



BRUNA CAROLINY BARTOLOMEU DE FREITAS

**HABILIDADES SOCIAIS DE JOVENS ADOLESCENTES EM
SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL**

**Sinop/MT
2021**

BRUNA CAROLINY BARTOLOMEU DE FREITAS

**HABILIDADES SOCIAIS DE JOVENS ADOLESCENTES EM
SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Banca Avaliadora do curso de Psicologia – UNIFASIPE, Campus de Sinop - MT, como requisito para obtenção do título de Bacharel em Psicologia.

Orientadora Prof.^a Esp. Luiza Alvarenga Marques de Medeiros.

BRUNA CAROLINY BARTOLOMEU DE FREITAS

**HABILIDADES SOCIAIS DE JOVENS ADOLESCENTES EM
SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Banca Avaliadora do curso de Psicologia – UNIFASIFE, Campus de Sinop - MT, como requisito para obtenção do título de Bacharel em Psicologia.

Aprovado em ___/___/_____

Esp. Luiza Alvarenga Marques de Medeiros.
Professora Orientadora
Departamento de Psicologia – UNIFASIFE

Professor (a) Avaliador (a)
Departamento de Psicologia – UNIFASIFE

Professor (a) Avaliador (a)
Departamento de Psicologia – UNIFASIFE

Esp. Ana Paula Pereira César
Coordenadora do Curso de Psicologia
UNIFASIFE

**Sinop/MT
2021**

DEDICATÓRIA

Aos adolescentes que puderam fazer dessa pesquisa concluída, e a todas as pessoas que se mantiveram a mim envolvidas nesse processo.

AGRADECIMENTO

À minha irmã Déborah, que renunciou a um bem material para que eu pudesse dar continuidade a minha pesquisa.

À minha mãe que sempre me deu todo o apoio necessário e esteve comigo nos piores momentos. Cuidou de mim enquanto estive enferma e por isso, pude ter uma saúde adequada dentre todas as condições desfavoráveis para findar meu trabalho.

À minha irmã Maria Eduarda, pelo carinho que teve por mim nas situações mais difíceis.

Ao meu namorado Rafael, por compreender minhas ausências e ter paciência e zelo por mim.

À professora Luíza, orientadora desta pesquisa, que me proporcionou o devido suporte, bem como sua disponibilidade para me auxiliar.

À professora Ana Paula, pela compreensão das minhas dificuldades e assistência.

Ao meu terapeuta, que se fez presente em todas as situações desagradáveis, se ausentando de julgamento durante todo o processo da pesquisa.

Às minhas colegas de classe Graziella e Jhulie, pela gentileza e companheirismo nesses cinco anos de graduação.

À toda a equipe do CAOPA, pelo carinho e atenção em todos os encontros.

“Os principais problemas enfrentados hoje pelo mundo só poderão ser resolvidos se melhorarmos nossa compreensão do comportamento humano”.

(B. F. Skinner)

RESUMO

As Habilidades Sociais sob a ótica de um contexto vulnerável socialmente entre adolescentes que estão passando por mudanças significativas no corpo tanto física, cognitiva, psicológico e social, é de fundamental importância destacar que diante dessa situação, pode haver a presença de déficits de Habilidades Sociais, habilidades como de empatia, autocontrole, assertividade, civilidade, abordagem afetiva e desenvoltura social, de modo que influenciam diretamente as relações interpessoais dos adolescentes e provocam comportamentos inadequados. Identificar, analisar e trabalhar essas Habilidades Sociais deficitárias amplifica os elementos protetores das habilidades interpessoais desses indivíduos, bem como, por meio do Treinamento de Habilidades Sociais se desenvolve o manejo de conflitos de contingências, desempenhando as modificações comportamentais necessárias a fim de proporcionar um desenvolvimento saudável para o adolescente, desse modo, este estudo se objetiva em verificar e ampliar as Habilidades Sociais desses adolescentes que se encontram num contexto social vulnerável. Ainda esta pesquisa justifica-se para que a sociedade compreenda a existência das classes de Habilidades Sociais do adolescente a fim de que o veja como um ser em construção e ainda não definido quando apresenta inabilidades sociais por falta de repertório comportamental assertivo. Para este estudo foram convidados 25 adolescentes dos 100 participantes do CAOPA – Centro de Acolhimento, Orientação e Proteção aos Adolescentes no município de Sinop-MT, com idades de 12 a 16 anos, sendo de ambos os sexos. A coleta de dados demandou a aplicação do Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes – IHSA, para a identificação das três habilidades deficitárias, sendo: autocontrole, civilidade e assertividade. A pesquisa apresentada concluiu que a partir dos resultados obtidos foi possível comprovar a hipótese, cuja Habilidades Sociais de maior frequência em adolescentes que se encontravam em situação de vulnerabilidade social eram empatia e comunicação. Ainda, os resultados dessa pesquisa mostraram que a Habilidade Social de assertividade teve sua frequência dobrada de 15% para 30% após o THS.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescentes; Habilidades Sociais; Psicologia.

ABSTRACT

Social Skills from the perspective of a socially vulnerable context among adolescents who are undergoing significant changes in the body both physical, cognitive, psychological and social, it is of fundamental importance to highlight that in view of this situation, there can be the presence of deficits in Social Skills, skills such as empathy, self-control, assertiveness, civility, affective approach and social resourcefulness, so that they directly influence the interpersonal relationships of adolescents and provoke inappropriate behaviors. Identifying, analyzing, and working these deficient Social Skills amplifies the protective elements of the interpersonal skills of these individuals, as well as, through the Social Skills Training, the management of contingency conflicts develops, performing the necessary behavioral changes to provide a healthy development for adolescents, thus, this study aims to verify and expand the Social Skills of these adolescents who in a vulnerable social context. Still this research is justified for society to understand the existence of the social skills classes of adolescents so that it sees it as a being under construction and not yet defined when it presents abilities socials due to lack of assertive behavioral repertoire. Twenty-five adolescents from the 100 participants of CAOPA – Reception, Guidance and Protection center for Adolescents in the municipality of Sinop-MT, aged 12 to 16 years, were invited, being of both sexes. The demand data collection or the application of the Inventory of Social Skills for Adolescents - IHSA, for the identification of the three deficient skills, being: self-control, civility, and assertiveness. The research concluded that from the results obtained it was possible to prove the hypothesis, whose Social Skills of higher frequency in adolescents who were in a situation of social vulnerability were empathy and communication. Furthermore, the results of this research showed that the Social Ability of assertiveness had its frequency doubled from 15% to 30% after this.

KEYWORDS: Adolescents; Social Skills; Psychology.

LISTA DE SIGLAS

CAOPA	Centro de Acolhimento, Orientação e Proteção aos Adolescentes
HS	Habilidades Sociais
IHSA	Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes
RFT	Teoria das Molduras Relacionais
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
THS	Treinamento de Habilidades Sociais

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Resultados do IHSA: Empatia	57
Tabela 2. Resultados do IHSA: Autocontrole	58
Tabela 3. Resultados do IHSA: Civilidade	59
Tabela 4. Resultados do IHSA: Assertividade	60
Tabela 5. Resultados do IHSA: Abordagem Afetiva	61
Tabela 6. Resultados do IHSA: Desenvoltura Social	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Primeiro encontro do THS	62
Quadro 2. Segundo encontro do THS	63
Quadro 3. Terceiro encontro do THS	65
Quadro 4. Quarto encontro do THS	66
Quadro 5. Quinto encontro do THS	67
Quadro 6. Sexto encontro do THS	69
Quadro 7. Sétimo encontro do THS	71
Quadro 8. Oitavo encontro do THS	72
Quadro 9. Nono encontro do THS	73

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Comparativo da frequência das HS	74
Gráfico 2. Comparativo da dificuldade das HS	75

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1 Objetivos	15
1.1.1 Objetivo Geral	15
1.1.2 Objetivos Específicos	15
1.2 Justificativa	15
1.3 Problematização	16
1.4 Hipótese	17
2. REVISÃO DE LITERATURA	18
2.1 Teoria da Aprendizagem	18
2.1.1 Análise do Comportamento	18
2.1.2 Social	20
2.2 Precursores do Behaviorismo	22
2.3 Condicionamento	26
2.3.1 Clássico.....	27
2.3.2 Operante.....	27
2.3.3 Modelagem	29
2.3.4 Reforço	30
2.3.5 Punição	31
2.3.6 Esquemas de Reforçamento	32
2.3.7 Extinção	33
2.4 Habilidade Sociais	33
2.4.1 Conceito.....	33
2.4.2 Contexto Histórico.....	36
2.4.3 Classes de Habilidades Sociais Básicas	37
2.4.3.1 Empatia	38
2.4.3.2 Autocontrole	38
2.4.3.3 Civilidade.....	39
2.4.3.4 Assertividade	39
2.4.3.5 Abordagem Afetiva.....	39
2.4.3.6 Desenvoltura Social	40
2.4.3.7 Comunicação	40
2.4.4 Habilidades Sociais na adolescência	40
2.4.4.1 Classes de Habilidades Sociais em Adolescentes.....	42

2.4.4.1.1	Empatia.....	42
2.4.4.1.2	Autocontrole.....	42
2.4.4.1.3	Civilidade	43
2.4.4.1.4	Abordagem Afetiva.....	43
2.4.4.1.5	Assertividade.....	44
2.4.4.1.6	Desenvoltura Social.....	44
2.4.5	Treinamento de Habilidades Sociais	44
2.4.5.1	Conceito	44
2.4.5.2	Aplicação de THS	46
2.5	Adolescência	47
2.5.1	Principais processos de desenvolvimento na adolescência	48
3.	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	51
3.1	Tipo de Pesquisa.....	51
3.2	População e Amostra	53
3.3	Coleta de dados	53
3.4	Instrumentos.....	55
3.4.1	Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA-Del-Prette)	55
4.	ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	57
4.1	Resultados Diagnóstico Habilidades Sociais.....	57
4.2	Treino das Habilidades Sociais.....	62
4.3	Resultados comparativos antes e depois do treino das Habilidades Sociais.....	74
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
	ANEXO A.....	83
	ANEXO B.....	85
	ANEXO C.....	88
	ANEXO D.....	91

1. INTRODUÇÃO

O período da adolescência é demarcado por inúmeras mudanças que, constantemente, são seguidas por eventos danosos à saúde como o abuso de drogas, a precocidade quanto ao início da sexualidade, além de envolvimento em práticas violentas e criminosas e diversos outros pontos que influenciam demasiadamente o adolescente durante seu desenvolvimento. Nesse sentido, diversos estudiosos buscaram se atentar a programas promotores de saúde acerca desta fase da vida. Esses programas postulam estratégias eficientes para amplificarem elementos de proteção como as habilidades interpessoais, o manejo de conflitos de contingências e estresse, favorecendo a resiliência e a saúde desses indivíduos.

Dentre um contexto cujo indivíduo se mantém vulnerável socialmente e passa por transformações físicas e cognitivas, cabe a Psicologia apanhar incrementos das habilidades afetivas, cognitivas e sociais a fim de garantir a otimização das potencialidades humanas, bem como o desenvolvimento de um adolescente saudável. As Habilidades Sociais se destacam nesse ambiente, pois por meio dela, ocorre as devidas modificações no comportamento a fim de controlar comportamentos inadequados. Essas Habilidades Sociais se constituem através da empatia, civilidade, comunicação, abordagem afetiva, autocontrole, assertividade, e desenvoltura social.

Essas modificações comportamentais ocorrem devido ao Treinamento de Habilidades Sociais, que consiste na modelagem de comportamentos adequados para proporcionar um bom convívio social. É importante frisar que essa aprendizagem comportamental é abordada pela análise do comportamento, de maneira que, a modelagem é estudada por diversos autores na Teoria Comportamental e, caracteriza-se por um processo de treinamento empregado para ampliar um comportamento que o indivíduo não exibe naquele momento.

Assim, será crucial a verificação e ampliação das Habilidades Sociais de adolescentes vulneráveis socialmente, como empatia e comunicação, possibilitando comportamentos assertivos no indivíduo. Identificar e descrever as classes de Habilidades Sociais para o adolescente provoca mais sensibilidade e interesse para a modelagem.

Portanto, o presente estudo buscará fundamentar os aspectos psicológicos da análise do comportamento, Habilidades Sociais e Adolescência e, como objetivo básico avaliar as principais Habilidades Sociais existentes no adolescente, a fim de reforçar as que se mantêm

menos presente em seu desenvolvimento, e garantir a saúde frente aos relacionamentos interpessoais.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo Geral

Verificar e ampliar as Habilidades Sociais de jovens adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Conhecer e descrever as classes de Habilidades Sociais para adolescentes.
- Avaliar as Habilidades Sociais existentes nos jovens adolescentes.
- Desenvolver o Treinamento de Habilidades Sociais.
- Comparar o repertório comportamental inicial e final referente a verificação das Habilidades Sociais.

1.2 Justificativa

As Habilidades Sociais são fundamentais para o desenvolvimento pessoal dos adolescentes, tendo em vista o enfrentamento de mudanças comportamentais frente às relações interpessoais. O ambiente, o nível socioeconômico, o ensino, o sexo e ocupação, influenciam diretamente no desenvolvimento pessoal e social dos adolescentes, que em determinados casos, resulta em descontrole emocional e desobediência, podendo ser interpretados como falta de empatia e agressividade. Neste sentido, justifica-se esta pesquisa para que a sociedade compreenda a existência das classes de Habilidades Sociais do adolescente a fim de que o veja como um ser em construção e ainda não definido quando apresenta inabilidades sociais por falta de repertório comportamental assertivo.

Nos trabalhos multidisciplinares, a pesquisa realizada com os jovens adolescentes em situação de vulnerabilidade social, com base no seu repertório comportamental, tem por objetivo a busca de melhorias das estratégias dos profissionais que acompanham o trabalho desses psicólogos, para direcioná-los a tomarem medidas eficientes antes não apontadas e, assim, desenvolver melhorias e construir um repertório comportamental mais produtivo em consonância as Habilidades Sociais dos jovens adolescentes.

A presente pesquisa também se justifica pela sua importância para o campo da Psicologia, por destacar estratégias específicas de aperfeiçoamento para o manejo do público

adolescente, levando em conta que nem todo profissional da Psicologia, por ser psicólogo, tem total domínio e segurança para desenvolver e construir habilidades comportamentais produtivas em adolescentes. Assim, é fundamental que psicólogos que trabalham com esses jovens adolescentes em situação de vulnerabilidade implementam o Treinamento de Habilidades Sociais, para que haja a ampliação do repertório comportamental, posto ser importante que o posicionamento do adolescente e maneira como ele comunica seus desgostos evoluam junto ao seu desenvolvimento comportamental que possam ser funcionais em determinadas condições proposta a esses adolescentes.

Não obstante, a importância deste trabalho para o jovem adolescente em vulnerabilidade social justifica-se, por vir a gerar desdobramentos de expressões e de pensamentos que se tornarão pensamentos e sentimentos mais estruturados aos mesmos, conforme o avanço da aprendizagem dessas expressões. Além do descrito acima, esta pesquisa possibilitará uma evolução dos adolescentes em sua interação social, tendo em mente que, para que as interações sociais possam se apresentar de forma eficiente e madura é necessário que haja o fortalecimento e a construção de Habilidades Sociais como a comunicação, empatia e inteligência emocional. Desse modo, será possível descobrir qual o repertório comportamental de cada adolescente.

1.3 Problematização

A adolescência é considerada uma fase repleta de conflitos causado por inúmeras mudanças hormonais que influenciam diretamente nas alterações cognitivas, psicológicas e sociais dos indivíduos. O nível desses conflitos depende do repertório comportamental de cada adolescente, de modo que, em caso de situação social vulnerável os conflitos podem se agravar profundamente.

Nesse sentido, jovens adolescentes que são estimulados pelos amigos, por exemplo, a fazer uso de drogas e a praticar violência com outro colega que lhe fez bullying, se submetem a falta de repertório comportamental para agir de maneira assertiva. Portanto, esse mesmo jovem adolescente que pratica violência pode chegar a ser preso ou ser expulso da escola, ou até mesmo abandonar a escola para frequentar lugares inadequados, como boca de fumo.

Os jovens adolescentes com ausência de repertório comportamental assertivo encontram-se mais suscetíveis às situações de vulnerabilidade, como abandono ou de afastamento do convívio familiar, uma vez que em determinadas circunstâncias não compreendem a ligação do que é certo ou errado como por exemplo, adolescentes que assistem pornografia e influenciam os demais de maneira não intencional a assistirem também.

O adolescente em situação de vulnerabilidade social é mais propenso a se envolver e a cometer crimes nessa faixa etária, pois ainda não entende a relação de limites, assim como, das possibilidades e capacidades que tem, bem como de seu autocontrole, agindo por impulso.

De modo geral, a sociedade, a família e os profissionais que lidam com adolescentes em situação de vulnerabilidade, encontram-se desassistidos por políticas públicas que realmente atendem as vulnerabilidades essenciais, visto que existem profissionais que seguem estratégias educativas e sociais que não convém com a real necessidade desses jovens adolescentes, já que quem está nesse meio desconhece o que esse adolescente precisa para construir Habilidades Sociais, como a empatia, que desenvolvida assertivamente, impedirá casos em que esse jovem não pratique roubos, homicídios e atitudes violentas. **Por isso, pergunta-se:** Quais as principais Habilidades Sociais existentes nos jovens adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social?

1.4 Hipótese

As principais Habilidades Sociais existentes nos adolescentes em situação de vulnerabilidade são a empatia e a comunicação.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Teoria da Aprendizagem

2.1.1 Análise do Comportamento

Para a Psicologia o termo aprendizagem tem certo nível de complexidade. Segundo Bock, Furtado e Teixeira (2008), existe uma gama de possibilidades de aprendizagem, isto é, há inúmeras condições que se propicia a manifestar um comportamento que antes não se manifestava, como o crescimento físico, conquistas, experiências, ensinamentos, dentre outros.

Mas o que é aprendizagem? Segundo Catania (1999), aprendizagem nada mais é que o procedimento onde o comportamento é acrescido ao repertório do indivíduo. Não se caracteriza por uma definição satisfatória, explora como os indivíduos se comportam de modos distintos. Portanto, a aprendizagem sinaliza divergentes elementos em distintas circunstâncias para diferentes pessoas.

A aprendizagem é um movimento que acompanha o homem já em seu nascimento e poucas vezes é planejada ou voluntária. O indivíduo aprende a falar repetindo fonemas que captou, sem qualquer intenção de aprender. É a partir da educação que proporciona a diversidade de aprendizagens que normatiza a vivência do homem, capacitando-o para a vida em sociedade. A aprendizagem também permite ao indivíduo uma infinita adaptação, seja na aquisição de conhecimentos, para a execução de tarefas no trabalho, ou na percepção de mudanças que permite que haja sempre o recomeço (REGATO, 2016).

O surgimento da aprendizagem se deu a partir do século XX, com os mais diversos estudos em Psicologia, resultando em teorias explicativas do funcionamento do processo de aprender. Assim, ao longo do século, notou-se que era a partir da aprendizagem que o indivíduo adquiria hábitos e comportamentos (BESSA, 2008).

Foi então que, a partir da Teoria Behaviorista surgiram especulações da aprendizagem através do comportamento condicionado. Conforme a afirmativa de Jacó-Vilela, Ferreira e Portugal (2006), até o início da década de 30, a interpretação feita do comportamento dos indivíduos era através da concepção mentalista da Psicologia. Depois, com as variações no contexto acadêmico daquela época, que era conhecida popularmente como a “crise da física clássica”, transformou-se todas as formas de racionar a ciência. Consequentemente, foi através de B. F. Skinner (1904-1990), que a descrição de comportamento em termos de causa e efeito definiu-se através das relações funcionais entre as mudanças ambientais e o comportamento.

O comportamento dos organismos não seria influenciado apenas por alterações ambientais antecedentes, como proposto pela psicologia estímulo-resposta, baseada no paradigma reflexo. Grande parte do comportamento seria influenciada por suas consequências. Um organismo, ao comportar-se, produz modificações no ambiente que, por sua vez, alteram a forma como o indivíduo se comporta. É neste sentido que, na perspectiva skinneriana, pode-se dizer que o organismo produz o meio que o determina (JACÓ-VILELA, FERREIRA e PORTUGAL, 2006. p. 184).

Em outras palavras, o comportamento dos indivíduos perante a perspectiva skinneriana diverge do proposto pelo paradigma estímulo-resposta, no qual os comportamentos não se influenciam por mudanças ambientais prévias, pois tem sua definição direcionada principalmente pelo comportamento manipulado por suas consequências. Trata-se de comportamentos que produzem modificações frente a maneira como o indivíduo se comporta.

Para Londero (2010), Skinner afirma que a maneira como o indivíduo se relaciona com o mundo a sua volta, ele se torna o que é. Também estabelece que a partir da interação do homem com o ambiente cria um repertório comportamental singular, e no decorrer de sua vivência diferentes respostas serão impostas dentro de um meio cuja mudanças são constantes. O processo de aprendizagem para a concepção desse repertório comportamental é lento e complexo, estando presente desde o início da vida do indivíduo, ou melhor, nas relações primárias, que desenvolvem relações parentais essenciais para a aprendizagem de habilidades de maior complexidade.

De acordo com Schultz e Schultz (2015), Skinner fomenta a ideia de que o comportamento é moldado pelo aprendizado, sugerindo que cada pessoa é única. O comportamento é controlado por estímulos e reforçadores externos. Mesmo que seja controlado pelo ambiente que o circunda, o indivíduo é quem projeta esse ambiente. Desse modo, esses sujeitos agem como controladores e controlados a todo instante, moldando, assim, uma cultura controladora.

Os conceitos fundamentais para o programa experimental desenvolvido por Skinner foi configurado por meio do comportamento operante, ou seja, o comportamento decorrente da espontaneidade; além do comportamento de moldar, sugere um sistema de recompensas que ocasiona a criação de uma resposta precisa a partir do repertório aleatório apresentado (HARRÉ, 2009).

O condicionamento ocorre no momento de uma apresentação de um estímulo habitual, que manifesta a mesma resposta. Desse modo, uma resposta somente é condicionada a partir do momento em que há a repetição contínua de estímulos desencadeados e capturados. Portanto, o condicionamento opera como adestramento e que os comportamentos são mantidos ou

eliminados à medida que a percepção de aprovação ou reprovação, ou até mesmo, de recompensa e punição em relação a eles (REGATO, 2016).

Dentro do Behaviorismo Radical, Skinner objetificou um paradigma que explicava o comportamento operante através do tríplice de contingência, formulada por Sd-R-Sr. Sd indica a ocasião em que a resposta ocorre; R é a resposta em si; e, Sr são as consequências reforçadoras. Essa formulação específica promove a interação entre o indivíduo e seu ambiente (MELNIK e ATALLAH, 2011).

