

Programa de Promoção das Habilidades Sociais para Universitários de Psicologia com Foco na Educação Inclusiva

Social Skills Promotion Program for Psychology Students Focused on Inclusive Education

Patricia Lorena Quiterio^{a*}; Rodrigo Limonge Reis Carvalho^a; Marwin Machay Indio do Brasil do Carmo^b

^aUniversidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia Social. RJ, Brasil.

^bUniversidade de São Paulo, Faculdade de Medicina, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psiquiatria. SP, Brasil.

*E-mail: patricialorenaerj@gmail.com

Resumo

O desenvolvimento das habilidades sociais de futuros psicólogos é essencial para a qualidade e efetividade das relações interpessoais e fundamental para a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência, seja no contexto escolar, clínico e de saúde. Este estudo avaliou os efeitos de um Programa de Promoção de Habilidades Sociais com foco na inclusão no repertório de habilidades sociais e nas percepções sobre deficiência e inclusão em universitários do curso de Psicologia. Participaram 39 estudantes em dois grupos: experimental (n=21) e controle (n=18). A intervenção foi realizada em 22 sessões semanais, com medidas de pré-teste, processual, pós-teste e em seguimento de um ano. Os instrumentos de avaliação foram: (a) Questionário diagnóstico, (b) Inventário de habilidades sociais, (c) Avaliação do impacto imediato da sessão e, (d) Formulário de avaliação dos resultados. A análise de conteúdo dos instrumentos qualitativos revelou que os estudantes ampliaram os conceitos teórico-práticos relacionados às habilidades sociais, deficiências e inclusão. A análise com modelos lineares mistos indicou que o grupo experimental apresentou escores de Enfrentamento e Autoafirmação mais altos no seguimento em relação ao grupo controle. Além disso, os resultados indicaram adesão à intervenção e apropriação de estratégias e recursos alternativos como possibilidades de inclusão. Os escores obtidos no seguimento revelaram que a melhora nos fatores de habilidades sociais se manteve no intervalo de um ano, especialmente, em relação à assertividade, indicando que os estudantes universitários desenvolveram de modo adequado as habilidades sociais, contribuindo para seu desempenho em diferentes áreas de atuação como futuro profissional de Psicologia.

Palavras-chave: Habilidades Sociais. Intervenção. Estudantes Universitários. Inclusão. Avaliação de Programa.

Abstract

The development of social skills of future psychologists is essential for the quality and effectiveness of interpersonal relationships and fundamental to the children's and adolescents' inclusion with disabilities, whether in the school, clinical or health context. This study assessed the effects of a Social Skills Promotion Program focused on inclusion on the social skills repertoire and perceptions of disability and inclusion for undergraduate Psychology students. Thirty-nine students participated in two groups: experimental (n=21) and control (n=18). The intervention was carried out in 22 weekly sessions, with pre-test, procedural, post-test, and one-year follow-up measures. The evaluation instruments were: (a) Diagnostic questionnaire, (b) Social Skills Inventory, (c) Immediate Impact Evaluation of the session, and (d) Outcome Evaluation Form. The content analysis of the qualitative instruments showed that the students increased the theoretical-practical concepts related to social skills, disabilities, and inclusion. Analysis with mixed linear models indicated that the experimental group had higher scores for Coping and Self-Affirmation at follow-up than the control group. Furthermore, the results indicated adherence to the intervention and appropriation of alternative strategies and resources as possibilities for inclusion. Analysis with mixed linear models indicated that the experimental group had higher scores for Coping and Self-Affirmation at follow-up than the control group. Furthermore, the results indicated adherence to the intervention and appropriation of alternative strategies and resources as possibilities for inclusion. The follow-up scores demonstrated that improvement in social skills factors was maintained after one year, especially assertiveness, indicating that undergraduate students adequately developed their social skills, contributing to their performance in different areas as future Psychology professionals.

Keywords: Social Skills. Intervention. Undergraduate Students. Inclusion. Program Assessment.

1 Introdução

A qualidade da formação inicial de estudantes de Psicologia impacta diretamente em sua prática profissional. A diversidade de orientações teóricas repercute em múltiplas práticas e a complexidade dessa área de conhecimento exige a formação de um profissional ético, implicado com o conhecimento científico da Psicologia, e atento aos fenômenos sociais.

A efetivação das Diretrizes Curriculares para os Cursos

de Graduação em Psicologia ampliou de forma significativa a formação dos futuros psicólogos (BRASIL, 2011; MACEDO *et al.*, 2020). Estas diretrizes estabelecem em seu art. 3º princípios e compromissos que destacam a importância do estudo das relações interpessoais. Em qualquer contexto, a atuação do profissional de Psicologia preza pelo respeito às interações sociais formadas com diferentes pessoas, sejam elas com ou sem deficiência. Ademais, o profissional de Psicologia deve conhecer e divulgar a Declaração de Salamanca da Organização das Nações Unidas [ONU] (1994). Este

documento fornece diretrizes básicas para a (re)formulação de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social e a Lei Brasileira de Inclusão [LBI] (2015), que estabelece a igualdade de oportunidades e o exercício dos direitos fundamentais para a pessoa com deficiência, visando sua inclusão social.

Habilidades sociais são importantes para constituir um repertório de comportamentos sociais desejáveis voltados para o enfrentamento de demandas sociais. Os comportamentos são adquiridos e modulados a partir da convivência e interação social com outra pessoa, assim como apresentam avanços para o sujeito, para o grupo e para a sociedade (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). Ocasionalmente, o indivíduo pode dispor de um repertório de habilidades sociais, mas não apresentar um desempenho socialmente competente. Essa dimensão avaliativa designa o conceito de competência social, segundo o qual se observa o efeito de uma atitude no ambiente, considerando as metas estabelecidas e esperadas socialmente, contribuindo para expansão das relações interpessoais e a melhoria da autoestima (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

No campo teórico-prático, a intervenção para o desenvolvimento de habilidades sociais ocorre por meio de Programas de Promoção das Habilidades Sociais (PPHS). Estes podem ser definidos como um conjunto de técnicas e atividades que favorecem o aprendizado e aprimoramento das habilidades sociais, bem como dos requisitos da competência social, mostrando-se eficientes no desenvolvimento de comportamentos pró-sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). Os PPHS com foco na prevenção e promoção da saúde mental são desenvolvidos com diferentes participantes em função da diversidade de papéis e contextos sociais.

As novas demandas sociais e do mercado de trabalho evidenciam a necessidade da capacitação interpessoal para ampliar a formação profissional (FERREIRA; OLIVEIRA; VANDENBERGHE, 2014; LIMA; SOARES; SOUZA, 2019; LOPES *et al.*, 2017; MORETTO; BOLSONI-SILVA, 2019). A discussão desta temática favorece o desenvolvimento de programas de intervenção em habilidades sociais.

