores sociais, garantindo assim uma adaptação favorável e saudável a esse novo contexto (Del Prette & Del Prette, 1999).

Nesse ínterim, torna-se relevante mapear os comportamentos e variáveis contextuais que os mantêm. Uma alternativa possível para o analista do comportamento é utilizar a análise funcional, a qual, segundo definição de Skinner (1953/1993) é a identificação de variáveis externas que determinam a função do comportamento. Segundo Neno (2003), análise funcional se refere à interdependência entre eventos, ou seja, relações de tripliques contingências que ao manipulá-las, podem manter repertórios ou propiciarem a aquisição de novas respostas. A análise das relações funcionais define que as contingências englobam as condições antecedentes, as respostas e as conseqüências. Dentro desse princípio, a função das respostas é analisada, bem como a probabilidade de emissão das mesmas no futuro (Neno, 2003). Neste estudo, a análise funcional será utilizada para a caracterização das habilidades sociais de universitários. No contexto clínico, as entrevistas gravadas e transcritas podem fornecer informações insuficientes para a elaboração das classes de respostas, mas pode oferecer pistas de respostas e de contingências que estão em operação (Leme, Bolsoni-Silva, & Carrara, 2009). Conclui-se que no contexto aplicado não é possível fazer análise funcional tal como proposto por Skinner (1971), sendo mais pertinente usar a terminologia hipóteses funcionais (Zamignani & Meyer, 2007). Para o contexto clínico pesquisadores (Goldiamond, 1974/2002, Meyer e cols., 2008) afirmam a relevância de avaliar múltiplas respostas e de múltiplas causas.

Na literatura encontram-se pesquisas de caracterização das dificuldades e das habilidades de universitários (Bandeira & Quagli, 2005; Del Prette & cols., 2004; Furtado & cols., 2003; Levesque & cols., 2004; Roberts & cols., 2001), sendo que alguns exemplos são apresentados a seguir.

Bandeira e Quaglia (2005) realizaram um estudo de descrição sobre as situações sociais significativas que estudantes universitários identificam em experiências com a universidade. A amostra foi composta por 40 estudantes constituída por alunos das Ciências Humanas e Exatas. Os resultados indicaram enquanto categorias de situações negativas as que requerem expressar insatisfação e ou solicitar mudanças de comportamento; a situação social de participar de diversões e passeios foi considerada a situação mais agradável pelos

estudantes. Na mesma direção, Levesque e cols, (2004) encontraram que as dificuldades mais relatadas entre os estudos foram expressar opinião, solicitar mudança de comportamento, autonomia, competência e em situações de assertividade. Bolsoni-Silva e cols (2010) encontraram que as maiores dificuldades de estudantes universitários consistiam em habilidades sociais de comunicação, expressividade e resolução de conflitos.

Para examinar relações entre habilidades sociais e saúde mental pode-se citar o estudo de Furtado e cols (2003) que avaliou a relação entre estresse e as habilidades sociais em estudantes de medicina. Participaram da pesquisa 178 estudantes do primeiro ao sexto ano do curso de medicina de uma universidade pública do Rio de Janeiro. Os resultados obtidos com a pesquisa mostraram que a maioria dos estudantes apresentava estresse na fase de resistência e segundo os autores, uma análise da relação entre habilidades sociais e estresse mostrou que os déficits e excessos em habilidades sociais estão associados à presença de estresse em grande parte dos estudantes participantes desta pesquisa. Os fatores estressores podem trazer conseqüências negativas ao indivíduo, na medida em que o afasta de contingências reforçadoras (Inglês & cols, 2005) e facilita o aparecimento de quadros depressivos e ansiogênicos (Cole & cols., 1986).

Baker (2003), com uma amostra de 104 estudantes, verificou resultado semelhante, pois obteve correlação positiva entre resolução de problemas e ajustamento, motivação e desempenho acadêmico. Veenman, Wilhelm e Beishuizen (2004) identificaram que habilidades de auto-regulação, auto-controle e monitoria do próprio comportamento são preditivas de competência acadêmica. Edmondson, Conger e Conger (2007) encontraram que quanto maior o nervosismo e a tristeza, menor os escores de competência social e expressividade afetiva.

Roberts e cols. (2001) colheram dados junto a 1027 estudantes de nove faculdades de medicina, públicas ou privadas, de diferentes regiões dos Estados Unidos e chegaram às seguintes conclusões: (a) saúde física - 90% precisaram de cuidados médicos durante a faculdade, 54% tiveram cuidados preventivos, 50% indicaram ter tido gripes e resfriados, 7% HIV e 20% outras infecções; (b) saúde mental - 26% indicaram ter sofrido stress, 21% fadiga, 19% ansiedade, 18% depressão, 16% dor de cabeça, 5% problemas alimentares, 5% apontaram uso de substância, 46% relataram pelo menos um sintoma de saúde mental. Em acréscimo, os achados de Morrison, Clift e Stosz (2010) são preocupantes, pois esses pesquisadores, ao conduzirem um *survey* junto a 33 universidades da Inglaterra, verificaram que em apenas 15 delas disponibilizavam serviços para universitários com problemas na saúde mental.

Mallinckrodt e Wei (2005) avaliaram 430 universitários e encontraram relações entre variáveis de competência social, processos interpessoais e saúde mental: (a) ansiedade foi diretamente correlacionada com evitação e angústia; (b) ansiedade foi inversamente correlacionada com auto-eficácia, conhecimento emocional e suporte social; (c) evitação teve correlação inversa com auto-eficácia, conhecimento emocional e suporte social, e diretamente correlacionada com angústia psicológica (saúde mental); (d) conhecimento emocional foi inversamente correlacionado com angústia e diretamente com suporte social; (e) suporte social foi inversamente correlacionado com angústia psicológica.

A partir da revisão apresentada pode-se concluir que as pesquisas com a população universitária abordam questões como avaliação do repertório de assertividade de alunos (Del Prette & Del Prette, 1983), avaliação sobre aquisições de habilidades sociais durante o curso de psicologia (Del Prette, Del Prette, & Castelo Branco, 1992a) e comparação de competências sociais de estudantes de Ciências Humanas e Exatas (Del Prette, Del Prette, & Correia, 1992) e também estudos sobre adocimentos de estudantes (Roberts & cols, 2001) e sua relação com habilidades sociais. Esses estudos de caracterização da população universitária são muito importantes, pois avaliam repertório de alunos, comparam repertórios diante de diferentes cursos e alguns identificam repertórios sociais de estudantes pertencentes a vários períodos de um mesmo curso. Entretanto, também é importante caracterizar a demanda de estudantes universitários através da busca espontânea por atendimento para que os programas de intervenção possam ser instrumentalizados e, dessa forma, aprimorados conforme demandas específicas.

Diante das considerações apresentadas, o presente estudo buscou: (a) descrever a prevalência do relato de universitários quanto a comportamentos denominados de habilidades sociais; (b) identificar os interlocutores (família, namorado(a), amigos, colegas, professores) junto aos quais tais respostas são emitidas; (c) descrever conseqüências relatadas pelos universitários que ocorrem na interação com tais interlocutores.

## MÉTODO

### *Participantes*

Participaram deste estudo 74 estudantes universitários que buscaram atendimento em uma clínica escola (Centro de Psicologia Aplicada- CPA) de uma universidade do interior do Estado de São Paulo, Brasil, entre os anos de 2003 e 2008. O grupo compõe-se de 31 estudantes do sexo masculino e 43 do sexo feminino que apresentavam idades entre 17 e 37 anos (média igual a 21 e desvio padrão igual a 3,58). Estes estudantes pertenciam aos cursos de Relações Públicas (14,9%), Jornalismo (14,9%), Desenho Industrial (14,9%), Engenharia (10,9%), Biologia (5,4%), Arquitetura (5,4%), Rádio TV (4%), Artes (4%), História (4%), Sistema de Informação (4%), Física (4%), Educação Física (4%), Química (2,7%), Matemática (2,7%), Pedagogia (1,4%), Serviço Social (1,4%) e Ciência da Computação (1,4%). Nesse caso, não foram atendidos alunos do curso de Psicologia não porque esses não demandem por intervenções, mas porque nessa universidade há um serviço técnico específico para esses alunos.