O termo condicionamento operante, cunhado por Skinner, refere-se ao comportamento que age mediante ao ambiente se modifica por meio de suas consequências. Consequências as quais fazem com que o comportamento aumente se definem como reforçadores e aquelas as quais reduzem são considerados como eventos punitivos. Portanto, são comportamentos que operam sobre o ambiente e ocasionam consequências controladas. Já o comportamento respondente, se baseia em determinados estímulos que eliciam diretamente respostas definidas, sem qualquer experiência aprendida anteriormente ou condicionada. Assim, um estímulo que elicia uma resposta sem qualquer aprendizagem ou condicionamento se define por estímulo incondicionado. E uma resposta eliciada por esse estímulo é definida por resposta incondicionada (MARTIN e PEAR, 2015).

Dessa forma, pode-se concluir que o comportamento é possível ser controlado através de suas consequências, por meio do reforçador que o acompanha. E diante da concepção de Skinner, a imagem de natureza humana enfatizava o determinismo, a singularidade, e a relevância do ambiente, além do planejamento de uma sociedade que viabiliza a oportunidade de sobrevivência. Por mais que as pessoas sejam controladas pelo ambiente, elas também podem controlar o ambiente de maneira apropriada, planejando-o (SCHULTZ e SCHULTZ, 2015).

2.1.2 Social

Segundo Melnik e Atallah (2011), o início da década de 70 foi marcada por questionamentos em relação as práticas comportamentais, por ser considerada demasiadamente rígida. Resultando em uma tentativa de acrescentar componentes cognitivos às técnicas presente, facilitando o desenvolvimento das perspectivas cognitivas.

Derivando da abordagem comportamentalista de Skinner surge então, a abordagem cognitivo-comportamental, isto é, Albert Bandura, assim como Skinner, concordavam que o comportamento é aprendido e o reforço é essencial para a aprendizagem, e não em necessidades, traços, impulsos ou mecanismos de defesa. Se distinguiram quando Bandura afirmava que as variáveis cognitivas internas que provocam as manifestações entre estímulo e resposta, além da

interpretação de Skinner quanto a natureza do reforço. “[...] a abordagem de Bandura é uma teoria de aprendizagem social que investiga o comportamento como adquirido e modificado num contexto social [...]”. Ou seja, através de Bandura, entende-se que a teoria de aprendizagem social permite que o indivíduo adquira e modifique um comportamento mediante ao contexto social onde se encontra (SCHULTZ e SCHULTZ, 2015. p. 331).

Desse modo, nem toda conduta se origina de um condicionamento. Há aprendizagens, durante o dia a dia do indivíduo que se fazem por meio da observação direta da conduta de outros indivíduos, isto é, aprender por meio de exemplos (BRAGHIROLI, RIZZON e NICOLETTO, 2015).

Schultz e Schultz (2016), alegam que para Bandura, não é preciso receber um reforço frequente para que se aprenda algo. Para ele, a aprendizagem pode ocorrer através do reforço vicário, ou seja, por meio da observação de outros indivíduos bem como de suas consequências. Dentro dessa habilidade de aprendizagem mediante a exemplos e de reforço vicário, os indivíduos são capazes de antecipar e avaliar as resultantes observadas em outros indivíduos, por mais que não tenham passado por qualquer tipo de experiência.

De acordo com Jacó-Vilela, Ferreira e Portugal (2006), Bandura sugestionou uma Teoria da Aprendizagem sem experimentação, a modelação, que se caracteriza como uma mera observação, sem a devida reprodução do comportamento. Por meio dos padrões de comportamento, a aprendizagem social se desenvolve de forma intencional ou não através da exposição de modelos da vida real que podem ser imitados pelos outros. Nota-se que em grupos sociais há a constante imitação de atitudes de outras pessoas e, simultaneamente, se torna modelo para outras.

A modelação implica processos cognitivos importantes que envolvem atenção, julgamento sobre o modelo e as consequências do comportamento deste etc. indicando que a mediação cognitiva influencia o comportamento. Para Bandura, a consequência da resposta não exerce uma influência puramente instrumental sobre o comportamento. Ela também é conceituada como um processo cognitivo. A partir da observação de suas próprias ações, o indivíduo vai discernir respostas apropriadas e inapropriadas e vai se conduzir de acordo com esse julgamento. A concepção de resposta apropriada é construída pelo próprio indivíduo, a partir da observação de seu comportamento. Em outras palavras, o reforço aumenta a probabilidade de ocorrência de uma resposta pela sua função preditiva, e não porque ele esteja automaticamente conectado à resposta. Assim, a motivação também tem base cognitiva e é influenciada pela previsão das consequências futuras (JACÓ-VILELA, FERREIRA e PORTUGAL, 2006. p. 204).

Portanto, a modelação para Bandura, não necessariamente a consequência de uma resposta produza uma influência condicionada no comportamento. De modo, que se define como um processo cognitivo. Sendo, uma característica o momento da observação e

discernimento das respostas apropriadas e inapropriadas que o indivíduo perceberá de suas próprias ações e, assim, podendo se direcionar através desse julgamento. Logo, as respostas apropriadas são constituídas por meio da observação do comportamento do próprio indivíduo.

A aprendizagem por observação deve ser composta por discriminações sucintas das ações de outro indivíduo e de seus resultados, envolvendo também o contexto da relação aos efeitos de ações referente ao observador. A distinção mais significativa entre aprendizagem e imitação, é de que na imitação o comportamento do observador diz respeito ao comportamento que o indivíduo observou. De modo que, a imitação não requer que o indivíduo que imita aprenda algo diante das contingências, pois, nem toda imitação se torna vantajosa. O responder imitativo corresponde a um indivíduo que duplica o comportamento modelado por outro indivíduo. Já a imitação generalização refere-se ao comportamento de ordem superior, variadamente reforçado, que simboliza o responder imitativo generalizado com o intuito de novas situações, correspondendo a um complemento efetivo para a modelagem (CATANIA, 1999).

Portanto, os métodos cognitivos são considerados mecanismos mediadores entre estímulo e resposta e desempenham o controle do comportamento através de autorregulação e auto reforço. Existe ainda a autoeficácia, que se refere à capacidade de controlar eventos cotidianos. Os julgamentos diante da autoeficácia são baseados em realizações, persuasão verbal, experiências vicárias e estimulação fisiológica. Essa abordagem de Bandura de modificação do comportamento lida com o comportamento observável e variáveis cognitivas, em especial a autoeficácia. Há críticas quanto a modificação do comportamento, que afirma que exista a manipulação de indivíduos contra sua vontade. Porém, Bandura assegura que, por meio da autoconsciência e autorregulação, os indivíduos que se sujeitam a modificar o comportamento compreendem o que está sendo reforçado (SCHULTZ e SCHULTZ, 2015).

2.2 Precusores do Behaviorismo

Se tratando da perspectiva behaviorista, seus principais teóricos rejeitam a ideia de traços, inconsciência e demandas sociais como determinantes ou influências da personalidade do indivíduo. Para eles, esses indivíduos são controlados pelos estímulos ambientais e, possuem como objetivo principal o entendimento da formação do comportamento e aplicação de princípios (REGATO, 2016).

Braghirolli, Rizzon e Nicoletto (2015), consideram que o behaviorismo se configura como um sistema teórico da Psicologia que visa um estudo inteiramente objetivado no homem, indicando que a existência do comportamento deva ser a única origem dos dados psicológicos.

O fundamento abordado na teoria behaviorista, indica como principal ponto a conceituação de impulso, que se define como a força que incita à ação, consequente as necessidades essenciais. Esse enfoque teórico ainda acredita que o comportamento seja uma função do impulso e do hábito, o qual, o impulso permite a condução do indivíduo para a executar da ação. Contudo, os hábitos são produzidos pela interação da resposta entre reforço e, essa presença do reforço faz haja a diminuição do impulso. Desse modo, muitos teóricos consideram os estímulos uma ligação de satisfação de impulsos adquiridos de propriedades motivacionais de si mesmos, que dão origem os impulsos aprendidos.

O behaviorismo é visto como uma das principais abordagens da Psicologia e apresenta uma gama de autores ilustres. Dentro do objetivo da disciplina, concentra-se em três principais teóricos: Ivan Pavlov, John Watson e B. F. Skinner. Não esquecendo de Edward Lee Thorndike (1874-1949), um dos grandes percursores do behaviorismo, que alterou seu estudo sobre o comportamento animal para os seres humanos. Buscando uma explicação para as coisas por meio do controle sistemático e rígido, próprio da ciência positivista (TORRES, 2016).

Thorndike considerava o que psicólogo deveria voltar seus estudos para o comportamento, e não em elementos mentalista, de maneira que reforçava o sentido de maior objetividade fundada pelos funcionalistas. Ele também propôs o conexionismo a análise experimental no estudo da associação (SCHULTZ e SCHULTZ, 2016).

De acordo com Jacó-Vilela, Ferreira e Portugal (2006), por mais que Thorndike realizasse experimentos controlados e trabalhasse com dados empíricos, foi extremamente criticado por fazer o uso de termos mentalistas como “satisfação” e “desconforto” em suas mais diversas explicações teóricas. No entanto, essas explicações, passaram a ser cada vez menos aceitas por um grupo específico de autores que procuravam alternativas distintas aos modelos mentalistas e introspeccionistas na Psicologia. Essa busca progressista provocou o surgimento em si do behaviorismo, que culminava em uma nova forma de se pensar e trabalhar a Psicologia.

Ivan Pavlov (1849-1936), juntamente com Ivan Sechenov (1829-1905), propõem pesquisas de mecanismos reguladores da conduta, que podem ser inibidos ou intensificados por meio dos mecanismos de estímulo e resposta. Pavlov sugere que o reflexo condicionado pode ser estudado a partir das atividades nervosas. Desse modo, o condicionamento é adotado como técnica principal, permitindo descobrir condições para que, diante do estímulo, haja uma resposta que não lhe pertença (PAULA e MENDONÇA, 2009).

Ou seja, Pavlov obteve sua pesquisa na demonstração de funções autônomas, como a salivação diante de alimentos, que seriam capazes de serem condicionados de maneira que a salivação conseguisse ser eliciada por outro estímulo contrário ao alimento, como um sinal

luminoso. Ele desenvolveu muito mais que uma previsão estatística do comportamento animal. De modo que, a análise estatística promove a prevenção da probabilidade de um evento específico, no entanto, não prevê a resultante de uma experiência única. Assim, Pavlov não observava e previa simplesmente comportamentos que estudava, podia também os provocar (FADIMAN e FRAGER, 1986).

Então, para Martin e Pear (2018), Pavlov nomeou o reflexo produzido pelo processo comida-salivação de reflexo incondicional, no qual é considerado um reflexo desaprendido ou não condicionado diante de qualquer método de pareamento. Já o reflexo de tom-salivação se refere ao reflexo condicional, que propõe um reflexo aprendido ou condicionado diante de um método de pareamento. Em razão disso, Pavlov se submeteu a um estudo sistemático sobre aquilo que hoje é chamado de condicionamento pavloviano, clássico ou respondente.

Os estudos desenvolvidos por Ivan Pavlov sobre a aprendizagem proporcionaram a mudar a ênfase tradicionalista que propunha o associacionismo, que permitia as ideias subjetivas e estudos sobre a secreção glandular e o movimento muscular. Assim, o trabalho de Pavlov permitiu que Watson aprimorasse o método de estudo para tentar controlar e mudar o comportamento (SCHULTZ e SCHULTZ, 2016).

O termo behaviorismo foi finalmente fundado pelo americano John B. Watson (1878-1958), quando publicou um artigo, em 1913, que se intitulava como “Psicologia: como os behavioristas a veem”. No qual, a expressão *behavior* significa comportamento. Watson, adotava uma perspectiva funcionalista em relação a Psicologia, ou seja, para ele, o comportamento deveria ser entendido como uma função de algumas variáveis do meio. Em que, certos estímulos conduzem o indivíduo a produzir determinadas respostas, em razão de os indivíduos se adaptam ao meio através de bagagem genética e pela criação de hábitos. Assim, Watson procurava a constituição de uma Psicologia sem a presença de alma e mente, livre de concepções mentalistas e de procedimentos subjetivos e que possuísse a habilidade de prever e controlar (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 2008).

Watson alegava em seus estudos que não existia algo definida por consciência, e que toda aprendizagem se baseava no meio externo ao indivíduo, além de que toda atividade humana, e de situações condicionadas e condicionáveis, ainda que houvesse variação na constituição genética (FADIMAN e FRAGER, 1986).

De acordo com Braghirolli, Rizzon e Nicoletto (2015), Watson notou no condicionamento um pilar para desvendar toda a aprendizagem, ainda que fosse a mais complexa, uma vez que, pudesse ser identificada como encadeamentos, combinações e generalizações de condicionamentos habituais. Conforme a importância cedida à

aprendizagem, concedeu-se função significativa ao meio no desenvolvimento da personalidade, contrapondo o ceticismo perante a influência genética. Watson considerava que a aprendizagem era a principal responsável pelas alterações observáveis no comportamento com o avanço da idade.

de-Farias (2010), expõe que, os comportamentos para Watson propostos por Ivan Pavlov, era considerados como reações aos eventos ambientes iniciais, que poderia ser estudado de acordo com o paradigma respondente, estabelecido por estímulo-resposta. Torres (2016), ainda releva que Watson desenvolveu muito a metodologia experimental da Psicologia, executando diversos experimentos laboratoriais, propondo a compreensão e manipulação do elemento S-R. De maneira que, apresentou diferentes expressões psicológicas de grande importância para a Psicologia em geral, influenciando diversas pessoas, que demonstraram imensa admiração pelo sistema. O estadunidense B. F. Skinner (1904-1990), foi uma das pessoas que seguiu seu trabalho.

No ano de 1938, B. F. Skinner discriminou condicionamento pavloviano de condicionamento operante, que representa um tipo de aprendizagem onde o comportamento é alterado por suas consequências, sendo tanto gratificado quanto punitivo. Ele ainda sugeriu que os princípios básicos da aprendizagem seriam capazes de manipular o comportamento dos indivíduos em qualquer situação (MARTIN e PEAR, 2015).

Carrara (2004), afirma que Skinner compreende que os elos indivíduo-ambiente, principalmente quando se refere ao aspecto sociocultural, são controladas pelas consequências ontogênicas, tal como à filogênese, que propõe que a evolução se assemelha as concepções abordadas no paradigma darwiniano. Assim como os demais behavioristas, Skinner é contrário as terminologias mentalistas, não pelo fato que rejeita a existência e relevância dos eventos privados, mas pelo motivo de que não aceita eventos mentais, estruturas mentais, cognitivas e de personalidade, volição, traços, instintos, e demais outros, para conceituar comportamento, tendo sua definição de forma subjetiva.

Nessa lógica, Abreu-Rodrigues e Ribeiro (2007), sinalizam que conceitos como estímulo, respostas e reforço, possibilitam a explicação das relações banais e complexas do indivíduo em circunstâncias natural, físico e social, de maneira regrada e acessível. Propõem ainda que Skinner dividiu os tipos comportamentais em respondentes e operantes devido a resignificação de estímulo e resposta. Esses estímulos foram descritos como condições de energia física e, associadas a uma classe de respostas específicas; não sendo estabelecidas como topografia, mas sim, como classes de eventos sujeitos ao controle de um estímulo característico.

(i) quando um estímulo é a causa fundamental de uma resposta, dizemos que o estímulo elicia a resposta ou que a resposta é eliciada; mas, (ii) quando uma resposta ocorre em presença de um estímulo, porque o estímulo sinaliza alguma consequência do responder, dizemos que o estímulo ocasiona a resposta e que a resposta é emitida (CATANIA, 1999. p. 41).

Isto é, no momento em que o estímulo é a principal causa da resposta, pode-se dizer que esse estímulo eliciou a resposta. No entanto, em casos em que a resposta só acontece quando há o estímulo, sendo caracterizado pela condução do estímulo a uma consequência do responder, se alude a um estímulo que causa a resposta e esse resposta é manifestada.

Portanto, o principal objetivo de Skinner visava a melhoria da vida humana e da sociedade por meio da aplicação de seus próprios fundamentos. Embora seu sistema fosse de cunho mecanicista, ele era humanista, presava em modificar comportamentos nos ambientes do mundo real, como escolas, residências, empresas, e diversas outras. Ele presumia que a tecnologia do comportamento pudesse amparar no alívio do sofrimento humano, de modo que, se sentia frustrado ao ver que seu entendimento, por mais que fosse apreciado e influente, não eram aplicadas de maneira adequada (SCHULTZ e SCHULTZ, 2016).

2.3 Condicionamento

As concepções trazidas por Pavlov e Skinner, deram ênfase sobre o controle do comportamento mediante as consequências. O comportamento é a conexão entre indivíduo e ambiente. De maneira que o ambiente se refere a junção de estímulos que são capazes de influenciar o comportamento, somente sendo considerado estímulo uma modificação no ambiente capaz de alterar o comportamento (HARRÉ, 2010).

Em concordância com Regato (2016), a teoria behaviorista da personalidade se fundamenta estritamente no condicionamento para definir o comportamento humano. Justificando a constituição de um padrão de comportamento decorrente da relação entre o indivíduo e estímulos ambientais já experimentado.

O processo de condicionamento, segundo Skinner (2003), também se refere ao valor de subsistência. Uma vez que o ambiente muda de geração para geração, e a alternância mais externa que interna no ambiente, sugere que respostas reflexas congruentes não se desenvolvem a todo momento como mecanismos herdados. O condicionamento incorpora todo o comportamento do indivíduo controlado por determinados estímulos. Conforme a fórmula de substituição de estímulos, precisa-se previamente eliciar uma resposta para condicioná-la. Consequentemente, quaisquer reflexos condicionados consistem em reflexos incondicionados.

Sendo assim, o condicionamento possibilita novos estímulos controladores, porém, sem adicionar nossas respostas.

2.3.1 Clássico

De acordo com Hayes e Hofmann (2020, p. 119), o condicionamento clássico ou respondente se refere quando “um estímulo anteriormente neutro (NS) é associado temporariamente a um estímulo incondicionado (US) para produzir a resposta incondicionada (UR)”, ou seja, a associação entre um estímulo incondicionado temporário e um estímulo anteriormente neutro produzem uma resposta incondicionada. Posteriormente, a repetidas associações, o US volta a ser irrelevante, fazendo com que o NS comece a executar uma resposta provocada, tornando-se uma resposta condicionada (CR). Ainda no condicionamento clássico, as aplicações indutoras de um estímulo se deslocam para um segundo estímulo em razão de sua contiguidade ou associação. Já em relação ao estímulo neutro, quando ele adquire funções indutoras do estímulo incondicionado, ele é definido como estímulo condicionado, e a resposta se designa como resposta condicionada.

Dentre as afirmativas de Catania (1999), o condicionamento respondente consiste na iminência do controle de estímulos usado ao invés de contingências contendo operações de consequências. Contrariamente à indicação de consequências, sinalizando a presença de outro estímulo. Assim, a conceituação de classe também se aplica a algumas respostas, pois elas se alternam. A extensão apropriada das classes de linguagem compreende a formação das respostas estabelecidas pelos estímulos. Essas classes respondentes, representam o comportamento antecedente descrito como eliciado ou reflexo.

Ao modo que, para Fadiman e Frager (1986), o comportamento respondente nada mais é que o comportamento reflexo. Na qual o indivíduo responde espontaneamente a um estímulo. Sendo então, facilmente aprendido e manifestado. de-Farias, Fonseca e Nery (2018), alegam que a ansiedade pode ser considerada como uma resposta emocional frente a impossibilidade de esquiva imediata em consequência a um estímulo que antecede um evento aversivo ou até então conveniente. A ansiedade pode ser definida pela conjunção entre comportamentos respondentes desconhecidos e eventos privados que se fundam a partir do condicionamento respondente. De maneira que, a ansiedade consiste no comportamento aprendido, que configura na abrangência de possibilidades de intervenção no contexto de aprendizagem, visando diminuir respostas condicionadas de ansiedade na presença de crises.

2.3.2 Operante

Dentre as mais diversas formas de aprendizagem, as que se denominam não reflexa participam da classe de condicionamento operante, sendo um tipo de topografias de resposta que aplicam de maneira similar quanto ao ambiente para formar uma consequência. Visa o foco nas respostas que possuem efeitos, ou classes, banais demonstrou ser vantajoso tanto para pesquisadores quando terapeutas a fim do entendimento de como os diversos processos de condicionamento estimulam ou enfraquecem o comportamento ao longo dos anos (HAYES e HOFMANN, 2020).

Para Haydu, Fornazari e Estanislau (2014), o condicionamento operante trata-se de um processo em que o comportamento passa a ser modelado e sustentado pelas suas consequências. Bessa (2008), ainda considera que o condicionamento operante se define como uma sistemática que se faz o uso de estímulos internos, de modo a serem observados através de suas consequências.

Jacó-Vilela, Ferreira e Portugal (2006), traz consigo a conceituação de operante, que demarca sua proeminência através de teorias estímulo-resposta intimamente associada à noção de causalidade mecanicista. Tendo em vista, antes de tudo, que as ações do indivíduo de forma operante, possibilita uma ampliação do comportamento como objeto de estudo, de modo que antes não tivesse no contexto da análise do comportamento reflexo. Portanto, a ideia de comportamento operante explica a ação do indivíduo em relação ao meio que lhes acarretam consequências decorrentes de seu comportamento.

de-Farias, Fonseca e Nery (2018), estabelecem que as contingências de reforços incorporado a representação de condicionamento operante, divide-se em três aspectos, sendo o primeiro envolvendo a situação em que se dá a resposta; segundo, a resposta em si e; por fim, as consequências que foram produzidas. A probabilidade de ocorrência de uma resposta do condicionamento operante é causada por suas consequências.

Skinner (1974), afirma que o comportamento se consolida através de suas consequências e essas mesmas consequências são denominadas como reforços. A principal diferença entre comportamento operante e comportamento reflexo é que o primeiro é voluntário e o segundo não. Considerando que o comportamento reflexo se trata de uma ação que não se mantém sob controle, de maneira que pode ser atribuída a vontades invasoras. Por fim, Skinner ainda salienta que:

Consequências importantes do comportamento, que não poderiam desempenhar um papel na evolução porque não constituem traços suficientemente estáveis do meio, tornam-se eficazes, por intermédio do condicionamento operante, durante a vida do indivíduo, cujo poder de haver-se com o seu mundo é assim grandemente ampliado (SKINNER, 1974. p. 43).

O comportamento desenvolve diversas consequências, e muitas delas não evoluem, por não possuírem traços suficientemente estáveis do meio, que as tornam eficazes, através do condicionamento operante, no decorrer da vida do indivíduo, de modo que esse comportamento pode-se ampliar.