O desempenho social competente do profissional de Psicologia é essencial para o desenvolvimento e o bem-estar dos indivíduos envolvidos nas relações interpessoais em sua atuação (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). Para lidar com essas demandas, o/a psicólogo/a precisa desenvolver diversas habilidades, tais como: (a) planejar, estruturar, apresentar e conduzir atividade interativa; (b) avaliar atividade e desempenhos específicos; (c) cultivar afetividade e participação de outros agentes (pais e professores) nas atividades com os/as filhos/as e alunos/as; (d) organizar e conduzir sessões de psicoeducação ou reuniões; (e) sugerir projetos; (f) orientar colegas e funcionários e; (g) encaminhar solução de problemas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). Esse papel abarca uma mediação e interação competentes,

tanto em relação ao conhecimento como nas práticas interpessoais.

Em âmbito nacional, pesquisas avaliaram o repertório de habilidades sociais de estudantes de Psicologia por meio de estudos comparativos (DEL PRETTE; DEL PRETTE; BRANCO, 1992; CARNEIRO; TEIXEIRA, 2011). A primeira intervenção nacional de habilidades sociais com estudantes de Psicologia foi intitulada Programa de Desenvolvimento Interpessoal Profissional e teve como objetivo desenvolver habilidades interpessoais relacionadas com a prática da Psicologia. O enfoque das sessões iniciais foi o desenvolvimento perceptivo-sensorial, controle da própria ansiedade, expressividade emocional e comunicação não-verbal.

As sessões intermediárias tiveram como objetivo análise e prática em interações diádicas e grupais (observar e descrever o comportamento um do outro, fazer perguntas, fazer e recusar pedidos, dar feedback positivo; iniciar, manter e terminar conversas; expressar sentimentos positivos e negativos). E nas sessões finais, comportamentos interpessoais profissionais mais elaborados, como fazer e lidar com críticas, expressar empatia, falar em público, coordenar um grupo, aproximar-se de estranhos ou de pessoas com autoridade, defender os direitos dos outros e candidatar-se a um emprego.

Nesta pesquisa participaram 36 estudantes distribuídos em grupo experimental e controle. Os resultados evidenciaram a aquisição de habilidades sociais no grupo experimental, com diferenças significativas em relação ao grupo controle (DEL PRETTE; DEL PRETTE; BARRETO, 1999). O estudo de Magalhães e Murta (2003) avaliou os efeitos de um PPHS que incluiu os seguintes temas: como lidar com as emoções, as práticas parentais, o processo de mudança, a autoestima, a defesa de direitos interpessoais, os estilos de comunicação, falar em público, comunicação empática, elogio específico, lidar com críticas e manejo da raiva com 13 estudantes de Psicologia. Os resultados indicaram que, em média, o grupo progrediu na classificação clínica em todos os fatores de habilidades sociais avaliados.

Em outro estudo, Pacheco e Rangé (2006) descreveram uma intervenção com universitários iniciantes do curso de Psicologia, com o objetivo de desenvolver habilidades profissionais e aperfeiçoar habilidades sociais deficitárias. Participaram 60 estudantes distribuídos em quatro grupos experimentais e 40 no grupo controle. Os resultados indicaram que a intervenção foi eficaz, principalmente, na aquisição de habilidades no fator 1 – enfrentamento e autoafirmação e no fator 3 - conversação e desenvoltura social.

O desenvolvimento interpessoal na formação universitária é fundamental para a melhoria do funcionamento psicossocial do estudante (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003). A Psicologia, entre outras, é uma profissão baseada em relações interpessoais em diferentes âmbitos de atuação (LEME; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2016; PEDRO-SILVA; FREIRIA,

2018). No contexto da inclusão de estudantes com deficiência, o profissional de Psicologia é fundamental, seja na Psicologia escolar ou em outros espaços e instituições sociais.

Fonseca, Freitas e Negreiros (2018), em um estudo qualitativo, com dez psicólogos escolares, discutem as demandas inclusivas direcionadas ao psicólogo escolar, como: as atividades desenvolvidas por ele junto aos agentes educativos, e sua atuação junto aos professores. A atuação do profissional de Psicologia deve favorecer, por meio de uma proposta colaborativa, o atendimento a quaisquer pessoas com deficiência para contribuir com a inclusão social, seja no atendimento clínico, na orientação de professores e familiares, ou na inserção no mercado de trabalho (ROSA; MENEZES, 2019).

A competência técnica precisa estar associada ao desenvolvimento social e emocional dos estudantes universitários (LEME; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2016). É importante para o exercício da profissão que o(a) psicólogo(a) esteja munido do conhecimento técnico das habilidades sociais e de uma posição ética, favorecendo os princípios de respeito mútuo, solidariedade, tolerância e inclusão social. Soma-se a isto a relevância de conhecimento sobre comunicação alternativa, área multidisciplinar que oferece recursos e estratégias de comunicação, bem como destaca o papel do interlocutor na interação com pessoas com deficiência (NUNES *et al.*, 2020).

Em uma pesquisa de estado da arte, Leme, Del Prette e Del Prette (2016) analisaram 13 artigos de intervenções junto a futuros psicólogos e concluíram que a maior parte ressaltou a necessidade da caracterização/avaliação de habilidades sociais. Os autores sinalizam uma lacuna em relação aos estudos de promoção destas habilidades junto ao estudante de Psicologia. Apesar da importância deste profissional como mediador nas relações interpessoais construídas em diferentes espaços, nenhum programa de PPHS com universitários se voltou para a área de Psicologia com foco na inclusão. Desse modo, é relevante desenvolver PPHS com universitários da área de Psicologia para evitar futuras dificuldades interpessoais, para auxiliar na formação para atuar com pessoas com necessidades específicas, e para favorecer o ingresso no mercado de trabalho.

Diferentemente de outros estudos de PPHS, com universitários da área de Psicologia (DEL PRETTE; DEL PRETTE; BARRETO, 1999; MAGALHÃES; MURTA, 2003; PACHECO; RANGÉ, 2006), este estudo buscou aproximar o campo teórico-prático das habilidades sociais com a reflexão-ação direcionada à inclusão e ao aprendizado de recursos da comunicação alternativa. Propôs-se uma intervenção em habilidades sociais com foco em uma atuação inclusiva na forma de um projeto de extensão de uma Universidade Pública. Assim, o presente estudo teve por objetivo avaliar os efeitos de um Programa de Promoção de Habilidades Sociais com foco na inclusão no repertório de habilidades sociais e nas percepções sobre deficiência e inclusão em universitários

do curso de Psicologia.

2 Material e Métodos

2.1 Participantes

A intervenção é caracterizada como um estudo exploratório, análise quantitativa e qualitativa, com delineamento quase experimental composta com aplicação de medidas de avaliação pré-intervenção, processual, pós-intervenção e seguimento (KAZDIN, 2010). Nesse tipo de delineamento há um grupo intervenção e um grupo controle, mas os participantes são alocados por conveniência do pesquisador (KAZDIN, 2010). No Grupo Experimental (GE) participaram 21 estudantes universitários, sendo 17 do sexo feminino, com idade entre 20 e 27 anos ($M = 22,76$; $dp = 1,92$), e participaram do Grupo Controle (GC) 18 estudantes, sendo 13 do sexo feminino, com idade entre 20 e 44 anos ($M = 23,05$; $dp = 5,44$). Todos os participantes estavam matriculados no curso de Psicologia em uma universidade pública do Rio de Janeiro. Formaram o GC estudantes do quarto ao nono período inscritos para um projeto de extensão intitulado *Programa de Promoção de Habilidades Sociais para Alunos sem Fala Articulada*. O GE, em contrapartida, foi formado por estudantes do quinto período recrutados voluntariamente.