### *Procedimento de intervenção*

Os estudantes que se inscreveram pertenciam a grupos terapêuticos que tinham como foco o desenvolvimento de comportamentos socialmente habilidosos. Ao todo foram disponibilizadas 12 sessões por grupo terapêutico, sendo que cada sessão possuía duração de duas horas. Os grupos de intervenção continham o mínimo de três universitários e o máximo de cinco.

Os participantes passaram por uma entrevista semi-estruturada aplicada individualmente e, na sequência houve a aplicação do IHS-Del-Prette (Del Prette & Del Prette, 2001). A análise de ambos os instrumentos permitiu elaborar um estudo de caso individualizado que norteou objetivos para cada participante e para o grupo durante todo o procedimento. Embora tenha sido realizada uma intervenção com os participantes a partir de dados obtidos pela entrevista, este estudo pretendeu apenas identificar e descrever as contingências que vigoram nas relações de universitários que procuram atendimento psicológico.<sup>2</sup>

As intervenções foram realizadas na clínica-escola da universidade e consistiram em 12 encontros, uma vez por semana, com aproximadamente duas horas de duração cada. Os temas, bem como a descrição minuciosa do procedimento de intervenção estão disponíveis em Bolsoni-Silva (2009 a, b).

De maneira geral, "...as sessões tiveram uma estrutura programada em todos os encontros. Cada tarefa era discutida no início da sessão, a partir de medidas de auto-registro e, em seguida, explicitado o tema do encontro. Nesse momento era realizada uma exposição dialogada do tema relacionando com o que o grupo mencionava quanto às suas dificuldades. Tanto no momento da tarefa quanto na exposição do tema, as situações relatadas pelos participantes eram investigadas pelos terapeutas, os quais buscavam identificar variáveis envolvidas nas queixas e elaboravam, junto aos participantes, alternativas de resolução para as suas

2) Em estudo anterior (Bolsoni-Silva e cols, 2009), notou-se a seguinte distribuição de queixas: relacionadas diretamente ao contexto universitário (n = 18), seja quanto a falar em público (n = 13), seja para fazer amizades (n = 9), um número menor de participantes também se queixou do relacionamento familiar (n = 5) e do relacionamento amoroso (n = 6).

dificuldades. O passo subsequente consistia no treino da habilidade alvo da sessão, através de role playing e/ou atividades de discussão, ocasião em que respostas eram modeladas a partir da colaboração do grupo, utilizando diversas técnicas comportamentais, tais como modelagem, instrução e reforçamento diferencial. Ao final de cada sessão, os participantes faziam uma avaliação do encontro, realizada ora de maneira escrita, ora verbalmente e recebiam uma tarefa de casa. Os participantes recebiam uma cartilha que continha para cada encontro, definições das habilidades sociais e exemplos de sua aplicabilidade para os contextos de vida universitária, relacionamento amoroso e familiar.” (Bolsoni-Silva e cols., 2009, p. 245-246). Os temas dos encontros (Bolsoni-Silva, 2009a) foram comunicação (sessões 1 e 2), direitos humanos (sessão 3), comportamento habilidoso e não habilidoso (sessão 4), expressar sentimentos positivos e elogiar (sessão 5), feedback positivo e agradecer (sessão 6), expressar opiniões (sessão 7), expressar sentimento negativo e feedback negativo (sessão 8), lidar com crítica (sessão 9), relacionamento amoroso (sessão 10), relacionamento familiar (sessão 11) e falar em público (sessão 12).<sup>3</sup>

### *Instrumentos*

*Roteiro de entrevista semi-estruturada.* O objetivo da realização dessa entrevista é o de receber os estudantes, informar sobre o atendimento em grupo e coletar dados sobre as queixas e variáveis relacionadas. Essa entrevista já foi testada com pais que buscaram por atendimento psicológico, mostrando-se efetiva na obtenção de dados dessa natureza (Bolsoni-Silva, de Paiva, & Barbosa, 2009). “A entrevista é composta das seguintes questões norteadoras:

- Como soube do grupo?
- O que te fez pensar em procurar o grupo? Se esta pergunta levar à descrição da queixa:
- Quantas vezes esse comportamento acontece? Desde quando acontece? Em que situações? Onde você estava? O que estava fazendo anteriormente? Quando isso ocorre o que você faz? O que acontece depois?

Se esta pergunta não levar à descrição da queixa:

- Fale um pouco sobre seu relacionamento com seus amigos na faculdade? Você encontra dificuldades para se relacionar com eles? Porque você acha que estas dificuldades ocorrem? Você poderia me dar alguns exemplos?

O terapeuta deve fazer outras perguntas de forma a operacionalizar a queixa e colher dados acerca de variáveis relacionadas.” (Bolsoni-Silva e cols., 2009, p. 244).

As entrevistas foram realizadas com cada participante anteriormente ao início dos grupos terapêuticos. A entrevista é constituída, como nota-se acima, por perguntas abertas e fechadas que auxiliam os estagiários de psicologia na descrição de queixas e de antecedentes e conseqüentes de seus comportamentos. Como a entrevista é semi-estruturada funciona como um roteiro para o entrevistador e, portanto, é permitida a inclusão de outras perguntas. A duração de cada entrevista varia de duas a quatro horas, distribuídas em até duas sessões de duas horas cada, ou em quatro sessões de uma hora.

3) Resultados de pesquisa acerca dessa intervenção conduzida com 18 participantes (Bolsoni-Silva e cols., 2009) indicaram melhora estatisticamente significativa no Escore total do IHS-Del Prette (Del Prette & Del Prette, 2001), sobretudo em comportamentos de enfrentamento e auto-afirmação com risco, conversação e desenvoltura social, auto-exposição a desconhecidos e situações novas e relacionamento com amigos.

*Inventário de Habilidade Social–IHS-Del Prette (Del Prette & Del Prette, 2001).*

a) O IHS-Del Prette (Del Prette & Del Prette, 2001) é um instrumento validado de auto-relato composto de 38 itens que avaliam dimensões situacionais e comportamentais das habilidades sociais. Os itens são agrupados em cinco fatores amplos: enfrentamento e auto-afirmação com risco, auto-afirmação na expressão de sentimento positivo, conversação e desenvoltura social, auto-exposição a desconhecidos e situações novas e autocontrole da agressividade. Percentis acima de 70 representam um repertório bastante elaborado, de 20 a 60 correspondem a um repertório médio e, abaixo de 20, representam baixo repertório indicativo para tratamento.

#### *Procedimento de coleta de dados*

Durante os anos de 2003 a 2008 foram distribuídos cartazes em todo o campus de uma universidade pública do Centro Oeste paulista divulgando o estágio curricular que acontece no CPA (Centro de Psicologia Aplicada), bem como foram realizadas visitas nas salas de aula e divulgação através da rádio universitária, para oferecer o atendimento grupal aos estudantes. Para os universitários que procuraram atendimento foram realizadas as entrevistas iniciais, como descritas previamente. Estas foram gravadas em sala livre de ruídos e de interrupções, após a autorização dos participantes e assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os estagiários também assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, momento em que foram informados sobre a pesquisa a ser realizada e autorizaram a utilização das informações coletadas [Esta pesquisa é parte de um projeto que prevê avaliação e intervenção junto a universitários cujo título é Análise das habilidades sociais de grupos universitários, o qual foi] aprovado em 30 de agosto de 2007 pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade em que serão colhidos os dados (Processo no. 1315/46/01/07).

## **PROCEDIMENTOS DE TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS**

### *1. Entrevistas*

As entrevistas foram transcritas e seu conteúdo analisado no que concerne a descrição de comportamentos denominados de habilidades sociais que puderam ser organizados, conforme às queixas/dificuldades (déficits e/ou excessos comportamentais) e potencialidades comportamentais dos estudantes universitários (Bordin, 1977). Foram analisadas 148 entrevistas referentes às entrevistas semi-estruturadas contendo 2388 páginas ao todo (letra “Times new Roman”, tamanho 12, espaçamento duplo).