Portanto, a aprendizagem não se forma por meio de substituição de estímulos, mas através de uma alteração da frequência da resposta. É necessário frisar que esse tipo de aprendizagem não se refere a estímulos que ocasionaram a resposta, mas com relação aos agentes reforçadores, as consequências da resposta (BRANGHIROLI, RIZZON e NICOLETTO, 2015).

2.3.3 Modelagem

A modelagem é descrita como um processo de treinamento empregado para ampliar um comportamento que o indivíduo não exibe naquele momento. Melhor dizendo, a modelagem se utiliza para criar um comportamento antes já apresentado e modificar a dimensão de um comportamento presente. Para a análise comportamental é necessário que promova a ocorrência de um comportamento almejado com o intuito de melhorar a qualidade de vida do indivíduo que adere esse novo comportamento. A modelagem ainda oferece aos indivíduos uma maneira de obter o comportamento almejado de modo gradativo, além de ser consolidado pela aplicação de diversos princípios básicos do comportamento (HAYES e HOFMANN, 2020).

Segundo Martin e Pear (2015), a modelagem consiste na formação de um comportamento através do reforçamento sucessivo de respostas gradativamente rente ao comportamento final desejado e da extinção das respostas que antes já foram emitidas. Os autores ainda afirmam que os comportamentos adquiridos pelo indivíduo ao decorrer da vida se manifestam diante de uma diversidade de fontes e influências. Contudo, em dado momento, um comportamento novo se forma logo que o indivíduo emite um comportamento inicial e o ambiente reforça essas pequenas variações, no decorrer de uma sequência de acontecimentos. Então, considera-se o comportamento inicial modelado de maneira que configuração final não se pareça mais com ele.

A frequência de um certo comportamento se refere a quantidade desse comportamento. Ou seja, é o número de vezes que o comportamento acontece em um determinado período. A modelagem permite que haja a diminuição da frequência de uma resposta. No entanto, a duração de uma resposta determina a extensão do tempo em que ela dura. Já a latência refere-se ao tempo entre a evento de um estímulo e a resposta evocada por ele, sendo também denominado

como tempo de reação. Por fim, o efeito físico que a resposta gera sobre o ambiente se designa como sendo intensidade ou força de uma resposta (MARTIN e PEAR, 2018).

Santos e Mascarenhas (1996), afirmam que diante do processo de modelagem, precisa-se inicialmente que seja reforçado qualquer resposta que se assemelhe com a resposta-objetivo, sendo irrelevante que a idêntica ainda esteja fora de alcance. Posteriormente o aumento da frequência da resposta, surgirá a generalização, uma segunda classe que também se assemelha com a resposta-objetivo, sendo então, reforçada no momento que ocorre a extinção do comportamento anterior. Logo depois o acréscimo da resposta, deve-se incluir outra que se assemelhe ainda mais com a resposta-objetivo, reforçando-a. Esse processo permanece até o momento que a resposta-objetivo seja finalmente reforçada.

2.3.4 Reforço

Durante a década de 1981, Skinner desenvolveu seus estudos através das perspectivas de Thorndike, que descrevia o reforço sendo um estímulo que aumenta a probabilidade de ocorrência de uma resposta. Contrário ao modelo pavloviano, que propõe o reforço, um estímulo incondicionado, sendo associado a um estímulo neutro que, passa a eliciar uma resposta condicionada, o reforço no condicionamento operante só ocorre após a manifestação do comportamento contingenciando uma resposta dada (JACÓ-VILELA, FERREIRA e PORTUGAL, 2006).

De acordo com Bock, Furtado e Teixeira (2008), o comportamento operante se representa através da relação R – S, na qual R corresponde a resposta e S o estímulo reforçador. Esse estímulo reforçador é denominado de reforço. Portanto, reforço é definido como sendo toda consequência que, por meio de uma resposta, modifica a probabilidade futura de acontecimentos da resposta. Frisando que são as consequências que aumentam a frequência das respostas, podendo classificar reforço em duas categorias: o positivo e negativo.

Entende-se, então, que, reforço positivo provoca o acontecimento de um comportamento ou resposta almejada. Já o reforço negativo, diminui ou elimina uma resposta. Citando Skinner, os reforços negativos configuram a contrariedade no sentido de constituir tudo aquilo que o indivíduo foge. Dessa maneira, tanto o reforço positivo quanto o negativo manipulam o comportamento. Skinner ainda propõe que o comportamento pode ser compreendido mediante a combinação desses reforços. Na qual os reforços primários se caracterizam pelas recompensas físicas diretas e, os reforços secundários como sendo estímulos neutros que se ligaram aos reforços primários, permitindo agir como recompensas (FADIMAN e FRAGER, 1986).

Para Martin e Pear (2018), há uma similaridade entre os reforços positivos e negativos quanto ao desdobramento da resposta. Se diferem quando o reforço positivo após a apresentação de um estímulo positivo ocorre a intensificação da resposta. Já o reforço negativo apenas intensifica uma resposta consequente da eliminação ou diminuição de um estímulo negativo, dito aversivo.

O efeito de ação direta do princípio do reforço positivo é a frequência aumentada de uma resposta devido a suas consequências reforçadoras imediatas. O efeito de ação indireta do reforço negativo é o fortalecimento de uma resposta que é seguida de um reforçador, ainda que o reforçador demore (MARTIN e PEAR, 2018. p. 116).

Entende-se, então, que, a frequência aumentada de uma resposta decorrente de suas consequências imediatas, refere-se ao efeito de ação direta do princípio do reforço positivo. Já quando o fortalecimento de uma resposta sequênciada um reforço, mesmo que tarde, se caracteriza como efeito de ação indireta do reforço negativo.

Sabe-se ainda que a eficácia desses reforços é variável, de modo que as consequências são capazes de reforçar determinados tipos de respostas e não reforçar outros. Assim, o reforço não se denomina como explicação da aprendizagem, pois primeiramente inclui a descrição do que se é aprendido. E os indivíduos aprendem as consequências de seu respectivo comportamento (CATANIA, 1999).

2.3.5 Punição

A punição, segundo Bock, Furtado e Teixeira (2008), também envolve a consequência de uma resposta no momento em que há a presença de um estímulo aversivo ou a eliminação de um reforço positivo existente. A remoção do comportamento punido somente é consolidada se a punição for muito intensa, em razão dos motivos que provocam a ação que se pune, que não são modificados com a punição.

[...] muitas pessoas acreditam que a *punição* deveria envolver um julgamento (como quando se diz que a *punição* deve ser adequada ao crime e que crimes mais sérios merecem sentenças mais severas). [...] na cultura em geral, a *punição* é aplicada, em parte, como uma forma de *intimidação* para potenciais transgressores. Para modificadores de comportamento, no entanto, *punição* é simplesmente um termo técnico que se refere à aplicação de uma consequência imediata para o comportamento de um indivíduo, que tem o efeito de reduzir a probabilidade de futuras ocorrências de tal comportamento nesse determinado indivíduo (MARTIN e PEAR, 2015. p. 175).

Considera-se de maneira popular que a punição reflete um julgamento, sendo associado em situações de que a punição adequada deve ser aplicada em crimes, de forma que as sentenças sejam mais severas. Essas pessoas, entendem ainda que, a punição se aplica como forma de intimidação. Contudo, dentre os modificadores de comportamento, a punição nada

mais é que a aplicação de uma consequência instantânea para o comportamento do indivíduo, e reduz futuras probabilidades de acontecimentos desse comportamento específico.

A punição permite o conhecimento de informações sobre o que não fazer. Também não instruem um indivíduo a aprender qual o melhor comportamento dentre as mais diversas situações. A punição representa o maior impedimento para a real aprendizagem. De modo que, comportamentos punidos não cessam, geralmente voltam associados a novos comportamentos. Através desses novos comportamentos, pode-se evitar punições adicionais ou maneiras de retorno contrária a punição original (FADIMAN e FRAGER, 1986).

2.3.6 Esquemas de Reforçamento

Os esquemas de reforçamento foi proposto por Skinner, de modo que se definem como sendo padrões ou razões que eliminam e ofertam reforçadores. Tendo como objetivo principal controlar, modificar e moldar o comportamento (SCHULTZ e SCHULTZ, 2015).

Catania (1999), afirma que os esquemas de reforço são conjuntos que definem uma resposta, de um tipo operante, que poderá ser reforçada. Já Carrara (2004), garante que os esquemas utilizados são de reforçamento contínuo ou reforçamento intermitente. Na qual o primeiro consiste em toda resposta proveniente de um reforço, havendo uma relação de 1:1. Os esquemas de reforçamento intermitentes, somente algumas respostas são reforçadas, podendo ser por meio de razão ou intervalo.

Haydu, Fornazari e Estanislau (2014), alegam que o reforço contínuo decorre de qualquer emissão de determinada resposta seguida de reforço. Para eles, Skinner (1953-1998), salienta que os esquemas de reforço são capazes fortalecer uma resposta. Porém, quando não há a presença de reforço seguido da emissão de uma dada resposta, esse comportamento tende a diminuir a frequência, se denominando com extinção.

Entende-se, então que, os esquemas de reforçamento intermitente de razão, são os reforços relacionados ao número de respostas realizadas, e se divide em dois tipos: a razão fixa e a variável. De forma que, razão fixa estabelece permanentemente o mesmo número de respostas com o intuito de mostrar o estímulo reforçador. No entanto, na razão variável, o número de respostas essenciais altera a cada novo reforçamento, indicando uma média (MOREIRA e MEDEIROS, 2019).

Carrara (2004), revela que junto aos esquemas intermitentes, existe o intervalo fixo e o intervalo variável, que utilizam o tempo como parâmetro controlador. No intervalo fixo, segundo Catania (1999), a resposta somente é reforçada posteriormente a passagem de um período ininterrupto, desde a ocorrência de um evento ambiental, levando em conta que as

repostas emitidas anterior a esse momento não produzem qualquer efeito. O intervalo variável permite a apresentação de um reforçador dependente da passagem de um período variável, além da emissão de uma só resposta, frisando que respostas emitidas antes do término do intervalo não produzem efeito.

2.3.7 Extinção

De acordo com Martin e Pear (2015), o princípio da extinção se funde quando um indivíduo emite uma resposta anteriormente reforçada e, com isso a resposta não for seguida por uma consequência reforçadora, logo esse indivíduo diminuirá a probabilidade de realizar novamente a mesma coisa em uma circunstância parecida. Isto é, se uma resposta obteve um aumento em sua frequência através do reforçamento positivo, portanto, se interromper completamente o reforçamento diminuirá a frequência da resposta.

O reforço diferencial se atribui através da combinação entre reforço e extinção, que se define como o reforço de uma resposta intrínseca, ao passo que outras maneiras de respostas são colocadas em extinção. Dessa forma, o resultado do reforço diferencial se caracteriza por meio do aumento na probabilidade da resposta reforçada, além da diminuição das demais respostas não reforçadas (HAYE e HOFMANN, 2020).

Catania (1999), afirma que se não houvesse a extinção, os efeitos do reforçamento seriam infundáveis. Por um certo tempo presumiu-se que a extinção anulava diretamente o responder. Os teóricos daquela época consideravam que a extinção possuía efeitos inibitórios, ao invés dos efeitos excitatórios, como pressupostos para o reforço. Assim, o reforço e a extinção eram citados de maneira distinta, já atualmente sabe-se que ambos são aspectos do mesmo fenômeno.

Portanto, dentre as teorias comportamentais skinnerianas, diante do processo de extinção, permite demonstrar que a extinção compreende uma nova aprendizagem em oposição ao mero processo de desaprender. De maneira que, face a face as pesquisas em RFT – Teoria das Molduras Relacionais, proporciona evidências perante determinadas cognições não podem ser desaprendidas. Contudo, as condições em que as experiências mentais acontecem podem ser alteradas, por meio de experiências que produzem menos impacto regulatório no comportamento (LUCENA-SANTOS, PINTO-GOUVEIA e OLIVEIRA, 2015).

2.4 Habilidade Sociais

2.4.1 Conceito

Regato (2016), afirma que as relações interpessoais dos indivíduos são construídas através de um “processo-chave”, são elas que oportunizam aprendizados e permitem uma frequente adaptação por meio da resolução de problemas. Por esse motivo, são necessárias as Habilidades Sociais, que administram as diferenças existentes entre as mais diversas pessoas.

Há uma relação entre Habilidades Sociais e Competência Social, na qual muitos autores consideram uma equivalência na conceitualização de ambos os termos, sendo algumas vezes irreduzíveis ou, para outros, complementares. A diferenciação entre Habilidades Sociais e Competência Social veio através dos estudos McFall (1976; 1982), que propôs a discriminação entre elas, até mesmo quanto suas implicações práticas. Por mais que não haja um consenso nessa distinção, ela é aplicada por diversos autores, como O’Donohue e Krasner (1995), Trower (1995), Gresham (2009), além de vários outros (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2018).

O estudo da Teoria das Habilidades Sociais, como era chamada inicialmente, para Del Prette e Del Prette (2009b), proporciona as “intervenções comportamentais”, que permite que o indivíduo supere dificuldades interpessoais, de modo que, muitos desses conflitos poderiam ter sido evitados se os indivíduos manifestassem algumas das características que as Habilidades Sociais disponibilizam. Assim, as Habilidades Sociais (HS) se estabelecem por meio de uma coleção de capacidades sociais aprendidas que compreende as interações bem-sucedidas. Então, para que haja uma conduta social habilidosa, é preciso que o indivíduo expresse suas atitudes, sentimentos e emoções, além disso, também se deve envolver respeito a desejos e necessidades de outras pessoas e, resolver problemas imediatos.

Isto é, as HS se referem “[...] a um constructo descritivo dos comportamentos sociais valorizados em determinada cultura com alta probabilidade de resultados favoráveis para o indivíduo, [...] que podem contribuir para um desempenho socialmente competente em tarefas interpessoais”. Portanto, entende-se que as HS se constituem através de comportamentos valorizados e produz um bom desempenho social diante das tarefas interpessoais (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2018. p. 05).

Diante da modificação do comportamento, visando analisar o controle dos comportamentos inapropriados que um indivíduo manifesta, envolve, obrigatoriamente, a ampliação das HS desse indivíduo. Através do responder assertivo, que se define por operantes apropriados, proporcionará consequências reforçadoras adequadas, de maneira que as respostas cognitivas, fisiológicas, comportamentais e emocionais se mantêm adaptadas (VICHI *et al.*, 2014).

Antes de aplicar a conceituação de Habilidade Social, é preciso considerar aspectos como, contexto cultural, padrões de comunicação, que variam de cultura para cultura, além de, fatores como idade, sexo, classe social e educação. É importante salientar que um comportamento apropriado em uma dada situação, pode ser impróprio em outro. Assim, para que o indivíduo saiba agir em certas situações, ele precisa ter consigo, suas atitudes, valores, crenças, capacidades cognitivas e a singularidade frente a interação. Dessa maneira, não há um único critério para definir Habilidade Social (CABALLO, 2003).

Del Prette e Del Prette (2003), evidenciam que existe alguns déficits nas HS, que são identificadas algumas características cognitivas relacionadas ao comportamento agressivo e antissocial, assim como, distorções nas habilidades dentre as soluções de problemas, como a predisposição a atribuição intencional hostil aos demais indivíduo, além de ressentimento e suspeita. Dados sugerem que há uma alta incidência de comorbidade frente aos comportamentos antissociais, de hiperatividade (entre 45% e 70% dos casos), os que apresentam problemas de atenção e, depressão, geralmente decorrente da rejeição afetiva. Portanto, estudos no campo das relações interpessoais garantem a associação de déficits de HS perante uma gama diversificada de problemas psicológicos, como depressão, esquizofrenia, toxicomanias, problemas de comportamento, delinquência e sociopatias em geral. Perante isso, muitos comportamentos agressivos ou antissociais se manifestam através de fatores preditivos, por meio do comprometimento do desenvolvimento socioemocional e habilidades interpessoais durante as fases da infância e adolescência.

A partir dos modelos de personalidade é possível perceber a capacidade relativamente própria a fim de agir de maneira eficaz, de modo que o modelo comportamental prioriza a capacidade de resposta adquirida, assim como, a atribuição de um conjunto identificável de capacidades específicas. Além do mais, fatores ambientais, variáveis pessoais e a interação delas, determinam a probabilidade de ocorrência das habilidades em qualquer que seja a circunstância. Portanto, para que haja a idealização do comportamento socialmente hábil, é necessário o apoio de três componentes da Habilidade Social, como a dimensão comportamental, que se refere ao tipo de habilidade; a dimensão pessoal, que é caracterizada pelas variáveis cognitivas e; a dimensão situacional, que envolve o contexto ambiental (CABALLO, 2003).

No momento em que há a elaboração de um repertório de HS, contribui de maneira decisiva para relações harmoniosas com os demais indivíduos. Desse modo, habilidades como de comunicação, expressividade e desenvoltura de interações sociais são capazes de reverter

amizades, posições em grupos, respeito e, em convivência cotidiana mais agradável (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2005).

Em suma, de acordo com Del Prette e Del Prette (2018), a conceitualização de HS se refere a uma reunião de comportamentos sociais que denotam aspectos específicos. Sendo, então, um constructo descritivo dos comportamentos sociais desejados para determinado meio com grande probabilidade de consequências adequadas do indivíduo, grupo e comunidade onde está inserido, de modo que, contribui consideravelmente um desempenho social competente nas funções interpessoais.

2.4.2 Contexto Histórico

Para Caballo (2003), as Habilidades Sociais tiveram uma série de raízes históricas, e muitas não foram reconhecidas. Autores como Jack (1934), Murphy e Newcomb (1937), Page (1936), Thompson (1952) e Williams (1935), deram o passo inicial para a THS – Teoria das Habilidades Sociais. Eles estudaram diferentes perspectivas do comportamento social em crianças, que hoje se enquadram perfeitamente nas Habilidades Sociais. Por um longo tempo, a THS foi ignorada e não reconhecida como um antecedente das manifestações das HS.

Historicamente falando, as HS como objeto de estudo da Psicologia, adquiriu sua aceitação gradativa, principalmente nos países em que se originou, na Inglaterra e Estados Unidos. Os estudos clínicos se reconstituíram na década de 30 através das menções aos primórdios das HS, além de três fontes de estudos científicos sistemáticos, sendo suas nos Estados Unidos e uma na Inglaterra. De maneira que a o primeiro compreende as considerações de Salter (1949), na qual Wolpe (1958) e Lazarus (1966) deram continuidade em seus trabalhos. Já na década de 70, o termo assertividade ficou conhecida entre os pesquisadores. Assim, a segunda fonte inclui as pesquisas de Zigler e Phillips (1960; 1961), por meio de assuntos voltados aos adultos hospitalizados em instituições psiquiátricas. E, por fim, na Inglaterra, a terceira fonte se refere as pesquisas com relação a ergonomia e sistemas homem-máquina ligado a definição de habilidades, em particular as cognitivas (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 1996).

Como resultado, através dos diversos modelos conceituais foi possível desenvolver essas fontes. Del Prette e Del Prette (1996), mencionam que Hidalgo e Abarca (1991), ressaltam cinco principais modelos para essa evolução, sendo o cognitivo, a teoria de papéis, assertividade, aprendizagem social e, percepção social. Esses modelos foram cruciais para complementar as explicações de variantes do processo de socialização, por meio da análise de aspectos causais dos *déficits* e relutância da performance social, além da instalação de parâmetros de proficiência e técnicas com a finalidade de propor programas remediativos e preventivos.

De maneira geral, obras que abordam as HS sob a ótica da análise do comportamento se delimitam a descrição e avaliação de programas interventivos fundamentados na aprendizagem e técnicas operantes, contudo, não retratam a fundo a análise do constructo das HS e seus pressupostos subjacentes diante desses programas. Houve ainda, algumas tentativas de análise direcionada para as HS por meio a abordagem cognitivista e comportamental. Na qual, a abordagem cognitivista aponta autores como, Ríos-Saldanha, Del Prette e Del Prette (2002), como contribuintes das teorias de aprendizagem social na fundação da área das HS. Ainda, Perez (2000) e Oláz (2009), buscaram compreender e aplicar a teoria cognitivo-social de Bandura em programas de Treinamento de Habilidades Sociais. E Caballo, Irurtia e Salazar (2009) descreveram os conceitos e suposições da abordagem cognitiva de forma genérica acerca da avaliação e o Treinamento de Habilidades Sociais (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2010).

Quanto a abordagem comportamental, pode-se citar autores como Bolsoni-Silva (2001), que visou seus estudos na análise dos aspectos do Treinamento de Habilidades Sociais no viés comportamental. Já, Gresham (2009), analisou o comportamento diante do Treinamento de Habilidades Sociais com crianças. Por fim, Del Prette e Del Prette (2009b), investigou os comportamentos não verbais, desenvolvido através de três importantes subsídios teóricos das HS, sendo o primeiro o subsídio cognitivo de Argyle, o segundo o social-cognitivo de Bandura e, terceiro, a análise do comportamento de Skinner (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2010).

2.4.3 Classes de Habilidades Sociais Básicas

De acordo com Del Prette e Del Prette (2018), a literatura que aborda as HS, aponta que os comportamentos se agrupam em classes e subclasses, se baseiam em características comuns e distintas de outros grupos. Este agrupamento é classificado através da topografia, que se refere aos elementos formais do comportamento, como gestos, expressões faciais e corporais, entre outras, e, pela funcionalidade, levando em consideração a tríplice de contingência (antecedente-comportamento-consequência). Dessa forma, pode-se observar que ao longo das fases de desenvolvimento do indivíduo há a oposição diante das demandas interpessoais para a discrepância de classes e subclasses das Habilidades Sociais.

As Habilidades Sociais possuem três elementos básicos: o primeiro discorre que as HS são distintas em suas mais diversas circunstâncias, ou seja, a conduta do indivíduo varia de acordo com a situação. O segundo elemento se relaciona a efetividade interpessoal que é avaliada por meio das condutas verbais e não-verbais executadas pelo indivíduo, de maneira que, essas respostas são retidas. Por fim, o terceiro elemento descreve a importância do papel

de outro indivíduo e a eficácia interpessoal que necessitaria manter a capacidade de comportar-se sem ocasionar danos, tanto físico quanto verbal, aos outros indivíduos (CABALLO, 2003).

Através do avanço de instrumentos avaliadores, as classes ocasionaram a correlação das HS entre si, sendo identificadas em estudos com altas amostragens. A denominação dessas classes considera condições de fatores que seriam capazes de esclarecer esses agrupamentos, além de aspectos circunstanciais das habilidades. Logo, as descobertas referentes aos inúmeros fatores e subescalas, formando coleções de habilidades, se confirmaram diante da multidimensionalidade da definição de HS e competência social, sugerindo a imposição de avaliações em que as conceituasse em dimensões divergentes (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2005).

