

TREINAMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS PARA UNIVERSITÁRIOS EM SITUAÇÕES CONSIDERADAS DIFÍCEIS NO CONTEXTO ACADÊMICO

SOCIAL SKILLS TRAINING FOR UNIVERSITY STUDENTS IN SITUATIONS CONSIDERED DIFFICULT IN THE ACADEMIC CONTEXT

FORMACIÓN EN HABILIDADES SOCIALES PARA LOS UNIVERSITARIOS EN SITUACIONES CONSIDERADAS DIFÍCILES EN EL CONTEXTO ACADÉMICO

*Cláudio de Almeida Lima**

*Adriana Benevides Soares***

*Marisangela Siqueira de Souza****

RESUMO

Ao ingressar em uma instituição de ensino superior, o aluno vivencia mudanças substanciais no que se refere ao modo de relacionar-se com a aprendizagem, as novas relações interpessoais e as exigências acadêmicas, o que requer dele inúmeros ajustes. A adaptação aos novos amigos, professores e funcionários tem-se mostrado essencial para o bom desempenho acadêmico. O objetivo deste estudo foi realizar e avaliar a eficácia de um Treinamento de Habilidades Sociais (THS) com universitários em seu período inicial na instituição e verificar a relação entre as habilidades sociais e as vivências acadêmicas e os comportamentos sociais acadêmicos. Participaram 11 universitários de instituições públicas e privadas de ensino superior, todos cursando o primeiro ou segundo período da graduação e com idades entre 18 e 25 anos. O THS foi realizado em 12 sessões semanais com duração de 120 minutos cada e desenvolveu temas como falar em público, lidar com autoridade, lidar com críticas, fazer elogios, entre outros. Foram utilizados como instrumentos o Inventário de Habilidades Sociais (IHS), o Questionário de Vivências Acadêmicas na sua versão reduzi-

* Mestre em Psicologia pela Universidade Salgado de Oliveira, Niterói, RJ, Brasil.
imaclaudio74@hotmail.com

** Professora Titular da Universidade Salgado de Oliveira, Niterói, RJ, Brasil.
adribenevides@gmail.com

*** Mestre em Psicologia pela Universidade Salgado de Oliveira, Niterói, RJ, Brasil.
rofmarisangela@gmail.com

da (QVA-r) e o Inventário de Comportamentos Sociais Acadêmicos (ICSA), aplicados antes e depois da intervenção. Os resultados apontaram que todos os participantes tiveram ganhos quanto à aquisição de habilidades sociais e que existe relação associativa positiva entre habilidades sociais, vivências acadêmicas e comportamentos sociais acadêmicos.

Palavras-chave: habilidades sociais; treinamento de habilidades sociais; universitários; adaptação acadêmica.

ABSTRACT

Upon entering a higher education institution, the student experiences substantial changes in the way he relates to learning, to new interpersonal relationships and to academic demands, which requires him to make numerous adjustments. Adapting to new friends, teachers, and staff has proven to be essential for good academic performance. The purpose of this study was to perform and evaluate the effectiveness of a Social Skills Training (SST) with university students in their initial period in the institution and to assess the relation of social skills to academic experiences and academic social behavior. Eleven university students from public and private institutions of higher education took part, all of them attending the first or second undergraduate period and aged between 18 and 25 years old. The SST was performed in 12 weekly sessions lasting 120 minutes each and developed topics such as speaking in public, dealing with authority, dealing with criticism, offering praise, among others. The Social Skills Inventory (IHS), the Scholarship Questionnaire in its reduced version (QVA-r) and the Inventory of Academic Social Behaviors (ICSA), applied before and after the intervention, were used as instruments. The results showed gains by all the participants in the acquisition of social skills and it was found that there is a positive associative relationship between social skills, academic experiences and academic social behavior.

Keywords: social skills; social skills training; university students; academic adaptation.

RESUMEN

Al ingresar en una institución de enseñanza superior, el alumno vive cambios sustanciales con respecto al modo de relacionarse con el aprendizaje, a las nuevas relaciones interpersonales y a las exigencias académicas, lo que requiere de él innumerables ajustes. La adaptación a los nuevos amigos, profesores y

empleados se ha mostrado esencial para el buen desempeño académico. El objetivo de este estudio fue el de realizar y evaluar la eficacia de un Entrenamiento de Habilidades Sociales (THS) con universitarios en su período inicial en la institución y verificar la relación entre las habilidades sociales y las vivencias académicas y comportamientos sociales académicos. Participaron 11 universitarios de instituciones públicas y privadas de enseñanza superior, todos cursando el primer o segundo período de la graduación y con edad entre 18 y 25 años. El THS se realizó en 12 sesiones semanales con una duración de 120 minutos cada una y desarrolló temas como hablar en público, lidiar con autoridad, lidiar con críticas, hacer elogios, entre otros. Se utilizaron como instrumentos el Inventario de Habilidades Sociales (IHS), el Cuestionario de Vivencias Académicas en su versión reducida (QVA-r) y el Inventario de Comportamientos Sociales Académicos (ICSA), aplicados antes y después de la intervención. Los resultados apuntan que todos los participantes ganaron con respecto a la adquisición de habilidades sociales y que existe relación asociativa positiva entre habilidades sociales, vivencias académicas y comportamientos sociales académicos.

Palabras clave: habilidades sociales; entrenamiento en habilidades sociales; universitarios; adaptación académica.

Introdução

O crescimento da população universitária tem sido uma realidade presente no processo de desenvolvimento da sociedade brasileira. O público universitário de aproximadamente 107.509 estudantes matriculados em 1962 passou para 2.125.958 em 1998. Em 2014 foram oferecidas 6.345.652 vagas em mais de 32.000 cursos de instituições públicas e privadas (INEP, 2014). No entanto, esse crescimento também evidencia as deficiências no processo de adaptação ao ensino superior ocasionadas por diversos fatores, tais como a saída da casa dos pais, os novos métodos de estudo, os novos colegas, dentre outros (Almeida, 2007; A. Del Prette & Z. Del Prette, 2003; Diniz & Almeida, 2006; Bolsoni-Silva, Loureiro, Rosa & Oliveira, 2010; Soares, Mello & Baldez, 2011).

Em contraposição aos dados cada vez mais expressivos de vagas oferecidas pelas instituições de ensino superior, se encontram as estatísticas de evasão e abandono dos cursos antes do seu término. Dados do INEP (2014) apontam para a discrepância que há entre alunos ingressantes e concluintes nos mais diversos cursos da graduação. Em 2014, 1.027.092 estudantes concluíram o ensino superior, embora cinco anos antes, em 2010, tenham sido matriculados

5.449.120 alunos. Estes dados têm despertado interesse em relação ao modo como os alunos ingressam na universidade, o processo de adaptação envolvido e os recursos pessoais dos estudantes para realizar a transição do ensino médio para o superior (INEP, 2014).

Mesmo sendo um momento almejado que se relaciona, na maioria das vezes, a um projeto de vida, o ingresso em uma universidade é acompanhado por muitos desafios e mudanças (Seco, Dias, Pereira, Casimiro & Custódio, 2007). Portanto, as instituições de ensino superior não podem preocupar-se apenas com o desempenho acadêmico dos alunos ou com a necessidade de prepará-los para o mercado de trabalho. De fato, precisam ampliar sua percepção sobre esses indivíduos, que experimentam uma transição em diversas áreas da vida (Seco, Casimiro, Pereira, Dias & Custódio, 2005). Para Costa e Oliveira (2010) a avaliação institucional não deve estar associada somente a dados de cunho acadêmico como, por exemplo, a nota dos alunos e o índice de evasão, mas deve incluir dados de natureza afetiva e acerca das atitudes pessoais frente às demandas universitárias, tão diferentes das do ensino médio.

A qualidade da transição para o ensino superior depende tanto do desenvolvimento psicossocial dos alunos, como da oferta de mecanismos de apoio por parte das respectivas instituições de ensino (Cunha & Carrilho, 2005). O ambiente universitário coloca o estudante diante de várias demandas interpessoais, pois as vivências desse contexto sempre envolvem questões relacionais. A adaptação a essas novas realidades requer do estudante o aperfeiçoamento de suas habilidades de relacionamento. Dessa forma, podemos supor que um repertório mais elaborado de habilidades sociais facilita o processo de adaptação acadêmica (Soares & Del Prette, 2015) resultante, com base na literatura, de processos cognitivos, sociais e afetivos que, quando harmonizados, tornam mais provável o ajustamento e o êxito do aluno na jornada universitária (Almeida, Guisande, Soares & Saavedra, 2006; Nelson, Quinn, Marrington & Clarke, 2012; Tinto, 2009). As habilidades sociais (HS), podem ser compreendidas como comportamentos sociais valorizados em certa cultura com probabilidade de resultados favoráveis ao indivíduo, seu grupo e comunidade que contribuem para um desempenho socialmente competente (A. Del Prette & Z. Del Prette, 2017). Em estudo bibliométrico com bases de dados internacionais realizada por Morán, Nilsson, Suarez e Olaz (2011) acerca da importância das habilidades sociais, a partir de estudos e produções científicas sobre o assunto, foi possível evidenciar a vasta aplicabilidade do tema em diversas áreas. Identificou-se que, no período referente aos anos de 1970 a 2008, cerca de 135 artigos apresentavam como conteúdo o tema das habilidades sociais.