Na seqüência, foram elaboradas categorias quanto aos interlocutores cujas respostas foram emitidas, bem como as conseqüências que tais interações sociais produziam, conforme os relatos dos universitários. Portanto, foram realizadas categorizações dos comportamentos presentes nos relatos dos universitários, sendo que as categorias criadas foram separadas no que diz respeito às queixas relacionadas às *dificuldades*, ou seja, déficits ou excessos comportamentais (Baum, 1999). As categorias de *potencialidades* comportamentais são definidas, neste estudo, como comportamentos considerados socialmente habilidosos os quais os participantes já apresentavam em seu repertório comportamental. Todos os comportamentos relatados pelos 74 sujeitos que participaram desta pesquisa foram agrupados dentro de uma categoria e, em seguida, foram identificadas as variáveis contextuais das respostas apontadas pelos participantes. Quando as respostas (dificuldades e potencialidades) foram relatadas diante de mesmos antecedentes e mesmos conseqüentes foram consideradas como classes de respostas (Baum, 1999). Os conseqüentes foram classificados como reforço e/

ou punição. Por exemplo, se o estudante relatou que em uma situação familiar tentava iniciar uma conversa e a mãe continuava a conversa, a consequência foi classificada como reforçadora, pois o participante continuou emitindo a resposta de conversar. Na situação de estar em sala de aula, se o estudante fez uma pergunta e os alunos o ridicularizaram (por exemplo riram, falaram baixo com o colega, fizeram comentário desrespeitoso, saíram da sala), a consequência foi analisada como sendo punitiva, pois o estudante tenderá a evitar emitir tal resposta no futuro, o que pôde ser confirmado com o relato do mesmo em que afirmou emitir com baixa frequência a resposta de falar em público. Portanto, a decisão sobre a funcionalidade da consequência obtida era dada em conjunto com o relato de frequência da resposta e dos sentimentos associados.

Posteriormente, os resultados foram organizados em quatro contextos, considerando o interlocutor da interação social: Faculdade/Trabalho; Relacionamento Amoroso; Amigos e Família. Os dados que apresentaram frequência absoluta igual ou menor que três foram descartados, pois representaram pouca prevalência considerando os resultados totais. Alguns consequentes foram classificados como “Não abordados” por não terem sido abordados pelo entrevistador ou porque os participantes não souberam relatar.

Deve-se constatar que o mesmo sujeito da pesquisa pôde apresentar dificuldades/queixas relativas a alguma categoria e apresentar também potencialidades comportamentais dessa mesma categoria, por exemplo, um participante relatou apresentar muitas dificuldades para expressar-se em público conhecido e numeroso, mas segundo seu relato, já apresentou alguma resposta nessa mesma categoria, portanto essa resposta foi considerada em ambos repertórios (potencialidade e dificuldade). O número de ocorrências das dificuldades/queixas ou potencialidades pode ser diferente do número de participantes, pois um participante pode relatar mais de uma dificuldade dentro da mesma categoria.

A fim de garantir melhor confiabilidade quanto às categorizações dos dados, foi realizado um teste de fidedignidade com a análise das entrevistas. Nesse teste duas pesquisadoras leram as transcrições novamente e re-classificaram as respostas nas categorias já existentes sem, contudo, ter acesso à primeira categorização. Foram obtidos 81% de concordância das respostas nas categorias, indicando a confiabilidade da categorização dos dados, utilizando por critério Kazdin (1982).

## 2. Inventário IHS-Del Prette

Ao instrumento IHS-Del Prette (Del Prette & Del Prette, 2001) foram atribuídos escores e percentis aos resultados brutos, conforme recomendações próprias.

## RESULTADOS

Os resultados descritos a seguir são referentes aos dados obtidos através das Entrevistas semi-estruturadas e, na seqüência, são apresentados os dados do IHS-Del Prette (Del Prette & Del Prette, 2001). Quanto às entrevistas são descritas as *potencialidades* e as *dificuldades* nos diferentes contextos: faculdade, trabalho, amigos, relacionamento amoroso e família. A Tabela 1 sintetiza os resultados encontrados quanto às potencialidades.

*Tabela 1.* Prevalência de potencialidades relatadas por estudantes universitários, conforme os diferentes interlocutores. As conseqüências produzidas nas interações sociais são descritas no próprio texto.

	<i>Potencialidades</i>
Faculdade/trabalho	1. Expor em público (n = 32)
Namoro	1. Conversar (n = 30) 2. Expressar opiniões (n = 16) 3. Terminar relacionamento (n = 12) 4. Expressar sentimento de desagrado (n = 7) 5. Iniciar relacionamento (n = 7) 6. Expressar sentimento positivo (n = 6) 7. Pedir desculpas (n = 4)
Amigos	1. Iniciar conversação (n = 34) 2. Expressar opiniões (n = 27) 3. Fazer amizades (n = 19) 4. Manter conversação (n = 15) 5. Sair com amigos (n = 14) 6. Expressar sentimentos de desagrado (n = 13) 7. Recusar pedidos (n = 12) 8. Fazer críticas (n = 10) 9. Lidar com críticas recebidas (n = 10) 10. Solicitar mudança de comportamento (n = 9) 11. Pedir ajuda (n = 7) 12. Pedir desculpas (n = 6) 13. Oferecer ajuda (n = 5) 14. Expressar sentimentos positivos (n = 5)
Família	1. Conversar (n = 47) 2. Expressar opiniões (n = 26) 3. Expressar sentimentos positivos (n = 9) 4. Fazer críticas (n = 5) 5. Pedir desculpas (n = 5) 6. Fazer pedidos (n = 4) 7. Solicitar mudança de comportamento (n = 4)

De maneira geral, conforme a Tabela 1, os resultados indicam potencialidades nos quatro contextos identificados. Destaca-se a variabilidade de comportamentos na interação com amigos, ainda que haja diversidade também quanto a namoro e relacionamento familiar. Os comportamentos que os universitários já sabiam fazer antes mesmo da intervenção são: iniciar e manter conversação, expressar opiniões e sentimentos de desagrado, expressar sentimento positivo, oferecer e pedir ajuda de outra pessoa, pedir desculpas, fazer pedidos, fazer e receber críticas, solicitar mudança de comportamento, iniciar e terminar relacionamentos amorosos e falar em público. Portanto, são comportamentos que envolvem comunicação, expressividade e assertividade. Tais comportamentos são importantes de serem identificados pois serão base para a ampliação de comportamentos (modelagem por aproximações sucessivas) que favorecerão a superação das queixas, que foram motivo para a busca pelo atendimento. As conseqncias obtidas em cada um dos contextos descritos na Tabela 2 são apresentadas na seqncia.



*Faculdade/trabalho*

Diante do contexto “Faculdade/Trabalho”, um total de 32 participantes disse que sabiam como se “expor em público” diante de situações em que precisavam fazer perguntas ao professor, responder perguntas em sala de aula, dar recados, apresentar seminários e expressar opiniões em público. Quando emitiam tais respostas, 53,5% relataram obter reforçadores e 46,5%, punidores de seus interlocutores.

*Namoro*

No contexto “Namoro” verificou-se que 30 participantes relataram apresentar a resposta de conversar com seus parceiros (63,5% obtiveram reforçadores; 13,3% foram punidos e 23,3% não relataram os conseqüentes) 16 disseram que expressam opiniões (75% obtiveram reforçadores; 12,5% foram punidos e 12,5% não relataram os conseqüentes), 12 relataram emitir a resposta de terminar relacionamentos quando um dos parceiros não estava satisfeito (33,3% foram punidos e 66,7% não relataram os conseqüentes), 7 dos participantes afirmaram que demonstravam desagrado para seus parceiros (14,2% obtiveram reforçadores; 28,6% foram punidos e 57,2% não relataram os conseqüentes), 7 disseram emitir a resposta de iniciar relacionamentos (71,4% obtiveram reforçadores e 28,6% não relataram os conseqüentes), 6 relataram expressar sentimentos positivos (16,7% obtiveram reforçadores; 33,3% foram punidos e 50% não relataram os conseqüentes) e 4 disseram pedir desculpas quando se relacionavam com seus parceiros (1 foi punido e 3 não relataram os conseqüentes).