Assim, as Habilidades Sociais podem se agrupar em categorias como: a de comunicação; de civilidade, que manifestam condutas de boa educação; de habilidades assertivas de enfrentamento e manifestações de opiniões; de habilidades empáticas, que propõe a reflexão de sentimentos e manifesta o apoio ao próximo; e, por fim, as habilidades de sentimento positivo, que se referem à afetividade (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2009b).

2.4.3.1 Empatia

A empatia e as demonstrações de afeto positivo também envolvem a importância para a qualidade nos relacionamentos interpessoais. A aprendizagem de habilidades como essas envolve regras e exemplos fundamentais para o entendimento das expressões frente as necessidades de outra pessoa, tal como a cooperação de uma vizinhança, se unir a outras pessoas em prol de objetivos comuns, além de ajudar estrangeiros e desculpar-se por ofensas (VICHI *et al.*, 2014).

Já Del Prette e Del Prette (2018), consideram que a empatia como a identificação das necessidades alheias, oferecendo ajuda, expressando apoio, de modo que o indivíduo participe de atividades sociais construtivas, compartilhando alimentos bem como objetos desapegados, além de cooperar e expressar compaixão. Além de, se fazer presente em reuniões e campanhas solidárias, realizar visitas a pessoas necessitadas, consolar, e motivar os demais indivíduos a realizações doações.

2.4.3.2 Autocontrole

O autocontrole, propõe o manejo de conflitos e resolução de problemas pessoas, ou seja, envolve a capacidade do indivíduo de manter suas emoções controladas quando se encontra em situações perturbadoras. Del Prette e Del Prette (2018), transcrevem situações

como: manter a calma exercita o autocontrole frente a situações emocionais de um problema, bem como, identificar, nomear e definir o problema, distinguir comportamentos de si e dos demais indivíduos ligados à correção ou solução do problema. Além de elaborar diferentes escolhas de comportamentos, propor possibilidades de solução e escolher, criar e avaliar cada possibilidade ou combiná-las quando for necessário.

2.4.3.3 Civilidade

Vichi *et al.* (2014), garante que a habilidade de civilidade se configura como um objeto de preocupação dos pais frente aos primeiros meses de vida de sua prole. De modo que, esse conjunto de HS incluem comportamentos como, por exemplo, de cumprimentar, tanto da maneira de provocar uma interação quanto de finalizar, além de realizar perguntas que expressam seu interesse acerca de seu bem-estar, saúde e atividades da pessoa com quem se interage, bem como a execução de pequenas gentilezas, como ceder o lugar, fazer saudações, dar passagem a outro indivíduo, independentemente do seguimento da interação. Del Prette e Del Prette (2018), também entendem que cumprimentar e responder cumprimentos se classifica dentro de civilidade, assim como, pedir “por favor”, agradecer e se desculpar. Além de outras maneiras de normativas daquela cultura, dentre sua diversidade e suas variantes.

2.4.3.4 Assertividade

A assertividade apresenta algumas subclasses, por ser uma classe ampla, as mais importantes, segundo Del Prette e Del Prette (2018), são: a defesa dos próprios direitos e direitos do próximo, assim como, argumentar, indagar, requerir o porquê de comportamentos específicos. Executar e negar pedidos. Manifestar raiva, aborrecimentos e exigir mudanças de comportamento. Se desculpar e admitir o erro. Aceitar, realizar e recusar críticas. E, conversar com a pessoa que impõe um papel autoritário, cumprimentando e apresentando-se, expondo o motivo pelo qual o abordou, realizar e responder perguntas, gratificar-se e se retirar.

A assertividade, portanto, se caracteriza por regras quanto as habilidades de defesa de seus devidos direitos, tendo como exemplo, a solicitação de tratamento imparcial dentro de um grupo, além da manifestação de um desagrado e, a recusa de pedidos inconvenientes (VICHI *et al.*, 2014).

2.4.3.5 Abordagem Afetiva

Essa classe de Habilidades Sociais envolve a expressão de afeto e intimidade do indivíduo. Situações que predominam são: a aproximação e demonstração afetiva a outro

indivíduo através de um contato visual, um sorriso, um toque, fazer perguntas pessoais e respondê-las, passar informações livres, bem como, informar o outro sobre acontecimentos de seu interesse, manter o bom humor, realizar brincadeiras, expressar gentileza, fazer convites, além de apresentar interesse pelo bem-estar dos demais indivíduo, lidar com relações íntimas e sexuais e, impor limites quando for o caso (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2018).

2.4.3.6 Desenvoltura Social

A desenvoltura determina a realização e preservação de amizades. Del Prette e Del Prette (2018), consideram as situações de iniciar uma conversa, o compartilhamento de informações livres, ouvir e manter a confiabilidade, manifestar gentileza, manter próximo a relação com o outro indivíduo, não sendo invasivo, demonstrando sentimentos, elogiar, dar *feedback*, responder e enviar mensagens, convidar e aceitar convites para sair, realizar contato em festividades e, expressar solidariedade frente aos problemas.

2.4.3.7 Comunicação

Na comunicação se considera o início e a permanência de uma conversa, assim como, a solicitação e fornecer *feedback*, elogiar e gratificar o elogio, opinar. A comunicação ocorre de forma direta, face a face, e indiretamente, por meio de aparelhos eletrônicos. Na comunicação direta, a comunicação verbal se liga a todo momento à não verbal, podendo se complementar, exemplificar, recolocar e até mesmo contrariar a comunicação verbal. Ainda, falar em público, requer que o indivíduo cumprimente, direcione olhares pela plateia, utilize tom de voz nítido, variando conforme o assunto. Executar e responder perguntas e, indicar sentido de materiais audiovisuais. Informar suas vivencias pessoais, narrar situações e, agradecer a atenção ao encerrar a conversa (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2018).

2.4.4 Habilidades Sociais na adolescência

As HS se determinam através de um marco cultural, uma vez que os padrões de comunicação se alteram entre as culturas, conforme a idade, sexo, classe social e educação. A análise de HS, simultaneamente, com os aspectos cognitivos e afetivos ampliam o conhecimento acerca do desempenho psicológico, produzindo componentes para o entendimento da dimensão cultural desse repertório (CAMPOS, DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2000).

De acordo com Virgolim e Konkiewitz (2018. p. 418), durante a adolescência na presença de inúmeras tarefas e com o máximo dever de tomada de decisão, as relações sociais

consistem na intensificação e significação que envolve o aperfeiçoamento e a conquista de habilidades comunicativas e interativas complexas. Visto que “as habilidades sociais são aprendidas e vão tornando progressivamente mais elaboradas”. Embora nos períodos iniciais do desenvolvimento, os pais e professores promovem a prevenção ou minoria do desajuste emocional. No âmbito de competências, os mediadores educativos podem desenvolver com os adolescentes como forma de promoção das HS, tais como: gratificar comportamentos sociais distintos, além de solicitar mudanças comportamentais apontando as expectativas, intervir diante de situações que evidenciam interações interpessoais, além de coordenar exercícios de expressão emocional.

Por esse viés, ambientes que estabelecem regras claras e objetivas proporcionam uma convivência positiva entre os membros familiares. Pois, crianças e adolescentes carecem de regras bem estipuladas a fim de sistematizar suas vidas, de modo que é função dos pais conversarem com seus filhos, propondo regras, impondo limites, conscientizar sobre consequências advindas de mau comportamento ou desobediência. Essas consequências não podem ser impostas como forma de punição e, sim, como um ato de amor. Referir-se as consequências como atitudes de ameaça, punições físicas e humilhações não produzem qualquer finalidade. Causando a intenção contrária, fazendo com que os adolescentes adquiram interesse pelas drogas por terem prejudicado a autoestima e agravar a convivência com os familiares. Através da implantação de conceitos éticos e morais mediante as regras estabelecidas, enriquece a composição das HS essenciais para a constituição do caráter, sendo utilizados para o resto da vida desses adolescentes (TEIXEIRA, 2019).

Del Prette e Del Prette (2005), sintetizam que sempre que os pais não apresentam um bom repertório de HS, a relação familiar é capaz de ser a origem da infelicidade de todos os membros, causando problemas de adaptação social nos adolescentes. Em situações que os pais são muito ansiosos ou irritados transferem esse comportamento para os adolescentes através do processo de modelação. Nessa fase, alguns momentos são julgados como críticos na direção do desenvolvimento da criança, já que existem influências que produzem maior impacto nesse período. Logo, quando bem orientado esses ciclos vitais produzem boas influências para o desenvolvimento do indivíduo nas demais áreas, principalmente, as relações interpessoais. Já se forem demarcadas por situações ansiosas e de falta de apoio, produzem impactos catastróficos.

De maneira que, Campos, Del Prette e Del Prette (2014), afirmam que diante do contexto brasileiro, para o público adolescente, identifica-se seis classes de HS de extrema importância, sendo elas: de autocontrole, civilidade, assertividade, empatia, abordagem afetiva

e desenvoltura social. Estas classes de HS, geralmente, evidente no repertório, são capazes de auxiliar os adolescentes e mostrar os comportamentos adequados socialmente, isto é, que propõem maior satisfação e resultem em relações sociais satisfatórias. Pereira-Guizzo *et al.* (2018), ressaltam que essas classes de HS contribuem significativamente para o ciclo vital dos adolescentes, especialmente as classes afetivas e assertivas que são associadas diretamente as questões sexuais e reprodutivas, sob a perspectiva de imposição do grupo de pares e no controle de sentimentos.

2.4.4.1 Classes de Habilidades Sociais em Adolescentes

2.4.4.1.1 Empatia

A empatia é descrita como sendo demonstrações de afeto positivo que envolvem a importância para a qualidade nos relacionamentos interpessoais (VICHI *et al.*, 2014). Contudo, quando se trata de adolescentes, as HS de empatia estão estritamente relacionadas às gentilezas, como sugere Campos, Del Prette e Del Prette (2018), afirmam ainda que o cuidado como próximo, e a identificação dos diferentes sentimentos de outros indivíduos, a formação de uma comunicação favorável e, uma relação de amizade, compreendem também esse grupo.

Em adolescentes, a empatia apresenta maior frequência em seus comportamentos, de maneira que geram condições adequadas frente às relações de amizades e intimidade, firmando maior rede de apoio, bem como, possibilitando a obtenção de ajuda e afeto e, a prevenção de sintomas depressivos e desvio de reforçadores. Já em casos de baixa frequência do comportamento empático, destacam-se sintomas como mal-estar e aspectos depressivos (CAMPOS, DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2014).

2.4.4.1.2 Autocontrole

O autocontrole, “[...] como afirma Skinner (1953/2000), está relacionada ao manejo de conflitos de contingências, que sinalizam, concomitantemente, reforço positivo e negativo, ou seja, diferentes consequências”. Isto é, entende-se que ações produzem consequências de curto e longo prazo que envolvem uma resposta autocontrolada, formada por um elemento de corrente comportamental de resolução de problemas e contribui no fornecimento de reforçadores (CAMPOS, DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2018. p. 7).

Assim, a classe de autocontrole, para Pereira-Guizzo *et al.* (2018), relacionado aos adolescentes, reconhece-se que problemas desencadeados pela ausência de autocontrole como, o desemprego, agressões tanto físicas quanto verbais e exclusão social, são capazes de marcar no adolescente experiências sociais fracassadas, desempenhando uma influência negativa

durante o desenvolvimento do autoconceito e autoeficácia, podendo ainda prejudicar o desenvolvimento psicológico e as interações interpessoais. De modo que, Campos, Del Prette e Del Prette (2014), salientam que esses eventos estressores intensificam a probabilidade da concepção de transtornos depressivos. Sendo relevante destacar que, a apresentação dos comportamentos de autocontrole provoca uma aprendizagem de exposição e tolerância frente aos sentimentos negativos como, tristeza, raiva e frustração, da mesma forma, realizando comportamentos menos prejudiciais à saúde.

2.4.4.1.3 Civilidade

Papéis sociais, ações como cumprimentar e reagir a cumprimentos, além pedir “por favor”, agradecer e desculpar, são maneiras atribuídas a civilidade como normativas cultural, dentre uma diversidade e variantes no ambiente do indivíduo (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2018).

Segundo Campos, Del Prette e Del Prette (2014), modelos comportamentais que não seguem as normativas de civilidade, geralmente, apresentado pela mídia moderna, de maneira sensacionalista para promover os noticiários, produzem efeitos negativos perante a forma de padrões comportamentais nos adolescentes, incitando à violência. Ainda assim, essa mesma cultura incentiva o adolescente à uma satisfação imediata as suas vontades, possibilitando a realização de comportamentos indesejáveis. Em casos que ocorrem a baixa frequência de civilidade, propicia a rejeição de colegas, tal qual o aumento da probabilidade de serem excluídos desses grupos, fomentando sentimentos de baixa autoestima.

2.4.4.1.4 Abordagem Afetiva

De acordo com Pereira-Guizzo *et al.* (2018), a abordagem afetiva engloba as HS de estipular contato e diálogo para relação sexual, assim como fazer amizades, ingressar em grupos da escola ou trabalho, além de manifestar agrado ou desagrado frente as diversas formas de carinho. Essas demandas interpessoais e socioafetivas na adolescência, considera-se as transformações físicas, maior interação com o grupo dos pares, ainda é marcado pelo começo da vida sexual, dentro outros., que se destacam pela importância do aprendizado de habilidades associadas à abordagem afetiva, com o intuito de ensinar os adolescentes perante uma realidade que possa apresentar experiências positivas e negativas, demandando deles a iniciativa de comportamentos socialmente habilidosos a fim de auxiliar na socialização e, também, defender sua autoestima e seus direitos.

2.4.4.1.5 Assertividade

A assertividade, se caracteriza por regras quanto as habilidades de defesa de seus devidos direitos, tendo como exemplo, a solicitação de tratamento imparcial dentro de um grupo, além da manifestação de um desagrado e, a recusa de pedidos inconvenientes (VICHI *et al.*, 2014).

De modo que, por se tratar da classe de HS mais ampla e importante, revela que, haja o aperfeiçoamento de outras habilidades, como a civilidade, o autocontrole e empatia. Através da assertividade, é possível que a pessoa adquira a capacidade de defesa de seus próprios direitos e manifestação de sentimentos e crenças, de maneira honesta, direta e adequada, sem desrespeitar os direitos dos outros indivíduos. E quando há situações que envolvem *déficits* de assertividade, os indivíduos experenciam circunstâncias de perda de oportunidade, uma visão de si mesmo negativa, além de, frustrações, tensão, se tornando uma pessoa incontrolável e isolada (MAIA e BORTOLINI, 2012).

2.4.4.1.6 Desenvoltura Social

Por fim, a classe de HS de desenvoltura social determina a realização e preservação de amizades, ou seja, a relação do indivíduo em fazer amizades. Del Prette e Del Prette (2018), consideram as situações de iniciar uma conversar, o compartilhamento de informações livres, ouvir e manter a confiabilidade, manifestar gentileza, manter próximo a relação com o outro indivíduo, não sendo invasivo, demonstrando sentimentos, elogiar, dar feedback, responder e enviar mensagens, convidar e aceitar convites para sair, realizar contato em festividades e, expressar solidariedade frente aos problemas.

Portanto, a realização e a sustentação de amigos decorrem de diversos fatores, mais precisamente, da competência de HS singulares. Ao contrário, a dificuldade em fazer amizades está associada aos *déficits* de HS como a assertividade, autocontrole e empatia, além da redução da frequência de sorrisos e contato visual, bem como a privação em realizar perguntar de seu interesse à outras pessoas, tal como a exorbitância de comportamentos dificultadores de contato social como, a hiperatividade, a agressividade, o isolamento e negativismo e, a hostilização e crítica aos outros indivíduos (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2005).

2.4.5 Treinamento de Habilidades Sociais

2.4.5.1 Conceito

A área de Treinamento de Habilidades Sociais foi patenteada, a princípio, conforme uma técnica terapêutica, segundo Michael Argyle e sua equipe acadêmica da Universidade de

Oxford. Na qual, direcionaram seus estudos para a relação humana, resultando no método que buscava ajudar os demais indivíduos e criar relacionamentos mais fortes. Portanto, o Treinamento de Habilidades Sociais utiliza-se em três aspectos: dentro da terapia, no treinamento e na profilaxia, isto é, na prevenção (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2011).

O Treinamento de Habilidades Sociais (THS) é como um aspecto comum da terapia conduzido a desenvolver a competência do comportamento em circunstâncias críticas de sua vivência. O THS também é um teste direto e sistemático a fim de instruir estratégias e habilidades interpessoais aos indivíduos, com o propósito de aperfeiçoar sua competência interpessoal e individual em situações sociais típicas (CABALLO, 2003).

Vichi *et al.* (2014) ressalta que as pesquisas realizadas na área de Treinamento de Habilidades Sociais revelam que os indivíduos socialmente competentes demonstram relações pessoais e profissionais mais produtivas, adequada e invariável, além de melhorar a saúde física e mental. Ainda assim, o indivíduo que dispõe de habilidades de expressão amena e não ansiosa, que busca defender seus próprios interesses e pensamentos de maneira objetiva e adequada, conta com uma facilidade maior em adquirir vantagens, delineando as cognições e nutrindo o relacionamento interpessoal com qualidade.

O THS possui alguns elementos essenciais para o entendimento das HS, são eles: (a) HS são aprendidas e abrangem as dimensões tanto pessoal, situacional e cultural; (b) de maneira que, ter um repertório de HS adequado não assegura, intrinsecamente, um bom comportamento social; (c) é de extrema importância ter em mente que os termos Habilidades Sociais e Competência Social se distinguem, no qual, a primeira atribui a presença de várias classes de comportamentos sociais incluídas no repertório do indivíduo como o intuito de lidar de forma pertinente com as circunstâncias interpessoais. Já, o segundo conceito, possui um sentido avaliativo, que propõe a capacidade do indivíduo quanto a ordenação de seus pensamentos, sentimentos e atuações com a finalidade de viabilizar seus objetivos e valores diante das demandas imediatas e mediatas do meio; (d) A Competência Social, sendo um constructo avaliativo, requer a utilização de instrumentos de avaliação, a natureza da situação em que acontece o comportamento, além de critérios de avaliação, sendo eles os mais relevantes: a aquisição das intenções frente as relações, bem como, a manutenção ou o reestabelecimento da autoestima e qualidade da interação, além do aumento do equilíbrio entre prós e contras dos relacionamentos e, o respeito e o desenvolvimento dos direitos humanos fundamentais; (e) A constituição do THS origina-se a partir de termos objetivos e abstratos apresentando anteriormente no Treinamento Assertivo. Pelo viés histórico, os dois são movimentos independentes, iniciado com o Treinamento Assertivo na Inglaterra e o THS nos Estados

Unidos. Estudos recentes consideram a assertividade como uma subclasse de THS; por fim, (f) o THS considera diferentes abordagens de interações interpessoais para sua formação sob um sistema teórico amplo, como as teorias de aprendizagem descendentes dos modelos de Skinner e Bandura, se destacam entre as demais (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2006).

Para Londero (2010), quando ocorre a ausência de repertório social habilidoso, quer dizer que existe uma vida social com certa escassez de reforçadores positivos, provocando sentimentos negativos tal como a depressão, a baixa autoestima, além de ansiedade, frustrações e revolta. Assim, o Treinamento de Habilidades Sociais se define como sendo um agrupamento de comportamentos com características essenciais que permitem interações hábeis entre os indivíduos e o meio.

2.4.5.2 Aplicação de THS

O Treinamento de Habilidades Sociais se objetiva diante da avaliação pré intervenção como forma de identificar as habilidades vistas como socialmente indispensáveis e de grande impacto viável no desempenho do indivíduo no meio em que está inserido, através da percepção de influências. Ainda é possível reconhecer os mais diversos tipos de déficits que são capazes de propor circunstâncias contingenciais relacionadas ao funcionamento social do indivíduo em sua história passada e atual. E por fim, os recursos comportamentais acessíveis no repertório diante das Habilidades Sociais e comportamentais adequados, denota a funcionalidade e a maneira como exibem tais recursos (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2005).

Os autores Del Prette e Del Prette (2005), ainda discutem que raramente o Treinamento de Habilidades Sociais, no caso, em grupo, não alcance suas maiores expectativas que propuseram nos indivíduos que participam do THS. No entanto, a avaliação mediante sua efetividade por meio do THS se restringe as alterações que acontecem durante o processo do THS, muito mais que em outros ambientes. Apesar de a eficiência do Treinamento de Habilidades Sociais se resume ao um número escasso, principalmente em crianças, pouco ou nem se beneficiando das intervenções.

Caballo (2003), menciona Phillips (1978), que destaca que através de uma análise das HS, não seria necessária uma explicação embasada em modelos cognitivos por meio de termos nosológicos para a conduta do indivíduo, isto é, as HS se modificam conforme a conexão dentre as situações. Diante disso, em meio há diversos transtornos, o Treinamento de Habilidades Sociais estabelece uma maneira simples de tratamento. Problemas conjugais, depressão, ansiedade social, esquizofrenia e até mesmo a delinquência são psicopatologias que se utiliza o Treinamento de Habilidades Sociais.

Tendo em vista os aspectos observados Caballo (2003), ressalta que o THS propõe o aprendizado dos indivíduos de maneira como lidar de modo positivo com os demais indivíduos e determinar relações com maior satisfação. A título de exemplo, o autocuidado, a solicitação do que deseja, a proteção diante dos pedidos indesejáveis e de críticas, além da capacidade de se expressarem com outros indivíduos. Basicamente, a natureza do THS consiste na tentativa de ampliar o comportamento adaptativo e pro-social, desenvolvendo as habilidades fundamentais para uma interação social boa, objetivando na satisfação interpessoal.

Del Prette e Del Prette (2018), ressaltam que o THS é indicado como intervenção em situações de problemas e transtornos psicológicos quando apresentam maior envolvimento nas interações interpessoais, relacionados a *déficits* de HS e a comportamentos opostos. Portanto, é conveniente a intervenção nos casos de *déficits* de HS quando inclui o THS em atendimento multimodal. De modo que, em grande parte desses transtornos, não produz evidências conclusivas perante os *déficits* de HS. Porém, existências evidências suficientes que revelam um bom repertório de HS que atua como fonte protetora do desenvolvimento saudável, da saúde mental e de respostas adequadas as circunstâncias.

2.5 Adolescência

A adolescência, segundo Bock, Furtado e Teixeira (2008), não possui uma definição certa, de modo que, a adolescência é o ciclo da vida posterior a infância e anterior a juventude. Alguns estudiosos acreditam que a adolescência inicia por volta dos 12 anos de idade e termina aos 18 anos. Os indivíduos em seu dia a dia utilizam termos ambíguos para definir tanto o menino quanto a menina posteriormente a puberdade, além do adulto jovem.