As habilidades sociais têm efetivamente se apresentado como uma característica comportamental presente nos estudantes universitários como realidade facilitadora das relações interpessoais e do processo de adaptação acadêmica (Z. Del Prette & A. Del Prette, 2010; Soares & Del Prette, 2015). Por ser o ambiente universitário um contexto que favorece as relações interpessoais e possibilita o exercício de comportamentos socialmente competentes, estudos vêm sendo desenvolvidos para que se compreenda melhor de que maneira as habilidades sociais podem colaborar no processo de adaptação à universidade (Soares & Del Prette, 2015).

Segundo A. Del Prette e Z. Del Prette (2001), entre as habilidades imprescindíveis ao desenvolvimento, que auxiliam o estudante durante a sua vida acadêmica e são fundamentais para sua sobrevivência em sala de aula, estão prestar atenção, seguir instruções, fazer e responder a perguntas, oferecer e pedir ajuda a outra pessoa, agradecer, expor opiniões, discordar, controlar a própria raiva ou tédio, defender-se de acusações injustas e pedir mudança de comportamento de colegas, no caso de chacotas e provocações. Ainda de acordo com estes autores, o déficit dessas habilidades, além de gerar prejuízos no aprendizado, pode causar dificuldades socioemocionais.

Soares e Del Prette (2013), em pesquisa realizada com 250 estudantes universitários de instituições públicas e privadas, elencaram quais seriam as situações mais desafiadoras para alguns estudantes e quais habilidades sociais seriam necessárias para lidar com essas situações. As habilidades assertivas e de enfrentamento foram as que mais sobressaíram na pesquisa como comportamentos difíceis de serem desempenhados nas situações interpessoais. Para as autoras, o conceito de assertividade se relaciona com habilidades de expressar opiniões, pedir mudança de comportamento ao outro, expor-se a desconhecidos, lidar com críticas e dar e receber *feedback* negativo. Isto se dá por serem situações que envolvem risco de reação indesejável do outro. Bandeira e Quaglia (2005), em estudo anterior, também haviam identificado que a assertividade era uma habilidade considerada pelos estudantes como difícil de ser desempenhada.

Pode-se considerar que o primeiro ano na universidade seja o mais desafiador para o jovem ingressante devido às novas realidades encontradas nesse novo contexto, tão diferente do ciclo anterior (Fernandes & Almeida, 2005). Faz-se necessária a percepção das dificuldades e o desenvolvimento de recursos que ajudem o aluno a adaptar-se ao novo ambiente. Diante deste panorama e dos desafios que se encontram nessa transição, o estudo das habilidades sociais (HS) tem fundamentado estudos e programas acerca do Treinamento de Habilidades Sociais (THS) com universitários para uma melhor relação interpessoal (A. Del

Prette & Z. Del Prette, 2010; Magalhães & Murta, 2003; Lima & Soares, 2015). Segundo Magalhães e Murta (2003), é fundamental que se observe a importância das habilidades sociais no contexto universitário e na formação profissional, de modo que são úteis para uma melhor qualidade de vida, saúde e melhoram a competência social. O THS é:

um conjunto de atividades planejadas que estruturam processos de aprendizagem, mediados e conduzidos por um terapeuta visando: a) ampliar a frequência e/ou melhorar a proficiência de habilidades sociais já aprendidas, mas deficitárias; b) ensinar habilidades sociais novas e significativas; c) diminuir ou extinguir comportamentos concorrentes com tais habilidades. (A. Del Prette & Z. Del Prette, 2010, p. 128)

Lima e Soares (2015), em recente pesquisa qualitativa com 11 universitários de instituições públicas e privadas, identificaram um impacto positivo do THS em diversas situações que requeriam habilidades de relacionamento interpessoal: falar em público, expressar sentimentos positivos, discordar, solucionar problemas e fazer críticas. Verificou-se, assim, que repertórios mais elaborados de habilidades sociais podem contribuir efetivamente para uma melhor adaptação à universidade e aderência ao contexto acadêmico de nível superior, ressaltando a disseminação de programas de habilidades sociais na universidade para que esses estudantes sejam preventivamente melhor preparados para o manejo das demandas interpessoais profissionais.

Villas Boas, Silveira e Bolsoni-Silva (2005) aplicaram um programa de THS em 22 encontros semanais com universitários do interior do estado de São Paulo com queixas de dificuldades interpessoais. Foi observada a potencialidade do programa para a prevenção de dificuldades maiores como a depressão e a evasão escolar. O trabalho realizado em grupo apresentou vantagens em relação à maior eficácia no treino de algumas habilidades enfocadas, bem como auxiliou na percepção de déficits. Permitiu, sobretudo, a troca de experiências entre os estudantes em que a atuação de uns auxiliava os outros no processo de aprendizagem das habilidades.

Elaborado por Magalhães e Murta (2003), outro estudo se deu com 13 estudantes de psicologia de uma universidade privada que cursavam entre o quarto e o último período de graduação. Em 10 sessões uma vez por semana, com duração de 90 minutos cada, o programa incluiu temas como lidar com as emoções, processo de mudança, autoestima, defesa de direitos interpessoais, estilos de

comunicação, falar em público, comunicação empática, elogio específico, lidar com críticas e manejo da raiva. Foi utilizado o Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Z) (Z. Del Prette & A. Del Prette, 2001) para avaliar em pré-treinamento as habilidades dos participantes. Após o THS, a análise demonstrou melhora em 12 dos 13 participantes, sugerindo que a intervenção realizada possibilitou o desenvolvimento das HS. Nos escores totais de HS, foi detectado em sete participantes progresso na classificação clínica de bom para acima da média e de deficitários para bastante elaborados. Seco, Pereira, Filipe e Alves (2016) também relataram a promoção de programas de formação de competências transversais e apoio psicológico realizados com universitários de 1º ano visando a favorecer a adaptação à instituição e desenvolver habilidades relacionadas à fase de transição, com as novas dinâmicas do ensino superior e com o sucesso acadêmico. As oficinas foram aplicadas a um total de 477 estudantes e relataram melhora no desempenho acadêmico e pessoal, bem como uma atitude mais positiva e pró-ativa frente ao futuro profissional.

A realização de treinamento de habilidades sociais em outros ambientes também tem se mostrado eficaz. Gökel & Dağlı (2017) realizaram estudos com jovens inscritos no serviço militar em Chipre, a fim de determinar os níveis de habilidades sociais dos que ingressam no serviço militar. A pesquisa, com 68 participantes divididos em dois grupos, realizou pré e pós-teste e teve como principal objetivo investigar os efeitos de um programa de treinamento de habilidades sociais sobre os níveis de habilidades sociais de jovens entre 18 e 22 anos. O programa consistiu na realização de oito sessões semanais de duas horas. Foi encontrado na comparação entre os grupos resultados que indicam que aqueles que participaram do treinamento desenvolveram novas habilidades e aprimoram outras, obtendo escores superiores aos resultados apresentados no pré-teste. O grupo experimental obteve resultados significativos, atingindo escores mais altos no pós-teste em relação ao pré-teste, o que mostra a eficácia do treinamento.

Shayan e Gatab (2012), em um THS realizado com 38 alunos, divididos em dois grupos, de intervenção e de controle, com atletas-estudantes com idade entre 18 e 21 anos, mostraram que quanto mais os estudantes eram competentes socialmente, mais felizes se sentiam. Para os pesquisadores, as pessoas felizes apresentam melhor desempenho acadêmico, melhores relações interpessoais e sucesso profissional. Em seus resultados foi possível observar que, a partir do THS, os alunos pertencentes ao grupo de intervenção obtiveram ganhos nas mais diversas áreas pessoais e acadêmicas proporcionadas pelo aumento do bem-estar emocional, considerando que estar feliz é fundamental para a cooperação entre o grupo, sobretudo no esporte.

Ao considerar os estudos realizados até então, percebe-se que as dificuldades elencadas como difíceis no contexto acadêmico requerem, em sua maioria, habilidades de relacionamento interpessoal. Portanto, lidar com situações interpessoais difíceis pode ser um diferencial na vida do estudante e futuro profissional; não foram encontrados trabalhos que circunscrevam este tema. Dessa forma, o presente estudo teve como objetivo, a partir do THS com universitários do primeiro e segundo períodos, avaliar os ganhos do repertório de habilidades sociais para lidar com as situações relacionais consideradas difíceis no contexto acadêmico e verificar se as HS estão associadas às vivências acadêmicas na universidade e aos comportamentos sociais acadêmicos dos universitários.