*Amigos*

Os participantes desta pesquisa disseram emitir as seguintes respostas quando se relacionavam com seus “Amigos”: 34 iniciavam conversa (79,4% obtiveram reforçadores; 11,7% foram punidos e 8,9% não relataram os conseqüentes), 27 expressavam opiniões (48,2% obtiveram reforçadores; 14,8% foram punidos e 37% não relataram os conseqüentes), 19 faziam amizades (52,6% obtiveram reforçadores; 5,3% foram punidos e 42,1% não relataram os conseqüentes), 15 mantinham conversa com amigos (53,3% obtiveram reforçadores; 33,3% foram punidos e 13,4% não relataram os conseqüentes), 14 saíam com os amigos (50% obtiveram reforçadores; 14,2% foram punidos e 35,8% não relataram os conseqüentes), 13 demonstravam sentimentos negativos (30,7% obtiveram reforçadores; 30,7% foram punidos e 38,5% não relataram os conseqüentes), 12 recusavam pedidos de forma assertiva (8,4% obtiveram reforçadores; 50% foram punidos e 41,6% não relataram os conseqüentes), 10 realizavam críticas habilidosamente (30% obtiveram reforçadores; 20% foram punidos e 50% não relataram os conseqüentes), 10 escutavam a crítica habilidosamente (100% não relataram os conseqüentes), 9 solicitavam mudanças de comportamento (44,5% obtiveram reforçadores; 44,5% foram punidos e 11% não relataram os conseqüentes), 7 pediam ajuda (28,8% foram punidos e 57,1% não relataram os conseqüentes), 6 pediam desculpas (16,7% obtiveram reforçadores; 33,3% foram punidos e 50% não relataram os conseqüentes), 5 ofereciam ajuda (20% obtiveram reforçadores e 80% não relataram os conseqüentes) e 5 expressavam sentimentos positivos (40% obtiveram reforçadores e 60% não relataram os conseqüentes).

*Família*

Diante do contexto “Família”, a resposta “conversar com familiares” obteve uma frequência absoluta de 47 (76,7% obtiveram reforçadores; 10,6% foram punidos e 12,7% não relataram os conseqüentes), “expressar

opiniões aos familiares” apresentou frequência absoluta igual a 26 (30,7% obtiveram reforçadores; 27% foram punidos e 42,3% não relataram os conseqüentes), “expressar sentimentos positivos” representou frequência absoluta igual a 9 (33,3% obtiveram reforçadores; 33,3% foram punidos e 33,3% não relataram os conseqüentes), as respostas “expressar críticas” e “pedir desculpas” obteve frequência absoluta igual a 5 (40% foram punidos e 60% não relataram os conseqüentes) e as respostas “fazer pedidos” (25% obtiveram reforçadores; 50% foram punidos e 25% não relataram os conseqüentes) e “solicitar mudança de comportamento” apresentou frequência absoluta igual a 4 (3 obtiveram reforçadores e 1 não relatou os conseqüentes).

Conforme o relato dos universitários nota-se que conseguem obter reforçadores pela forma como interagem, no entanto, produzem também punidores que ajudam a compreender as queixas/dificuldades relatadas. A Tabela 2 sumariza os resultados condizentes às dificuldades encontradas pelos universitários.

*Tabela 2.* Prevalência de dificuldades relatadas por estudantes universitários, conforme os diferentes interlocutores. As conseqüências produzidas nas interações sociais são descritas no próprio texto

	<i>Dificuldades</i>
Faculdade/ trabalho	1. Sintomas de ansiedade (n = 44) 2. Esquiva de situação social (n = 18) 3. Estudar, fazer trabalho sozinho (n = 10) 4. Ficar quieto (n = 4) 5. Brigar (n = 4)
Namoro	1. Postergar a iniciativa de relacionamento amoroso (n = 21) 2. Ficar quieto (n = 28) 3. Brigar (n = 17)
Amigos	1. Evitação das situações de iniciar conversação (n = 47) 2. Ficar quieto (n = 41) 3. Brigar (n = 31) 4. Falar algo fora de contexto (n = 28) 5. Recusar convite de sair (n = 21) 6. Deixar de tomar iniciativa para fazer amizades (n = 17) 7. Evitar pedir ajuda (n = 8) 8. Deixa de manter amizades (n = 6)
Família	1. Brigar (n = 32) 2. Ficar quieto (n = 31) 3. Conversar com baixa frequência (n = 28)

Conforme a Tabela 2 verifica-se que ainda que os universitários tenham relatado falar em público (potencialidade), grande parte deles o fazem mediante sintomas de ansiedade, os quais sinalizam aversividade. Assim pode-se supor que a forma como o “falar em público” ocorre pode não ser topográfica e/ou funcionalmente suficiente para obter os reforçadores necessários para satisfatória desenvoltura social. Parte dos universitários prefere esquivar-se de situações sociais, inclusive fazendo trabalhos sozinhos. Além disso, diante de conflitos alguns deles ou ficam quietos (não assertividade) ou então relatam brigar (agressividade).

No contexto de namoro, ainda que tenham relatado a ocorrência de diversas habilidades sociais (Tabela 1), muitos universitários relatam, conforme Tabela 2, evitarem o início de um relacionamento amoroso e os que possuem um relacionamento afirmou que, ou ficam quietos (não assertividade) ou então brigam (agressividade). Parece, ao analisar de maneira conjunta as potencialidades e as dificuldades, que os universitários são capazes de emitir respostas que podem manter um relacionamento amoroso satisfatório, como

conversar, expressar opiniões e sentimentos positivos. Nos momentos de conflitos, eles também conseguem ser habilidosos (Tabela 1) quando expressam sentimentos de desagrado e admitem erros pedindo desculpas, no entanto, tais respostas parecem insuficientes, em frequência e/ou topografias, para resolver todos os problemas que enfrentam e, assim, acabam também sendo não assertivos ou então agressivos, denotando insuficiente autocontrole e repertório de assertividade. Outro dado que atesta para a existência de relacionamentos amorosos aversivos é a alta prevalência do comportamento de terminar namoro (Tabela 1), que por um lado indica uma potencialidade, mas, por outro, denota a dificuldade de manter o relacionamento amoroso.

Nos contextos de amizades e familiar o mesmo padrão ocorre, em que ainda que tenham emitido inúmeras habilidades sociais, com grande frequência os universitários relatam ser não assertivos ou então brigarem para resolver os problemas encontrados. Diante desse quadro pode-se inferir que ao ensinar comportamentos de assertividade em um contexto, podem ocorrer mudanças em outros por funcionarem como classes de respostas e comportamentos interdependentes. Na sequência são descritas as consequências relacionadas nessas interações sociais.

### *Faculdade/Trabalho*

Em relação às *dificuldades* identificadas pelos participantes, os resultados apontaram que diante do contexto Faculdade/ Trabalho, 44 estudantes universitários afirmaram que sentiram sintomas de ansiedade diante exposição em sala de aula (15,9% obtiveram reforçadores; 45,9% foram punidos e 38,7% não relataram os conseqüentes). Os sentimentos de ansiedade mais citados foram: tremor, boca seca, gaguejar, dar branco, a voz não sai. As situações que tais eventos privados ocorrem, segundo os estudantes, são diante de apresentação de seminários, dar recados em sala de aula, expressar opiniões em público. A resposta “esquivar diante de exposição em público” apresentou uma frequência absoluta igual a 18 (16,7% obtiveram reforçadores; 16,7% foram punidos e 66,6% não relataram os conseqüentes), a resposta “estudar/fazer trabalhos sozinho” obteve uma frequência absoluta igual a 10 (10% obtiveram reforçadores; 10% foram punidos e 80% não relataram os conseqüentes). Quatro participantes da pesquisa apresentaram a resposta de “ficar quieto” (1 foi punido e 3 não relataram os conseqüentes) e “brigar” (4 foram punidos).

### *Namoro*

O contexto “Namoro” apresentou as seguintes respostas e frequências, respectivamente: “postergar a iniciativa de relacionamento amoroso” igual a 21 (14,3% obtiveram reforçadores; 23,8% foram punidos e 61,9% não relataram os conseqüentes), “ficar quieto” igual a 28 (25% obtiveram reforçadores; 39,3% foram punidos e 35,7% não relataram os conseqüentes), “brigar” igual a 17 (17,6% obtiveram reforçadores; 82,4% foram punidos).