No entanto, segundo Organização Mundial da Saúde, a fase da adolescência inicia entre os 10 aos 20 anos incompletos. O Estatuto da Criança e do Adolescente declara a adolescência entre os 12 aos 18 anos de idade. Desse modo, essas variações de idade são explicadas por fatores discrepantes utilizados em sua concepção, tendo como exemplo, o crescimento e o desenvolvimento, além de aspectos sociais e econômicos e, situações que envolve inimizabilidade penal (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2017).

Xavier e Nunes (2011), consideram que a adolescência como um feito cultural, sendo derivado do ocidente no século XX, proveniente de seguimento tanto históricos, políticos e econômicos. Contudo, foi na Grécia Antiga que os filósofos começam a distinguir as principais características dos jovens na época, porém, apenas com o capitalismo, durante a Revolução Industrial no ocidente que hoje a concretização das definições de adolescência. Dessa forma, a adolescência remete a uma fase de latência social, isto é, um período designado ao jovem antes

de assumir as responsabilidades da idade adulta e, se constitui através da sociedade capitalista. A sociedade ocidental ainda emprega que as mudanças corporais e evolução cognitiva são atributos que definem essa etapa da adolescência.

Em contrapartida, a puberdade, considerada como uma característica principal na adolescência, é definida pelas alterações hormonais e, geralmente, dura em torno de quatro anos, sendo que para as meninas inicia mais cedo e somente termina quando a pessoa desenvolve a capacidade de se reproduzir. Contudo, é importante ressaltar que o momento da ocorrência de tais circunstâncias variam significativamente. A puberdade é ainda marcada por dois estágios, a primeira se define pela ativação das glândulas adrenais e, o segundo pelo amadurecimento dos órgãos sexuais pouco depois. Ao longo da puberdade, há um estirão de crescimento tanto nas meninas quanto nos meninos, no qual, os órgãos reprodutores aumentam sua dimensão, amadurecendo. Sendo uma das principais características da maturidade sexual a produção de espermatozoides nos meninos e, a menstruação nas meninas (PAPALIA e FELDMAN, 2013).

Em resumo, a adolescência é uma fase intermediária entre a infância e a idade adulta. E diante da perspectiva psicológica, esse período, que muito definem como moratória, indica o episódio entre a dependência infantil e a autonomia adulta. É extremamente difícil estabelecer limite ao longo desse ciclo, pois dependem da integração razões psicológicas, biológicas e sociais (URRUTIGARAY, 2016).

2.5.1 Principais processos de desenvolvimento na adolescência

Berger (2016), evidencia que a ocorrência de fatos da puberdade é semelhante entre os jovens de ambos os sexos e entre todas as culturas, porém, se difere no ritmo de desenvolvimento da puberdade. Geralmente, as crianças sofrem as primeiras alterações corporais entre os 8 e os 14 anos de idade. Assim, a puberdade inicia por meio da concepção de hormônios no cérebro, sendo quatro os principais: a gonadotrofina, hormônio do crescimento, testosterona e, por fim, o estrogênio. De modo que, enquanto ocorre papéis biológicos, esses hormônios são capazes de mudar o humor de adolescentes mais instáveis. Contudo, a implicação dos hormônios nas emoções advém em sua maioria de reações pessoais às transformações aparentes em tamanho e forma do corpo, assim, afetando diretamente no contexto social.

Esses desenvolvimentos hormonais, segundo Papalia e Feldman (2013), se atribuem a emotividade acentuada e a instabilidade de humor durante o início da adolescência. Na qual, essas emoções negativas tal como, a hostilidade e angústia, além de sintoma de depressão

tendem a crescer ao longo do processo da puberdade. Contudo, influências como idade, sexo, temperamento e período da puberdade conseguem controlar ou mesmo se sobrepor diante das influências hormonais.

Para muitos, a adolescência é marcada por uma transformação biopsicossocial que compreende a trajetória da infância à idade adulta. Sendo uma fase de desenvolvimento humano que se identifica certos desequilíbrios e instabilidades exorbitantes, de modo indispensável para a formação da identidade. Esse processo de identificação é o principal transformador da cultura e, essa mesma cultura influencia esse indivíduo (GALLO e ALENCAR, 2012).

Os adolescentes, de maneira cognitiva, são capazes de desenvolver sistemas formais e teorias gerais que excedem as vivências passadas, ou até mesmo ignorando-as. Assim, seu raciocínio é possível ser formal e abstrato, ao contrário de empírico e concreto. De modo que:

Entre as características específicas do pensamento operacional formal está a capacidade de pensar hipoteticamente e raciocinar dedutivamente. Todavia, os adolescentes podem imaginar um princípio geral que seja verdadeiro e em seguida deduzir ideias específicas derivadas dessa generalização. Os adolescentes nem sempre pensam nesse nível (BERGER, 2016. p. 278).

Entende-se que a partir do pensamento operacional formal, o adolescente desenvolve a capacidade de pensar hipoteticamente e raciocinar dedutivamente, de maneira que, muitos desses adolescentes não desenvolvem essas características de imaginar um princípio geral e de deduzir ideias típicas. Portanto, Berger (2016), conclui que o pensamento do adolescente em algumas vezes é sinalizado pelo egocentrismo. Em resumo, o egocentrismo trata-se também da resposta mediante a autoconsciência presente durante esse período.

O teórico Erik Erikson, conhecido pela Teoria do Desenvolvimento Psicossocial na Psicologia, postula que o adolescente desenvolve algumas condições de crescimento fisiológico, maturação mental e responsabilidade social a fim de prepará-los para a experiência e atravessar a crise de identidade. Dessa forma, a adolescência é definida como sendo um período transitório que apresenta oportunidades para explorar antes mesmo de assumir responsabilidades adultas (XAVIER e NUNES, 2011).

Bock, Furtado e Teixeira (2008), afirmam que a crise de identidade na adolescência é tida como algo inevitável, por mais que haja diversas outras crises que são desenvolvidas pelo indivíduo e/ou por meio das circunstâncias sociais e história de vida. Schultz e Schultz (2015), expõem que os adolescentes possuem um forte senso de autoidentidade com a finalidade de que desenvolvam a confiança e certeza até a idade adulta. Entretanto, há casos em que os indivíduos não atingem uma identidade coesa desencadeando uma confusão de papéis. Esses adolescentes não sabem definir quem são ou que são, muito menos qual é seu lugar e o que pretendem se

tornar. Consequentemente, se afastam de seu curso normal da vida ou procuram uma identidade negativa através da criminalidade ou nas drogas. Mesmo que seja uma identidade negativa, definida pela sociedade, é preferível a nenhuma identidade, por mais que não seja tão vantajosa quanto uma identidade positiva. A fidelidade é a força básica desenvolvida pelos adolescentes e surge através de uma identidade de ego coesa e abrange a sinceridade, genuinidade e um senso de dever nas relações interpessoais.

Diante de um cenário vulnerável, Bock, Furtado e Teixeira (2008), frisam a importância da origem social que está diretamente ligada às condições vulneráveis, uma vez que não dispõem dos mesmos direitos que a sociedade de invulnerável socialmente. E a violência é experimentada pelas primeiras vezes em qualquer que seja sua origem social, diante de seu grupo familiar, que muitas vezes fora omitido a proteção e cuidado a esses adolescentes. Essa violência testemunhada tanto pode ser por agressões físicas, sexual e psicológica, além do abandono e negligência, podendo de maneira significativa afetar no desenvolvimento físico, psíquico e social do adolescente. Papalia e Feldman (2013), afirmam que comportamento antissocial precoce provoca a delinquência crônica nos adolescentes. E está relacionada com a interação de inúmeros fatores de risco como uma educação familiar ineficiente, o fracasso escolar, a influência daqueles que o circundam, bem como o nível socioeconômico inferior.

Paralelamente a conceituação universal da adolescência, é preciso perceber que essa fase depende consideravelmente de uma inserção histórica e cultural, gerando variáveis maneiras de habituar-se, por meio de gênero, grupo social e geração. Assim, divergir os elementos socioeconômicos dos elementos cognitivos, dissociando habilidade e traços de personalidade, propende a estabilizar e tipificar comportamentos, firmando analogias que resumem a complexidade e a dinâmica do desenvolvimento humano, encobrendo condições e contradições experienciadas desafiadas por professores, alunos e familiares (PICIRILLI, 2019).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo abordará a metodologia aplicada na pesquisa, detalhando os diversos aspectos que nela incorpora.

3.1 Tipo de Pesquisa

Esta pesquisa foi realizada a fim de mensurar as Habilidades Sociais existentes em adolescentes através de técnicas quantitativas na coleta de dados, de adolescentes que frequentam a CAOPA – Centro de Acolhimento, Orientação e Proteção aos Adolescentes do município de Sinop, Mato Grosso, priorizando as Habilidades Sociais em adolescentes em situações de vulnerabilidade social.

A pesquisa, para muitos autores pode ser considerada como um conjunto de processos científicos que visam a solução de problemas (KAUARK, MANHÃES e MEDEIROS, 2010). Já para Gil (2017), a pesquisa se define por meio de um caráter pragmático, sendo um processo racional e sistemático durante toda sua elaboração de método científico. Seu principal objetivo é conceder respostas para os problemas apresentados. Ainda, Gil (2002), afirma que a pesquisa se desenvolve através da junção de conhecimentos acessíveis e a aplicação cuidadosa de métodos e técnicas, e de vários outros procedimentos científicos. Ainda, a pesquisa envolve inúmeras passos, a partir da formulação adequada do problema até a apresentação convincente dos resultados. Existem diversos motivos para determinar a realização de uma pesquisa, de modo que, são divididos em dois grupos: as de ordem intelectual e as de razões de ordem prática.

Prodanov e Freitas (2013), enfatizam que a pesquisa se objetiva em entender cientificamente um ou mais fatores de um assunto específico. Por esse motivo, a pesquisa deve ser sistemática, metódica e crítica. De maneira que, a resultante dessa pesquisa deva contribuir para o crescimento do conhecimento humano. No meio acadêmico, a pesquisa se torna um estudo que visa estimular o espírito de investigação frente os trabalhos e problemas apresentados tanto pelos professores quanto orientadores.

Esta pesquisa foi de natureza aplicada, e é determinada por constituir conhecimentos para a execução prática voltados para a solução de problemas específicos, e que compreende verdades e interesses locais (PRODANOV e FREITAS, 2013). Gil (2017), reafirma que a pesquisa aplicada se baseia nos conhecimentos adquiridos visando sua aplicação em um

contexto específico. Sendo assim, a esse tipo de pesquisa permitirá que haja o aprofundamento de questões específicas mediante uma situação específica, no caso o estudo das Habilidades Sociais em adolescentes vulneráveis socialmente.

Por esse viés, este estudo se caracteriza por uma pesquisa de abordagem quanti-quali, de modo que, ao mesmo tempo, esta pesquisa se define como sendo quantitativa por se preocupar em catalogar as principais informações atribuídas aos adolescentes e, qualitativa por haver a interpretação dos fenômenos e a função dos significados das Habilidades Sociais. A pesquisa quantitativa, portanto, segundo Prodanov e Freitas (2013), refere a tudo aquilo que pode ser quantificável, podendo transformar em números informações e opiniões a fim de identificá-las e investigá-las. Para que isso aconteça, é preciso que haja o uso de técnicas e meios estatísticas como, porcentagens, médias, desvio-padrão, coeficiente de correlação, assim como, análise de regressão etc.

Kauark, Manhães e Medeiros (2010), consideram que na pesquisa qualitativa, exista um vínculo dinâmico entre o mundo real e o indivíduo, de modo que, esse vínculo indissociável não pode ser traduzido em números. Portanto, a pesquisa qualitativa emprega a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados e, não propõe o uso de métodos e técnicas estatísticas. Sendo o ambiente natural sua fonte direta para coleta de dados, bem como, o pesquisador como instrumento-chave para a pesquisa, que é de caráter descritivo. Assim, os dados analisados pelos pesquisadores são de maneira indutiva, com foco no processo e seu significado.

Quanto aos objetivos metodológicos, esta pesquisa foi descritiva, que, de acordo com Gil (2017), visa a descrição de características de determinada população ou fenômeno, como também, o estabelecimento de relações entre variáveis. Dentre suas particularidades, há a manipulação de técnicas padronizadas de coleta de dados, como questionários e observação sistemática. Por isso, esta pesquisa visa replicar a problematização, com a intenção de identificar as Habilidades Sociais dos adolescentes, que se submetem as vulnerabilidades sociais.

Esta pesquisa se constituiu inicialmente de um esquema técnico de pesquisa bibliográfica para o projeto de pesquisa, fazendo-se do uso de banco de dados disponíveis, tais como livros, SciELO e RIHS – UFSCar. Priorizando materiais atuais, com publicações advindas de 2000.

Em segundo plano, por meio de técnica de pesquisa, foi realizado um levantamento através dos instrumentos definidos, sendo então, esta segunda fase sendo determinada como pesquisa de campo, em que ocorreu a pesquisa direta com o público a ser pesquisado, isto é, os

adolescentes em situação de vulnerabilidade social, para que possa categorizar as Habilidades Sociais desenvolvidas nesses indivíduos. A partir dos resultados obtidos pelos instrumentos aplicados, os dados foram analisados e discutidos com base na literatura pesquisada diante do procedimento técnico inicial.

3.2 População e Amostra

Esta pesquisa foi realizada no município de Sinop-MT, no CAOPA – Centro de Acolhimento, Orientação e Proteção aos Adolescentes, com uma população de aproximadamente 100 adolescentes participantes de dois turnos, matutino e vespertino, com idades que variam de 12 a 16 anos, de ambos os sexos.

Os adolescentes mantiveram o compromisso de ir à instituição no contraturno em que estão na escola, utilizando as atividades da instituição como complementares. Nessas atividades são realizadas palestras, aulas de karatê, de dança, de fotografia, de artesanato, de desenho, de educação física, e de reforço de português e matemática, com o intuito de desenvolver atividades profissionalizantes para o mercado de trabalho, fortalecendo a interação social entre eles.

O estudo contou com a amostra de 25 adolescentes que se encontram na instituição durante o período pós pandemia COVID-19, em que, cada período foi dividido em duas turmas para que houvesse o distanciamento social. Assim, a escolha da turma foi definida de maneira aleatória e por conveniência frente aos indivíduos pesquisados, durante a realização dos encontros semanais que aconteceu na própria instituição com base na disponibilidade da pesquisadora, sendo esta, uma vez por semana, no período da tarde.

A amostra selecionada considerou adolescentes de idade entre 12 e 16 anos, participantes do CAOPA – Centro de Acolhimento, Orientação e Proteção aos Adolescentes, que correspondeu a mais de 75% de frequência, que era controlada pela própria instituição, independente do sexo e escolaridade.

3.3 Coleta de dados

Para a realização desta pesquisa foi preciso primeiramente a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética.

Com a autorização do Comitê de Ética, a pesquisadora se fez presente nos encontros semanais com os participantes do CAOPA – Centro de Acolhimento, Orientação e Proteção aos Adolescentes convidando-os para participarem da pesquisa. Estes encontros contaram com a reunião com o grupo a ser treinado, apresentando as Habilidades Sociais para os participantes

a partir de palestras, sensibilizando-os sobre a importância das Habilidades Sociais e quais são elas. Realizando o convite para que esse público participasse da pesquisa, de modo que, não foram obrigados, mas que houvesse a sensibilização para que pudessem participar.

Com a concordância para a participação, a pesquisadora entregou o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos responsáveis legais dos adolescentes, bem como, o TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para os adolescentes, para que a participação fosse validada. Com o aceite dos participantes dessa amostra, a pesquisadora aplicou o IHSA – Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (descrito no subitem a seguir), com duração média de 30 minutos para sua aplicação, de maneira coletiva, na qual a pesquisadora fez a leitura individual de cada item do IHSA dando o devido tempo para que o grupo participante possa responder gradativamente a cada pergunta. À medida que os participantes foram concluindo o preenchimento do IHSA foram liberados, já que o primeiro encontro para o Treinamento de Habilidades Sociais ficou programado para a semana seguinte.

O Treinamento de Habilidades Sociais iniciou após a correção do IHSA, a pesquisadora identificou as três Habilidades Sociais deficitárias desse grupo participante conforme os resultados encontrados.

Com as informações em mãos, a pesquisadora organizou 9 encontros com vivências temáticas com base nas Habilidades Sociais encontradas em deficiência nesse grupo. Esses 9 encontros tiveram duração de aproximadamente 2 horas cada encontro, onde as vivências foram definidas gradativamente a partir dos resultados da avaliação da amostra.

Nesses encontros, definidos pela literatura como Treinamento de Habilidades Sociais – THS, a pesquisadora aplicou dinâmicas de grupo que se relacionam com as experiências práticas da vida desses adolescentes. Após a aplicação das vivências, os adolescentes foram estimulados a verbalizar o que perceberam, sentiram e pensaram sobre as vivências. E assim, a pesquisadora realizou o fechamento a cada encontro condensando o aprendizado da experiência na oportunidade ressaltando os comportamentos desejados de forma coletiva, para que fosse possível construir um novo repertório comportamental. Fazendo-se dessa forma sucessivamente até o 9º encontro.

Por fim, foi aplicado novamente o inventário, a fim de se verificar uma comparação das Habilidades Sociais antes e após o Treinamento das Habilidades Sociais desenvolvidas nos adolescentes. Sendo então possível a identificação da ampliação das Habilidades Sociais desenvolvidas durante os encontros.

Levando em conta a pandemia do COVID-19, a pesquisadora manteve os devidos cuidados quanto as medidas de segurança definidas pelos órgãos de saúde e pelo CAOPA –

Centro de Acolhimento, Orientação e Proteção aos Adolescentes, através do distanciamento social, bem como o uso de máscara, higienização das mãos e diversas outras medidas, com o intuito de garantir e preservar a saúde e a vidas dos indivíduos ali presentes, principalmente os participantes da pesquisa.

3.4 Instrumentos

3.4.1 Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA-Del-Prette)

O IHSA-Del-Prette (Del Prette & Del Prette, 2009a) é um instrumento de autorrelato, para avaliação de Habilidades Sociais de adolescentes, referenciado à norma em termos de percentis, analisado e aprovado pelo Conselho Federal de Psicologia. É disponibilizado em forma de uma caixa contendo manual impresso, fichas de aplicação e apuração, com opção de apuração informatizada online. É composto por 38 itens que contemplam habilidades de relacionamento com diferentes interlocutores (parceiro/a afetivo-sexual, pais e irmãos, colegas, amigos, pessoas de autoridade, desconhecidos ou não especificados) que são requeridas em contexto público (escola, trabalho, lazer, consumo), privado (familiar e íntimo) ou não especificado. Em cada item, o adolescente é solicitado a julgar (a) sua dificuldade em apresentar a reação indicada no item; (b) a frequência com que apresenta aquela reação. As respostas são assinaladas em escala tipo Likert, produzindo escore geral de dificuldade e um de frequência, o respondente assinala a sua dificuldade para apresentar a reação em uma das seguintes categorias: Nenhuma (0), Pouca (1), Média (2), Bastante (3), Total (4). Além disso, produz escores em seis subescalas: F1 – Empatia; F2 – Autocontrole; F3 – Civilidade; F4 – Assertividade; F5 – Abordagem Afetiva; F6 – Desenvoltura Social.

A faixa de utilização com adolescentes de 12 a 17 anos. O material é um manual com fundamentação teórica na área, descrição do instrumento, instruções para aplicação, apuração e interpretação do IHSA-Del-Prette, Caderno de aplicação com os itens, Folha de Resposta e Fichas de Apuração. A forma de aplicação e aplicação é individual e/ou coletiva em papel. O tempo de aplicação não há limite de tempo pré-definido. A média utilizada pelos adolescentes tem sido de 30 minutos. A padronização consiste no grupo amostral de 1172 sujeitos de ambos os sexos, na faixa etária entre 12 e 17 anos. Os dados psicométricos foram efetuados estudos de análise de itens (correlação item total e índices de discriminação), consistência interna (Alfa de Cronbach = .896 para a escala total e de 0,820 a 0,615 para as subescalas, todos com $p < 0,001$, para os escores baseados na frequência; Alfa de Cronbach=.904 para a escala total e de 0.511 a .866 para as subescalas), estabilidade teste-reteste ($r=0,844$; $p < 0,001$, para frequência e) e outros estudos adicionais validade e confiabilidade.

A análise de componentes principais revelou uma estrutura de seis subescalas (fatores) que reúnem habilidades sociais de: (1) Empatia; (2) Autocontrole; (3) Civilidade; (4) Assertividade; (5) Abordagem afetiva; (6) Desenvoltura social. Há outros estudos comparando os resultados com outras variáveis e comparando os indicadores de dificuldade e frequência. As normas podem ser obtidas escores de frequência e de dificuldade. As normas e as principais propriedades psicométricas foram elaboradas com base nos indicadores de frequência. O escore total e os escores de cada subescala, obtidos no grupo amostral, foram convertidos em percentis para o sexo masculino e feminino em duas faixas etárias: de 12, 13 e 14 anos, e de 15, 16 e 17 anos. Com essa informação é possível comparar o resultado de qualquer indivíduo com os escores do grupo de referência (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2009a).

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Este capítulo apresenta a análise e discussão das informações coletadas ao longo do estudo. Discorrerá sobre os resultados da aplicação do IHSA-Del-Prette (Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes), além dos resultados oriundos do Treinamento de Habilidades Sociais.

4.1 Resultados Diagnóstico Habilidades Sociais

Apresentam-se aqui os resultados ao Inventário de Habilidade Sociais para Adolescentes (IHSA) antes do Treinamento das Habilidades Sociais. Foi calculado o escore para cada componente, sendo eles: 1) Empatia; 2) Autocontrole; 3) Civilidade; 4) Assertividade; 5) Abordagem Afetiva; e 6) Desenvoltura Social. O percentil foi identificado pela média de cada componente para os 25 participantes, dentre a frequência e a dificuldade. Já a classificação segue por esse viés, sendo obtida através da média do escore geral da HS apontada no IHSA.

Tabela 1: Resultados do IHSA: Empatia.

