



Psicologia Social

## Treinamento de Habilidades Sociais (THS) para alunos em situação de vulnerabilidade social


Marisangela S. de Souza<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-9366-7706>

Adriana B. Soares<sup>1,2</sup>

 <http://orcid.org/0000-0003-2892-1808>

Clarissa P. P. de Freitas<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-2274-8728>

**Para citar este artigo:** Souza, M. S., Soares, A. B., & Freitas, C. P. P. (2019). Treinamento de Habilidades Sociais (THS) para alunos em situação de vulnerabilidade social. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 21(3), 135-158.

**Submissão:** 13/07/2018

**Aceite:** 05/06/2019



Todo o conteúdo de *Psicologia: Teoria e Prática* está licenciado sob Licença Creative Commons CC – By 3.0

1 Universidade Salgado de Oliveira (Univero), São Gonçalo, RJ, Brasil.

2 Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

### Resumo

A pesquisa objetivou promover as habilidades sociais de estudantes do ensino fundamental em um modelo psicoeducativo. Buscou identificar os efeitos de um Treinamento de Habilidades Sociais (THS) nas habilidades sociais, nos problemas de comportamento e no desempenho acadêmico de crianças do quinto ano do ensino fundamental com idades de 10 a 13 anos ( $M = 10,3$ ;  $DP = 1,5$ ), sendo 26 meninas e 25 meninos que residem e estudam em área de vulnerabilidade social no Rio de Janeiro. A amostra foi dividida em Grupo Intervenção (GI) e Grupo Controle (GC). O THS foi aplicado em dez sessões, nas quais foram trabalhadas as seguintes habilidades: civilidade, autocontrole, assertividade e habilidades acadêmicas. Utilizaram-se como instrumentos o Social Skill Rating System (SSRS) e o Teste de Desempenho Escolar (TDE). Os resultados revelaram ganhos positivos para a maioria dos alunos participantes da intervenção e escores superiores do GI em relação ao GC em todas as variáveis.

**Palavras-chave:** treinamento; habilidades sociais; alunos; vulnerabilidade social; ensino fundamental.

## SOCIAL SKILLS TRAINING (SST) FOR STUDENTS FACING SOCIAL VULNERABILITY

### Abstract

This study aimed to promote a social skills training for elementary school students through a psychoeducational model. The research aimed to identify the effects of a Social Skills Training (SST) on social skills, behavioral problems and academic performance of fifth graders in primary school aged from 10 to 13 years old ( $M = 10.3$ ;  $DP = 1.5$ ), 26 girls and 25 boys, living and studying in a social vulnerability area in Rio de Janeiro. The sample was divided into Intervention Group (IG) and Control Group (CG). The SST was applied into 10 sessions to work the skills of: civility, self-control, assertiveness and academic skills. The Social Skill Rating System (SSRS) and the School Performance Test (SPT) were used as instruments. The obtained results showed positive gains for the majority of the students participating in the intervention and higher IG scores compared to the CG for all variables.

**Keywords:** training; social skills; students; social vulnerability; elementary school.

## ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES SOCIALES (EHS) PARA ALUMNOS EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIAL

### Resumen

La investigación objetivó promover las habilidades sociales de estudiantes de la enseñanza fundamental en un modelo psicoeducativo. Se buscó identificar los efectos de un Entrenamiento de Habilidades Sociales (EHS) en las habilidades sociales, problemas de comportamiento y el desempeño académico de niños del quinto año con edades de 10 a 13 ( $M = 10,3$ ;  $DP = 1,5$ ), siendo 26 niñas y 25 niños que residen y estudian en área de vulnerabilidad social en Río de Janeiro. La muestra fue dividida en Grupo Intervención (GI) y Grupo Control (GC). El EHS fue aplicado en 10 sesiones para habilidades de: civilidad, autocontrol, asertividad y habilidades académicas. Se utilizó como instrumentos el Social Skill Rating System (SSRS) y la Prueba de Desempeño Escolar (PDE). Los resultados revelaron ganancias positivas para la mayoría de los alumnos participantes de la intervención y puntuaciones superiores del GI en relación al GC en todas las variables.