### *Amigos*

O contexto “Amigos” também demonstrou dificuldades desses estudantes universitários iniciar e manter conversas de forma habilidosa. A resposta “evitação das situações de iniciar conversação” apresentou uma frequência igual a 47 (4,2% obtiveram reforçadores; 59,6% foram punidos e 36,2% não relataram os conseqüentes), a resposta “ficar quieto” apresentou uma frequência absoluta igual a 41 (39% obtiveram reforçadores; 53,6% foram punidos e 7,4% não relataram os conseqüentes). A resposta “brigar com amigos” apresentou uma frequência igual a 31 (6,4% obtiveram reforçadores; 74,2% foram punidos e 19,4% não relataram os conseqüentes). A resposta “falar algo fora do contexto da conversa” obteve uma frequência absoluta igual

a 28 (3,6% obtiveram reforçadores; 53,6% foram punidos e 42,8% não relataram os conseqüentes), “recusar convite de sair com os amigos” apresentou frequência absoluta igual a 21 (4,8% obtiveram reforçadores; 52,4% foram punidos e 42,8% não relataram os conseqüentes), “deixar de tomar iniciativa para fazer amizades” apresentou uma frequência absoluta igual a 17 (5,9% obtiveram reforçadores; 64,7% foram punidos e 29,4% não relataram os conseqüentes), “evitar pedir ajuda” obteve uma frequência absoluta igual a 8 (12,5% foram punidos e 87,5% não relataram os conseqüentes) e “deixa de manter amizades” representou uma frequência absoluta igual a 6 (66,7% foram punidos e 33,3% não relataram os conseqüentes).

### *Família*

Diante do contexto “Família”, 32 participantes afirmaram que em algumas situações brigam com pais, irmãos, avós ou tios (3,1% obtiveram reforçadores; 75% foram punidos e 21,9% não relataram os conseqüentes). Outros 31 estudantes relataram que “ficaram quietos” ao se relacionarem com parentes (25,8% obtiveram reforçadores; 29% foram punidos e 45,2% não relataram os conseqüentes). A resposta “conversar pouco” apresentou uma frequência absoluta igual a 28 (50% foram punidos e 50% não relataram os conseqüentes).

Conclui-se que ainda que tais comportamentos, denominados de dificuldades, produzam punições, eles também produzem reforçadores que, possivelmente, mantêm os comportamentos relatados, ainda que simultaneamente gerem sentimentos negativos e as queixas relatadas. Por isso na intervenção é de suma importância conduzir análises funcionais para que as pessoas possam ter autoconhecimento, após entenderem as conseqüências vantajosas e desvantajosas de cada padrão comportamental, optarem por aquele que traga mais reforçadores que punidores (autocontrole e tomada de decisão).

### *IHS-Del Prette*

A Tabela 3 apresenta a classificação do repertório de habilidades sociais pelo IHS-DelPrette para a amostra toda e para ambos os gêneros.

*Tabela 3.* Classificação no IHS-Del Prette e frequências relativa e absoluta da população estudada.

<i>IHS-Del Prette</i>	<i>Freq. relativa de toda a amostra</i>	<i>Freq. absoluta mulheres</i>	<i>Freq. absoluta homens</i>
indicação para treinamento	50%	17	19
abaixo da mediana	17,6 %	10	3
acima da mediana	19%	9	5
bastante elaborado	9,4%	4	4
médio	4%	1	2
total	100%	41	33

A Tabela 3 mostra que a metade da amostra apresenta repertório de habilidades sociais com indicação para treinamento (50%), pois esses déficits se tornam fontes de problemas, 17,6% possuem bom repertório abaixo da mediana, 19% possuem bom repertório acima da mediana, 9,4% apresentam um repertório bastante elaborado, pois atingiram uma pontuação alta no instrumento e 4% apresentam repertório médio. Entre as pessoas que responderam ao inventário, 41 são do sexo feminino e 33 do sexo masculino. Com relação aos participantes que obtiveram indicação para treinamento, 19 são homens e entre aqueles que apresentaram repertório bastante elaborado encontram-se quatro que são do sexo masculino. Dos participantes do sexo fe-

minino, 17 apresentaram repertório com indicação para treinamento e quatro, repertório bastante elaborado. Dos participantes com um repertório comportamental avaliado como bom e acima da média (19%) cinco são do sexo masculino e nove são do sexo feminino. Já no que diz respeito ao repertório considerado bom, houve a prevalência de 17,6% dos participantes e, entre esses, 10 são mulheres e três são homens. Apenas três participantes (equivalente a 4% da amostra) apresentaram repertório mediano, sendo que se tratavam de uma participante do sexo feminino e dois do sexo masculino.

## DISCUSSÃO

A análise geral dos dados confirmou o que Gerk e Cunha (2006) afirmam a respeito das dificuldades encontradas pelos estudantes quando iniciam o ensino superior. A análise das entrevistas permitiu concluir que os universitários apresentavam dificuldades diante de diferentes contextos: faculdade/trabalho, relacionamento com amigos, relacionamento com familiares, relacionamento com namorado(a). Dentro desses contextos, puderam-se destacar algumas que foram mais freqüentemente citadas pelos participantes da pesquisa: “expor-se em público” (em sala de aula ou no trabalho), “iniciar, manter e terminar relacionamento amoroso”, “iniciar, manter e encerrar conversação” com familiares, amigos e namorado(a), “fazer novas amizades”, “expressar opiniões”, “expressar de sentimentos negativos”, “expressar críticas e lidar com críticas recebidas” e “expressar sentimentos positivos”. As habilidades comuns ao estudo dessas autoras e a este estudo foram: “iniciar e manter conversação”, “expressar opiniões”, “expor-se em público”, “expressar sentimentos positivos”, “expressar sentimentos negativos”, “expressar críticas e lidar com críticas recebidas”. Confirma também os achados de Bolsoni-Silva e cols (2010) e de Levesque e cols, (2004) no que tange aos comportamentos de comunicar-se, expressar-se, resolver conflitos e solicitar mudança de comportamento.

No estudo de Bolsoni-Silva e cols. (2010), junto a 85 estudantes universitários, obtiveram alguns resultados que podem ser comparados à presente pesquisa: (a) a expressão de sentimentos negativos e a apresentação de seminários, ocorrem com mais frequência entre os alunos do Segundo ano que do segundo, no entanto, a forma como emitem tais respostas envolve agressividade, o que reflete dificuldade de interação com os colegas, os quais “mudam de assunto”, além do próprio universitário relatar sentimentos negativos (como “ansiedade e medo”); (b) o terceiro ano mostrou-se mais hábil que o segundo em expressar sentimento negativo e fazer críticas, que são comportamentos de assertividade, no entanto, também o faziam de maneira agressiva. Conforme a Tabela 3 notou-se a alta prevalência do relato de ansiedade e de agir com agressividade junto a diferentes interlocutores, o que concorda com o trabalho de Bolsoni-Silva e cols. (2010) que aponta para alta frequência de sentimentos negativos e de agressividade. Pode-se concluir a universidade pode auxiliar na emissão de habilidades sociais, conforme a passagem dos anos, mas parece falhar em ensinar a sua emissão de maneira apropriada, isto é, com o mínimo de agressividade possível, surgimento de sentimentos positivos contingentes a consequências reforçadoras (Skinner, 1993/1974).

Para as potencialidades comportamentais, os comportamentos que apareceram foram os mesmos, porém em menor freqüência, como se pode observar na descrição dos resultados. Ou seja, os participantes ao procurarem atendimento, em sua maioria, apresentavam em seu repertório comportamental déficits e excessos, assim como potencialidades. Esse dado confirma o que se esperava com base na literatura, pois estudantes que buscam esse tipo de atendimento clínico apresentam em seu repertório comportamental déficits que variam de acordo com a história de vida de cada participante (Villas Boas & cols., 2005; Del Prette & Del Prette 2003, Pacheco & Rangè, 2006; Gerk & Cunha, 2006, Roberts & cols., 2001), no entanto as potencialidades são de extrema importância na condução de análise funcional, proposição de objetivos de tratamento e condução da intervenção (Goldiamond, 1974/2002).

Quanto às potencialidades, de acordo com o contexto “Namoro”, as respostas de conversar, expressar opiniões e iniciar novos relacionamentos foram, com alta prevalência, reforçadas pelos interlocutores.