Empatia	Percentil	
	Frequência	Dificuldade
7. Quando alguém faz algo de bom, eu elogio.	40	13
19. Nos trabalhos em grupo, explico as tarefas aos colegas, quando necessário.	47	10
24. Consigo guardar segredo sobre o que os amigos me contam.	55	8
26. Consigo perceber os sentimentos (medo, raiva, vergonha, tristeza etc.) de um(a) amigo(a) em dificuldade.	64	7
28. Ao perceber que fui inconveniente (grosso, desagradável) e ofendi alguém, eu peço desculpas.	57	13
29. Quando um amigo tem uma posição contrária à minha, consigo negociar uma solução boa para nós dois.	34	12
31. Ao notar que um(a) colega está triste ou com algum problema, eu lhe ofereço meu apoio.	55	11
32. Na relação sexual, quando meu/minha parceiro(a) discorda de usar camisinha, procuro convencê-lo(a) sobre essa necessidade.	37	5
34. Quando um colega está com dificuldade em alguma tarefa da escola ou do trabalho, eu ofereço minha ajuda.	56	11
35. Quando quero fazer amizades, convido as pessoas para algum programa ou atividade.	39	21
Total	15%	30%
Classificação	Inferior	Inferior

Fonte: Própria (2021)

Como mostra a Tabela 1, os resultados obtidos da Habilidade Social de Empatia com o grupo participante, revela que o percentil médio quanto a frequência foi de 15% e a dificuldade de 30%. Esses números indicam uma classificação inferior para ambas as subclasses, em que aponta uma baixa realização das ações, apresentando pouca dificuldade na execução. Assim, a Empatia é uma HS deficitária nos adolescentes, no entanto, foi a que apresentou menor disparidade nos resultados, sendo a HS mais presente nesses indivíduos.

Dessa forma, Campos, Del Prette e Del Prette (2014), abordam que a Empatia é sim a Habilidade Social mais frequente nos comportamentos desses indivíduos, pois geram condições favoráveis diante das relações de amizades e intimidade.

É o que revela nas afirmativas 24 e 26 que apresentam maior frequência em seus comportamentos e pouca dificuldade em sua realização. Contudo, na afirmação 35 “quando quero fazer amizades, convido as pessoas para algum programa ou atividade”, os indivíduos apresentam uma dificuldade significativa em sua execução, tornando-se assim um comportamento deficitário para tal situação.

Tabela 2: Resultados do IHSA: Autocontrole.

Autocontrole	Percentil	
	Frequência	Dificuldade
5. Consigo aceitar críticas, quando elas são justas.	22	44
8. Mesmo quando meu grupo está perdendo em um jogo, eu consigo manter a calma.	15	53
14. Ao ser injustamente criticado, consigo responder sem perder o controle.	19	45
18. Quando alguém “apronta comigo”, peço-lhe, numa boa, que se explique.	14	29
22. Quando meus pais ou professores criticam o meu comportamento, consigo controlar minha irritação.	44	36
30. Reajo com calma quando as coisas não saem como eu gostaria.	30	39
33. Quando meus pais insistem em dizer o que devo fazer, contrariando o que penso, falo calmamente o que acho.	33	13
38. Consigo controlar minha raiva quando meu/minha irmão(ã) me irrita de alguma maneira.	22	49
Total	5%	40%
Classificação	Inferior	Médio

Fonte: Própria (2021)

Como evidencia a Tabela 2, os resultados apurados quanto a Habilidade Social de Autocontrole, revela o percentil da frequência de 5% e a dificuldade de 40%, com uma classificação quanto ao manual de aplicação de inferior e médio, respectivamente. Podendo ser interpretado como a Habilidade Social mais deficitária nesse grupo, no qual apresenta uma

baixa frequência de realização dos comportamentos e uma dificuldade considerável nesses comportamentos.

Foi possível identificar que os participantes apresentaram maior dificuldade no comportamento destacado pelas afirmações 8 e 38 “mesmo quando meu grupo está perdendo em um jogo, eu consigo manter a calma” e “consigo controlar minha raiva quando meu/minha irmão(ã) me irrita de alguma maneira”, respectivamente. Pereira-Guizzo *et al.* (2018), reconhece que o déficit do autocontrole sugere as agressões físicas e verbais, e quando ela se torna uma habilidade mais frequente, esses indivíduos desenvolvem tolerância aos sentimentos negativos. Como é apresentado na afirmação 33, como quando o grupo apresenta uma dificuldade diminuída frente a situação.

Tabela 3: Resultados do IHSA: Civilidade.

Civilidade	Percentil	
	Frequência	Dificuldade
2. Ao entrar em um local (por exemplo, consultório médico, casa de parentes etc.), cumprimento as pessoas.	45	9
3. Quando alguém me faz uma gentileza ou um favor, eu agradeço.	41	6
4. Ao sair de um local, eu me despeço das pessoas.	31	10
6. Quando surge oportunidade, faço pequenos favores (oferecer a cadeira, abrir a porta para alguém etc.) sem que me peçam.	20	5
7. Quando alguém faz algo de bom, eu elogio.	40	13
9. Ao ser elogiado sinceramente por alguém, eu agradeço.	42	10
Total	10%	45%
Classificação	Inferior	Médio

Fonte: Própria (2021)

Conforme a Tabela 3, os resultados encontrados quanto a Habilidade Social de Civilidade, mostram um percentil de frequência de 10%, apresentando uma classificação inferior, e um percentil de dificuldade de 45% com a classificação média. Esses dados apontam que esse grupo apresenta maior dificuldade na realização dos comportamentos, tanto quanto menor frequência na sua exposição.

Nos comportamentos abordados nas afirmações 4, 7 e 9, os indivíduos apresentam dificuldade em sua realização, o que para Campos, Del Prette e Del Prette (2014), isso propicia a rejeição dos colegas, resultando na exclusão social, de modo que fomenta os sentimentos de baixa autoestima.

No entanto, na afirmativa 6 “quando surge oportunidade, faço pequenos favores (oferecer a cadeira, abrir a porta para alguém etc.) sem que me peçam”, é o comportamento que apresenta menor dificuldade dos participantes.

Tabela 4: Resultados do IHSA: Assertividade.

Assertividade	Percentil	
	Frequência	Dificuldade
11. Consigo tomar iniciativa de encerrar a conversa (bate-papo) com outra pessoa.	49	16
12. Quando uma pessoa faz um pedido que acho abusivo (exagerado ou injusto), eu recuso.	52	5
15. Se não quero ficar com um(a) menino(a), eu recuso, mesmo que ele(a) seja muito insistente.	29	24
16. Quando não gosto da roupa ou sapato que o vendedor insiste em me vender, eu digo com educação que não gostei e não vou levar.	22	30
21. Consigo conversar com pessoas de autoridade (diretor da escola, chefe no trabalho, padre ou pastor na igreja etc.) sempre que necessário.	38	18
23. Se acho errado fazer uma coisa, mesmo os colegas me pressionando, eu fico na minha (eu não faço).	53	12
27. Demonstro meu aborrecimento a meu/minha irmão(a) quando ele(a) apronta comigo (mexe nas minhas coisas, implica etc.).	53	21
Total	15%	40%
Classificação	Inferior	Médio

Fonte: Própria (2021)

De acordo com a Tabela 4, diante da média computada quanto a Assertividade, foi capaz de observar o percentil quanto a frequência de 15% e a dificuldade de 40%, em que sua classificação se definem como inferior e médio, nessa ordem. Conforme as afirmações 15 e 16, “se não quero ficar com um(a) menino(a), eu recuso, mesmo que ele(a) seja muito insistente” e “quando não gosto da roupa ou sapato que o vendedor insiste em me vender, eu digo com educação que não gostei e não vou levar”, respectivamente, foi apontado os comportamentos com maior dificuldade indicado pelos participantes.

Segundo Vichi *et al.* (2014), propõe que a assertividade está intimamente ligada as habilidades de defesa de seus próprios direitos, no caso, em situações que ocorre a solicitação de tratamento imparcial dentro de um grupo, além da manifestação de um desagrado e, a recusa de pedidos inconvenientes.

Em contrapartida, em situações extremas, como no caso da afirmativa 12 “quando uma pessoa faz um pedido que acho abusivo (exagerado ou injusto), eu recuso”, os participantes apontaram que não apresentam dificuldades em realizar esse tipo de ação.

Tabela 5: Resultados do IHSA: Abordagem Afetiva.

Abordagem Afetiva	Percentil	
	Frequência	Dificuldade
10. Quando estou a fim de ficar com alguma pessoa, eu digo isso a ele(a) na primeira oportunidade.	9	58
13. Quando quero participar de um grupo da escola ou do trabalho, dou um jeito de entrar na conversa (“me enturmar”).	26	34
25. Ao conhecer alguém que quero ter como amigo(a), eu lhe faço perguntas pessoais.	23	16
35. Quando quero fazer amizades, convido as pessoas para algum programa ou atividade.	23	20
36. Em relação a carinhos, seja com quem for, eu digo francamente o que me desagrada.	27	12
37. Ao sentir desejo de conhecer alguém a quem não fui ainda apresentado(a), eu mesmo(a) me apresento a essa pessoa.	33	18
Total	10%	25%
Classificação	Inferior	Inferior

Fonte: Própria (2021)

Em concordância com a Tabela 5, foi possível identificar através dos resultados quanto a Habilidade Social de Abordagem Afetiva que há uma classificação inferior para frequência e dificuldade, com um percentil de 10% e 25%, respectivamente.

A Abordagem Afetiva envolve a expressão de afeto e intimidade do indivíduo, no qual, segundo Pereira-Guizzo *et al.* (2018), afirma que essa habilidade tem o intuito de apresentar experiências tanto positivas quanto negativas, uma vez que sugere demandas interpessoais e socioafetivas, de modo que é a partir da iniciativa de comportamentos socialmente habilidosos favorecem a socialização e defesa de seus direitos e autoestima.

Portanto, quando os participantes demonstram sua dificuldade nas afirmativas 10 e 13, indica experiências negativas quanto as relações interpessoais, de modo que não defendem seus direitos, interferindo na autoestima daquele indivíduo (PEREIRA-GUIZZO *et al.*, 2018).

Tabela 6: Resultados do IHSA: Desenvoltura Social.

Desenvoltura Social	Percentil	
	Frequência	Dificuldade
1. Ao receber alguma tarefa para fazer, peço todas as informações necessárias para realizá-la.	10	22
17. Converso sobre sexo com os meus pais numa boa.	17	45
19. Nos trabalhos em grupo, explico as tarefas aos colegas, quando necessário.	46	13
20. Na escola ou em meu trabalho, faço apresentações orais em grupo quando solicitado.	40	32

Continua.

Cont. da Tabela 6.

21. Consigo conversar com pessoas de autoridade (diretor da escola, chefe no trabalho, padre ou pastor na igreja etc.) sempre que necessário.	38	18
Total	15%	30%
Classificação	Inferior	Inferior

Fonte: Própria (2021)

No que se refere a Tabela 6, perante os resultados analisados da Habilidade Social de Desenvoltura Social que os percentis de frequência e dificuldade equivalem a 15% e 30%, visto que ambos apresentam classificação inferior. Em geral, os participantes apresentam maior frequência dos comportamentos abordados, do que dificuldade em realizar. Todavia, em relação a afirmação 17, os indivíduos apresentaram uma dificuldade exponencial na realização desse comportamento.

Del Prette e Del Prette (2005), afirma que a dificuldade em fazer amizades está associada aos déficits de Habilidades Sociais como Assertividade, Autocontrole e Empatia, além de comportamentos como a redução do contato visual e frequência dos sorrisos, e a privação em realizar perguntas de seu interesse à outras pessoas.

Dessa forma, pode-se ainda observar que na afirmação 19 “nos trabalhos em grupo, explicou as tarefas aos colegas, quando necessário”, os participantes revelam uma frequência consideravelmente maior quando comparado a dificuldade, de modo que expressam solidariedade frente aos problemas.

4.2 Treino das Habilidades Sociais

Os dados foram mensurados de acordo com o manual IHSA-Del-Prette, mediante aos dados fatoriais fornecidos pelos autores do instrumento. Após a verificação, pode-se identificar as três Habilidades Sociais deficitárias nesse grupo sendo: o Autocontrole, Assertividade e Civildade. Sendo assim, foi possível desenvolver o treinamento dessas HS para que posteriormente fosse novamente avaliadora, de maneira comparativa.

Quadro 1: Primeiro encontro do THS.

Data	HS	Objetivo	Vivência	Resultados
01/10	Autocontrole	- Avaliar os próprios medos e expectativas;	Nesta vivência foi possível discutir a tendência de	A pesquisadora pode observar que diante das explicações frente a atividade, muitos

Continua

Cont. do Quadro 1.

		<ul style="list-style-type: none"> - Identificar-se com o grupo; - Falar sobre as próprias dificuldades em grupo; - Compreender que medos e dificuldades não são exclusivos e sim compartilhados; - Compreender a necessidade de estabelecer metas realísticas. 	<p>projeção de medos e expectativas, bem como a racionalidade e irracionalidade dos medos. Além de identificar o medo irracional como problema a superar, assim como as expectativas realísticas e não realísticas. E propor a expectativa como meta a ser planejada.</p>	<p>indivíduos se mantiveram concentrados, havendo também diversos momentos de distração com comentários e brincadeiras, no entanto, sendo possível afirmar a compreensão quanto ao conteúdo exposto, bem como a utilização de exemplos a fim de facilitar seu entendimento. Portanto, os indivíduos interagiram, e demonstraram entender a relação de empatia e autocontrole quanto aos medos e expectativas, de modo que apontaram experiências cotidianas para enriquecer o conteúdo.</p>
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Própria (2021)

Esta vivência é chamada “o nosso e o do outro”, o qual os participantes foram divididos em quatro grupos, sendo posicionados nos cantos opostos da sala. Foi solicitado que cada grupo definir um líder e um vice-líder para a realização da atividade. Com a explanação do conceito de Autocontrole, todos se mantiveram concentrados e atentos, contudo, conforme era apresentado alguns exemplos, o grupo se dispersava com brincadeiras e risadas. No entanto, demonstraram compreensão com o conteúdo apresentado, por meio da interação com a pesquisadora e os demais. É o que revela no Quadro 1.

Quadro 2: Segundo encontro do THS.

Data	HS	Objetivo	Vivência	Resultados
08/10	Autocontrole	<ul style="list-style-type: none"> - Controlar a impulsividade para responder imediatamente; - Reconhecer a importância da atenção; - Fazer perguntas; - Responder 	<p>No decorrer da vivência foi possível discutir a dificuldade de controlar a impulsividade para responder, além da importância</p>	<p>Pode-se observar nessa vivência que houve maior distração por parte dos participantes, na qual, mediante as perguntas embaraçosas os indivíduos apresentaram impulsividade ao responder as perguntas</p>

Continua

Cont. do Quadro 2.

		<p>perguntas; - Analisar o significado das perguntas; - Refletir sobre os próprios comportamentos e sentimentos; - Cooperar; - Solicitar e oferecer ajuda.</p>	<p>desse controle em algumas situações sociais. Ainda, o esquecimento da pergunta recebida e a importância da atenção, bem como os possíveis “bloqueios” que favorecem os esquecimentos seletivos. Por fim, a importância de pedir e oferecer ajuda, e os sentimentos e pensamentos diante de situações embaraçosas.</p>	<p>imediatamente, até mesmo de forma agressiva aos demais participantes. Ainda tiveram dificuldade em formular perguntas diferentes, sendo em sua maioria a mesma. No momento em que a pesquisadora solicitou voluntariamente para quem quisesse responder à pergunta provocativa que lhe fizeram, todos se dispuseram em responder sem empecilho. Assim, foi possível realizar a comparação da vivência com a definição do conteúdo através da cooperação dos participantes, que se mostraram interativos.</p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Própria (2021)

Segundo o Quadro 2, a dinâmica abordada foi a vivência “perguntas e respostas”, no qual os participantes tinham como principal objetivo controlar a impulsividade diante de perguntas embaraçosas. Então a pesquisadora fez um grande círculo com o grupo e solicitou aleatoriamente quem faria por primeiro a pergunta. No início, os indivíduos demonstraram grande resistência em iniciar a atividade, e no decorrer da dinâmica, muitos não foram criativos nas perguntas, muitas vezes reprodução uma pergunta que anteriormente já havia sido dita. E com isso, diversos participantes agiram por impulso respondendo de forma imediata as perguntas, e alguns ainda foram agressivos com sua reação, dispondo de ofensas e comentários agressivos.

Já quando foi solicitado para responder, os mesmos que apresentaram resistência no início da atividade, se voluntariaram a responder sem qualquer filtro, alegando que as perguntaram não foram provocativas suficientes. Ao fim, quando realizado a comparação da dinâmica com a conceituação de Autocontrole, os participantes se fizeram presentes, expondo diversos exemplos de seu cotidiano, ajudando a fomentar ainda mais a explicação do conteúdo. Com isso, foi possível perceber que o grupo demonstrou entendimento da HS.

Quadro 3: Terceiro encontro do THS.

Data	HS	Objetivo	Vivência	Resultados
15/10	Autocontrole	<ul style="list-style-type: none"> - Lidar com críticas; - Dessensibilizar-se diante de situação de crítica; - Aceitar críticas justas; - Fazer críticas adequadas; - Controlar a impulsividade para reagir; - Rejeitar críticas injustas; - Ouvir críticas com atenção; - Reconhecer os próprios sentimentos. 	<p>Ao longo da vivência os participantes puderam debater auto exposição, a reflexão quanto aos significados das mensagens de acordo com as vivências particulares de cada sujeito.</p> <p>Bem como, a importância do controle da impulsividade para responder imediatamente. Além de aprender ou aperfeiçoar a manifestação da opinião, a concordância e discordância e fazer e responder perguntas</p>	<p>No decorrer dessa vivência, a pesquisadora observou que inicialmente, durante a explicação os participantes perceberam certa semelhança com a vivência anterior, conseguiram compreender com maior facilidade o objetivo da atividade. Assim, quando solicitado quem iniciaria com a atividade, vários participantes se prontificaram, de modo que foi escolhido um pela pesquisadora. Como o objetivo principal da vivência era manter o controle da impulsividade, em sua grande maioria, não conseguiram se manter em silêncio, retribuindo com comentários, risadas e gestos de concordância e discordância. Dessa forma, ao final quando apontado pela pesquisadora tais comportamentos impulsivos, os participantes se mostraram muito resistentes, apontando diversas situações as quais não conseguiriam manter o controle. Mas, pode-se perceber que através da interação e exemplos dito por eles, puderam absorver com melhor compreensão o significado de autocontrole.</p>

Fonte: Própria (2021)

Diante do Quadro 3, realizou-se o encerramento com a HS de Autocontrole, com a vivência “misto-quente”, cujo participantes deveriam realizar um elogio, uma crítica e novamente um elogio. Como a dinâmica tinha similaridade com a vivência do quadro 2, os

participantes demonstraram maior compreensão para realizar a atividade. Novamente o grupo foi reunido em um grande círculo e foi solicitado a um indivíduo para iniciar a atividade. Muitos se dispuseram a começar, contudo, foi sorteado um adolescente conforme a letra inicial do nome. Como nessa vivência, seu principal objetivo ainda era controlar a impulsividade, diversos indivíduos reagiram com comentários, gestos e risadas aos elogios e críticas que lhes fizeram. Sendo várias vezes alertados sobre não responder.

Então ao final, quando apontado pela pesquisadora os principais comportamentos impulsos realizados naquela vivência, grande parte do grupo não concordou, afirmando que gestos e risadas não são respostas. No entanto, com a explicação do conteúdo e a exposição de exemplos apresentados pelos indivíduos, a pesquisadora pode observar que esses sujeitos demonstraram maior compreensão do conteúdo.

Quadro 4: Quarto encontro do THS.

Data	HS	Objetivo	Vivência	Resultados
22/10	Assertividade	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar situações de desequilíbrio nas relações de poder; - Expressar empatia e solidariedade; - Fortalecer a noção e sentimentos de justiça; - Exercitar habilidades de coordenar grupos (ouvir, perguntar, resumir, responder perguntas, elogiar etc.); - Dar <i>feedback</i>; - Gerar ideias para resolução de problemas. 	<p>O propósito dessa vivência foi denominar e definir o problema exposto. Além de realizar o levantamento de alternativas, e fazer a avaliação de cada uma delas. Ainda, escolher uma alternativa para a tomada de decisão e, sua implementação e posterior reavaliação. E por fim, foi discutido a mediação de conflitos e fazer, aceitar e recusar pedidos dentre as mais diversas situações.</p>	<p>A pesquisadora foi capaz de observar que os participantes demonstraram compreensão da história narrada, no entanto, tiveram dificuldade em executar a resolução da atividade. Questionaram diversas vezes o mesmo desdobramento da história, não se mostrando criativos. Ainda apresentaram resistência na realização da atividade, alegando que não sabiam fazer. Ao final, conseguiram expor algumas ideias, mas em sua grande maioria fora do que havia sido solicitado. E quando a pesquisadora disse a solução correta da atividade, muitos questionaram e confrontaram dizendo que a ideia tinha ligação com a correta. E a atividade se encerrou com uma</p>

Continua

Cont. do Quadro 4.

				discussão frente aos direitos pessoais e a atividade, podendo concluir que os participantes demonstram absorção do conteúdo dito, também utilizando diversas situações cotidianas.
--	--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Própria (2021)

Já para iniciar o THS de Assertividade, foi realizado a vivência “inocente ou culpado”, de acordo com o Quadro 4. A pesquisadora solicitou que os participantes se dividissem em quatro grupos, sendo localizado nos lados extremos na sala. Com isso, foi narrado uma história abordada na vivência e, posteriormente, a pesquisadora pediu para que cada grupo discorresse uma solução sobre o problema apresentado. No primeiro momento, os indivíduos alegaram não saber como solucionar a situação, porém, quando a pesquisadora lhes deu algumas dicas, conseguiram imaginar algumas situações, mas parecidas com as ideias dos demais grupos.

Ao fim, quando solicitado que apresentassem a solução, os grupos foram criativos, mas não dentro da história contada. Quando a pesquisadora disse a solução correta, os participantes se manifestaram afirmando que a ideia de cada grupo tinha ligação, então poderia ser considerada correta. Foi ressaltado que a solução deveria ter nexos com a história, não apenas um fragmento, como haviam apresentado. Em seguida, iniciou-se uma discussão sobre a situação em que o indivíduo da história se encontrava com os direitos pessoais. Com isso, vários indivíduos expuseram exemplos de sua vivência a fim de demonstrarem compreensão com o conteúdo.

Quadro 5: Quinto encontro do THS.

Data	HS	Objetivo	Vivência	Resultados
29/10	Assertividade	- Reconhecer que o respeito ou desrespeito aos direitos interpessoais envolve o pensar, o sentir e o agir; - Tomar conhecimento da Carta dos Direitos	Esta vivência teve como principal foco de discussão as Habilidades Sociais assertivas de enfrentamento – direito e cidadania. Esse exercício propôs	Durante a apresentação da atividade, enquanto a pesquisadora discorria sobre o conceito de Direitos Humanos, foi possível perceber a atenção plena dos indivíduos, contudo, no momento que lhes foi solicitado a descrição das situações

Continua

Cont. do Quadro 5.