**Palabras clave:** entrenamiento; habilidades sociales; alumnos; vulnerabilidad social; enseñanza fundamental.

### 1. Introdução

A escola é um espaço essencialmente interativo e de extrema relevância para o desenvolvimento infantil. É determinante para o desenvolvimento não apenas cognitivo, mas também social da criança (Cia & da Costa, 2017). Apresenta-se, com a família, como um lugar de grande socialização para essa fase da vida, quando as crianças passam boa parte do seu dia, durante toda a semana, construindo saberes e relacionamentos. A escola caracteriza-se como uma instituição fundamental para o indivíduo, para a evolução da sociedade e da humanidade (Casali-Robalinho, Del Prette, & Del Prette, 2015). Na atual legislação educacional (Brasil, 2013, 2017), já existe o reconhecimento da escola como um espaço interativo e psicossocial. As diretrizes curriculares para o ensino fundamental abrangem, entre outros conteúdos, os “temas transversais” nos quais estariam incluídas as habilidades de convivência, relacionamento interpessoal, responsabilidade com o coletivo. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), das dez diretrizes gerais, quatro tratam de habilidades socioemocionais, como agir coletivamente, desenvolver empatia, autocontrole e capacidade de resolução de conflitos. Entretanto, esse lugar

de socialização também pode ser palco de muitos conflitos e desafios, especialmente nas escolas em áreas de vulnerabilidade social. Este trabalho se apoia no conceito de vulnerabilidade social como situação de desvantagem dos atores sociais pela falta de acesso a recursos e oportunidades econômicas, sociais e culturais e/ou pela escassez de recursos materiais ou simbólicos. Essa condição pode afetar sua mobilidade social e sua capacidade de responder às crises (Abramovay, Castro, Pí-nheiro, Lima, & Martinelli, 2002).

Os dados mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2012), com alunos do ensino fundamental, revelaram que 18% dos alunos brasileiros estudam em áreas de vulnerabilidade social. No Rio de Janeiro, esse número corresponde a 11%. As escolas em áreas de vulnerabilidade que foram catalogadas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro apresentam alguns dos piores resultados de toda a rede municipal. No quesito evasão escolar, por exemplo, a média dessas escolas é de 5,06%, contra 2,68% da média geral da rede. A proporção dos que deixaram de ir à aula por temerem episódios violentos no percurso ou dentro da escola foi, respectivamente, de 9,5% e 9,1%, praticamente o dobro da registrada entre alunos de instituições particulares (5% e 4,4%) (IBGE, 2012). A esse respeito, Paula, Curto, Teixeira, & Bordin (2014) constataram alguns fatores associados ao comportamento agressivo e apontaram, entre outros, o baixo nível socioeconômico e a vulnerabilidade social relacionados aos problemas de conduta, como já indicaram os estudos de Lopes, Del Prette e Del Prette (2013) e Noltemeyer & Bush (2013), que identificaram a competência social e a empatia como fatores de proteção, adaptação e resiliência em crianças pobres.

Uma característica própria da educação é a segmentação dos alunos por seu nível de renda. Famílias com rendas superiores frequentemente matriculam seus filhos na rede privada, que usualmente apresenta melhor qualidade de ensino. Crianças mais pobres geralmente estudam em instituições públicas, onde as condições são, em sua maioria, mais precárias e, também, onde as queixas sobre problemas de comportamento e baixo desempenho escolar são mais frequentes. Dessa forma, percebe-se que as famílias mais vulneráveis são aquelas que enfrentam pior situação na distribuição de renda (Pizarro Hofer, 2001). Numa sociedade em que as políticas públicas não conseguem atender às principais demandas sociais, as estratégias de superação das adversidades comumente vão em direção às interações sociais com base na cooperação, na empatia, no suporte ao outro e na resi-

liência, ao mesmo tempo que tornam o sujeito mais participativo na construção de meios para superar a condição de vulnerabilidade desses atores (Calejon, 2017).

Por esse pressuposto, muitos autores defendem um maior investimento no desenvolvimento socioemocional por parte das instituições de ensino (Abed, 2016; Fajão, Carneiro, Bruni, Montiel, & Bartholomeu, 2015; Schonfeld et al., 2015). Destacam, como função social da escola, a efetiva preparação do indivíduo para viver e participar numa sociedade democrática e multicultural, priorizando a implementação de estratégias que permitam a aquisição e manutenção de comportamentos sociais adequados. Uma escola que objetive uma preparação mais ampla, contemplando em seus currículos o desenvolvimento da autonomia, valores morais, responsabilidade e capacidade de resolver problemas.