A classificação socioeconômica dos participantes do GE, segundo o Critério Brasil (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA, 2018) foi de estrato médio, com prevalência na faixa C1 (28,57%), seguida da B1 (23,81%), B2 (23,81%), C2 (14,29%) e A (9,52%). De modo semelhante, o GC pertencia ao estrato médio, com prevalência na faixa C1 (33,33%), seguida da B2 (27,78%), A (11,11%), B1 (11,11%), C2 (11,11%) e D-E (5,56%).

2.2 Instrumentos

a. Questionário diagnóstico (QUITERIO; NUNES, 2017) (pré- e pós-intervenção). Tem como objetivo verificar o conhecimento sobre deficiência, habilidades sociais e inclusão, composto pelas seguintes questões: (i) Escreva o que você sabe sobre “deficiência”, (ii) O que você entende ou já ouviu falar sobre habilidades sociais? Escreva aqui, e, (iii) O que você entende ou já ouviu falar sobre “inclusão”?

b. Inventário de Habilidades Sociais (IHS-DEL PRETTE, 2011) (pré, pós-intervenção e seguimento). Instrumento de autorrelato para avaliação das habilidades sociais, composto de 38 itens, cada um descrevendo uma situação de relação interpessoal e uma demanda de habilidade para reagir àquela situação. O IHS-Del-Prette produz um escore geral, referenciado à norma em termos de percentis, e escores em cinco subescalas de habilidades sociais: F1 - Enfrentamento e Autoafirmação com Risco; F2 - Autoafirmação na Expressão de Sentimento Positivo; F3 - Conversação e Desenvoltura Social, F4 - Autoexposição a Desconhecidos e Situações Novas, e F5 - Autocontrole da Agressividade. O participante deve estimar a frequência com que reage da forma sugerida

em cada item, considerando o total de vezes que se encontrou na situação descrita, e estimar a frequência de sua resposta em escala *Likert*, com cinco pontos, variando de 0 (nunca ou raramente) a 4 (sempre ou quase sempre). Estudos psicométricos indicaram consistência interna adequada, com um alfa de Cronbach de 0,75.

c. Avaliação do impacto imediato da sessão (MURTA, 2008) (processual). O instrumento investiga a satisfação do participante com a sessão. Apresenta 23 itens que abordam sentimentos, pensamentos e comportamentos positivos (por exemplo, “Me senti confiando mais em mim mesmo”) e negativos (“Tive sentimentos de culpa”) que podem surgir durante os encontros da intervenção. O participante responde uma escala *Likert*: 1 (“Não aconteceu comigo”), 2 (“Aconteceu comigo um pouco”) e 3 (“Aconteceu bastante comigo”).

d. Formulário de avaliação dos resultados (MURTA, 2008) (pós-intervenção). O instrumento possibilita que o participante faça uma autoavaliação e uma avaliação do grupo comparando o momento inicial com o final da intervenção por meio de quatro itens descritivos (“Como estava quando iniciei o grupo?”, “Como eu estou hoje?”, “Como estava nosso grupo no começo?”, “Como está nosso grupo hoje?”).

2.3 Procedimentos

O estudo foi aprovado pela Comissão de Ética em Pesquisa de uma Instituição de Ensino Superior [CAEE 87599918.6.1001.5259; parecer 2.612.084]. O programa de intervenção foi divulgado para os estudantes universitários do quarto ao nono período de uma universidade pública. Após a divulgação e inscrição, de acordo com a disponibilidade de horário para participar da intervenção, 21 alunos formaram o GE. E 18 universitários do quinto período compuseram o GC. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Coleta de dados. Na fase pré-intervenção, informou-se o objetivo do programa aos participantes e foi solicitado que respondessem aos dois instrumentos: questionário diagnóstico e IHS-Del Prette. No último encontro, imediatamente após o encerramento, os participantes responderam aos mesmos instrumentos acrescido do Formulário de avaliação dos resultados e, por fim, um ano após o encerramento do programa responderam ao IHS-Del Prette, a fim de avaliar a continuidade dos efeitos da intervenção realizada.

Programa de Promoção das Habilidades Sociais com foco Inclusivo (PPHS-I). O curso teve a duração de 44h, distribuídas em 22 encontros de duas horas. O formato teórico envolveu discussão de bibliografia acerca das habilidades sociais e, mais especificamente, de estudos relacionados a pessoas com deficiência. No formato prático, participaram de vivências, dinâmicas e elaboração de atividades com recursos da comunicação alternativa para posterior intervenção junto aos estudantes com deficiência matriculados no Ensino Fundamental. O programa foi adaptado de Quiterio e Nunes (2017) e desenvolvido com a seguinte estrutura: (1) revisão da

tarefa de casa; (2) dinâmica ou vivência; (3) exposição didática dos conceitos teóricos; (4) treino de habilidades (atividade, dinâmica ou vivência); (5) tarefa de casa. A sequência dos eixos temáticos do PPHS-I pode ser identificada no Quadro 1.

Quadro 1 - Temas dos encontros do PPHS-I

| Encontro | Eixo Temático Abordado |
|----------|--|
| 1 | Apresentação da proposta do curso, com cronograma e lista de tarefas de casa, assinatura do TCLE, aplicação do IHS-Del-Prette e do questionário diagnóstico. |
| 2 | Conceitos básicos na área de habilidades sociais. |
| 3 e 4 | Subclasses de habilidades sociais. |
| 5 e 6 | Avaliação em habilidades sociais. |
| 7 e 8 | Relação entre habilidades sociais e habilidades sociais educativas e profissionais. |
| 9 | Programas de treinamento em habilidades sociais. |
| 10 | Habilidades sociais e deficiências sensoriais. |
| 11 | Habilidades sociais e deficiência intelectual. |
| 12 | Habilidades sociais e autismo. |
| 13 | Habilidades sociais e deficiência física. |
| 14 a 17 | Avaliação multimodal de estudantes com deficiências (inventários, questionários, entrevistas e observação em ambiente natural). |
| 18 a 21 | Elaboração de atividades com recursos da comunicação alternativa para estudantes do ensino fundamental com deficiência. |
| 22 | Replicação do IHS-Del-Prette, do questionário diagnóstico e formulário de avaliação dos resultados. |

Fonte: dados da pesquisa.