As respostas de terminar relacionamentos, demonstrar desagrado, expressar sentimentos positivos e pedir desculpas não obtiveram reforço e algumas foram punidas, mesmo que emitidas de maneira habilidosa, indicando que a cultura não modela tais respostas, sugerindo uma variável relevante para o estudo de práticas culturais (Glenn, 1986) com tal população. Em relação ao contexto “Amigos” grande parte das respostas foram, segundo o relato dos estudantes, reforçadas pelos interlocutores, exceto, quando os participantes recusavam pedidos aos amigos, pediam ajuda ou pediam desculpas. Diante do contexto “família” também foi constatada que a maioria das respostas emitidas pelos estudantes era reforçada pelo ambiente social e mostram conseqüentes considerados, em maior parte, como reforço positivo, como a relação entre os familiares ficar agradável, pois os pais e o os irmãos conversavam e expressavam sentimentos. As respostas que foram punidas foram: expressar críticas, pedir desculpas e fazer pedidos. Em relação às potencialidades pertencentes a essa categoria “amigos”, encontraram-se reforços positivos para fazer amizades.

Destacam-se também conseqüentes punitivos: privam-se de contatos sociais, sentem-se excluídos. As respostas que foram punidas possuem relações com a dificuldade de expressão de alguns estudantes, como também com a qualidade da emissão destas respostas, pois em alguns casos, os comportamentos emitidos são inadequados ou fora do contexto. A ocorrência de punições em elevada freqüência podem trazer prejuízos ao indivíduo, como dificuldades de se adequar aos diferentes ambientes e, conseqüentemente, experienciar resultados negativos nas interações sociais, podendo desencadear quadros de fobia social (Levitan e cols., 2008) e outras dificuldades (Mallinckrodt e Wei, 2005).

Baum (1999) afirma que ações podem ser reforçadas ou punidas por um grupo social e que isto faz parte de uma cultura. Alguns comportamentos resultam em aprovação e afeto, enquanto outras em desaprovção e rejeição. As práticas culturais são formadas através das contingências sociais, pois “o comportamento operante que denominamos ensinar, corrigir ou instruir consiste em reforçar comportamentos que são normais para aquela cultura, e punir os comportamentos que desviam da norma” (Baum, 1999, p. 254). A cultura é formada pelas contingências sociais que são modeladas pelos indivíduos, através dos comportamentos de reforçar e de punir. Conhecer uma cultura seria então conhecer as contingências dessa cultura (Skinner 1971, 1974). O estudo com universitários pôde auxiliar na descrição de contingências entrelaçadas (Glenn, 1986) envolvidas nas interações sociais estabelecidas entre eles e seus interlocutores.

Em relação às dificuldades no contexto de “Faculdade/Trabalho” as respostas relacionadas com o “falar em público” foram em grande maioria punidas pelos expectadores e também isso se deve ao fato da elevada intensidade de sintomas de ansiedade. Simon e cols. (2002) encontraram que socialmente ansiosos realizaram a atividade de falar em público com menos desenvoltura do que os participantes de baixa ansiedade na tarefa da sala de espera, mas não houve diferença significativa entre os grupos no discurso. O estudo de Oliveira e Duarte (2004) corrobora com esses resultados, pois ambas as pesquisas abordaram situações de ansiedade diante de exposições em público.

Para as respostas “fugir de situações de iniciar conversas”, “brigar com os amigos”, “falar besteiras”, “deixar de sair com os amigos”, “esquivar-se de fazer amizades” apresentaram uma significativa diferença entre as porcentagens de reforço e punição. O contexto “Família” também apresentou contingente a emissão da resposta conseqüências negativas para os interlocutores, como por exemplo, os comportamentos de brigas com pais, avós e irmãos, conversar pouco com os familiares e ficarem quietos.

Deve-se ressaltar que em todas as categorias de dificuldades observaram-se que uma porcentagem expressiva de punições como conseqüentes (positivas ou negativas) e uma mínima porcentagem de reforçadores (positivos ou negativos). No entanto, quando se tratam das potencialidades, a porcentagem de reforço (negativo e positivo) foi maior, porém a porcentagem de punição também foi grande na amostra. Ou seja, pode-se afirmar que quando esses estudantes que apresentam déficits em habilidades sociais emitem algum comportamento socialmente habilidoso há o risco de ele ser punido quando deveriam ser reforçados. Pode-se inferir que esta ocorrência prejudica ainda mais o acesso desses estudantes a conseqüências reforçadoras,

podendo diminuir a probabilidade de ocorrência de novas emissões de comportamentos socialmente habilidosos, o que deve ser considerado na intervenção de forma a ampliar comportamentos de asserção e de escolher contextos apropriados para a emissão de comportamentos, de forma a aumentar a probabilidade de obter reforçadores e reduzir a de produzir punições.

De acordo com os dados obtidos a partir do instrumento IHS-Del Prette, metade dos estudantes universitários apresentou indicações para Treinamento em Habilidades Sociais, outra parte 17,6% apresentou bom repertório, porém abaixo da média, enquanto que 19% também apresentaram bom repertório, no entanto, acima da média. Os estudantes que apresentaram repertórios bastante elaborados contavam com 9,4% do total. Conclui-se que metade (50%) da amostra dessa pesquisa necessita de algum tipo de auxílio que favoreça um maior desenvolvimento das habilidades sociais desses participantes. Segundo o estudo de Pacheco e Rangé (2006), 62% dos participantes apresentaram alguma indicação para desenvolvimento em habilidades sociais, o que está em consonância com a presente pesquisa.

Os cursos que mais apareceram na pesquisa foram de Relações Públicas, Jornalismo, Desenho Industrial e Engenharia. Dos estudantes de Relações Públicas apenas um participante apresentou repertório bastante elaborado e três apresentaram repertório com indicação para treinamento em habilidades sociais. Para os estudantes de Engenharia, dois participantes apresentaram um bom repertório (acima da média) enquanto cinco apresentaram repertório com indicação para treinamento em habilidades sociais. Para os estudantes de Jornalismo, encontraram-se dois participantes da pesquisa que possuem repertório bastante elaborado e quatro que foram indicados para treinamento de habilidades sociais. Para os estudantes de Desenho industrial, um participante apresentou repertório bastante elaborado e seis apresentaram indicações para treinamento em habilidades sociais. Os estudantes de Engenharia apresentaram um maior déficit de habilidades sociais, segundo os dados do IHS-Del Prette. Del Prette e Del Prette (2003) obtiveram resultado semelhante em um estudo em que 10 estudantes da área de Ciências Exatas (6 de Engenharia de Produção, 2 de Engenharia Elétrica, 1 Ciência da Computação, 1 Engenharia Mecânica) apresentaram dificuldades como: interromper conversa ao telefone, apresentar-se a alguém, cumprimentar desconhecidos, lidar com críticas, participar de conversação, elogiar quem faz algo de bom, fazer pergunta a desconhecidos, fazer perguntas na escola ou no trabalho e pedir favor a colega.

Neste presente estudo a participação feminina (58,1%) foi maior que a masculina (41,9%). Segundo Caballo (1996) e Mc Fall (1982) o desempenho social dos indivíduos também pode variar de acordo com a cultura, sexo, idade, ocupação e papéis sociais. Nesta pesquisa, o número de mulheres e homens que obtiveram como resultado no IHS “Indicação para Treinamento de Habilidades Sociais” foi quase que equiparados: 17 para as mulheres e 19 para os homens, como também ocorreu com o número de mulheres e homens que obtiveram como resultado “Repertório bem elaborado”: 4 mulheres e 4 homens. Portanto, este estudo não corrobora com o estudo de Caballo (1996) em que ele afirma que para algumas categorias, as mulheres são mais habilidosas que os homens. As pesquisas Levesque e cols. (2004), Gerk e Cunha (2006) e Del Prette & Del Prette (2003) mostram um melhor repertório para a população feminina em detrimento da masculina.

Deve-se ressaltar também que a história de vida de cada participante deste estudo exerce grande influência quanto ao repertório social atual desses indivíduos, pois há uma relação muito próxima entre sujeitos que apresentam déficits sociais (dificuldade de iniciar e manter conversação com pessoas conhecidas e desconhecidas, iniciar relacionamento amoroso; falar em público; fazer amizades; expressar sentimentos positivos) e modelos familiares que os pais forneceram, ou seja, fatores relacionados a condições em que viviam na infância. Podem-se citar como exemplos alguns relatos dos estudantes em que os pais não permitiam que o filho levasse amigos em casa, alguns deles, quando crianças conviviam apenas com adultos por morar em zona rural, outros adquiriram doenças graves na infância, há também pais ausentes que não estabe-

leciam comunicação com os filhos, cobrança excessiva dos pais quanto a notas altas, preferência de um filho “protegido”, descoberta da homossexualidade na infância, presenciar o padrasto agredir a mãe.