Método

Participantes

A amostra se constituiu de 11 participantes com idade média de 21,27 anos e desvio padrão de 1,99. Dos participantes, 63,6% eram do sexo feminino (N=7) e 36,4% do sexo masculino (N=4); 72,7% eram de instituição privada (N=8) e 27,3% eram de instituição pública (N=3). Dentre eles, 72,7% estavam no primeiro período do curso (N=8) e 27,3% eram do segundo período (N=3). Acerca do nível socioeconômico constata-se que 9,1% dos participantes (N=1) pertenciam à classe social A2; 18,2% pertenciam à classe social B1 (N=2); 27,3% pertenciam à classe social B2 (N=3); 18,2% pertenciam à classe social C1 (N=2); 18,2% pertenciam à classe social C2 (N=2) e 9,1% pertenciam à classe social D (N=1). O sistema de pontuação é baseado na renda familiar em função da posse de itens de consumo duráveis, da escolaridade do chefe da família, entre outros fatores (ABEP, 2015).

Instrumentos

Inventário de Habilidades Sociais (IHS – Del Prette), construído e validado por Z. Del Prette e A. Del Prette (2001). Avalia cinco fatores específicos: F1 – Enfrentamento e Autoafirmação com Risco, com 11 itens ($\alpha = 0,96$); F2 – Autoexposição na Expressão de Afeto Positivo, com sete itens ($\alpha = 0,86$); F3 – Conversação e Desenvoltura Social, com sete itens ($\alpha = 0,81$); F4 – Autoexposição a Desconhecidos ou a Situações Novas, com três itens ($\alpha = 0,75$);

e F5 – Autocontrole da Agressividade, com 3 itens ($\alpha = 0,74$). Na análise de consistência interna do IHS foi obtido um coeficiente alfa de Cronbach de 0,75.

Questionário de Vivências Acadêmicas na sua versão reduzida QVA-r (Almeida, Ferreira & Soares, 2001), adaptado para a realidade brasileira por Santos, Noronha, Amaro e Villar (2005). Apresenta 55 itens distribuídos em cinco dimensões: (1) Pessoal, com 14 itens ($\alpha = 0,87$); (2) Interpessoal, com 12 itens ($\alpha = 0,86$); (3) Carreira, com 12 itens ($\alpha = 0,91$); (4) Estudo, com 9 itens ($\alpha = 0,82$); e (5) Institucional, com 8 itens ($\alpha = 0,71$).

Inventário de Comportamentos Sociais Acadêmicos – ICSA (Soares, Mourão & Mello, 2011), contendo seis subescalas: F1 – Comportamento Adequado em Sala de Aula, com seis itens ($\alpha = 0,73$); F2 – Comportamento Indisciplinado em Sala de Aula, com seis itens ($\alpha = 0,81$); F3 – Cordialidade no Relacionamento Interpessoal, com seis itens ($\alpha = 0,77$); F4 – Desrespeito a Professores e Colegas, com cinco itens ($\alpha = 0,59$); F5 – Autoexposição e Assertividade, com seis itens ($\alpha = 0,66$); e F6 – Comportamento de Eficácia Acadêmica, com cinco itens ($\alpha = 0,60$).

Procedimentos Éticos

Foi encaminhada e aprovada a proposta da pesquisa pelo Comitê de Ética da universidade onde se deu a intervenção, atendendo à resolução 466/2012. Todos os participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Procedimentos de coleta de dados

Para convite à participação da intervenção foram utilizados cartazes e panfletos afixados em murais de instituições de ensino universitário contendo uma breve descrição do tema apresentado, com local, dia e horário. Os interessados deveriam realizar sua inscrição por e-mail, conforme indicado nos cartazes e panfletos. A pesquisa foi realizada no laboratório de psicologia da universidade.

Foi adotado o modelo cognitivo-comportamental para elaboração do THS, que contou com 12 sessões estruturadas, a saber: objetivos, conteúdo, metodologia, recursos materiais e duração. Cada sessão de treinamento seguiu os temas previamente considerados em relações às situações mais difíceis neste período de ingresso na universidade que, quando não vivenciados de

maneira habilidosa, causam desconforto emocional, desistência do curso, baixo rendimento acadêmico, entre outros. Cada sessão observou o tempo de 120 minutos. As sessões foram gravadas e transcritas, sendo realizados pequenos ajustes de linguagem. Os três instrumentos, IHS, QVAR e ICOSA, foram aplicados antes e depois do treinamento. Como recurso para realização das sessões de treinamento foram utilizados textos para leitura, dinâmicas, vídeos e teatro. Os temas de cada sessão do THS para os estudantes estão relacionados na Tabela 1.

Tabela 1. Temas propostos para o THS

Sessão	Tema e Objetivos da Sessão	Estratégias utilizadas
1ª	Aplicação dos Inventários IHS, QVA-r e ICOSA: Apresentar o terapeuta e informar sobre a primeira sessão e os objetivos do THS. Favorecer a integração do grupo e entrega do cronograma.	Exposição dialogada e texto com regras predefinidas. Dinâmica Cosme e Damião
2ª	Falar em Público: Apresentar trabalhos em situações públicas. Apresentar seminários. Compreender e desenvolver a habilidade de falar em público, seus desafios e seus ganhos.	Utilização do texto: melhorando a assertividade para falar em público. Tarefa de casa.
3ª	Expressar e Ouvir Opiniões (1): Mobilizar colegas para atividades extracurriculares. Exposição a desconhecido. Criar condições para reflexão acerca dos pensamentos, sentimentos e comportamentos, priorizando os participantes com mais dificuldade.	Vivência – dois grupos onde um solicita ao outro uma atividade de fácil aceitação e outra difícil. Uso de filmadora para observação. Tarefa de casa.
4ª	Expressar e Ouvir Opiniões (2): Exposição a desconhecido. Apresentar e defender publicamente para os colegas propostas relativas às disciplinas. Proporcionar condições de expressão das opiniões, a partir do conhecimento e da vivência desta realidade.	Exposição oral e diálogo acerca do tema. Texto sobre direitos e deveres. Apresentação de vídeos sobre preconceitos. Tarefa de casa.
5ª	Expressar e Ouvir Opiniões (3): Lidar com autoridades constituídas. Mobilizar colegas para reclamar sobre determinada matéria ou professor junto à autoridade pertinente. Observar nos participantes o desenvolvimento da habilidade de treinamento, corrigindo e redirecionando as ações. Observar o desempenho na fala e atuação.	Texto com conteúdo do tema. Papel e caneta para realização da dinâmica “Medo dos desafios”. Tarefa de casa.
6ª	Enfrentamento: Reivindicar direitos junto à autoridade pertinente. Importância de conhecer os direitos básicos humanos. Desenvolver a habilidade de enfrentar situações difíceis e adquirir conhecimento acerca dos direitos humanos básicos.	Texto com o tema da sessão. Vivência: representando fatos ou situações de enfrentamento.
7ª	Sentimentos Positivos – feedback positivo: Ter relacionamentos afetivos de namoro com colegas. Expressar sentimentos positivos. Permitir ao participante o conhecimento e o desenvolvimento da empatia nas relações interpessoais.	Texto com o tema da sessão. Realização da dinâmica “Correio elegante”. Tarefa de casa.
8ª	Lidar com Críticas: Receber críticas do professor pela apresentação de trabalhos. Sensibilizar os participantes para situações que envolvem críticas e ajudá-los a compreender o tema e situações reais.	Texto com o tema da sessão. Realização da dinâmica “Sanduíche” e desenvolvimento da habilidade de fazer e receber críticas. Tarefa de casa.

Sessão	Tema e Objetivos da Sessão	Estratégias utilizadas
9 ^a	Assertividade (1) – direitos e deveres – feedback negativo: Pedir mudança de comportamento. Pedir aos colegas que não brinquem em aula. Promover o conhecimento teórico acerca do tema e desenvolver a assertividade.	Texto com o tema da sessão. Realização da dinâmica “Minha dificuldade é...”. Filmadora para gravação e observação. Tarefa de casa.
10 ^a	Assertividade (2) – desagrado e discordância: Pedir mudança de comportamento. Pedir aos colegas que não lanchem durante a aula. Desenvolver a habilidade assertiva a partir de situações que exigem desagrado e discordância.	Texto com o tema da sessão. Realização do DESC (descrever, expressar, solicitar e consequenciar). Tarefa de casa.
11 ^a	Assertividade (3) – resolução de problemas: Pedir mudança de comportamento. Pedir aos colegas que desliguem os celulares. Promover e desenvolver o comportamento assertivo como ferramenta para lidar com problemas reais e adquirir habilidades para resolver problemas.	Texto com o tema da sessão. Dinâmica “Solução de problemas”. Tarefa de casa.
12 ^a	Avaliação Final e Reaplicação dos Inventários: Pedir <i>feedback</i> sobre o THS.	Reaplicação dos inventários: IHS, QVA-r e ICASA.