Análise de dados. a. Questionário diagnóstico (QUITERIO; NUNES, 2017). Utilizou-se o *software Iramuteq (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires)* que permite analisar estatisticamente *corpus* de textos e características das palavras utilizadas (SALVIATI, 2017). Primeiramente, os dados foram transcritos na íntegra no aplicativo de textos *Microsoft Word*. Logo após, os dados foram tratados conforme os parâmetros indicados para análise no *software Iramuteq*. Entre as alternativas de análise de dados fornecidas pelo programa, escolheu-se a nuvem de palavras que agrupa e dispõe, visualmente, as palavras do *corpus* de acordo com a frequência. Quanto maior a frequência, maior o tamanho da palavra, facilitando a observação dos termos mais frequentes no conjunto de textos (SALVIATI, 2017).

b. Inventário de Habilidades Sociais (IHS-DEL PRETTE, 2011). As análises foram conduzidas com o *software R (R CORE TEAM, 2020)* utilizando modelos lineares de efeitos mistos ajustados com o pacote “*lme4*” (BATES *et al.*, 2015) e *afex* (SINGMANN *et al.*, 2020). Para verificar a possível interferência de *outliers*, não-linearidade, heterocedasticidade e não-normalidade dos resíduos foi utilizado o pacote “*performance*” (LÜDECKE *et al.*, 2021). A significância estatística foi obtida por meio do método *Satterthwaite* para estimar os graus de liberdade e gerar os p-valores para os modelos mistos. Contrastes “tratamento” foram utilizados para codificar os fatores grupo e tempo. Foram estimados os

efeitos fixos do grupo, da etapa de intervenção e da interação entre eles. Os participantes foram incluídos como efeito aleatório.

c. Avaliação do impacto imediato da sessão (MURTA, 2008). Seguindo o estudo de Leme *et al.* (2019), a pontuação foi modificada para uma escala que variou de 0 a 2. Os resultados foram tabulados no programa *Microsoft Excel*, calculando-se a frequência dos sentimentos, comportamentos e pensamentos positivos e negativos.

d. Formulário de avaliação dos resultados (MURTA, 2008). Realizou-se a “leitura fluante” das respostas e os conteúdos de cada pergunta foram agrupados em categorias (BARDIN, 2010). A análise foi realizada por dois bolsistas de pesquisa e foi estabelecido o índice de consenso $\geq 80\%$ para cada resposta avaliada, sendo que aquelas que não obtiveram consenso foram discutidas em reunião com a pesquisadora.

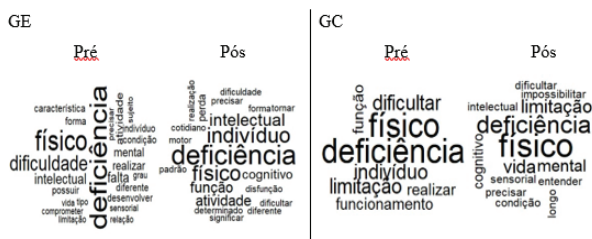
3 Resultados e Discussão

O presente estudo avaliou os efeitos de um Programa de Promoção de Habilidades Sociais com foco na inclusão, voltado para estudantes universitários do curso de Psicologia, a partir de um questionário diagnóstico, de inventário de autorrelato, de uma ficha de avaliação do impacto da sessão e de um formulário final sobre a intervenção. Os dados coletados são apresentados e discutidos quanto às categorias de análise do *corpus* e análises estatísticas inferenciais.

3.1 Questionário diagnóstico (pré- e pós-intervenção)

As Figuras 1, 2 e 3 apresentam os *corpus* das respostas ao questionário do GE e GC, antes e após a intervenção.

Figura 1 – Resposta à pergunta (i) Escreva o que você sabe sobre “deficiência”, pelos GE e GC, pré- e pós-intervenção



Fonte: dados da pesquisa.

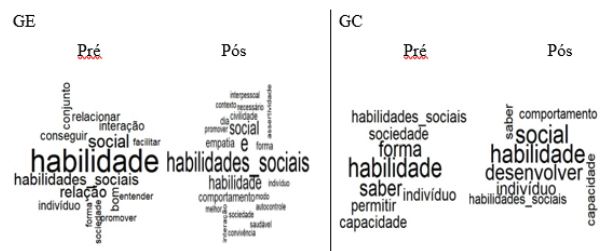
Na pergunta 1: “Escreva o que você sabe sobre ‘deficiência’” observou-se que o *corpus* do GE, na pré-intervenção, destaca as palavras “deficiência”, “físico” e “dificuldade”, e na pós-intervenção as palavras “deficiência”, “indivíduo”, “físico”, “intelectual”, “função” e “atividade”. Esses dados revelaram que após a intervenção, o GE deteve-se mais em entender o funcionamento individual, as características de cada deficiência e a possibilidade de elaborar e aplicar diferentes atividades de acordo com os diferentes níveis de cada deficiência: “Características que diferenciam algumas pessoas das outras, em que essa diferença pode significar uma maior dificuldade em determinadas ações, o que não signifique que

ela não possa ser realizada” (P18, GE, pós).

No *corpus* do GC se constatou que as palavras “deficiência”, “físico”, “limitação” e “dificultar” estão presentes nos dois momentos revelando que o foco permaneceu nas dificuldades e não nas possibilidades, como demonstra esse relato: “Desvantagem física ou mental que alguém possui através de uma carga genética ou um acidente” (P7, GC, pós). Nunes *et al.* (2020) discutem a importância de diferentes profissionais atuarem em parceria com vistas a conhecer as deficiências e buscar alternativas e estratégias de intervenção que facilitem a inclusão de crianças e adolescentes, incluindo o aspecto social, por meio de uma mediação colaborativa.

Ademais, Rosa e Menezes (2019) alertam para a necessidade de formação contínua nos cursos de Psicologia para aperfeiçoar o trabalho junto a pessoas com deficiência, seguindo as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia (BRASIL, 2011).

Figura 2 – Resposta à pergunta (ii) O que você entende ou já ouviu falar sobre habilidades sociais? Escreva aqui, pelos GE e GC, pré- e pós-intervenção

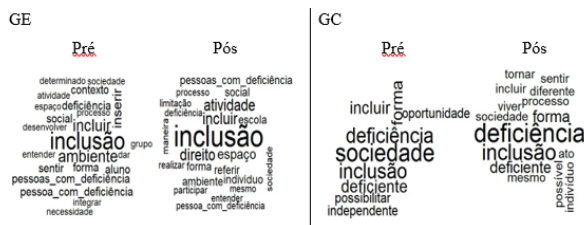


Fonte: dados da pesquisa.

A pergunta 2 indaga “O que você entende ou já ouviu falar sobre habilidades sociais? Escreva aqui”. Na pré-intervenção, o *corpus* do GE, ressaltou as palavras “habilidade”, “social”, “habilidades_sociais”, “relação” e “indivíduo”, e na pós-intervenção as palavras “habilidade”, “social”, “habilidades_sociais”, “comportamento” e “empatia”. Nota-se a ampliação do conceito teórico-prático de habilidades sociais que, após a intervenção, teve maior citação no *corpus* por meio da junção da palavra (habilidades_sociais), demonstrando apropriação do conceito. Também se destaca a modificação de uma visão mais individualizada para coletiva e a inserção da palavra empatia - classe importante para o estabelecimento de relações interpessoais saudáveis.

Na fase inicial, as palavras mais citadas pelo GC foram “habilidade”, “forma”, e “saber”. No momento pós-intervenção, a citação de “habilidade”, “social”, e “desenvolver” revela a necessidade de se apropriar do conhecimento teórico e prático do construto de habilidades sociais, com vistas a desenvolver um comportamento habilidoso. Esse aspecto corrobora com os estudos de Del Prette, Del Prette e Barreto (1999), Pedro-Silva e Freiria (2018) e Rosa e Menezes (2019) sobre a importância da formação e atuação do profissional de Psicologia em diferentes contextos, considerando os sistemas culturais e sociais.