		<p>Humanos da qual o Brasil é um dos signatários;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conscientizar-se dos diferentes direitos interpessoais; - Valorizar a reivindicação e defesa de direitos interpessoais; - Motivar-se para o exercício e reivindicação e defesa de direitos interpessoais; - Reconhecer relações entre sentimento, pensamento e ação; - Compreender a reciprocidade entre os próprios direitos e os direitos das outras pessoas. 	<p>o reconhecimento de sua existência, enquanto norma determinada. A discriminação das situações em que houve a violação e a mobilização de sentimentos de justiça. E ainda, o desenvolvimento de padrões de desempenho que garantam a restituição do equilíbrio nas relações entre pessoas e grupos. Além de incluir habilidade específicas de expressar opinião ou desagrado, fazer pedidos, protestar, solicitar mudança de comportamento do outro, especificar consequências para situação atual e para o equilíbrio pretendido na relação.</p>	<p>mediantes os direitos, os participantes se mostraram extremamente resistente, revelando um falso entendimento. Então, foram várias vezes repetido o objetivo da atividade, instigando que produzissem de maneira individual. A pesquisadora expôs diversos exemplos, dos mais diversos direitos apresentados no cartão de respostas. Contudo, foi a partir do momento que um dos participantes afirmou ter entendido e apresentou um exemplo coerente, os demais desenvolveram. Ainda, no decorrer da vivência, os participantes se dispersavam através de conversas e brincadeiras, porém com assuntos relacionados à atividade. Ao fim, foi solicitado para que os indivíduos se voluntariassem e dissessem a situação que escreveram, e muitos se disponibilizaram, iniciando logo em seguida uma conversa sobre assertividade, com grande participação dos indivíduos.</p>
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Própria (2021)

Dando sequência ao THS de Assertividade, conforme o Quadro 5, foi realizada a vivência “Direitos Humanos e Interpessoais”, que inicialmente contou com a introdução sobre os Direitos Humanos, e logo após foi entregue um cartão de respostas aos participantes, para que pudesse dar início a atividade, nesse intermédio, os participantes se mostraram atentos as instruções e as explicações. Então a pesquisadora leu alguns artigos dos Direitos Humanos e

solicitou que os indivíduos escolhessem um dos direitos expostos no cartão de resposta. Feito isso, a pesquisadora pediu então para que usassem o verso do cartão para descrever um sentimento, um pensamento e uma ação imaginada mediante ao direito escolhido quando esse direito fosse respeitado.

Foi nesse momento que os participantes se mostraram resistentes, afirmando não ter entendido o objetivo da atividade, alegando que não conseguiam imaginar uma situação para descrever. Com isso, a pesquisadora discorreu diversos exemplos a fim de que pudessem ter maior compressão. Essa resistência fez com que os indivíduos se dispersassem através de conversas e brincadeiras, de modo que apresentavam exemplos fora da realidade solicitada, instigando o desinteresse. Contudo, quando um participante afirmou ter entendido, e apresentou uma situação coerente ao solicitado, os demais afirmaram também ter compreendido. Ao fim, quando todos haviam encerrado a descrição de tanto as situações respeitadas e não respeitadas, iniciou uma conversa sobre assertividade com pauta nos Direitos Humanos com a interação de grande parte dos indivíduos.

Quadro 6: Sexto encontro do THS.

Data	HS	Objetivo	Vivência	Resultados
03/11	Assertividade	<ul style="list-style-type: none"> - Conversar com pessoas de autoridade; - Desenvolver argumentação e justificativas; - Desenvolver a persistência; - Aceitar crítica e alterar o próprio desempenho; - Falar de si mesmo, relatar experiências; - Exercitar a criatividade; - Fazer leitura do ambiente; - Dar <i>feedback</i>; - Desenvolver postura apropriada ao papel vivenciado. 	Diante dessa vivência foi possível proporcionar aos participantes interação com figuras de autoridade, a aceitação de críticas, o exercício da criatividade e, ainda falar em público. De modo que, a fala foi atribuída a um significado valioso e de extrema relevância, sendo assertiva.	Para fazer o encerramento da HS de assertividade, a pesquisadora reuniu o grupo em um grande círculo, isso proporcionou que houvesse maior dispersão. E quando foi lhes solicitado 5 participantes, e antes mesmo de apresentar a dinâmica, vários participantes se propuseram a realizar a atividade sem protestar. Então, quando realizou a explicação e deu-se início a vivência, houve muita agitação com brincadeiras, risadas e comentários que interferiam na vivência. A pesquisadora diversas vezes alertou o grupo que foi designado a observar para que pudesse se manter

Continua

Cont. do Quadro 6.

				em silêncio, mas sem êxito. Os participantes observadores interferiram de diversas formas no decorrer da vivência, sendo explicitamente relatado ao fim da vivência. Contudo, mesmo com as intercorrências afirmadas anteriormente, pode-se desenvolver a vivência regularmente. Ao fim, realizou-se uma explicação que unia todas as dinâmicas da HS de assertividade, porém não houve a interação dos participantes na conversa, demonstrando desinteresse da parte de cada um.
--	--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Própria (2021)

Para que pudesse realizar o encerramento da HS de Assertividade, como relata o Quadro 6, foi executado a vivência “entrada no céu”, cujo participantes foram reunidos em um grande círculo e solicitado voluntariamente 5 participantes para vivenciar a dinâmica, enquanto o restante seria direcionado apenas para observar a atividade. Nesse momento, a pesquisadora não havia dado as devidas instruções, mas os 5 participantes se prontificaram sem objeções. Com isso, a ansiedade despertou alvoroço no grupo, não seguindo as ordens de se manterem em silêncio.

Assim, quando se deu início a dinâmica, o grupo observador não desenvolveu seu papel, interferindo diretamente na vivência retratada pelos 5 participantes, que desenvolviam de maneira coerente ao solicitado. Em vários momentos a pesquisadora precisou interromper a atividade para alertá-los a atenção apenas na observação. Ao fim, quando se iniciou um diálogo voltado as dinâmicas decorrentes da Assertividade e seu conceito, não houve interação dos participantes, mas também não houve interrupções como na realização da dinâmica. Sendo então, possível notar que os participantes não se mostraram interessados no assunto, muito menos demonstraram compreensão.

Quadro 7: Sétimo encontro do THS.

Data	HS	Objetivo	Vivência	Resultados
05/11	Civilidade	<ul style="list-style-type: none"> - Exercitar a solidariedade; - Refletir sobre as dificuldades do cotidiano como ocorrências a que todos estão sujeitos; - Refletir sobre quem são as pessoas (valores, status etc.) que costumamos imitar; - Exercitar a análise de metáforas e simbolismo; - Ajustar a forma da ajuda às necessidades da outra pessoa; - Observar e descrever comportamentos; - Exercitar a orientação espacial. 	<p>Através dessa vivência foi capaz dos participantes controlarem a ansiedade, falar sobre emoções e sentimentos, expressar emoções positivas e negativas. Além de aguardar a vez para falar, seguir regras ou instruções. Ainda, observar, prestar a atenção, ouvir e demonstrar interesse pelo outro, reconhecer/inferir sentimentos do interlocutor e expressar compreensão pelo sentimento.</p>	<p>No dia em que foi realizado esta vivência, estava chovendo intensamente, o que resultou na presença de apenas 10 participantes. E com isso, como o grupo estava em menor quantidade, foi perceptível maior dispersão entre eles, sendo em sua grande maioria brincadeiras. Como a atividade requeria maior interação, pois era uma dinâmica que produzia movimentos, e assim demonstraram ainda mais alvoroço. Uma vez que foi solicitado o silêncio do grupo observador, no entanto, sem sucesso. Contudo, os participantes se divertiram durante a vivência, todos participaram, mas ao fim durante a discussão, se mostraram desinteressados..</p>

Fonte: Própria (2021)

A vivência realizada para iniciar a discussão sobre civilidade é chamada de “conduzindo o outro”, como mostra o Quadro 7. No entanto, naquele dia como estava chovendo no horário dos indivíduos se dirigirem ao CAOPA, somente 10 participantes puderam comparecer. Com isso, como o grupo estava em menor número, tinham maior liberdade de se comunicarem. Assim, quando se iniciou a vivência, foi solicitado que o grupo que se mantinha em um grande círculo seria o grupo observador, o qual não poderiam se comunicar de forma algumas. Porém, isso não aconteceu, pois como era uma dinâmica bem interativa e com bastantes movimentos, isso fez com que os participantes se divertissem, e assim, conversavam e brincavam mais. Ao fim, durante a explicação, quando os ânimos foram acalmados, a pesquisadora pode perceber que os indivíduos não demonstraram tanto interesse na discussão, pois não interagiram como da mesma maneira durante a vivência.

Quadro 8: Oitavo encontro do THS.

Data	HS	Objetivo	Vivência	Resultados
10/11	Civilidade	<ul style="list-style-type: none"> - Aprimorar a consciência dos movimentos corporais; - Observar e descrever comportamentos dos demais participantes; - Ajustar o desempenho às modificações da situação; - Dessensibilizar para o contato com o outro; - Identificar sentimentos associados à situação vivenciada; - Desenvolver a flexibilidade corporal-cinestésica. 	<p>Por meio dessa vivência, os participantes puderam reconhecer e nomear expressões próprias e dos outros, além de controlar a ansiedade, falar sobre emoções e sentimentos, expressar emoções positivas e negativas. Bem como seguir regras e instruções, e dar <i>feedback</i>.</p>	<p>A pesquisadora reuniu o grupo participante em círculo, solicitando voluntariamente 4 participantes para realizar a vivência. Contudo, mais da metade dos indivíduos se voluntariaram, então foi decidido que os participantes que não haviam realizado atividade algum até o momento participariam da vivência. Os indivíduos estavam bem agitados e isso fez com que os 4 voluntários tivessem dificuldade em compreender a execução da dinâmica. Os participantes da vivência se mostraram bastante tímidos durante a vivência. No momento da discussão da vivência, houve diversos comentários, fazendo com que a discussão fosse interrompida, chamando-lhes a atenção para a discussão. Com isso, a pesquisadora pode identificar que os indivíduos compreenderam a funcionalidade da HS de civilidade, entretanto, não interagiram com situações de seu cotidiano.</p>

Fonte: Própria (2021)

De acordo com o Quadro 8, foi realizada a vivência “caminhos atravessados”, de modo que a pesquisadora reuniu a turma participante em um grande círculo e solicitou-se quatro voluntários para que realizasse a vivência. Naquele momento, quase todos os indivíduos se voluntariaram, contudo, foi acordado que naquela vivência seria feita com indivíduos que não haviam participado das vivências anteriores. O que causou tumulto, pois todos queriam participar, com isso, a pesquisadora reforçou a importância do grupo observador para aquela vivência, entrando em consenso com os indivíduos.

No início da vivência, os voluntários tiveram dificuldade de entendimento das instruções apresentadas, sendo repetidas em vários momentos. A falta de compreensão decorreu da agitação da turma participante e ainda da timidez dos voluntários. Ao fim, com a discussão sobre a vivência, os participantes continuaram agitados, sendo então a discussão interrompida em diversos momentos, sendo chamado a atenção para manter o foco na discussão. Contudo, os participantes demonstraram compreenderam a funcionalidade da HS de civilidade, no entanto, em nenhum momento da discussão interagiram com vivências pessoais.

Quadro 9: Nono encontro do THS.

Data	HS	Objetivo	Vivência	Resultados
19/11	Civilidade	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber a relação entre os pensamentos (formação de imagens) e os sentimentos e comportamentos; - Desenvolver a solidariedade; - Solicitar ajuda quando em dificuldade; - Analisar metáforas relacionadas à vida; - Controlar o ritmo do movimento e a postura corporal; - Exercitar a atenção. 	<p>Está vivência teve como objetivo reconhecer e nomear expressões próprias e dos outros, bem como controlar a ansiedade e falar sobre emoções e sentimentos, além de expressar emoções positivas e negativas. Ainda, gratificar, elogiar e dar <i>feedback</i>.</p>	<p>A pesquisadora pode observar, durante o encerramento do treino de HS, que na vivência sobre civilidade, que exigia movimentação por parte dos participantes, foi solicitado logo no início que mantivessem a atenção as instruções propostas, fazendo o uso da imaginação. Contudo, em sua grande maioria, não levaram a sério a vivência, fazendo diversas brincadeiras conforme a realização da vivência. Os participantes também discorreram diversos comentários, não realizando silêncio a fim de se concentrarem e imaginarem a situação. Com isso, a pesquisadora teve que interferir várias vezes solicitando para se concentrarem na atividade. Ao fim, durante a realização da discussão pertinente a vivência, percebeu-se que os indivíduos demonstraram desinteresse, de modo que não mantiveram sua atenção voltada a discussão, conversando entre si.</p>

Fonte: Própria (2021)

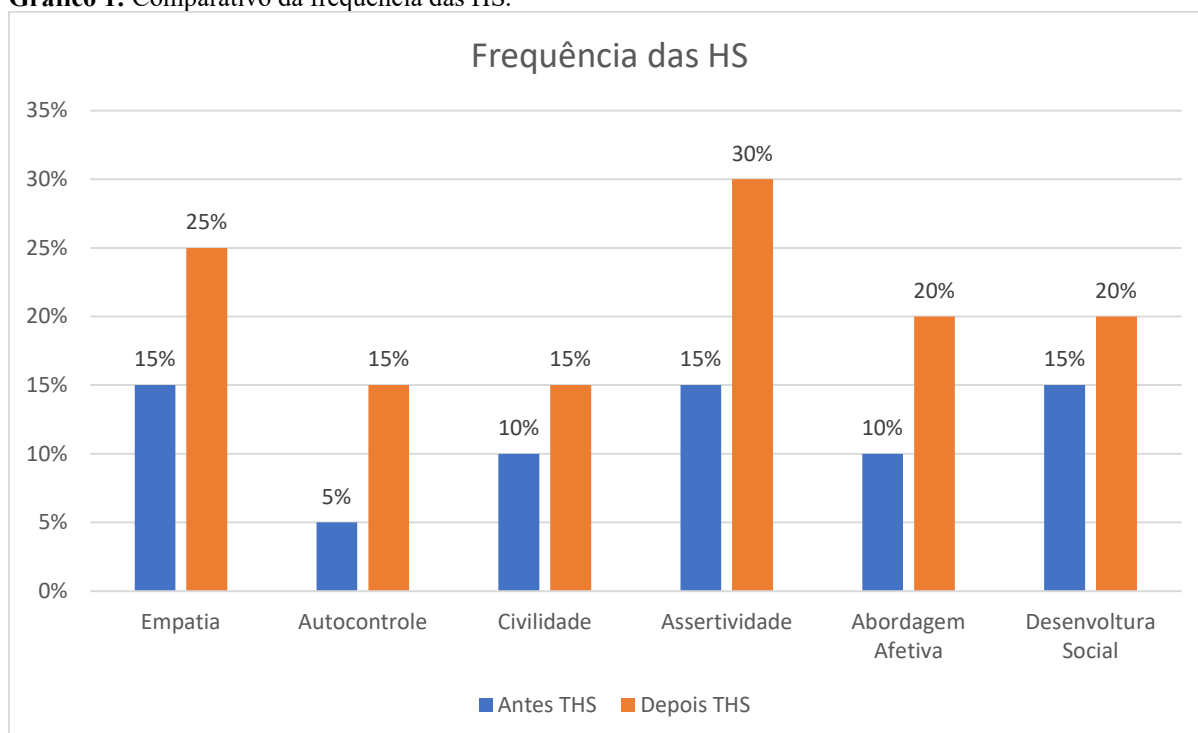
Com a vivência “mundo imaginário”, pode-se realizar o encerramento tanto da HS de civilidade, bem como com o treino de HS, é o que mostra o Quadro 9. Nesta vivência, os participantes foram reunidos em círculo, e solicitado que ficassem descalços. Posteriormente, com uma música de fundo, foi pedido para que caminhassem em círculo. De modo que, como era uma atividade que exigia movimentação dos participantes, e ainda maior concentração e atenção as instruções feitas no decorrer da caminhada, os participantes não seguiram o que havia sido solicitado, discorrendo vários comentários no decorrer da vivência, impedindo que alguns participantes tivessem dificuldade em entender as instruções. Outros levaram as instruções na brincadeira, agindo de maneira que provocasse riso nos demais indivíduos, não produzindo a devida reflexão proposta pela vivência.

Assim, posteriormente, durante a discussão, quando solicitado aos participantes se haviam se imaginado na situação descrita, muitos indivíduos afirmaram que não. Ainda, com as demais interrogações sobre a vivência, os participantes se mostraram desinteressados, não interagindo, e conversando entre si, interrompendo a discussão abordada.

4.3 Resultados comparativos antes e depois do treino das Habilidades Sociais

Conforme a análise realizada dos resultados apurados, foi possível discriminar o percentil anterior e posterior ao Treinamento de Habilidades Sociais.

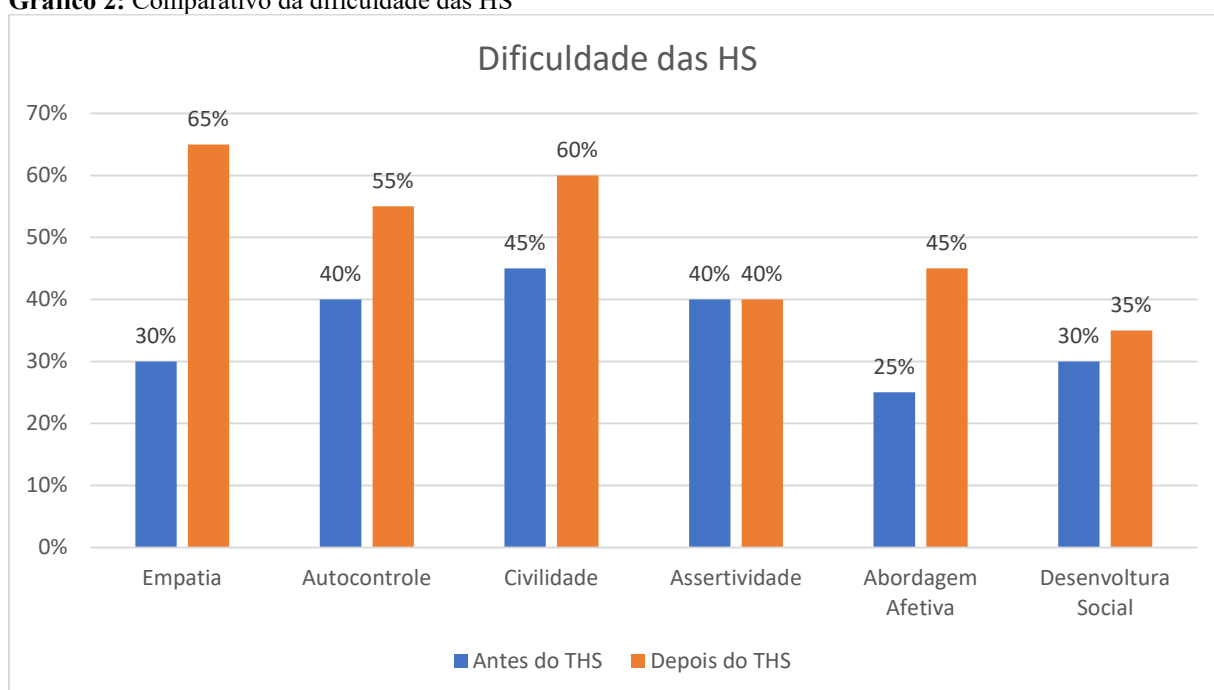
Gráfico 1: Comparativo da frequência das HS.



Fonte: Própria (2021)

De acordo com o Gráfico 1, foi possível identificar o percentil quanto a frequência das Habilidades Sociais com a amostra de 25 adolescentes. São dados comparativos entre antes e depois do Treinamento de Habilidades Sociais, uma vez que com a primeira análise foi possível indicar as três Habilidades Sociais deficitárias nos adolescentes, sendo elas: 1) Autocontrole; 2) Civilidade; e 3) Assertividade, e assim, podendo realizar, propriamente dito, o THS. Ainda foi possível observar que teve um aumento na frequência entre as seis Habilidades Sociais, sendo de maior destaque a Habilidade Social de Assertividade, que teve um aumento de 15% comparado a análise anterior ao THS.

Gráfico 2: Comparativo da dificuldade das HS



Fonte: Própria (2021)

Contudo, o Gráfico 2 mostra o comparativo da dificuldade dos adolescentes em realizar as Habilidades Sociais. É importante destacar que o aumento da dificuldade era proporcional a frequência, visto que o repertório comportamento dos participantes estava em processo de construção. Com isso, foi possível perceber que mesmo que as HS sejam manifestadas, os adolescentes participantes ainda apresentam dificuldade em realizá-las. Assim como no Gráfico 1, a Habilidade Social de maior destaque foi a Assertividade, que manteve seu percentil estabilizado quanto a dificuldade (Gráfico 2), não aumentando a dificuldade como as demais Habilidades Sociais.

Segundo Londero (2010), a ausência de um repertório social habilidoso, significa que esse indivíduo teve uma vida social com baixos reforçadores positivos, o que provoca

sentimentos negativos como a depressão, a baixa autoestima, além de ansiedade, frustrações e revolta. E com isso, é por meio do THS que ocorre o agrupamento de comportamentos com as principais características que permitem as interações entre os indivíduos. Por esse viés, Del Prette e Del Prette (2005), afirmam que raramente o THS não alcança suas maiores expectativas proposta nos indivíduos que participam.

É possível identificar no Gráfico 2, que a aumento significativo da dificuldade da Habilidade Social de Empatia, e foi abordada para Berger (2016), como sendo o pensamento do adolescente em muitos casos egocêntrico, de modo que se refere a resposta quanto a autoconsciência presente durante esse período.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como discutido no presente trabalho, as Habilidades Sociais são um conjunto de capacidades sociais as quais o indivíduo pode desenvolver ou adotar como recurso para sua interação social. E no que se refere aos adolescentes, elas se dividem em: empatia, autocontrole, civilidade, assertividade, abordagem afetiva e desenvoltura social. Desse modo, este trabalho busca apontar e treinar as principais habilidades de menor frequência em jovens adolescentes que se encontram em uma situação de vulnerabilidade social.

Portanto, esta pesquisa teve como principal objetivo verificar e ampliar as Habilidades Sociais de jovens adolescentes em situação de vulnerabilidade social, tendo encontrado que nos jovens analisados possuíam dificuldades nas Habilidades Sociais de autocontrole, civilidade e assertividade. Com base nisso, foi possível avaliar as Habilidades Sociais existentes e então desenvolver o Treinamento de Habilidades Sociais com esses adolescentes.

O Treinamento de Habilidades Sociais foi o procedimento utilizado nesta pesquisa com grande eficiência para aumentar o repertório comportamental dos adolescentes pesquisados, tendo em vista que após 9 encontros do Treinamento de Habilidades Sociais foi possível destacar um aumento tanto na frequência quanto na dificuldade das habilidades já mencionadas. Contudo, a de maior destaque foi a Habilidade Social de assertividade que teve seu aumento dobrado passando de 15% para 30% em sua frequência. Sendo ainda importante ressaltar, que a dificuldade desta habilidade se manteve equilibrada com o percentil de 40%.