Há evidências na literatura de que as habilidades sociais contribuem para o desenvolvimento socioemocional e acadêmico e para a redução de problemas de comportamento (Feitosa, Matos, Del Prette, & Del Prette, 2009). Dessa forma, programas universais de promoção de habilidades sociais deveriam ser mais disseminados e testados no contexto escolar. O programa de Treinamento de Habilidades Sociais (THS) caracteriza-se como um método de intervenção educativo ou preventivo, que pressupõe uma avaliação ou um diagnóstico inicial das dificuldades e dos recursos interpessoais dos participantes, para orientar o planejamento do programa (Michelson, Sugai, Wood, & Kazdin, 2013). As habilidades sociais podem ser compreendidas como um construto descritivo de classes de respostas que, sob determinados antecedentes, apresentam alta probabilidade de reforço positivo ou negativo que contribuem para comportamentos socialmente competentes (Del Prette & Del Prette, 2017). Esses comportamentos contribuem para a competência social do indivíduo, que pode ser definida como a capacidade do sujeito de emitir pensamentos, sentimentos, atitudes, desejos e opiniões de forma adequada a cada situação, respeitando os direitos e deveres de todos, favorecendo a resolução de conflitos e minimizando os riscos de problemas futuros (Del Prette & Del Prette, 2017).

A aquisição, ainda na infância, de um repertório mais elaborado de habilidades sociais pode repercutir em toda a vida futura do indivíduo e em suas relações interpessoais (Elias & Amaral, 2016). A variação dos contextos impulsiona o teste de diferentes tipos de intervenção para avaliar a eficácia de programas que possam ser replicados em realidades distintas e que possam fazer parte do currículo escolar

(Del Prette & Del Prette, 2017). O campo das habilidades sociais tem contribuído com estudos que buscam apontar novos caminhos e uma melhor compreensão do fenômeno para minimizar os problemas do cotidiano escolar (D'Abreu & Marturano, 2010). Os autores ressaltam que treinar crianças para serem mais competentes em suas interações sociais pode prevenir problemas de comportamento e no desempenho acadêmico. Por observar as consequências na vida do indivíduo, ocasionadas pelo baixo desempenho acadêmico e pela possível concomitância com problemas de comportamento, programas de intervenção têm sido planejados para prevenir os efeitos negativos individuais, reduzindo, inclusive, o fracasso escolar e seus impactos, tais como a evasão antes do ensino médio e a baixa perspectiva econômica, especialmente em áreas de maior vulnerabilidade social (Noltemeyer & Bush, 2013). Problemas de comportamento externalizantes (oposição, agressão, hiperatividade, impulsividade, desafio e reações antissociais) e internalizantes (tristeza, angústia, retraimento, medo e ansiedade) (American Psychiatric Association, 2014) são aqueles que têm sido especialmente combatidos no sentido de tornar o sujeito mais competente socialmente.

Além das mudanças pertinentes à fase do desenvolvimento biológico, no período escolar, as crianças são constantemente expostas a novas demandas de relacionamentos interpessoais que podem requerer do aluno o domínio de habilidades sociais, como: pedir ajuda; resolver conflitos; falar em público; adaptar-se ao ambiente e aos novos métodos acadêmicos. Quando há déficit, ou um baixo repertório de tais habilidades, para lidar com essas exigências, pode haver o desencadeamento de estresse, doenças psíquicas e fracasso escolar (Gonçalves & Murta, 2008; Schonfeld et al., 2015).

Refletindo mais especificamente sobre as habilidades sociais em crianças, Michelson et al. (2013) apresentaram sete pontos que consideram essenciais para entender as habilidades sociais: 1. as habilidades sociais são adquiridas pela aprendizagem; 2. envolvem comportamentos específicos verbais e não verbais; 3. implicam intervenções e respostas eficazes e apropriadas; 4. maximizam o reforço social; 5. são interativas por natureza e implicam uma capacidade de resposta eficaz e adequada; 6. a *performance* das habilidades sociais são influenciadas por características do ambiente, e fatores como idade, sexo e *status* social afetam a *performance* social; 7. os déficits e excessos na *performance* social devem ser alvos de intervenção.

A esse respeito, Lopes et al. (2013) realizaram um estudo sobre o impacto do THS em crianças com baixo desempenho acadêmico. A intervenção foi realizada em três turmas de uma escola particular do ensino fundamental em São Paulo. Os alunos obtiveram aquisição no repertório de habilidades sociais, no desempenho acadêmico e na resolução de problemas de comportamento na avaliação dos pais, professores e dos próprios alunos que citaram ganhos, principalmente, nas habilidades de autocontrole. Esses achados corroboram o estudo de Casali-Robalinho et al. (2015) que ressaltam a idade escolar como o período ideal para o aprimoramento das habilidades sociais e prevenção de problemas de comportamento, tais como o comportamento agressivo, a desobediência, o baixo controle de impulsos, os acessos de raiva, a birra, o comportamento delinquente, o retraimento, o medo, a tristeza, a ansiedade e a depressão.