Procedimentos de análise dos dados

Foi utilizado o método JT (Jacobson & Truax, 1991), que prevê uma análise comparativa entre escores pré e pós-intervenção com o objetivo de decidir se as diferenças entre eles representam mudanças confiáveis e se são clinicamente relevantes. Implica, portanto, dois processos complementares: (a) cálculo da confiabilidade das alterações ocorridas entre as avaliações pré e pós-intervenção, descrita em termos de um Índice de Mudança Confiável (IMC); e (b) análise do significado clínico dessas alterações. Também foi feito o teste de correlação de Spearman para analisar as correlações entre os fatores dos instrumentos e entre os instrumentos.

Resultados e discussão

Quanto às habilidades sociais, os resultados indicaram mudanças confiáveis nos participantes, com melhoria do quadro em todos os casos, nos seguintes fatores: no fator Enfrentamento e Autoafirmação com Risco, os participantes P4, P6, P7 e P9 (IMC = 2,441, 1,973, 2,942 e 2,006, respectivamente); no fator Autoafirmação do Afeto Positivo, P7 (IMC = 3,292); no fator Conversação e Desenvoltura Social, P2 (IMC = 2,180); no fator Autoexposição a Desconhecido, P4 (IMC = 2,001); no fator Autocontrole da Agressividade, P9 (IMC = 2,191);

no IHS total, P2 e P7 (IMC = 2,306 e 3,034 respectivamente). P4 obteve uma melhora limítrofe (IMC = 1,942).

Em relação às dimensões do QVA-r, os seguintes participantes obtiveram uma mudança confiável, para melhor: na dimensão Pessoal, P2 e P10 (ambos IMC = 2,038); na dimensão Institucional, P2 e P7 (IMC = 2,000 e 2,911, respectivamente); na dimensão Estudo, P11 (IMC = 2,313); na dimensão Carreira, P11 (IMC = 2,276). Já no QVA-r Total, nenhum participante obteve uma mudança confiável.

Outros participantes também apontaram mudanças confiáveis para melhor nos fatores do Inventário de Comportamentos Sociais Acadêmicos: no fator Comportamento Adequado em Sala de Aula, P2 e P8 (ambos IMC = 2,003); no fator Comportamento Indisciplinado em Sala de Aula, P9 (IMC = 2,184); no fator Cordialidade, P6 e P10 (IMC = 2,245); no fator Autoexposição, P3, P8 e P9 (IMC = 2,821, 2,863 e 2,137, respectivamente); no ICSA Total, somente P8, P10 e P11 (IMC = 2,456, 2,180 e 2,280, respectivamente).

Já os resultados relativos à associação entre as medidas de habilidades sociais, vivências acadêmicas e comportamentos sociais acadêmicos mostraram que todas as correlações encontradas foram positivas, tanto no pré-treinamento quanto no pós-treinamento, conforme Tabelas 2 e 3.

Todas as correlações significativas (marcadas com asterisco) foram positivas, tanto no pré-treinamento quanto no pós-treinamento. Para as medidas pré-treinamento, encontrou-se para o ICSA correlações positivas entre o fator Habilidades em Sala de Aula com o QVA_r Pessoal (0,79**), QVA_r Interpessoal (0,79**), QVA_r Carreira (0,75**), QVA_r Total (0,89**), IHS Autoafirmação com Risco (0,68*) e entre o fator Autoexposição do ICSA com o QVA_r Carreira (0,65*). Para o fator Eficácia do ICSA, encontrou-se correlação positiva com o QVA_r Pessoal (0,71*), QVA_r Interpessoal (0,73**), QVA_r Carreira (0,72*), QVA_r Total (0,81**). O ICSA Total obteve correlação positiva com o QVA_r Pessoal (0,61*), QVA_r Interpessoal (0,82**), QVA_r Carreira (0,86**) e QVA_r Total (0,73**). Para as medidas entre o IHS e os demais instrumentos, foi encontrada correlação positivas para o fator Autoafirmação com risco e o QVA_r Pessoal (0,73**) e QVA_r Total (0,64*) e para o IHS Total e o QVA_r Pessoal (0,65*).

Após o Treinamento de Habilidades Sociais, foram encontradas para o IHS correlações significativas positivas entre o IHS_ Total e o QVA_r Institucional (0,68*). Para o ICSA encontraram-se as seguintes correlações: ICSA Habilidades em Sala de Aula e IHS Autocontrole da Agressividade (0,79**), ICSA_Cordialidade e QVA_r Pessoal (0,60*), ICSA_ Eficácia e IHS Autoexposição a Desconhe-

Tabela 2. Correlações entre as medidas pré-treinamento

	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18	V19	
QVArá_Dimensão_Pessoal	r																			
QVArá_Dimensão_Interpessoal	p	0,673 *																		
QVArá_Dimensão_Carreira	p	0,594	0,895 **																	
QVArá_Dimensão_Estudo	p	0,603 *	0,667 *																	
QVArá_Dimensão_Institucional	p	0,215	0,164	0,025																
QVArá_TOTAL	p	0,909 **	0,836 **	0,690 *	0,753 **	0,292														
FatorENFRE_a	p	0,000	0,001	0,019	0,007	0,383	0,418													
FatorAA_a	p	0,582	0,473	0,361	0,370	0,315	0,500	0,518	0,900 **											
FatorCONVE_a	p	0,080	0,142	0,276	0,263	0,345	0,117	0,102	0,000	0,718 *										
FatorAUTEX_a	p	0,291	0,464	0,379	0,251	-0,064	0,273	0,527	0,427	0,780	0,492									
FatorAUTCO_a	p	0,385	0,151	0,250	0,456	0,852	0,417	0,096	0,190	0,013	-0,232	0,736 **								
IHSa_Total	p	0,150	-0,547	-0,414	-0,332	0,080	-0,182	0,041	0,023	0,000	0,010	0,000	0,718 *							
ICS4a_1_Habil_sala	p	0,659	0,082	0,205	0,319	0,815	0,592	0,905	0,947	0,780	0,492	0,032	0,566							
ICS4a_2_	p	0,029	0,125	0,232	0,177	0,708	0,056	0,008	0,001	0,000	0,010	0,926	0,032							
ICS4a_3_	p	0,003	0,003	0,008	0,121	0,498	0,000	0,149	0,021	0,123	0,383	0,672	0,069	0,023						
ICS4a_4_	p	0,298	0,239	0,475	-0,083	0,007	0,248	0,128	0,326	0,275	0,335	0,071	0,372	0,023	0,023					
ICS4a_5_	p	0,373	0,480	0,703	0,808	0,984	0,463	0,707	0,328	0,413	0,314	0,835	0,261	0,023	0,023	0,023				
ICS4a_6_	p	0,502	0,539	0,521	0,525	-0,472	0,475	-0,074	0,544	0,367	-0,014	-0,303	0,230	0,347	0,023	0,023	0,023			
Cordialidade	p	0,115	0,087	0,100	0,097	0,142	0,140	0,829	0,084	0,239	0,968	0,366	0,495	0,295	0,946	0,946	0,946			
ICS4a_4_Desrespeito	p	0,014	0,322	0,376	0,189	0,189	0,216	0,386	-0,129	-0,175	0,078	-0,217	-0,005	0,395	-0,148	-0,084	-0,084			
ICS4a_5_	p	0,988	0,334	0,254	0,535	-0,577	0,523	0,241	0,706	0,607	0,819	0,522	0,989	0,229	0,663	0,806	0,806	0,806		
ICS4a_6_	p	0,588	0,518	0,656 *	0,356	-0,178	0,504	0,177	0,392	0,243	0,191	0,042	0,266	0,581	0,207	0,598	0,598	0,598	0,474	0,474
Autoexposição	p	0,373	0,103	0,028	0,283	0,600	0,114	0,602	0,233	0,472	0,573	0,902	0,429	0,061	0,541	0,052	0,141	0,141	0,141	0,141
ICS4a_6_Habil_	p	0,719 **	0,724 **	0,425	0,471	0,815 **	0,426	0,439	0,284	0,105	0,573	-0,303	0,325	0,745 **	0,166	0,436	0,289	0,289	0,289	0,289
eficacia	p	0,013	0,010	0,012	0,192	0,143	0,302	0,192	0,176	0,398	0,758	0,365	0,330	0,009	0,625	0,180	0,388	0,388	0,388	0,388
ICS4a_TOTAL	p	0,618 *	0,827 **	0,868 **	0,502	-0,055	0,736 **	0,209	0,536	0,155	-0,405	0,318	0,817 **	0,179	0,691 *	0,497	0,793 **	0,751 **	0,751 **	0,751 **
	p	0,043	0,002	0,001	0,115	0,873	0,010	0,537	0,089	0,312	0,650	0,216	0,340	0,002	0,599	0,018	0,120	0,004	0,008	0,008