Figura 3 – Resposta à pergunta (iii) “O que você entende ou já ouviu falar sobre ‘inclusão’? Escreva aqui, pelos GE e GC, pré- e pós-intervenção



Fonte: dados da pesquisa.

Na pergunta 3: “O que você entende ou já ouviu falar sobre ‘inclusão’?” - no momento pré-intervenção, o GE destaca as palavras “inclusão”, “incluir”, “ambiente”, e “pessoas_com_deficiência” e na pós-intervenção as palavras “inclusão”, “incluir”, “atividade”, “direito”, e “escola”, como exemplifica este trecho: “O meu primeiro contato com a inclusão foi no estágio em uma escola municipal na qual pude perceber que a inclusão não existia de fato. Com o projeto de extensão aprendi que estar incluso não é só manter a criança em sala de aula” (P5, GE, pós).

Esses dados revelaram que após a intervenção, os universitários participantes do GE ampliaram a reflexão sobre o processo de inclusão enquanto direito. Destaca-se o entendimento do papel da escola nesse processo, como salienta o estudo de Fonseca, Freitas e Negreiros (2018), e a importância da elaboração e aplicação de atividades adequadas ao público (NUNES *et al.*, 2020). No corpus do GC se constatou que as palavras “deficiência”, “sociedade”, “inclusão” e “deficiente” estão presentes nos dois momentos,

além da redução das citações à palavra “sociedade” no segundo momento. Faz-se necessário discutir o papel de cada pessoa, instituição e sistema no processo de inclusão. A literatura indica que as pessoas com deficiência precisam desenvolver as habilidades sociais, mas enfatiza a necessidade de atentar para os interlocutores, fundamentais neste processo, pois para exercitar as habilidades sociais é preciso um parceiro de comunicação (NUNES *et al.*, 2020).

3.2 Inventário de Habilidades Sociais (IHS-DEL PRETTE, 2011) (pré-, pós-intervenção e seguimento)

O teste da razão de verossimilhança indicou que para o Fator 1 - Enfrentamento e Autoafirmação com Risco, o modelo com a inclusão do efeito de interação entre grupo e tempo forneceu um melhor ajuste aos dados do que o modelo ausente deste efeito ($\chi^2(2) = 11,51; p = 0,003$). Participantes do GE apresentaram escores mais altos no seguimento comparados com os escores pré-intervenção, do que participantes do GC ($B = 2,48, EP = 0,72, t(67,93) = 3,45, p < 0,001$). Para o escore geral da escala e os escores nos demais fatores, a inclusão do termo de interação no modelo não forneceu um melhor ajuste aos dados (Escore Geral: $(2) = 5,07, p = 0,08$; Fator 2: $(2) = 3,41, p = 0,18$; Fator 3: $(2) = 0,02, p = 0,99$; Fator 4: $(2) = 3,55, p = 0,17$; Fator 5: $(2) = 0,63, p = 0,73$). Estes resultados indicam uma influência significativa da intervenção nos escores no Fator 1 da escala, especificamente, em escores mais altos no período de seguimento em comparação ao pré-teste para o GE comparado ao controle. O Quadro 1 e a Figura 4 apresentam a média dos grupos no Escore Geral e de cada fator do IHS-Del Prette nos três momentos avaliados.

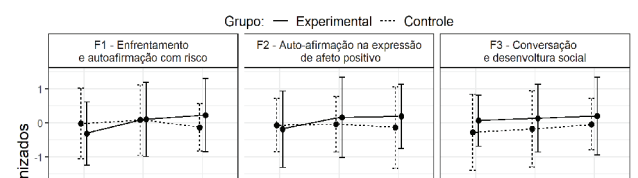
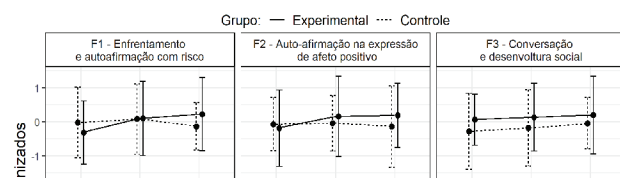
Quadro 1 - Análise Descritiva do Escore Geral e Escores Fatoriais do IHS para o GE e o GC (pré- e pós-intervenção e seguimento)

| | Grupo Experimental | | | Grupo Controle | | |
|----|--------------------|-----------------|------------------------|-----------------|-----------------|------------------------|
| | Pré (n = 21) | Pós (n = 21) | Seguimento (n = 21) | Pré (n = 18) | Pós (n = 18) | Seguimento (n = 11) |
| | M (dp) | M (dp) | M (dp) | M (dp) | M (dp) | M (dp) |
| EG | 92 (18) | 99 (20) | 100 (20) | 92 (18) | 94 (17) | 94 (11) |
| F1 | 8,5 (2,7) | 9,7 (3,2) | 10 (3,1) | 9,4 (3) | 9,7 (3) | 9 (2) |
| F2 | 8,8 (1,6) | 9,3 (1,6) | 9,4 (1,3) | 9 (1,1) | 9,1 (1,1) | 8,9 (1,7) |
| F3 | 7,1 (1,6) | 7,2 (2,1) | 7,3 (2,4) | 6,3 (2,4) | 6,5 (2,4) | 6,8 (1,6) |
| F4 | 3,5 (1,3) | 3,9 (1,3) | 4,2 (1,2) | 3,2 (1,3) | 3,1 (1) | 3,6 (1,1) |
| F5 | 1,3 (0,7) | 0,9 (0,6) | 0,9 (0,5) | 1,2 (0,7) | 0,8 (0,7) | 0,7 (0,8) |

Nota: dados apresentados como Média (desvio padrão). EG = Escore Geral, F1 = Enfrentamento e Autoafirmação com Risco, F2 = Autoafirmação na Expressão de Sentimento Positivo, F3 = Conversação e Desenvoltura Social, F4 = Autoexposição a Desconhecidos e Situações Novas, e F5 = Autocontrole da Agressividade.

Fonte: dados de pesquisa.

Figura 4 - Escores no IHS nos três momentos de avaliação para os GE e GC



Nota: o eixo vertical representa os escores padronizados para o Escore Geral e Escores Fatoriais do IHS. As barras de erro indicam o erro padrão associado.

Fonte: dados de pesquisa.

A análise individual dos resultados indica que sete participantes avançaram dos níveis inferiores (“médio inferior” e “abaixo da média inferior”) para os níveis superiores (“bastante elaborado” e “altamente elaborado”), nove permaneceram ou oscilaram para os níveis mais adequados “bom”, “bastante elaborado” e “altamente elaborado” e cinco se mantiveram nos níveis com dificuldade na pós-intervenção e seguimento. O Fator 1 – Enfrentamento e autoafirmação com risco – envolve as habilidades assertivas. Após a intervenção o GE apresentou melhoras nesses itens que envolvem lidar com situações interpessoais, que demandam a confirmação e a defesa de direitos, mesmo com a possibilidade de discordância e reação opositiva por parte do interlocutor. Esses dados coletados corroboraram com o estudo de Pacheco e Rangé (2006), no qual os resultados indicaram que a intervenção foi eficaz na aquisição de habilidades sociais de enfrentamento em situação de risco.