O trabalho cumpriu seu objetivo ao utilizar-se da análise de conteúdo das entrevistas semi-estruturadas que foram transcritas. Goldiamond (2002/1974) acredita que o terapeuta precisa entender o propósito do comportamento para a pessoa, o que necessariamente implica em hipóteses funcionais amplas que busquem relacionar funcionalmente todo o repertório do cliente, incluindo potencialidades e dificuldades. Nesse raciocínio insere-se o relacionamento do universitário com diferentes interlocutores, em que há contingências entrelaçadas (Glenn, 1986), isto é, o comportamento dos estudantes (potencialidades e/ou dificuldades) é ambiente para o comportamento dos seus interlocutores (colegas/amigos da universidade, familiares e namorados) e vice-versa. Considera-se, então, que avaliar topografias de respostas é importante, mas que se torna imprescindível também descrever variáveis contextuais em que tais respostas ocorrem. Acredita-se que o uso da entrevista clínica permitiu obter dados sobre tais variáveis, amplificando a qualidade da intervenção que ocorreu na seqüência.

Pesquisas a partir de relatos, ainda que possuam limitações, por não envolver a observação direta, oferece pistas de quais contingências estão em operação, o que vêm sido referenciado por autores que trabalham com terapia comportamental (Leme, Bolsoni-Silva, & Carrara, 2009; Meyer e cols, 2008).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deve-se observar que as dificuldades existentes quando se inicia no ensino superior são numerosas. Gerk e Cunha (2006) afirmam que a universidade apresenta novas demandas de conhecimento, habilidades e competências e requerem um processo de adaptação para se obter sucesso acadêmico, tornando-se importante a pesquisa nessa área. No entanto, as pesquisas ainda são escassas e este estudo vem contribuir para maiores informações a respeito desse tema.

Este estudo apresenta outras vantagens: (a) contemplou quatro contextos diferentes: faculdade/trabalho; relacionamento com namorado(a), relacionamento com familiares, relacionamento com amigos; (b) o estudo também foi útil ao descrever prevalências de comportamentos (dificuldades e potencialidades) contingentes a diferentes interlocutores, bem como pôde identificar possíveis conseqüências para os mesmos; (c) caracterizou uma demanda que procurou por atendimento psicológico no serviço de psicologia da universidade, após a divulgação pelo grupo de pesquisa, isto é, favorece o oferecimento de um serviço de grande importância para evitar abandono e problemas de saúde mental. Como limitações têm-se, sobretudo, a falta de instrumento de medida direta do comportamento, o que poderá ser investido em pesquisas futuras.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, L. S. (1998). Questionário de Vivências Acadêmicas para jovens universitários. Estudo de construção e de validação. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educação*, 2 (3), 113-130.
- Backer, P., & Backer, S. R. (2003). A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisals on adjustment to university, stress, health and academic motivation and performance. *Personality and Individual Differences*, 35, 569-591.
- Backer, S. R. (2003). A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisals on adjustment to university, stress, health and academic motivation and performance. *Personality and Individual Differences*, 35, 569-591.
- Bandeira, M., & Quaglia, M. A. C. (2005). Habilidades Sociais de estudantes universitários: identificação de situações sociais significativas. *Interação em Psicologia*, 9 (1), 45-55.



- Bandeira, M., Rocha, S. S., Freitas, L. C., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Habilidades sociais e variáveis sociodemográficas em estudantes do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo, 11* (3), 541-549.
- Baum, W. M. (1999). Compreender o behaviorismo: ciência, comportamento e cultura. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Boas, A. C. V., Silveira, F. F., & Bolsoni-Silva, A. T. (2005). *Descrição de efeitos de um procedimento de intervenção em grupo com universitários: um estudo piloto. Interação em Psicologia, 9* (2), p.323-332.
- Bolsoni-Silva, A.T., & Marturano, E. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia, 7* (2), 227-235.
- Bolsoni-Silva, A. T. (2009a). Habilidades Sociais de Universitários: Procedimentos de intervenção na perspectiva da Análise do Comportamento. R. C. Wielenska (Org.). *Sobre Comportamento e Cognição: Desafios, soluções e questionamentos*. São Paulo: ESETEC. Vol. 23, (pp 21-52).
- Bolsoni-Silva, A. T. (2009b). Como enfrentar os desafios da universidade. São Carlos: Suprema.
- Bolsoni-Silva, A. T., Leme, V. B. R., Lima, A. M. A., Costa-Júnior, F. M., & Correia, M. R.G. (2009). Avaliação de um Treinamento de Habilidades Sociais (THS) com Universitários e Recém-Formados. *Revista Interação em Psicologia, 13*(2), p. 241-251.
- Bolsoni-Silva, A. T., Loureiro, S. R., Rosa, C. F., & Oliveira, M. C. F. A. (2010). Caracterização das habilidades sociais de universitários. *Contextos Clínicos, 3* (1), 62-75.
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., Pereira, V. A., & Manfrinato, J. W. S. (2006). Habilidades sociais e problemas de comportamento de pré-escolares: comparando avaliações de mães e de professoras. *Psicologia, Reflexão e Crítica, 19* (3),460-469.
- Bolsoni-Silva, A. T. (2002). Habilidades sociais: breve análise da teoria e da prática à luz da análise do comportamento. *Interação em Psicologia, 6* (2), 233-242.
- Bolsoni-Silva, A. T., De Paiva, M. M., & Barbosa, C. G. (2009). Problemas de comportamento de crianças/adolescentes e dificuldades de pais/cuidadores: um estudo de caracterização. *Psicologia clínica, 21* (1), 169-184.
- Bordin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Traduzido por Luis Antero Rito e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 700.
- Caballo, V. E. (1996). O treinamento em habilidades sociais. Em V. E. Caballo (Org.), *Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento* (pp.3-42). São Paulo: Santo, Livraria Editora.
- Caruana, A., Reig, A., & Merino J. (1991). *Bateria de evaluación em estudiantes de medicina*. Mimeo. Departamento de Medicina Y Psiquiatria. Universidad de Alicante.
- Ciarrochi, J., Deane, F. P., & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences, 32*,197-209.
- Cole, D. A., Lazarick, D. L., & Howard, G. S. (1982). Construct validity and the relation between depression and social skill. *Journal of Counseling Psychology, 34* (3), 315-321.
- Cole, D. A. Lazarick, D. L., & Howard, G. S. (1986). Construct validity and the relation between depression and social skill. *Journal of Counseling Psychology, 34* (3), 315-321.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópole: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (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, A., Del Prette, Z. A. P., & Castelo Branco, U. V. (1992). Competência social na formação do psicólogo. *Paidéia: Cadernos de Educação, 2*, 40-50. 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. . Em M. Bandeira, Z. A. P. Del Prette, & A. Del Prette (Orgs) *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (217-234). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P., & Barreto, M. C. M. (1999). Habilidades sociales en la formación profesional del psicólogo: análisis de un programa de intervención. *Psicología Conductual*, 7 (1), 27-47. Habilidades sociais na formação profissional do psicólogo: análise de um programa de intervenção.
- Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P., & Correia, M. F. B. (1992). Competência social: um estudo comparativo entre alunos de psicologia, serviço social e engenharia mecânica. *Psicólogo Escolar: Identidade e Perspectivas*, 382-384.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1983). Análise do repertório assertivo em estudantes de Psicologia. *Revista Psicologia*, (1), 15-24.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A. Garcia, A. A., Bolsoni-Silva, A. T., & Puntel, L. P. (1998). Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 11 (3), 591-603.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Barreto, M. C. M. (1998). Análise de um inventário de habilidades sociais (IHS) em uma amostra de universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 14 (3), 219-228.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., Barreto, M. C. M., Bandeira, M., Rios-Saldanã, M. R., Ulian, A. L. A. O., Gerk-Carneiro, E. Falcone, E. M. O., & Villa, M. B. (2004). Habilidades sociais de estudantes de Psicologia: um estudo multicêntrico. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 17 (3), 341-350.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001). *Inventário de habilidades sociais (IHS- Del Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2002). Avaliação de habilidades sociais de crianças com um inventário multimídia: Indicadores psicométricos associados à frequência versus dificuldade. *Psicologia em Estudo*, 1, 61-73
- Edmondson, C. B., Conger, J. C., & Conger, A. J. (2007). Social skills in college students with high trait anger. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26 (5), 575-594.
- Furtado, E. S., Falcone, E. M. O., & Clark, C. (2003). Avaliação do estresse e das habilidades sociais na experiência acadêmica de estudantes de medicina de uma universidade do Rio de Janeiro. *Interação em Psicologia*, 7 (2), 43-51.
- Gerk, E., & Cunha, S. M. (2006). As habilidades sociais na adaptação de estudantes ao ensino superior. Em M. Bandeira, Z. A. P. Del Prette; A. Del Prette (Orgs). *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (181-198). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Glenn, S. S. (1986). Metacontingencies in Walden Two. *Behavior Analysis and Social Action*, 5, 2-8.
- Goldiamond, I. (2002). Toward a constructional approach to social problems: Ethical and constitutional issues raised by applied behavioral analysis. *Behavior and Social Issues II*, pp.108-197. (originalmente publicado em 1974).
- Gunther, H. (1999). Como elaborar um questionário. Em L. Pasquali (Org.), *Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração* (pp.231-258). Brasília: LabPAM-IBAP.
- Inglés, C. J., Hidalgo, M.D., & Mendéz, F. X. (2005). Interpersonal difficulties in adolescence: A new self-report measure. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(1), 11-22.
- Kazdin, A. E. (1982). *Single-case research designs methods for clinical and applied settings*. New York: Oxford University Press.
- Leme, V. B. R., Bolsoni-Silva, A. T., & Carrara, K. (2009). Uma análise comportamentalista de relatos verbais e práticas educativas parentais: alcance e limites. *Paidéia*, 19(43), 239-247.