* p < 0,50
** p < 0,01

Tabela 3. Correlações entre as medidas pós-treinamento

	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18	V19	
QVArd_	r																			
Dimensão_Pessoal	p																			
QVArd_	r	0,594																		
Dimensão_Interpessoal	p	0,054																		
QVArd_	r	0,260	-0,193																	
Dimensão_Carreira	p	0,440	0,570																	
QVArd_	r	0,429	0,415	0,208																
Dimensão_Estudo	p	0,188	0,205	0,538																
QVArd_	r	0,138	0,327	0,016	0,624 *															
Dimensão_Institucional	p	0,687	0,326	0,962	0,040															
QVArd__TOTAL	r	0,563	0,598	0,210	0,828 **	0,842 **														
	p	0,071	0,052	0,535	0,002	0,001														
FatorENFRE_d	r	0,283	0,284	0,103	0,174	-0,091	0,205													
	p	0,399	0,397	0,764	0,610	0,789	0,545													
FatorAAA_d	r	0,507	0,211	0,107	-0,219	-0,543	-0,137	0,427												
	p	0,112	0,533	0,754	0,517	0,084	0,689	0,190												
FatorCONVE_d	r	0,434	0,422	-0,019	0,402	-0,311	0,100	0,227	0,409											
	p	0,183	0,196	0,957	0,221	0,353	0,769	0,502	0,212											
FatorAUTEX_d	r	0,256	0,110	0,522	-0,219	-0,553	-0,260	0,300	0,482	0,436										
	p	0,448	0,747	0,099	0,517	0,078	0,441	0,370	0,133	0,180										
FatorAUTCO_d	r	-0,352	-0,303	-0,177	-0,155	-0,260	-0,273	-0,327	0,155	0,082	-0,336									
	p	0,289	0,365	0,602	0,649	0,440	0,416	0,326	0,650	0,811	0,312									
IHSd_Total	r	0,324	0,147	0,079	-0,132	-0,680 *	-0,269	0,655 *	0,809 **	0,645 *	0,673 *	-0,027								
	p	0,331	0,667	0,817	0,698	0,021	0,424	0,029	0,003	0,032	0,023	0,937								
ICSAd_1_Habil_sala	r	0,423	0,548	0,359	0,363	0,270	0,440	0,317	-0,115	0,152	0,469	-0,795 **	0,064							
	p	0,195	0,081	0,279	0,273	0,422	0,176	0,342	0,736	0,656	0,146	0,003	0,851							

Continua

Continuação

	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18	V19
ICSAAd_2_	r 0,120	-0,146	0,499	-0,115	-0,439	-0,274	0,122	-0,023	0,065	0,496	-0,234	0,187	0,414						
Comportamento	p 0,726	0,668	0,118	0,736	0,177	0,415	0,722	0,946	0,848	0,121	0,489	0,582	0,206						
ICSAAd_3_	r 0,603 *	0,563	0,069	0,072	0,280	0,429	-0,158	0,344	0,019	0,126	-0,219	-0,056	0,381	-0,222					
Cordialidade	p 0,050	0,071	0,840	0,832	0,404	0,188	0,642	0,300	0,957	0,713	0,518	0,870	0,247	0,511					
ICSAAd_4_	r 0,199	-0,367	0,432	-0,120	-0,443	-0,249	0,409	0,234	-0,074	0,267	-0,152	0,349	0,109	0,771 **	-0,311				
Desrespeito	p 0,558	0,267	0,185	0,725	0,172	0,461	0,211	0,488	0,830	0,428	0,656	0,292	0,749	0,005	0,353				
ICSAAd_5_	r 0,465	0,479	0,239	0,262	0,111	0,305	0,244	0,046	0,240	0,493	-0,733 *	0,189	0,921 **	0,346	0,519	0,114			
Autoexposição	p 0,149	0,136	0,479	0,437	0,745	0,362	0,469	0,893	0,478	0,123	0,010	0,578	0,000	0,297	0,102	0,738			
ICSAAd_6_Habil_	r 0,384	0,362	0,165	-0,260	-0,255	-0,040	0,476	0,569	0,028	0,616 *	-0,555	0,518	0,573	0,189	0,532	0,215	0,679 *		
eficácia	p 0,243	0,273	0,628	0,440	0,449	0,908	0,139	0,068	0,935	0,044	0,076	0,103	0,085	0,577	0,092	0,526	0,022		
ICSAAd__TOTAL	r 0,658 *	0,404	0,555	0,174	-0,128	0,219	0,273	0,282	0,282	0,673 *	-0,582	0,327	0,814 **	0,678 *	0,442	0,455	0,816 **	0,644 *	
	p 0,028	0,218	0,076	0,610	0,708	0,518	0,417	0,401	0,401	0,023	0,060	0,326	0,002	0,022	0,173	0,159	0,002	0,033	

* p < 0,50

** p < 0,01

Legenda:

- V1 = QVAR_Dimensão_Pessoal
- V2 = QVAR_Dimensão_Interpessoal
- V3 = QVAR_Dimensão_Carreira
- V4 = QVAR_Dimensão_Estudo
- V5 = QVAR_Dimensão_Institucional
- V6 = QVAR_TOTAL
- V7 = FatorENFRE
- V8 = FatorAA
- V9 = FatorCONVE
- V10 = FatorAUTEX
- V11 = FatorAUTCO
- V12 = IHS_Total
- V13 = ICSA_1_Habil_sala
- V14 = ICSA_2_Comportamento
- V15 = ICSA_3_Cordialidade
- V16 = ICSA_4_Desrespeito
- V17 = ICSA_5_Autoexposição
- V18 = ICSA_6_Habil_eficácia
- V19 = ICSA_TOTAL

cido (0,61*) e entre o ICSA_ Total com o QVA_r Pessoal (0,65*) e com o IHS Autoexposição a Desconhecido (0,67).

De acordo com os resultados, observou-se que todos os 11 participantes obtiveram aquisições em habilidades sociais. De fato, o THS tem sido validado em diversas pesquisas (Magalhães & Murta, 2003; Z. Del Prette et al., 2004; Vila, 2005; Pureza, Rusch, Wagner & Oliveira, 2012) como um recurso eficaz na promoção do desempenho socialmente competente e no tratamento de transtornos psicológicos. Bolsoni-Silva, Leme, Lima, Costa-Júnior e Correia (2009) destacam inclusive que o THS em grupo pode servir como um atendimento inicialmente mais econômico, pois há condições em que os participantes necessitam de intervenções individuais paralela ou unicamente. Ainda em pesquisa realizada por Shayan e Gatab (2012), adotar e internalizar novos comportamentos é um processo que exige um certo conhecimento das habilidades sociais necessárias à adaptação e a comportamentos sociais que permitam o sucesso acadêmico. O treinamento de habilidades torna-se um recurso importante e elemento facilitador no processo de aquisição de habilidades ao propiciar conhecimento e domínio de novos conceitos e aquisição de novos comportamentos (Shayan & Gatab, 2012).

Quanto aos fatores do IHS, foi possível encontrar uma mudança confiável para o participante P7 no fator Autoafirmação de Afeto Positivo; os demais se mantiveram próximos dos escores do pré-teste. Conforme pesquisa realizada por Bartholomeu, Nunes e Machado (2008), a expressão do afeto positivo precisa estar correlacionada à amabilidade e à confiança nas pessoas, isto é, quanto maior o grau de confiança, mais facilmente se expressam os sentimentos positivos. Bueno, Oliveira e Oliveira (2001) identificaram associações significativas entre socialização e expressão do afeto positivo.

Para o fator Conversação e Desenvoltura Social, o participante P2 obteve melhora significativa. O processo de comunicação é fundamental para um bom relacionamento interpessoal (Furtado & Alves, 2012). Ao ingressar na universidade, boa parte dos estudantes apresenta certa dificuldade no processo de interação, como atesta a literatura (Almeida, 1998; Magalhães & Murta, 2003; Bolsoni-Silva et al., 2009; Teixeira, Dias, Wottrich & Oliveira, 2008; Diniz & Almeida, 2006). Em treinamento realizado por Faiffer e Krug (2009), não foi encontrada diferença significativa para o grupo de controle e uma mudança significativa para o grupo experimental, evidenciando a possibilidade de desenvolvimento desta habilidade. Este treinamento, portanto, visou a melhorar o desempenho do indivíduo na habilidade de comunicação no exercício profissional.

No fator Autoexposição a Desconhecidos, em que o indivíduo se expõe em situações com maior risco de reação indesejável do outro, apenas o par-

participante P4 obteve uma mudança confiável. Este fator é composto de itens como falar a público conhecido, falar a público desconhecido, fazer pergunta a desconhecido, pedir favores a desconhecido. No contexto universitário, esta habilidade é requerida em muitos momentos e considerada necessária ao desenvolvimento profissional posterior à formação. Em estudo realizado por A. Del Prette e Z. Del Prette (2003), o fator Autoexposição foi o único dos cinco fatores do IHS que não alcançou um nível de significância em seus escores pós-treinamento. Isto corrobora as pesquisas realizadas por Bolsoni-Silva et al. (2009), que sugerem a necessidade de que novos procedimentos sejam elaborados e testados, levando em consideração que esta é uma das dificuldades interpessoais mais relevantes para os estudantes.