Este fator influencia a autoestima, como se observa no relato comparativo de P13: “Apesar de já ter um conhecimento básico sobre as deficiências e habilidades sociais, não me sentia pronto ou capaz de conduzir uma intervenção deste tipo com este público” (pré-intervenção) e “Hoje sinto que estou mais pronto para tentar o que antes cria não ser capaz de fazer, em relação às intervenções” (pós-intervenção). Ainda, neste fator, destaca-se a habilidade de fazer perguntas no sentido de buscar conhecimento, estratégias e recursos alternativos, e compartilhá-los com alunos e familiares de crianças com e sem deficiência (QUITERIO; NUNES, 2017).

Magalhães e Murta (2003) discutem resultados que refletem mudança de atitude e, conseqüentemente, melhora nas relações interpessoais. Segundo Ferreira, Oliveira e Vandenberghe (2014), a avaliação em um período de seguimento revela se houve uma manutenção satisfatória dos resultados. Pode-se constatar que a melhora nos fatores de habilidades sociais se manteve em médio prazo. Não ocorreram oscilações significativas desses resultados após um ano de PPHS-I, indicando estabilidade.

3.3 Avaliação do impacto imediato da sessão (MURTA, 2008)

A avaliação processual do GE apresentou um escore de 389 (71,25%), para os aspectos positivos. Os itens mais frequentes foram “Desejei realizar projetos de vida” (n=16), “Percebi que tenho forças para viver” (n=15) e “Me senti com vontade de cuidar mais de meu bem-estar” (n=13). Em relação aos aspectos negativos, foram computados 107 pontos (25,48%), sendo que o item mais relatado foi “Percebi que cuido mais dos outros do que de mim mesmo” (n=7) demonstrando que estudantes de ciências humanas tendem a esse comportamento de cuidar do outro e indica a necessidade de autocuidado. Esse dado foi semelhante ao encontrado por Leme *et al.* (2019) com universitários de uma universidade pública.

3.4 Formulário de avaliação dos resultados (MURTA, 2008)

A análise desse instrumento contribuiu para a percepção do estado emocional individual e grupal no início e final da intervenção. Para cada pergunta foram elaboradas categorias de análise de conteúdo.

Item 1 – Como estava quando iniciei o grupo? – originou quatro categorias, a saber: (a) Estado emocional indicativo de empolgação, animação e expectativa positiva quanto ao PPHS-I (16,1%): “Bastante entusiasmado com a ideia de levar as coisas aprendidas no projeto para o estágio de mediação” (P18) mostrando a importância da apropriação do conhecimento e aplicabilidade da intervenção (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017) e a relação com outras áreas de atuação como a escolar (FONSECA; FREITAS; NEGREIROS, 2018); (b) Evocações que indicam pouco conhecimento sobre os construtos envolvidos na intervenção e a curiosidade em adquirir conhecimento (51,6%): “Me sentindo um pouco “perdida” sobre como atender pessoas com deficiência. Sabia que poderia vir a ter esta demanda futuramente em meu consultório” (P6) e “Estava com vontade de aprender mais sobre habilidades sociais, deficiência e comunicação alternativa” (P12), relacionadas à importância do conhecimento técnico (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003) e a capacitação profissional relacionada à atuação clínica; (c) Evocações relacionadas ao comprometimento com as atividades futuras (12,9%): “um pouco indecisa ainda. Ao longo das atividades fui confirmando meu interesse” (P19) que reflete a importância da formação acadêmica articulando a teoria com a prática (BRASIL, 2011) e; (d) Evocações que indiquem deslocamento ou curiosidade em relação a interação social do grupo (19,4%): “Eu me sentia mais deslocado porque conhecia poucas pessoas daquele grupo e por isso estava menos à vontade” (P21), revelando a importância de desenvolver as habilidades sociais na formação da graduação em Psicologia (LEME; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2016).

Item 2 – Como eu estou hoje? – originou três categorias: (a) Estado emocional indicativo de empolgação, animação e expectativa atendidas quanto ao projeto (34,8%): “A experiência tem sido extremamente enriquecedora” (P2), “Com parte das minhas expectativas realizadas, feliz por ter participado do grupo” (P9) e “Estou feliz por poder ver que fui capaz e aprendi muito com o projeto” (P14), denotam de forma semelhante a estudos anteriores, que a intervenção trouxe ganhos nas habilidades sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE; BARRETO, 1999; MAGALHÃES; MURTA, 2003; PACHECO; RANGÉ, 2006); (b) Evocações que indicam aquisição de habilidades e conhecimentos sobre os temas (43,5%): “sinto que aprendi muitas habilidades que servirão tanto para minha vida pessoal como para a profissional” (P3), “Aprendi sobre comunicação alternativa e percebi o quanto este tema é importante. Percebi também que é imprescindível desenvolver programas de habilidades sociais com crianças,

podendo beneficiar os que têm alguma deficiência e, também, os que não têm” (P12), “Estou mais ciente das minhas responsabilidades enquanto futura psicóloga em relação ao atendimento de pessoas com deficiência. Sinto que estou munida de recursos diversos para as demandas que possam surgir” (P6) e “desenvolvi melhor minhas habilidades sociais” (P4), demonstrando a importância de adquirir competência técnica, emocional e social (BRASIL, 2011; LEME; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2016) juntamente com os conhecimentos relacionados com a inclusão e a atuação do profissional de Psicologia em diferentes áreas (MACEDO *et al.*, 2020; ROSA; MENEZES, 2019); (c) Evocações relacionadas com a integração ao grupo comparado ao início do projeto (21,7%): “Hoje me sinto mais tranquila, pois nenhum dos meus temores anteriores se mostrou verdadeiro” (P11) e, conforme ressaltam Del Prette e Del Prette (2017), as intervenções em grupo favorecem as relações interpessoais - “ter a oportunidade de conhecer e estar com as pessoas do grupo e, principalmente, porque pude interagir com elas dentro do projeto” (P21).

Item 3 – Como estava nosso grupo no começo? – originou duas categorias, a saber: (a) Percepção negativa acerca do grupo e/ou dificuldade de interação (64%): “Nosso grupo estava interessado em aprender, mas também interagindo pouco entre si de forma espontânea” (P3), “as pessoas não se ‘misturavam’ muito. A sala ficava dividida em dois grupos diferentes e as pessoas destes grupos não trocavam entre si. Só aconteciam cumprimentos ao entrar e ao sair da sala” (P6) e (b) Percepção positiva acerca do grupo e/ou possibilidades de interação (36%): “Todos eram muito tímidos, se dividiam em grupos, mas queriam quebrar essa lógica e conhecer todos” (P16). Constata-se que, inicialmente, havia poucas trocas sociais. Esse dado corrobora com os estudos de Del Prette, Del Prette (2003) e Leme *et al.* (2019) sobre a importância de que profissões fundamentadas em relações interpessoais exigem competência social, que pode ser decisiva para o sucesso profissional e justificam a importância de promover as habilidades sociais de estudantes universitários.