- Levesque, C., Zuehlke, A. N., Stanek, L. R., & Ryan, R. M. (2004). Autonomy and Competence in German and American University Students: A Comparative Study Based on Self-Determination. *Theory, 96* (1), 68-84.
- Levitan, M., Rangé, B., & Nardi, A. E. (2008). Habilidades sociais na agorafobia e fobia social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 24* (1), 95-100.
- Lipp, M. (2000). *Manual do Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment, 4*, 1-33
- McGaha, V., & Fitzpatrick, J. (2005). Personal and social contributors to dropout risk for undergraduate students. *College Student Journal, 39* (2), 287-297.
- Meyer, S. B., Oshiro, C., Mayer, R., C. F., & Starling, R. (2008). Subsídios da obra “Comportamento Verbal” de B. F. Skinner para a terapia analítico-comportamental. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, X* (1), 105-118.
- Morrison, I., Clift, S. M., & Stosz, L. M. (2010). Supported further education provision for people with long-term mental health needs: Findings from a survey of further education colleges and primary care trusts across the south east of England. *Perspectives in Public Health, 130* (2), 78-85.
- Motta, D. C., Falcone, E. M. O., Clark, C., & Manhães, A. C. (2006). Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças. *Psicologia em Estudo, 11* (3), 523-532.
- Murakami, K., Murray, L., Sims D., & Chedzey K. (2009). Learning on Work Placement: The Narrative Development of Social Competence. *Journal Adult Development, 16*, 13-24.
- Neno, S. (2003). Análise Funcional: Definição e aplicação na terapia analítico-comportamental. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, Vol V, nº2*, 151-165.
- Oliveira, M. A., & Duarte, A. M. M. (2004). Controle de respostas de ansiedade em universitários em situações de exposições orais. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental, 6* (2), 183-199.
- Pacheco, P., & Rangé B. (2006). Desenvolvimento de habilidades sociais em graduandos de Psicologia. Em: M. Bandeira; Z. A. P. Del Prette; A. Del Prette (Orgs). *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (199-216). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Restrepo, A. R., Jaramillo, F. R., & Martín, J. C. R. (1988). Estrés en estudiantes de medicina del Instituto de Ciencias de Salud. *Revista CES Medicina Colômbia, 2* (1). 38-43.
- Roberts, L. W., Warner, T. D., Lyketsos, C., Frank, E., Ganzini, L., & Carter, D. (2001). Perceptions of academic vulnerability associated with personal illness: a study of 1,027 students at nine medical schools. *Comprehensive Psychiatry, 42* (1), 1-15.
- Simon T., Rapee, & R. M. (2002). The effect of situational structure on the social performance of socially anxious and non-anxious participants. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 33*, 91-102
- Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. New York: Knopf.
- Skinner, B. F. (1993). *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes. (originalmente publicado em 1953).
- Skinner, B. F. (1993). *Sobre o Behaviorismo*. São Paulo: Cultrix. (originalmente publicado em 1974).
- Veenman, M. V. J., Wilhelm, P., & Beishuizen, J. J. (2004). The relation between intellectual and metacognitive skills from a developmental perspective. *Learning and Instrucion, 14*, 89-109.
- Zamignani, D. R., & Meyer, S. B. (2007). Comportamento verbal no contexto clínico: contribuições metodológicas a partir da análise do comportamento. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, vol. IX, nº 2*, 241-259.

## RESUMO

O desenvolvimento interpessoal pode estimular relações sociais de qualidade e promover a saúde das pessoas. Relacionamentos interpessoais são exigidos pelo contexto universitário, o qual requer que os estudantes desenvolvam e emitam comportamentos socialmente habilidosos. Entretanto, é comum haver dificuldades em relacionamentos interpessoais na universidade. Estudos de caracterização podem ajudar na identificação de dificuldades e de potencialidades comportamentais de estudantes e promover treinamentos eficazes com universitários. A presente pesquisa [tem] teve por objetivos: a) descrever a prevalência do relato de universitários, que buscaram por atendimento psicológico, quanto a comportamentos denominados de habilidades sociais; (b) identificar os interlocutores (família, namorado(a), amigos, colegas, professores) junto aos quais tais respostas são emitidas; (c) descrever conseqüências relatadas pelos universitários que ocorrem na interação com tais interlocutores. Os dados foram coletados através de entrevistas semi-estruturadas e do instrumento IHS-Del Prette, sendo que as entrevistas foram categorizadas através de análise de conteúdo e o IHS-Del Prette computado conforme instruções próprias. Os resultados descrevem potencialidades e dificuldades que os estudantes apresentaram em relação às habilidades sociais de acordo com diferentes contextos: faculdade, trabalho, namoro, amigos e família. Os comportamentos relatados em maior frequência referem-se a falar em público, conversar em relacionamento amoroso, com amigos e familiares e paquerar. Constatou-se também que em todas as categorias os comportamentos tiveram por conseqüência mais eventos punitivos que reforçadores. Os resultados obtidos pelo IHS-Del Prette evidenciaram que 50% da amostra tinham repertório de habilidades sociais com indicação para treinamento.

*Palavras chaves:* habilidades sociais, universitários, terapia comportamental, prevenção, avaliação.

## ABSTRACT

The interpersonal development can stimulate quality social relationship and promote people's health. Interpersonal relationships are demanded by the university context, which requires the students to develop and to express socially skillful behaviors. However, difficulties in interpersonal relationship in the university are common. Characterization studies can help the identification of difficulties and behavioral potentialities of students and promote efficient trainings with college students. This research aimed to: a) describe the prevalence of reports of university students who sought for psychological help, as the behavior called social skills, (b) identify the partners (family, boyfriend (a), friends, colleagues, teachers) with whom such responses are issued, (c) describe consequences reported by students that occur in the interaction with such parties. Data were obtained from semi structured interviews and IHS-Del Prette instrument. The interviews data were categorized by the analysis content and IHS-Del Prette data were computed according to concerning instructions. The outcomes describe potentialities and difficulties that the students presented in relation to the social skills according to different aspects: university, work, love relationship, friends and family. The behaviors reported with higher frequency are related to speaking in public, talking to the partner about the relationship, speaking with friends and family members and flirt. It was also observed that in all the categories the behaviors had as consequence more punishing than reinforcing events. The outcomes obtained of IHS-Del Prette found out that 50% of the sample showed [ok] poor social skills repertoire demanding training.

*Keywords:* social skills, colleges, behavioral therapy, prevention, evaluation