Quanto ao Autocontrole da Agressividade, o participante P9 obteve uma mudança confiável. Este fator foi contemplado em uma das sessões do THS realizado com os universitários. No estudo de Bolsoni-Silva et al. (2010), notou-se uma alta prevalência do relato de ansiedade e de agir com agressividade junto a diferentes interlocutores. Esta afirmação aponta para uma alta frequência desses comportamentos entre os universitários, sugerindo que a universidade pode auxiliar no exercício de habilidades sociais, mas parece falhar em ensinar sua realização de maneira apropriada, isto é, com o mínimo de agressividade possível e facilitando o surgimento de sentimentos positivos. Para Bartholomeu et al. (2008), o fator Autocontrole da Agressividade associa-se significativa e positivamente com a pró-sociabilidade e a confiança nas pessoas, sendo possível inferir que aqueles que possuem maior autocontrole de agressividade e raiva em situações adversas são propensos a confiar nos outros, evitando embates e sendo mais cuidadosos com leis e regras sociais.

Em referência às dimensões do QVA-r, a dimensão Pessoal considera os itens que se associam às percepções de bem-estar físico e psicológico por parte do estudante. Para os participantes P2 e P10, os efeitos do treinamento de habilidade sociais possivelmente fizeram com que obtivessem uma mudança confiável para melhor. Em pesquisa realizada por Soares, Poubel e Mello (2009) com estudantes provenientes de universidades públicas, as habilidades sociais se coadunam com aspectos relacionados à dimensão Pessoal mais do que com o envolvimento acadêmico. Em consideração ao estudo anterior, evidencia-se que a maior parte dos participantes do THS era proveniente de instituições privadas, com exceção dos participantes P2, P10 e P11, dentre os quais os dois primeiros apresentaram ganhos na dimensão Pessoal.

Ao considerar os resultados das dimensões Estudo, Carreira e QVA-r Total, o participante P11 obteve mudança confiável para melhor. Isto se deve prova-

velmente ao fato de ter sido o participante com o menor escore na dimensão Estudo quando comparado aos outros. Sabe-se que um bom desempenho na carreira é resultado de uma consciência vocacional e aplicação aos estudos (Aguiar & Conceição, 2009). Os escores encontrados para a dimensão Carreira podem ser considerados altos para os alunos participantes do THS. A satisfação com a escolha da área de estudo corresponde possivelmente ao índice encontrado para esta dimensão. Na dimensão Estudo, as médias encontradas sugerem que os alunos, ao transitar do ensino médio para a universidade, trazem altas expectativas. Estudar envolve um esforço integral na busca de aprendizagem e requer que o aluno tenha também agregada a habilidade de administrar o tempo (Fernandes & Almeida, 2005). Segundo Cunha e Carrilho (2005), a maioria dos estudantes traz consigo expectativas positivas em relação a sua futura experiência acadêmica.

Na dimensão Institucional, os participantes P2 e P7 obtiveram uma mudança confiável para melhor. A literatura tem apontado para a importância das instituições estarem preparadas para receber os estudantes, oferecendo recursos no campo tecnológico e de apoio ao processo de adaptação. Para Tchibozo (2007), é fundamental que a instituição ofereça condições para que o estudante no primeiro ano disponha de meios para alcançar sucesso acadêmico. O ambiente universitário deve ser preparado favoravelmente em consideração às múltiplas realidades nele existentes, sua estrutura física, recursos tecnológicos, a organização e manutenção de áreas comuns e ao fomento e integração das relações interpessoais. A dimensão Institucional, por sua vez, refere-se à apreciação da instituição de ensino frequentada; inclui os sentimentos relacionados à instituição, o desejo de permanecer ou mudar de instituição, conhecimento e apreciação da infraestrutura. Portanto, os resultados indicaram que, com exceção dos participantes P2 e P7, a maioria dos participantes desconhece os serviços e condições oferecidas pela instituição.

Em relação aos fatores do ICSA no fator Comportamento Adequado em Sala de Aula, os participantes P2 e P8 obtiveram mudança confiável para melhor. Segundo Z. Del Prette e A. Del Prette (1999), a capacidade de se comunicar é sem dúvida uma importante habilidade social, que, quando inexistente ou deficiente no indivíduo, precisa ser adquirida. Para o participante P2, o THS possibilitou melhoras no fator Conversação e Desenvoltura Social do IHS e na dimensão Pessoal e Institucional do QVA-r. Isto pode ter propiciado, ao mesmo tempo, uma mudança confiável para melhor nesta subescala do ICSA. O mesmo pode ser dito sobre o participante P8 que, mesmo não obtendo melhoras significativas nestes fatores, apresentava no pré e pós-treinamento altos escores neles. P8 obteve médias altas na dimensão Institucional no pré e no pós-treinamento, o que

pode ter gerado uma melhora positiva na subescala Habilidades em Sala de Aula. Conforme Teixeira et al. (2008), a instituição de ensino superior pode propiciar uma melhor adaptação quando avaliada positivamente pelo aluno. Em relação ao resultado encontrado, se o estudante apresenta bem-estar com a instituição e certeza de que ela lhe proporcionará condições de sucesso, então essas condições podem eliciar comportamentos competentes em sala de aula.

Para Comportamento Inadequado em Sala de Aula, o participante P9 obteve uma mudança confiável para melhor. Segundo Soares et al. (2009), certos comportamentos inadequados representam componentes interpessoais diretos entre pares e autoridades. Um comportamento inadequado pode ser expresso de forma agressiva. O THS, ao ter proporcionado uma mudança confiável para melhor no fator Autocontrole da Agressividade para o participante P9, pode explicar também sua mudança para melhor neste fator do ICSA.

No que diz respeito à Cordialidade, os participantes P6 e P10 obtiveram mudança confiável para melhor. As médias altas encontradas para esses dois participantes podem ser explicadas a partir das demais médias obtidas no IHS e no QVA-r. Nos fatores e dimensões dos instrumentos utilizados, apresentaram altos desempenhos e obtiveram mudança confiável para melhor no fator Enfrentamento do IHS (P6) e na dimensão Pessoal (P10). Uma explicação possível para esses dados pode ser que, culturalmente, aqueles que apresentam mais habilidades e nível elevado de conhecimento demonstram um repertório comportamental mais elaborado (Z. Del Prette et al., 2004).

Em relação à Autoexposição e Assertividade, os participantes P3, P8 e P9 obtiveram uma mudança confiável para melhor. O treinamento assertivo pode ter colaborado para a melhora deste fator no ICSA, considerando a mudança comportamental a partir das vivências realizadas e da auto-observação. P3, P8 e P9 apresentaram boas médias para o fator Enfrentamento e Autoafirmação com Risco, sendo P9 o que mais se beneficiou, obtendo neste fator uma mudança confiável para melhor. O comportamento assertivo possibilita uma diminuição de ansiedade no indivíduo. Em pesquisa produzida por Bandeira e Quaglia (2005), foi possível encontrar correlação entre ser assertivo e ser menos ansioso. A assertividade, segundo os mesmos autores, expressa relação com a autoestima e desempenho social satisfatório. Uma mudança confiável no fator Autoexposição e Assertividade coloca o indivíduo numa melhor condição de interação social.

Quanto à correlação entre fatores e dimensões globais dos três instrumentos, todas foram significativas e positivas tanto no pré quanto no pós-treinamento, confirmando um dos objetivos do estudo de confirmar que a aquisição de HS pode implicar uma melhora para o comportamento em sala de aula

e conseqüentemente uma melhor adaptação acadêmica. Medrano e Moretti (2013) afirmam que é possível considerar que os estudantes que possuem maiores habilidades sociais para responder às demandas interpessoais do ambiente educativo contribuam para a criação de um ambiente agradável e propício para seus processos de aprendizagem, o que permite reconhecer a importância de comportamentos habilidosos em sala de aula como fator colaborativo de relações sociais mais proveitosas.

O ICSA apresentou mais correlações com as medidas do QVA-r no pré do que no pós-treinamento. Para Teixeira, Castro & Zoltowski (2012), os processos de integração ao ambiente universitário ocorrem no período de entrada no curso, a partir da percepção acerca da instituição e do curso, e se constrói aos poucos, ao mesmo tempo em que experiências anteriores do ensino médio funcionam ainda como referência. Nos estudos de Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011) encontra-se que, ao ingressar no ensino superior, os estudantes apresentam maiores níveis de integração do que os que estão no final. Tal fato pode estar atrelado às expectativas idealizadas acerca do curso e do desconhecimento da dinâmica da vida universitária (Teixeira et al., 2008). A compreensão acerca dos fatores do ICSA, enquanto proposta para medir comportamentos acadêmicos-sociais no contexto universitário, possibilita avaliar a correlação com o QVA-r. Para Teixeira et al. (2012), o aluno que ingressa na universidade não teve ainda a possibilidade de lidar com todas as demandas do meio acadêmico, sobretudo as mais complexas, de modo que a satisfação com o próprio fato de cursar uma graduação pode ter mais importância do que a observação dos problemas do dia a dia universitário. Sob esta perspectiva, os participantes do THS apresentaram durante as sessões traços de bem-estar com a instituição em que estudavam e com o curso escolhido.