Ainda sobre o impacto dos programas de intervenção em habilidades sociais sobre o desempenho acadêmico e os problemas de comportamento, Martin, Martin, Gibson e Wilkins (2007) realizaram uma intervenção com 33 estudantes negros norte-americanos que apresentavam histórico de comportamento agressivo, baixo desempenho acadêmico e múltiplas sanções disciplinares na escola, que focava a aquisição de habilidades sociais. Após dois anos do programa, os resultados demonstraram que os alunos aumentaram seus níveis de habilidades sociais, melhoraram na frequência às aulas, diminuíram a incidência de sanções, bem como de ações disciplinares. Houve também ganho no desempenho acadêmico com aumento das médias de matemática, leitura e escrita.

Com o objetivo de realizar uma intervenção em habilidades sociais visando minimizar comportamentos de indisciplina na classe e melhorar a interação social, Faijão et al. (2015) realizaram treinamento com 23 alunos com idade entre 14 e 15 anos, de ambos os sexos, numa escola de ensino fundamental em São Paulo, com aplicação de pré e pós-testes para as habilidades de comunicação eficaz, pensamento crítico, autoconhecimento e relacionamento interpessoal. Os resultados do pós-teste foram favoráveis para aquisição de comportamentos mais habilidosos, especialmente para as meninas.

Considerando os benefícios, apontados pela literatura, de intervenções na área das habilidades sociais para os problemas de comportamento e desempenho escolar em populações distintas, o presente estudo se propôs a aplicar e avaliar um THS para alunos do quinto ano do ensino fundamental. Buscou-se identificar os

efeitos de uma intervenção realizada em uma escola localizada em área de vulnerabilidade social do município do Rio de Janeiro. A escolha por essa série escolar se deu por se tratar de um período que antecede a transição dos alunos para um outro sistema de estudo com o aumento do número de matérias, de professores e novas exigências avaliativas. Além disso, os problemas de comportamento e baixo desempenho acadêmico costumam se acentuar nessa faixa etária de entrada na adolescência (Faijão et al., 2015; Marturano, Elias, & Leme, 2014). Essas dificuldades podem ser agravadas por se tratar de uma escola localizada em região de baixa renda e em constante exposição à violência (Noltemeyer & Bush, 2013).

## 2. Método

### 2.1 Participantes

A amostra foi composta por 51 crianças matriculadas no quinto ano do ensino fundamental de uma escola municipal no Rio de Janeiro, em área de vulnerabilidade social; a média de idade foi 10,3 anos ( $DP = 1,5$  ano, amplitude de 10 a 13 anos), e 51% eram do sexo feminino. Além dos alunos, participaram da pesquisa 51 responsáveis pelas crianças envolvidas e as professoras regentes da turma a que cada criança pertencia.

A fim de avaliar a efetividade da intervenção para promoção de habilidades sociais, a amostra total foi dividida em dois grupos de forma não aleatória: um grupo recebeu a intervenção, identificado como Grupo Intervenção (GI), para promoção de habilidades sociais e o outro grupo foi utilizado como Grupo Controle (GC). Foram adotados os mesmos critérios de inclusão para o GI e para o GC: 1. criança estar regularmente matriculada no quinto ano de uma escola pública do Rio de Janeiro; 2. ter idade entre 10 e 13 anos; 3. ter anuência dos responsáveis legais para participar do estudo; 4. e os responsáveis legais concordarem em participar do estudo. A divisão da amostra total entre o GI e o GC foi realizada por meio de conveniência, e os critérios de seleção utilizados para a inclusão dos participantes no GI foram: 1. a presença de problemas de comportamento (violência entre pares, descontrole da raiva e problemas internalizantes); 2. o desempenho escolar (avaliado por meio das notas do aluno ao longo do ano em que a intervenção foi realizada); 3. e o fator disponibilidade de horários. O GI foi composto por 26 alunos, com idades entre 10 e 13 anos ( $M = 10,4$  anos;  $DP = 0,9$  ano), sendo 52% do sexo



feminino. O GC foi formado por 25 alunos com idade média de 10,4 anos (DP = 0,7 ano; amplitude de 10 a 13 anos), sendo 50% dos participantes do sexo feminino.