Como hipótese, esta pesquisa afirmou inicialmente que as Habilidades Sociais existentes no repertório comportamental dos adolescentes em situação de vulnerabilidade social seriam as habilidades de empatia e comunicação, o que nesta pesquisa pode-se confirmar a existência dessas habilidades, pois durante o diagnóstico inicialmente desenvolvido neste grupo eram as Habilidades Sociais mais presentes no aspecto inicial.

Sendo assim, percebeu-se a importância desta pesquisa para o público pesquisado e para a Psicologia, tendo em vista que os resultados encontrados puderam expor a importância do Treinamento de Habilidades Sociais para aumentar o repertório comportamental nas relações sociais desses adolescentes e ainda gerar uma possibilidade de melhoria nos resultados em todas as áreas de sua vida, levando em conta que os adolescentes pesquisados tiveram impactos positivos e significativos no desempenho escolar, nas relações familiares e nas relações sociais dentro do próprio grupo. Através dos dados apontados, sugere-se que esta pesquisa seja dada

continuidade proporcionando o Treinamento de Habilidades Sociais para o grupo de jovens adolescentes em vulnerabilidade social focado no desenvolvimento no repertório comportamental para a construção do seu perfil laboral, isto é, para as relações de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU-RODRIGUES, Josele; RIBEIRO, Michela Rodrigues. **Análise do comportamento: pesquisa, teoria e aplicação.** Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 300.
- BERGER, Kathleen Stassen. **O desenvolvimento da pessoa: do nascimento à terceira idade.** Tradução: Dalton Conde de Alencar. Revisão Técnica: Cláudia Henschel de Lima. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016. p. 570.
- BESSA, Valéria da Hora. **Teorias da aprendizagem.** Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008. p. 204.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia.** 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008. p. 368.
- BRAGHIROLI, Elaine Maria; BISI, Guy Paulo; RIZZON, Luiz Antônio; NICOLETTO, Ugo. **Psicologia geral.** 36. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2015. p. 199.
- CABALLO, V. E. **Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento.** 1. ed. São Paulo: Santos, 2003. p. 424.
- CAMPOS, J. R.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Depressão na adolescência: habilidades sociais e variáveis sociodemográficas como fatores de risco/proteção.** Estudos e Pesquisas em Psicologia, 14(2), 408-428, 2014.
- CAMPOS, T. N.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Sobrevivendo nas ruas: habilidades sociais e valores de crianças e adolescentes.** Psicologia Reflexão e Crítica, 3(3), 515-525, 2000.
- CARRARA, Kester. **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens.** São Paulo: Avercamp, 2004. p. 188.
- CATANIA, A. Charles. **Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição.** Tradução: Deisy das Graças de Souza... [et al.]. 4. ed. - Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 460.
- DE-FARIAS, Ana Karina C. R. **Análise comportamental clínica: aspectos teóricos e estudos de caso.** Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 341.
- DE-FARIAS, Ana Karina C. R.; FONSECA, Flávia Nunes; NERY, Lorena Bezerra. **Teoria e formulação de casos em análise comportamental clínica.** Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2018. p. 753.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Avaliação de habilidades sociais: bases conceituais, instrumentos e procedimentos.** In A. Del Prette & Z.A.P. Del Prette (Orgs.), Psicologia das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações (pp. 187-229). Petrópolis: Vozes, 2009a.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Competência social e habilidades sociais: manual teórico-prático**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2018. p. 256.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Habilidades sociais: conceitos e campo teórico-prático**. 2006. Texto online. Disponibilizado em www.rihs.ufscar.br em dezembro de 2006.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção**. São Paulo: Editora Alínea, 2003. p. 313.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Habilidades sociais e análise do comportamento: proximidade histórica e atualidades**. Perspectiva em análise do comportamento *versão online* ISSN 2177 – 3548. Perspectivas vol. 1. no. 2. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2010.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Zilda A. P. **Habilidades sociais: o modelo de Jesus**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 161.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Habilidades sociais: uma área em desenvolvimento**. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 9(2), 233-255, 1996.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações**. Petrópolis: Vozes, 2009b. p. 232.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. p. 280.

FADIMAN, James; FRAGER, Robert. **Teorias da personalidade**. Tradução: Odette de Godoy Pinheiro, Camila Pedral Sampaio e Sybil Safdie. São Paulo: HARBRA, 1986. p. 405.

GALLO, Alex Eduardo; ALENCAR, Juliana da Silva Araújo. **Psicologia do desenvolvimento da criança**. Maringá: CESUMAR, 2012. p. 233.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 176.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017. p. 173.

HAYDU, Verônica Bender; FORNAZARI, Silvia Aparecida; ESTANISLAU, Célio Roberto. **Psicologia e análise do comportamento: conceituações e aplicações a educação, organizações, saúde e clínica**. Londrina: UEL, 2014. p. 568.

HAYES, Steven C.; HOFMANN, Stefan G. **Terapia cognitivo-comportamental baseada em processos: ciência e competências clínicas**. Tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa. Revisão técnica: Wilson Vieira Melo. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2020. p. 492.

HARRÉ, Rom. **Grandes pensadores em psicologia**. Tradução: Luca Santoro Gomes; Silvia Spada; Revisão científica Luca Santoro Gomes. São Paulo: Roca, 2009. p. 314.

JACÓ-VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Arthur Arruda Leal; PORTUGUAL, Francisco Teixeira. **História da psicologia: rumos e percursos**. Rio de Janeiro: Nau Ed., 2006. p. 593.

KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa: guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010. p. 88.

LONDERO, Igor. **AT: Acompanhamento terapêutico: teoria e técnica na terapia comportamental e Cognitivo-comportamental**. São Paulo: Santos, 2010. p. 166.

LUCENA-SANTOS, Paola; PINTO-GOUVEIA, José; OLIVEIRA, Margareth da Silva. **Terapias comportamentais de terceira geração: guia para profissionais**. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2015. p. 526.

MAIA, Denise da Silva; BORTOLINI, Marcela. **O desenvolvimento da habilidade de assertividade e a convivência na escola: relato de experiência**. *Psicol. rev.* vol. 18. no. 3. Belo Horizonte: 2012.

MARTIN, Garry; PEAR, Joseph. **Modificação do comportamento: o que é e como fazer**. Revisão técnica: Gildo dos Santos Angelotti, Hernando Neves Filho. 10. ed. - Rio de Janeiro: Roca, 2018. p. 406.

MARTIN, Garry; PEAR, Joseph. **Modificação de comportamento: o que é e como fazer**. Revisão científica: Hélio José Guilhardi. 8.ed. São Paulo: Roca, 2015. p. 565.

MELNIK, Tamara; ATALLAH, Álvaro Nagib. **Psicologia baseada em evidências: provas científicas da efetividade da psicoterapia**. São Paulo: Santos, 2011. p. 366.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Departamento de ações programáticas e estratégicas: proteger e cuidar da saúde de adolescentes na atenção básica**. [Recurso eletrônico]. Secretária de Atenção a Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2017. p. 234.

MOREIRA, Márcio Borges; MEDEIROS, Carlos Augusto. **Princípios básicos de análise do comportamento**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019. p. 219.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. Tradução: Carla Filomena Marques Pinto Vercesi, *et.al.* Revisão Técnica: Maria Cecília de Vilhena Moraes Silva, *et al.* 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013. p. 800.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de; MENDONÇA, Fernando Wolff. **Psicologia do desenvolvimento**. 3. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009. p. 292.

PEREIRA-GUIZZO, C. S.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P.; LEME, V. B. R. **Programa de habilidades sociais para adolescentes em preparação para o trabalho**. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(3), 573-581, 2018.

PICIRILLI, Cláudia Capelini. **A adolescência e juventude no século XXI**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2019. p. 200.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. [recurso eletrônico] 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REGATO, Vilma Cardoso. **Psicologia nas organizações**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016. p. 220.

SANTOS, Vânia; MASCARENHAS, Valdelice A. **Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento**. Tradução: Marta Donila Claudino. 1. ed. São Paulo: Editora Com. Imp. Ltda., 1996. p. 904.

SCHULTZ, Duane P.; SCHULTZ, Sydney Ellen. **História da psicologia moderna**. Tradução: Marília de Moura Zanella, Suely Sonoe Murai Cuccio e Cintia Naomi Uemura. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016. p. 480.

SCHULTZ, Duane P.; SCHULTZ, Sydney Ellen. **Teorias da personalidade**. Tradução: All Tasks, Priscilla Lopes e Lívia Koepl; Revisão técnica: Thaís Cristina Marques dos Reis. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2015. p. 479.

SKINNER, Burrhus Fredric. **Ciência e comportamento humano**. Tradução: João Carlos Todorov, Rodolfo Azzi. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 509.

SKINNER, B. F. **Sobre o behaviorismo**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Editora Cultrix, 1974. p. 211.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual da adolescência**. [Recurso eletrônico]. 1. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2019. p. 190.

TORRES, André Roberto Ribeiro. **História da Psicologia**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2016. p. 236.

URRUTIGARAY, Maria Cristina. **Desenvolvimento da infância e adolescência**. Rio de Janeiro: SESES, 2016. p. 152.

VICHI, Christian. [et al.]. **Comportamento em foco 3**. São Paulo: Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental – ABPMC, 2014. p. 456.

VIRGOLIM, Angela M. R.; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon. **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2018. p. 636.

XAVIER, Alessandra Silva; NUNES, Ana Ignez Belém Lima. **Psicologia do desenvolvimento**. 2. ed. Fortaleza: Secretária de Educação a Distância, 2011. p. 133.

ANEXO A



Centro de Acolhimento, Orientação e Proteção ao Adolescente - CAOPA
 CNPJ 04.893.021/0001-34
 Entidade Pública Estadual Lei 9711/03
 Decreto Municipal nº 066/05

AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO DE PESQUISA


Sinop-MT, 25 de maio (05) de 2021

Eu, Juliano Antonio Heberle, Coordenador do CAOPA - Centro de Acolhimento, Orientação e Proteção ao Adolescente, localizado na rua Armando Dias, nº 19, Jardim Boa Esperança, no município de Sinop-MT, declaro aceitar a participação na realização da pesquisa intitulada "*Habilidades Sociais de Jovens Adolescentes em situação de Vulnerabilidade Social*". Como pesquisadora responsável Luiza Alvarenga Marques de Medeiros, domiciliada na rua Alcides Faganelo, nº 1.122, Residencial Delta e Bruna Caroliny Bartolomeu de Freitas.

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, nos disponibilizamos a participar da presente coleta de dados, que estará em consonância com os objetivos apresentados em seu projeto de pesquisa.

Sendo o que tenho para o momento, subscrevo.

Atenciosamente,


 JULIANO ANTONIO HEBERLE
 Coordenador do CAOPA

Juliano A. Heberle
 Coordenador de Projetos
 CAOPA

ANEXO B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do estudo: Habilidades Sociais de Jovens Adolescentes em Situação de Vulnerabilidade Social

Pesquisador Responsável: Luiza Alvarenga Marques de Medeiros

Endereço: Rua Alcides Faganelo, 122 – Delta, Sinop-MT

Telefone: (66) 98437-2094

Prezado (a) Senhor (a)

Seu filho (a) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa a partir da sua autorização respondendo a 1 questionário duas vezes, e participando de 10 encontros para o Treinamento de Habilidades Sociais, de forma totalmente voluntária.

Esta pesquisa possui interesse acadêmico, e tem como prioridade identificar e ampliar *as Habilidades Sociais tais como empatia, assertividade, abordagem afetiva, autocontrole, civilidade e desenvoltura social* de jovens adolescentes do CAOPA.

Para tanto, peço por gentileza que efetue a leitura das informações abaixo.

Objetivo do estudo:

Verificar e ampliar as Habilidades Sociais de jovens adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Procedimentos que serão realizados:

Caso você considere autorizar o seu filho (a) a participar desta pesquisa, a mesma será dividida em três momentos, no primeiro momento, será realizada a aplicação do Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes – IHSA para o levantamento das Habilidades Sociais deficitárias nos adolescentes, e através dos resultados obtidos, num segundo momento, será desenvolvido o Treinamento das Habilidades Sociais, buscando priorizar as três principais habilidades deficitárias encontradas e, por fim, será aplicado novamente o inventário, a fim de se verificar uma comparação das habilidades sociais antes e após o treinamento das habilidades sociais desenvolvidas nos adolescentes.

O questionário aplicado pela pesquisadora nos adolescentes participantes, terá duração aproximada de 30 minutos a ser realizado em um encontro inicial, e os 10 encontros previstos para o treinamento das habilidades sociais, terão a duração média de 2 horas, a serem realizados durante a programação de rotina no CAOPA que irá ceder espaço na agenda para esta finalidade.

Riscos e Benefícios:

A participação do seu filho (a) na presente pesquisa oferece risco mínimo, tendo em vista que o participante poderá se mostrar constrangido ou desconfortável ao responder alguma das questões propostas no inventário ou nas vivências, o que será resolvido com a disponibilidade de efetivar desistência imediata de sua participação na pesquisa, receber atendimento psicológico imediato da pesquisadora, ou mesmo ser encaminhado para atendimento psicológico gratuito e prioritário na clínica escola da UNIFASIPE. Contudo, caso considere a participação nesta pesquisa, o participante poderá contribuir com informações que apontem as intervenções necessárias para que as Habilidades Sociais de jovens adolescentes desenvolvam assertivamente dentro do contexto social, além de se beneficiar diretamente podendo obter evolução ativa de suas próprias Habilidades Sociais.

Dados relacionados a pesquisa:

A presente pesquisa não possui custo financeiro de qualquer espécie a você.

A participação de seu filho (a) nesta pesquisa, possui garantia do sigilo de sua identificação pessoal, pois todos os dados serão resguardados na responsabilidade da pesquisadora e sua equipe para eventuais esclarecimentos relacionados a pesquisa.

Para todo e qualquer problema ou eventualidade resultante da pesquisa, a responsabilidade será da pesquisadora (*contatos abaixo*) e sua equipe.

Participação voluntária:

O presente termo esclarece que a sua participação nesta pesquisa é de caráter voluntário e sem pagamento de qualquer espécie, onde a decisão da participação ou não participação não acarretará penalidade alguma. Como também, a decisão em desistir da pesquisa poderá ocorrer a qualquer momento mesmo após o início da sua participação. Para tanto, será necessário entrar em contato com a pesquisadora responsável (*contato abaixo*) e apresentar a mudança de decisão em caráter inquestionável, a fim de que se faça atender sua decisão de imediato.

Sigilo e Privacidade:

Sigilo e privacidade são prioridades nesta pesquisa, na qual terá os dados utilizados apenas e somente pela equipe do estudo, ou seja, pessoas que não fazem parte da pesquisa não terão acesso aos dados. O TCLE-Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assegura que em nenhum momento será divulgado o seu nome como participante desta pesquisa.

Contatos:

- **Pesquisadora responsável:** Luiza Alvarenga Marques de Medeiros

Fone: (66) 9-8437-2094, e-mail: luiza@medeiosemarques.com

- **Co-pesquisadora:** Bruna Caroliny Bartolomeu de Freitas

Fone: (66) 9-9998-2585, e-mail: brunacaroliny1@live.com

- **Comitê de Ética em Pesquisa da UFMT Campus Universitário de Sinop**

Endereço: Avenida Alexandre Ferronato, 1200 – CEP 78556-267. Setor Industrial Norte, Sinop – MT. Telefone: (66) 3533-3199, e-mail: cepsinop@gmail.com – para questões sobre os direitos dos participantes envolvidos ou sobre questões éticas.

“Ao assinar abaixo, confirmo e concordo que li as afirmações contidas neste termo de consentimento, que foram explicadas conforme os procedimentos do estudo e, que tive a oportunidade de fazer perguntas, sendo assim, estou satisfeito com as explicações fornecidas e decido participar voluntariamente deste estudo”. **Uma via do presente termo será entregue a mim e outra será arquivada junto aos materiais de coleta pelo pesquisador.**

Assinaturas:

Assinatura do participante de Pesquisa

Assinatura do Pesquisador principal

Assinatura do Co-Pesquisador

Data ____ / ____ / ____

ANEXO C

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Título do estudo: Habilidades Sociais de Jovens Adolescentes em Situação de Vulnerabilidade Social

Pesquisador Responsável: Luiza Alvarenga Marques de Medeiros.

Endereço: Rua Alcides Faganelo, 1122 - Residencial Delta.

Telefone: (66) 98437-2094

Caro aluno,

Venho através deste, lhe convidar a participar da pesquisa chamada “Habilidades Sociais de Jovens Adolescentes em Situação de Vulnerabilidade Social”, de forma natural.

Sua participação, irá ajudar a produzir informações que apontem as intervenções necessárias para que as Habilidades Sociais de jovens adolescentes desenvolvam assertivamente dentro do contexto social, além de se beneficiar diretamente podendo obter evolução ativa de suas próprias Habilidades Sociais.

Procedimentos que serão realizados no estudo e duração do estudo:

Esta pesquisa será dividida em três momentos, no primeiro momento, será realizada a aplicação do Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes – IHSA para o levantamento das Habilidades Sociais deficitárias nos adolescentes, e através dos resultados obtidos, num segundo momento, será desenvolvido o Treinamento das Habilidades Sociais, buscando priorizar as três principais habilidades deficitárias encontradas e, por fim, será aplicado novamente o inventário, a fim de se verificar uma comparação das habilidades sociais antes e após o treinamento das habilidades sociais desenvolvidas nos adolescentes.

O questionário aplicado pela pesquisadora nos adolescentes participantes, terá duração aproximada de 30 minutos a ser realizado em um encontro inicial, e os 10 encontros previstos para o treinamento das habilidades sociais, terão a duração média de 2 horas, a serem realizados durante a programação de rotina no CAOPA que irá ceder espaço na agenda para esta finalidade.

Riscos e Benefícios:

Sua participação nesta pesquisa oferecerá risco mínimo, pois poderá lhe gerar sentimento de constrangimento ou desconforto ao responder algum dos itens propostos, podendo ser resolvido com o apoio psicológico breve que a pesquisadora de Psicologia irá lhe oferecer de imediato, caso perceba sua condição, ou caso você solicite, ou mesmo com seu encaminhamento para atendimento prioritário na clínica escola de psicologia da UNIFASIPE, sem que haja qualquer custo. Entretanto, reforçamos que sua participação é muito valiosa, para maior entendimento do tema abordado.

Participação voluntária:

Você pode decidir em participar ou não da pesquisa e não será punido de forma alguma, podendo desistir de participar a qualquer momento, devendo comunicar a pesquisadora, ou a sua psicóloga do CAOPA.

Sigilo e Privacidade:

Todos os dados expressos nesta pesquisa serão utilizados apenas e somente nesse estudo, assim outras pessoas não terão acesso aos dados. Seu nome não será divulgado.

Contatos:

Nome: Bruna Caroliny Bartolomeu de Freitas.

Fone: (66) 99998-2585, e-mail: brunacaroliny1@live.com

Pesquisador: Luiza Alvarenga Marques de Medeiros.

Fone: (66) 98437-2094, e-mail: luiza@medeirosemarques.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UFMT Campus Universitário de Sinop

Av. Alexandre Ferronato, 1.200 – CEP 78556-267, Setor Industrial Norte, Sinop – MT, telefone: (66) 3533-347, e-mail: cepsinop@gmail.com – para questões sobre os direitos dos participantes envolvidos ou sobre qualquer outra questão em que lhe tenha ficado alguma dúvida, a cerca desta pesquisa.

Assinaturas:

Nome do Sujeito da Pesquisa (Nome do aluno em letra de forma).

Bruna Caroliny Bartolomeu de Freitas

Data: __ / __ / ____

Assinatura e Carimbo do Pesquisador

“Ao assinar abaixo, confirmo e concordo que li as afirmações contidas neste termo de consentimento, que foram explicadas conforme os procedimentos do estudo, que tive a oportunidade de fazer perguntas, sendo assim estou satisfeita com as explicações fornecidas e decido participar voluntariamente deste estudo”. Uma via do presente termo será entregue a mim e outra será arquivada junto a entrevista pelo pesquisador.

ANEXO D

Itens	Frequência					Dificuldade				
	0-2 vezes	3-4 vezes	5-6 vezes	7-8 vezes	9-10 vezes	Nenhuma	Pouca	Média	Muita	Total
20	Na escola ou em meu trabalho, <u>faço apresentações orais em grupo quando solicitado.</u>									
21	<u>Consigo conversar com pessoas de autoridade (diretor da escola, chefe no trabalho, padre ou pastor na igreja etc.) sempre que necessário.</u>									
22	Quando meus pais ou professores criticam o meu comportamento, <u>consigo controlar minha irritação.</u>									
23	Se acho errado fazer uma coisa, mesmo os colegas me pressionando, <u>eu fico na minha (não faço).</u>									
24	<u>Consigo guardar segredo sobre o que os amigos me contam.</u>									
25	Ao conhecer alguém que quero ter como amigo(a), <u>eu lhe faço perguntas pessoais.</u>									
26	<u>Consigo perceber os sentimentos (medo, raiva, vergonha, tristeza etc.) de um(a) amigo(a) em dificuldade.</u>									
27	Demonstro meu aborrecimento a meu/minha irmão(ã) quando ele(a) aponta comigo (mexe nas minhas coisas, implica etc.).									
28	Ao perceber que fui inconveniente (grosso, desagradável) e ofendi alguém, <u>eu peço desculpas.</u>									
29	Quando um amigo tem uma posição contrária à minha, <u>consigo negociar uma solução boa para nós dois.</u>									
30	<u>Reajo com calma</u> quando as coisas não saem como eu gostaria.									
31	Ao notar que um(a) colega está triste ou com algum problema, <u>eu lhe ofereço meu apoio.</u>									
32	Na relação sexual, quando meu/minha parceiro(a) discorda de usar camisinha, <u>procuro convencê-lo(a) sobre essa necessidade.</u>									
33	Quando meus pais insistem em dizer o que devo fazer, contrariando o que penso, <u>falo calmamente o que acho.</u>									
34	Quando um colega está com dificuldade em alguma tarefa da escola ou do trabalho, <u>eu ofereço minha ajuda.</u>									
35	Quando quero fazer amizades, <u>convido as pessoas para algum programa ou atividade.</u>									
36	Em relação a carinhos, sei com quem foi, <u>eu digo francamente o que me desagrada.</u>									
37	Ao sentir desejo de conhecer alguém a quem não fui ainda apresentado(a), <u>eu mesmo(a) me apresento a essa pessoa.</u>									
38	<u>Consigo controlar minha raiva</u> quando meu/minha irmão(ã) me trata de alguma maneira.									