Foi possível encontrar para o fator Autoexposição a Desconhecidos medidas correlacionadas com os fatores Eficácia Acadêmica e ICSA Total. O ambiente universitário no qual o jovem ingressa exige dele habilidades que favoreçam o bom relacionamento com colegas e professores. Segundo Neves e Farias (2004), as habilidades de interação social, tais como as que envolvem manter conversação com desconhecidos, apresentar-se a outra pessoa e falar a público desconhecido estão relacionadas à percepção de autoeficácia e referem-se ao conjunto de crenças e expectativas sobre as capacidades pessoais para a realização de atividades e tarefas e para a concretização de objetivos de realização acadêmica. Pode-se considerar que a correlação entre os fatores Autoexposição a Desconhecido do IHS e o fator Eficácia Acadêmica indique um comportamento de autoeficácia por parte dos estudantes.

A instituição torna-se o elemento preponderante na consideração da correlação entre as medidas do IHS com os demais instrumentos. Para a correlação entre a dimensão Institucional e o IHS total, a percepção dos estudantes acerca das habilidades necessárias para adaptação à instituição vem apresentada no modo como se comportam socialmente. Com o ICSA, as correlações encontradas se deram no fator Cordialidade e no ICSA total, o que pode indicar a percepção da importância de relacionar-se bem como ferramenta de melhor rendimento acadêmico e inserção na universidade. Segundo Igue, Bariani e Milanesi (2008), uma percepção favorável acerca das relações interpessoais favorece o processo educativo e contribui para o sucesso acadêmico. A percepção sobre a universidade não consiste apenas em relações interpessoais, mas também na construção de seus objetivos particulares e metas. Almeida, Soares e Ferreira (2002) apontam para a dimensão vocacional fortemente atrelada à carreira escolhida e às condições da instituição. Para Sarriera, Paradiso, Schultz e Howes (2012), é importante considerar que as qualidades específicas das instituições e dos próprios alunos podem contribuir para uma avaliação positiva entre estudo e instituição.

Avaliando os comportamentos sociais acadêmicos sob a perspectiva das relações interpessoais foi possível encontrar correlações com as dimensões do QVA-r e com os fatores do IHS. O fator Cordialidade do ICSA mede o modo como o estudante se comporta nas relações interpessoais, o que pode identificar habilidades no trato com os demais, enquanto que a dimensão Pessoal do QVA-r reflete a autonomia e autoconceito, possibilitando o bem estar físico e psicológico do indivíduo e permitindo pensar numa dimensão essencialmente associada à percepção de bem-estar (Almeida et al., 2002). As correlações encontradas entre esses fatores apontam para a importância do treinamento de habilidades sociais para os universitários como facilitador no processo de adaptação acadêmica, desenvolvimento de habilidades sociais e comportamentos sociais acadêmicos.

As medidas correlacionadas positivamente entre os fatores Habilidades em Sala de Aula e Autocontrole da Agressividade indicam um repertório bastante desenvolvido, conforme apresentado anteriormente, tendo em vista a importância dos relacionamentos interpessoais para o estudante do primeiro ano. A correlação entre o fator Autoexposição e Assertividade com Autocontrole da Agressividade torna-se um indicativo de um processo de adaptação à universidade mais adequado, uma vez que saber enfrentar as situações complexas existentes no ambiente universitário pode melhorar o desenvolvimento pessoal, a adaptação ao curso e o relacionamento com os professores. Segundo Soares et al. (2009), o enfrentamento das situações gera um maior aprendizado e conseqüentemente uma

melhor adaptação e relacionamento. O modelo educacional universitário exige dos estudantes uma nova postura frente ao processo de aprendizagem: apresentar trabalhos, formar grupos, realizar pesquisas mais elaboradas, executar trabalhos de campo. A habilidade necessária para o sucesso deste processo e para a eficácia acadêmica requer do aluno uma autoexposição diante do desconhecido, quer na interação com o outro, quer no enfrentamento de novos desafios (Fernandes & Almeida, 2005; Igue et al., 2008).

Enfim, observa-se que, em muitos estudos acerca da eficácia do THS (Purera et al., 2012; Bolsoni-Silva et al., 2009), os participantes foram previamente selecionados a partir da classificação de déficits em habilidades sociais, passando por entrevistas e utilizando apenas o IHS. Assim, todos os participantes obtiveram ganhos nos fatores do IHS, o que reforça a importância do treinamento para ampliar a frequência e/ou melhorar a proficiência de habilidades sociais já aprendidas, como também para ensinar habilidades sociais novas ou para diminuir comportamentos concorrentes (Z. Del Prette & A. Del Prette, 2010).

Considerações Finais

A realização de um treinamento de habilidades sociais e a avaliação de sua eficácia, considerando o desafio vivenciado pelos estudantes ao longo do seu período inicial, foi o tema central deste estudo. Além disso, verificou-se a relação entre as habilidades sociais as vivências acadêmicas e os comportamentos sociais acadêmicos. A transição para a universidade, segundo Soares et al. (2009), corresponde a um período marcado por atividades que exigem maturidade e se apresentam com processos diferenciados que requerem dos alunos capacidades cognitivas e maior autonomia. O ambiente universitário fornece variados contextos de interações extrafamiliares e, portanto, a promoção dessa adaptação contribui para a ampliação do repertório socialmente hábil.

Embora as situações abordadas no treinamento se referissem especificamente ao contexto acadêmico, a maioria dos participantes considerou a contribuição também extensiva à sua vida pessoal, do que se pode deduzir que ocorreu uma aplicação positiva em relação ao conhecimento das habilidades e a sua operacionalidade. A pesquisa realizada mostrou que um treinamento baseado nas situações consideradas difíceis no contexto acadêmico tende a auxiliar os estudantes na aquisição ou melhor proficiência de habilidades sociais, como foi possível constatar nas mudanças obtidas pelos participantes.

A compreensão acerca das demandas trazidas pelos universitários ao transitar do ensino médio para a universidade tem sido foco de pesquisas anteriormente realizadas que identificaram as dificuldades presentes nos estudantes em seu processo de adaptação e quais são as situações consideradas mais difíceis. Deste modo, desenvolver Treinamentos de Habilidades Sociais com foco nas situações já elencadas como difíceis no contexto acadêmico pode diminuir os impactos mais intensos dessa transição. Os resultados encontrados para mudanças positivas em fatores do IHS, do QVA-r e do ICSA reforçam a importância de as universidades disporem de meios que auxiliem os alunos em suas múltiplas necessidades, quer as do campo acadêmico, quer no campo das relações interpessoais.

A ausência de grupo de controle pode ser considerada uma limitação. Também os temas, apesar de serem adequados, em sua maioria foram desenvolvidos numa única sessão, tornando-se uma limitação na medida em que se compreende a necessidade de reforço. Sugere-se que se promovam nas instituições de ensino superior programas aptos a diagnosticar, por meio de pesquisas realizadas por ocasião do ingresso na universidade, déficits em habilidades sociais e oferecer treinamentos sistematicamente para os alunos. Políticas públicas que contemplem o aluno em suas múltiplas necessidades podem favorecer sua permanência mesmo na graduação. A carência nas universidades de recursos que ajudem o aluno em suas dificuldades de adaptação pode ser suprida a partir de iniciativas visando a oferecer meios que o acolham e o auxiliem. Uma melhor perspectiva acerca de programas que favoreçam a adaptação saudável do aluno à instituição pode vir a acarretar menor índice de evasão dos cursos e da universidade, melhorar as relações interpessoais no ambiente acadêmico e promover um quadro de saúde psicológica mais satisfatório entre os estudantes.

Referências

- ABEP (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa) (2015). <http://www.abep.org/new/criterioBrasil.aspx> (acessado em 24-set-2015).
- Aguiar, F. H. R.; Conceição, M. I. G. (2009). Expectativas de futuro e escolha vocacional em estudantes na transição para o ensino médio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 105-115.
- Almeida, L. S. (1998). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes do ensino superior. Estudo junto dos alunos do 1º ano da Universidade do Minho*. Braga, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho: CEEP.