Item 4 – Como está nosso grupo hoje? – originou somente uma categoria - Percepção positiva acerca do grupo e/ou possibilidades de interação (100%): “Acredito que graças às dinâmicas interativas e depois das coletas de dados, os dois grupos se reconheceram mais e vejo que há conversas e brincadeiras entre todos da turma” (P6), “Atualmente, os participantes se conhecem melhor e buscam interagir mais. O grupo demonstra ser acolhedor e com capacidade de se auto-organizar” (P11) e “Diria que mais unido e entrosado, depois de conhecer a forma de trabalhar de cada um e como eram levados a sério até por situações criadas no projeto, nos fizemos ter empatia para com o outro” (P18). Ao longo da intervenção, o distanciamento entre os estudantes foi se transformando em parceria, por meio do desenvolvimento das habilidades sociais. Esses resultados vão ao encontro dos estudos de Magalhães e Murta (2003) e Pacheco e Rangé

(2006), que também evidenciaram aumento nas habilidades sociais dos estudantes universitários após a realização de um programa de intervenção. E denota que as classes de habilidades sociais, como a empatia, ficaram em evidência, especialmente, no caso dessa intervenção voltada para o desenvolvimento das habilidades sociais de estudantes de Psicologia com foco em uma atuação profissional inclusiva. Por fim, criou-se o sentimento de aceitação e pertencimento no grupo, promoveu-se a resolução de problemas e a prática de fazer/receber elogios, desenvolveu-se o trabalho colaborativo na elaboração de atividades alternativas, o que aumenta a probabilidade de generalização do reforçamento positivo em outros contextos e áreas de atuação profissional.

Há diversas pesquisas desenvolvidas com graduandos em Psicologia sobre avaliação das habilidades sociais e desenvolvimento de PPHS. Contudo, não foi localizado estudo voltado para formação inicial de graduandos em Psicologia com foco inclusivo.

A presente proposta buscou oferecer uma formação em habilidades sociais e influenciar, positivamente, o desenvolvimento das habilidades sociais educativas/profissionais de modo que os/as futuros/as psicólogos/as pudessem refletir sobre algumas questões relacionadas com a inclusão: “Como posso desenvolver as habilidades sociais de crianças e adolescentes/ familiares/ agentes educativos se não conheço as minhas dificuldades e potencialidades interpessoais?”, “Como desenvolver habilidades educativas e profissionais?”, “Como aproveitar situações da clínica/escola para promover a inclusão?”, “Como orientar familiares e profissionais em relação à interação social com pessoas com deficiência por meio de recursos alternativos?”. Nesse sentido, os estudantes de Psicologia puderam discutir e buscar conhecimento sobre cada um destes aspectos, bem como elaborar estratégias de acordo com o contexto. Considera-se que o desenvolvimento de PPHS seja uma ferramenta valiosa em todos os níveis de atuação em educação e saúde, sendo benéfico para minimizar fatores de risco e impulsionar fatores de proteção ao desenvolvimento humano, tratar problemas recorrentes e reduzir o impacto de déficits em habilidades sociais⁷).

Observou-se a ampliação do entendimento de conceitos teórico-práticos de habilidades sociais, fundamentais para a formação técnica de estudantes universitários, conforme destacado pelas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia (BRASIL, 2011) e por Leme, Del Prette e Del Prette (2016). Apesar de se constatar prévio conhecimento dos participantes sobre os temas, este se mostrava com foco na capacidade individual. Ao final do PPHS-I se constatou que os universitários passaram a se perceber como fundamentais na luta pelos direitos das pessoas com deficiência, atuando como indivíduos que devem promover as relações interpessoais, compreendendo e exercitando o papel de interlocutor que promove a inclusão social.

Os resultados sugerem que a intervenção promoveu o desenvolvimento de habilidades sociais na maioria dos participantes, haja vista que: (a) sete participantes passaram dos níveis “médio inferior” e “abaixo da média inferior” para os níveis “bastante elaborado” e “altamente elaborado”, (b) nove permaneceram ou oscilaram entre os níveis adequados “bom”, “bastante elaborado” e “altamente elaborado” e, (c) cinco se mantiveram nos níveis com dificuldade na pós-intervenção e seguimento. Hipotetiza-se que estes participantes poderiam constituir uma população clínica e que um acompanhamento individual poderia fornecer melhorias em suas habilidades sociais.

Os resultados do IHS-Del Prette (2011) indicam uma influência satisfatória da intervenção no fator Enfrentamento e Autoafirmação, que tem como foco a assertividade. O aperfeiçoamento do repertório de habilidades sociais do profissional de Psicologia envolve habilidades que contribuem para a saúde mental e qualidade das relações interpessoais e profissionais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003). Este papel envolve um modelo de mediação e interação competente, tanto em relação ao objeto de conhecimento como nas práticas interpessoais.

Os fatores de assiduidade, de presença e de participação contribuíram para a efetividade do programa. Os relatos dos participantes ao final do curso indicaram algumas mudanças no repertório pessoal de suas habilidades sociais: “Sinto me apto tanto a identificar quanto intervir em problemas no meu cotidiano como em relação ao trato com os outros” (P10). As atividades práticas desenvolvidas por meio das vivências, dinâmicas, trabalhos em grupo, este último com maior foco no planejamento, elaboração e apresentação de recursos alternativos, possibilitou uma maior integração do grupo, com destaque para a qualidade dos recursos desenvolvidos.

A intervenção em habilidades sociais se constitui uma proposta diferenciada e facilitadora da aquisição/ampliação de habilidades essenciais para a formação técnica, emocional e social (LIMA; SOARES; SOUZA, 2019). A inserção formal e planejada de uma disciplina sobre habilidades sociais, na formação acadêmica, auxiliaria no desenvolvimento pessoal, profissional e social do estudante de Psicologia. No PPHS-I, os resultados qualitativos e quantitativos permitem argumentar a favor da eficácia da intervenção em relação às temáticas e ao planejamento, ao desenvolvimento de habilidades sociais e profissionais, bem como pelo suporte social entre os participantes.

A intervenção em relação às habilidades profissionais procurou discutir conhecimentos e promover reflexões necessárias para o estabelecimento de mecanismos de inclusão em diferentes espaços de atuação do/a psicólogo/a, como escolas, clínicas ou hospitais. Ademais, se destaca que profissionais, em especial de ciências humanas, devem analisar o contexto social para pensar e elaborar estratégias colaborativas para o desenvolvimento de recursos que promovam a inclusão.

Além do aspecto acadêmico, intervenções voltadas para as interações sociais podem promover a competência social em estudantes com deficiência, de diferentes níveis de ensino, justificando a necessidade de serem inseridas no Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino (ROSA; MENEZES, 2019).

4 Conclusão

A pesquisa se constituiu como experiência inovadora de formação inicial de estudantes de Psicologia na área de habilidades sociais, com foco em uma atuação inclusiva. Espera-se que o avanço significativo que estudantes demonstraram influenciar, positivamente, seus relacionamentos interpessoais, especialmente, junto às pessoas com deficiência, possibilitando um olhar diferenciado e uma prática inclusiva.