- Almeida, L. S. (2007). Transição, Adaptação acadêmica e Êxito Escolar no Ensino Superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 2(15), 1138-1663.
- Almeida, L. S.; Ferreira, J. A.; Soares, A. (2001). Construção e validação de uma versão Reduzida (QVAr). *Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Portugal: Universidade do Minho*.
- Almeida, L. S.; Guisande, M. A.; Soares, A. P.; Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de género, origem sociocultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9(3), 507-514.
- Almeida, L. S.; Soares, A. P.; Ferreira, J. A. G. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 1(2), 81-93.
- Bandeira, M.; Quaglia, M. A. C. (2005). Habilidades Sociais de Estudantes Universitários: Identificação de Situações Sociais Significativas. *Interação em Psicologia*, 9(1), 45-55.
- Bartholomeu, D.; Nunes, C. H. S. S.; Machado, A. A. (2008). Traços de personalidade e habilidades sociais em universitários. *Psico-USF*, 13(1), 41-50.
- 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. *Interação em Psicologia*, 13(2), 241-251.
- Bolsoni-Silva, A. T.; Loureiro, S. R.; Rosa, C. F.; Oliveira, M. C. F. A. de (2010). Caracterização das habilidades sociais de universitários. *Contextos Clínicos*, 3(1), 62-75.
- Bueno, J. M. H.; Oliveira, S. M. S. S.; Oliveira, J. C. S. (2001). Um estudo correlacional entre habilidades sociais e traços de personalidade com universitários. *Psico-USF*, 6, 31-38.
- Costa, L.; Oliveira, M. (2010). Vivências e satisfação acadêmica em alunos do ensino superior. In: Gonçalves, S.; Soeiro, D.; Silva, S. (eds.). *Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior*, 13, 13-32.
- Cunha, S.; Carrilho, D. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia Educacional e Escolar*, 2(9), 215-224.
- Del Prette, A.; Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das Relações Interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: 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 em Psicologia*, 8(3), 413-420.
- Del Prette, A.; Del Prette, Z. A. P. (2010). Programa vivencial de habilidades sociais: Características sob a perspectiva da Análise do Comportamento. *Comportamento e cognição: Terapia Comportamental e Cognitiva*, p. 127-139.
- Del Prette, A.; Del Prette, Z. A. P. (2017). *Habilidades sociais e competência social para uma vida melhor*. São Paulo: EduFSCar.
- 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. (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. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. *Revista Perspectivas*, 1(2), 104-115.
- Del Prette, Z. A. P.; Del Prette, A.; Barreto, M. C. M.; Bandeira, M.; Rios-Saldaña, 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.
- Diniz, A. M.; Almeida, L. S. (2006). Adaptação à universidade em estudantes de primeiro ano: Estudo diacrônico da interação entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, 1(24), 29-38.
- Faiffer, Q. P.; Krug, J. S. (2009). *Treinamento de Habilidades de Conversação e Desenvolvimento Social em Trabalhadores de Setor Administrativo*. Porto Alegre: Faculdades Integradas de Taquara. <https://psicologia.faccat.br/moodle/pluginfile.php/197/course/section/99/Queli%20Faiffer.pdf> (acessado em 23-abr-2015).
- Fernandes, E.; Almeida, L. (2005). Expectativas e vivências acadêmicas: impacto no rendimento dos alunos do primeiro ano. *Psychologia*, 40, 267-278.
- Furtado, V. V. A.; Alves, T. W. (2012). Fatores determinantes da evasão universitária: uma análise com alunos da Unisinos. *Contextus: Revista Contemporânea de Economia*, 10(2), 115-129.
- Gökel, Ö.; Dağlı, G.; (2017). Effects of social skill training program on social skills of young people. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technoloy Education*, 13(11), 7365-7373.
- Guerreiro-Casanova, D.; Polydoro, S. A. J. (2011). Autoeficácia e interação ao ensino superior: um estudo com estudantes de primeiro ano. *Psicologia: Teoria e Prática*, 13(1), 75-88.
- Igue, E. A.; Bariani, I. C. D.; Milanesi, P. V. B. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 13(2), 155-164.
- INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) (2014). *Censo da Educação Superior*. <http://www.inep.gov.br> (acessado em 20-jul-2016).
- Jacobson, N. S.; Truax, P. (1991). Clinical significance: a statistical approach to defining meaningful change in psychotherapy research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 9(1), 12-9.
- Lima, C. A.; Soares, A. B. (2015). Treinamento em Habilidades Sociais para universitários no contexto acadêmico: ganhos e potencialidades em situações consideradas difíceis. In: Del Prette, Z. A. P.; Soares, A. B.; Pereira-Guizzo, C. S.; Wagner, M. F.; Leme, V. B. R. (orgs.). *Habilidades Sociais: Diálogos e intercâmbios sobre pesquisa e prática*, p. 22-43. Nova Hamburgo: Sinopsys.

- Magalhães, P. P.; Murta, S. G. (2003). Treinamento de habilidades sociais em estudantes de psicologia: um estudo pré-experimental. *Temas em Psicologia*, 11(1), 28-37.
- Medrano, L. A.; Moretti, L. (2013). Eficacia de un programa de entrenamiento para disminuir manifestaciones cognitivas de ansiedad ante los exámenes en ingresantes universitarios. *Informes Psicológicos*, 13(1), 41-52.
- Morán, V.; Nilsson, N. S. P.; Suarez A. B.; Olaz, F. O. (2011). Estado de la investigación en Habilidades Sociales en el Laboratorio de Comportamiento Interpersonal (LACI) Córdoba, Argentina. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 11(2) 507-527.
- Nelson, K.; Quinn, C.; Marrington, A.; Clarke, J. (2012). Good practice for enhancing the engagement and success of commencing students. *Higher Education*, 63(1), 83-96.
- Neves, S. P.; Faria, L. (2004). Concepções pessoais de competência: da integração conceptual à intervenção psicopedagógica. *Psicologia*, 18(2), 101-128.
- Pureza, J. R.; Rusch, S. G. S.; Wagner, M.; Oliveira, M. S. (2012). Treinamento de habilidades sociais em universitários: uma proposta de intervenção. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 8(1), 2-9.
- Sarriera, J. C.; Paradiso, A. C.; Schultz, F. F.; Howes, G. P. (2012). Estudo comparativo da integração ao contexto universitário entre estudantes de diferentes instituições. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(2), 163-172.
- Seco, G.; Casimiro, M.; Pereira, M.; Dias, M.; Custódio, S. (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino superior: pontes e alçapões*. Edição Instituto Politécnico de Leiria.
- Seco, G.; Dias, M.; Pereira, M.; Casimiro, M.; Custódio, S. (2007). Construindo pontes para uma adaptação bem-sucedida ao ensino superior: implicações práticas de um estudo. In: *IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*.
- Seco, G.; Pereira, A. P.; Filipe, L.; Alves, S. (2016). Promoção de sucesso acadêmico e bem-estar em estudantes do IPL: alguns contributos do Serviço de Apoio ao Estudante (SAPE). In: Almeida, L. S.; Castro, R. V. (orgs.). *Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano*, p. 123-145. Braga: Universidade do Minho.
- Shayan, N.; Gatab, T. A. (2012). The effectiveness of social skills training on students' levels of happiness. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 2693-2696.
- Soares, A. B.; Del Prette, Z. A. P. (2013). *Guia teórico-prático para superar as dificuldades interpessoais na universidade*. Rio de Janeiro: Appris.
- Soares, A. B.; Del Prette, Z. A. P. (2015). Habilidades sociais e adaptação à Universidade: convergências e divergências dos construtos. *Análise Psicológica*, 33, 139-151.
- Soares, A. B.; Mello, T. V. S.; Baldez, M. O. M. (2011). Vivências acadêmicas em estudantes universitários do Estado do Rio de Janeiro. *Interação em Psicologia*, 15(1), 56-59.

- Soares, A. B.; Mourão, L.; Mello, T. V. S. (2011). Estudo para a construção de um instrumento de comportamentos acadêmicos-sociais para estudantes universitários. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 11(2) 488-506.
- Soares, A. B.; Poubel, L. N.; Mello, T. V. D. S. (2009). Habilidades sociais e adaptação acadêmica: um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. *Aletheia*, (29), 27-42.
- Tchibozo, G. (2007). Extra-Curricular Activity and the Transition from Higher Education to Work: A Survey of Graduates in the United Kingdom. *Higher Education Quarterly*, 61(1), 37-56.
- Teixeira, M. A. P.; Castro, A. K. S. S.; Zoltowski, A. P. C. (2012). Integração acadêmica e integração social nas primeiras semanas na universidade: Percepções de estudantes universitários. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 5(1), 69-85.
- Teixeira, M. A. P.; Dias, A.; Wottrich, S.; Oliveira, A. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1(12), 185-202.
- Tinto, V. (2009). Taking Student Retention Seriously: Rethinking the First Year of University. In: *FYE Curriculum Design Symposium 2009*. Brisbane. http://nhcuc.org/pdfs/Taking_Student_Retention_Seriously.pdf (acessado em 24-jan-2019).
- 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. Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos).
- Santos, A. A. A.; Noronha, A. P. P.; Amaro, C. B.; Villar, J. (2005). Questionário de Vivência Acadêmica: Estudo da consistência interna do instrumento no contexto brasileiro. In: Joly, M. C. R. A.; Santos, A. A. A.; Sisto, F. F. (orgs.). *Questões do cotidiano universitário*, p. 159-177. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- 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, 321-330.

Recebido em 30 de janeiro de 2017

Aceito para publicação em 17 de maio de 2018