Este estudo apresenta limitações que precisam ser consideradas. O número reduzido de participantes fornece baixo poder estatístico para se encontrar efeitos nas análises inferenciais, caso existam. Também é preciso ressaltar a falta da aplicação do questionário diagnóstico, enquanto medida qualitativa, no seguimento. Os indicadores de processo e de avaliação dos efeitos dessa intervenção permitiram delinear algumas contribuições para futuros estudos: uso da estratégia de *feedback* para observar e descrever o desempenho dos participantes e programas de intervenção específicos relacionados com as habilidades sociais profissionais do estudante de Psicologia.

Referências

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA. *Critério de Classificação Econômica Brasil*, 2018. Disponível em: <<https://www.abep.org/criterio-brasil>>. Acesso em: 12 jan. 2022.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BATES, D. *et al.* Fitting linear mixed-effects models using lme4. *Journal of Statistical Software*, v.67, n.1, p.1-48, 2015. doi: <https://doi.org/10.18637/jss.v067.i01>
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 5, de 15 de março de 2011*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia, Brasília, DF, 2011. Disponível em: <1nk.dev/xtXFu>. Acesso em: 12 jan. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015. Disponível em: <1nk.dev/4m1sY>. Acesso em: 12 jan. 2022.
- CARNEIRO, A.A.; TEIXEIRA, C.M. Avaliação de habilidades sociais em alunos de graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão. *Psicol. Ensino & Form.*, v.2, n.1, p.43-56, 2011. Disponível em: <1nq.com/P28Qk>. Acesso em: 12 jan. 2022.
- DEL PRETTE, A; DEL PRETTE, Z.A.P. No contexto da travessia para o ambiente de trabalho: treinamento de habilidades sociais com universitários. *Estudos de Psicologia*. v.8, n.3, p.413-420,

2003. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2003000300008>
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z.A.P. *Competência social e habilidades sociais: manual teórico-prático*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- DEL PRETTE, A., DEL PRETTE, Z.A.P., BARRETO, M.C.M. Habilidades sociais en la formación profesional del psicólogo: análisis de un programa de intervención. *Psicología Conductual*, v.7, n.1, p.27-47, 1999. Disponível em: <11nq.com/MNmaC>. Acesso em: 12 jan. 2022.
- DEL PRETTE, A., DEL PRETTE, Z.A.P., BRANCO, U.V.C. Competência social na formação do psicólogo. *Paidéia*, n.2, p.40-50, 1992. doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1992000200005>
- DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. *Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prete)* (4. ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.
- FERREIRA, V.S.; OLIVEIRA, M.A.; VANDENBERGHE, L. Efeitos a curto e longo prazo de um grupo de desenvolvimento de habilidades sociais para universitários. *Psic. Teor. Pesq.*, v.30, n.1, p.73-81, 2014. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722014000100009>
- FONSECA, T.S.; FREITAS, C.S.C.; NEGREIROS, F. Psicologia escolar e educação inclusiva: a atuação junto aos professores. *Rev. Bras. Educ. Espec.*, v.24, n.3, p.427-440, 2018. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000300008>
- KAZDIN, A.E. *Single-case research designs: methods for clinical and applied settings*. New York: Oxford University Press, 2010.
- LEME, V.B.R.; DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais de estudantes de psicologia: estado da arte no Brasil. In: SOARES, A.B., MOURÃO, L.; MOTA, M.M.P.E. (Org.). *O estudante universitário brasileiro: características cognitivas, habilidades relacionais e transição para o mercado de trabalho*. Curitiba: Appris, 2016. p.127-142.
- LEME, V.B.R. *et al.* Habilidades sociais e prevenção do suicídio: relato de experiência em contextos educativos. *Estud. Pesq. Psicol.*, v.19, n.1, p.284-297, 2019. doi: <https://doi.org/10.12957/epp.2019.43020>
- LIMA, C.A.; SOARES, A.B.; SOUZA, M.S. Treinamento de habilidades sociais para universitários em situações consideradas difíceis no contexto acadêmico. *Psicol. Clin.*, v.31, n.1, p.95-121, 2019. doi: <http://dx.doi.org/10.33208/PC1980-5438v0031n01A05>
- LOPES, D.C. *et al.* Treinamento de habilidades sociais: avaliação de um programa de desenvolvimento interpessoal profissional para universitários de ciências exatas. *Interação Psicol.*, v.21, n.1, p.55-65, 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v21i1.36210>
- LÜDECKE, D. *et al.* Performance: an R Package for assessment, comparison and testing of statistical models. *J. Open Source Software*, v.6, n.60, p.31-39, 2021. doi: <https://doi.org/10.21105/joss.03139>
- MACEDO, J.P. *et al.* Interiorização dos cursos de Psicologia no Brasil: desafios atuais à formação. *Psicol. Rev.*, v.26, n.2, p.492-515, 2020. doi: <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2020v26n2p492-515>
- MAGALHÃES, P.P.; MURTA, S.G. Treinamento de habilidades sociais em estudantes de psicologia: um estudo pré-experimental. *Temas Psicol.*, v.11, n.1, p.28-37, 2003.
- MORETTO, L.A., BOLSONI-SILVA, A.T. Promove-Universitários: efeitos na promoção de interações sociais e saúde mental. *Interação em Psicologia*, v.23, n.3, p.357-367, 2019. doi: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v23i3.61155>
- MURTA, S.G. *Grupos psicoeducativos: aplicações em múltiplos contextos*. Goiânia: Porã Cultural, 2008.
- NUNES, L.R.O.P. *et al.* *Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência*. Marília: ABPEE, 2020.
- ONU - Organização das Nações Unidas. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Resolução das Nações Unidas adotada em Assembleia Geral, Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <acesse.one/TiGYi>. Acesso em: 12 jan. 2022.
- PACHECO, P.; RANGÉ, B. Desenvolvimento de habilidades sociais em graduandos de Psicologia. In: BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p.199-216.
- PEDRO-SILVA, N.; FREIRIA, M.H. Valores que os estudantes de Psicologia consideram necessários para serem felizes. *Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.*, v.19, n.4, p. 444-450, 2018. doi: <http://dx.doi.org/10.17921/2447-8733.2018v19n4p444-450>
- QUITERIO, P.L.; NUNES, L.R.O.P. *Formação de professores em habilidades sociais educativas e inclusivas: guia prático*. São Paulo: Memnon, 2017.
- R CORE TEAM. *R: a language and environment for statistical computing*. [Programa de computador]. Vienna: Foundation for Statistical Computing, 2020.
- ROSA, L.R.; MENEZES, A.B. Educational inclusion and social interaction: a literature review. *Trends Psychol.*, v.27, n.2, p.385-400, 2019. doi: <https://doi.org/10.9788/TP2019.2-07>
- SALVIATI, M.E. *Manual do aplicativo Iramuteq: compilação, organização e notas*. 2017. Disponível em: <11nq.com/bRotF>. Acesso em: 12 jan. 2022.
- SINGMANN, H. *et al.* Afex: analysis of factorial experiments (R package version 0.27-2) [Programa de computador]. *The Comprehensive R Archive Network*. 2020. Disponível em: <<https://CRAN.R-project.org/package=afex>>. Acesso em: 12 jan. 2022.