## 2.2 Instrumentos

O Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica para Crianças (Social Skill Rating System – SSRS) (Gresham & Elliott, 1990), adaptado por Del Prette, Freitas, Bandeira e Del Prette (2016), é um instrumento a ser respondido por pais, professores e alunos que avalia o repertório de habilidades sociais, indicadores de problemas de comportamento e competência acadêmica de crianças entre 6 e 13 anos. O SSRS utiliza dois tipos de indicadores, a frequência e a importância, os quais podem ser respondidos em uma escala de três pontos que inclui “nunca”, “algumas vezes” e “muito frequentemente”. Neste estudo, foram utilizados os inventários para alunos, pais e professores. A versão para crianças contém 20 itens e pode avaliar o escore geral dos comportamentos ( $\alpha = 0,73$ ) e as dimensões empatia ( $\alpha = 0,78$ ), responsabilidade ( $\alpha = 0,82$ ), assertividade ( $\alpha = 0,70$ ) e autocontrole ( $\alpha = 0,88$ ). A versão para os pais possui 38 itens. A consistência interna do escore geral foi 0,96, e as escalas que investigam as dimensões de habilidades sociais separadamente também apresentaram índices de consistência interna satisfatória (responsabilidade,  $\alpha = 0,76$ ; autocontrole,  $\alpha = 0,94$ ; cooperação/afetividade,  $\alpha = 0,91$ ; assertividade/desenvoltura social,  $\alpha = 0,81$ ; civilidade,  $\alpha = 0,81$ ; problemas de comportamentos externalizantes,  $\alpha = 0,86$ ; problemas internalizantes,  $\alpha = 0,70$ ). A versão para professores é composta por três escalas que avaliam: 1. a frequência e a importância das habilidades sociais das crianças com 22 itens ( $\alpha = 0,91$ ); 2. a frequência de comportamentos problemáticos com 14 itens ( $\alpha = 0,89$ ); 3. a competência acadêmica dos alunos com nove itens ( $\alpha = 0,98$ ). Além de avaliar o escore geral de habilidades sociais dos alunos, a escala respondida pelos professores pode mensurar separadamente os níveis de responsabilidade ( $\alpha = 0,70$ ), autocontrole ( $\alpha = 0,70$ ), assertividade/desenvoltura social ( $\alpha = 0,70$ ) e cooperação/afetividade ( $\alpha = 0,70$ ) dos alunos. Os problemas comportamentais dos alunos também podem ser avaliados em dimensões separadas pelos professores, as quais são problemas de comportamentos externalizantes ( $\alpha = 0,70$ ), hiperatividade ( $\alpha = 0,70$ ) e problemas internalizantes ( $\alpha = 0,70$ ).

O Teste de Desempenho Escolar – TDE (Stein, 1994) é um instrumento de aplicação individual que avalia as capacidades fundamentais para o desempenho

escolar em três áreas específicas: leitura, escrita e aritmética. Foi concebido e normatizado com o objetivo de avaliar escolares da primeira à sexta série do ensino fundamental. A aplicação do subteste será interrompida pelo aplicador assim que os itens apresentados forem muito difíceis de ser resolvidos. O alfa de Cronbach é de 0,79.

### **2.3 Procedimentos de coleta de dados e intervenção**

A intervenção foi composta por dez sessões com frequência semanal e duração de 60 minutos cada. A primeira (T1) e a última (T2) sessões foram para coleta de dados; da segunda à nona para aplicação do treinamento. A intervenção foi desenvolvida pela primeira autora deste estudo no contraturno escolar dos alunos. As técnicas utilizadas foram vivências de grupo, automonitoramento, ensaio comportamental, modelagem, relaxamento, reestruturação cognitiva e exposição dialogada. A descrição detalhada da intervenção pode ser acessada no material de Souza (2018). Com o GC, foi feita apenas a coleta de dados no mesmo período da coleta do GI.

### **2.4 Procedimentos éticos**

A pesquisa foi desenvolvida após aprovação do Comitê de Ética da Universidade Salgado de Oliveira sob Parecer n. 2.001.230. Os pais e professores assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e os filhos assinaram o Termo de Assentimento conforme orientações da Resolução n. 466.2012.

### **2.5 Procedimento de análise de dados**

A avaliação dos efeitos do THS foi realizada comparando dois grupos de estudantes: GI e GC. Além da comparação entre os grupos, foi investigado se as médias dos participantes do GI e GC apresentavam diferenças ao longo do tempo, para verificar se as mudanças do GI resultavam da intervenção e não eram apenas mudanças esperadas no ciclo de desenvolvimento normativo dos participantes, como as mudanças do GC.

Realizaram-se análises de dados descritivos para investigar se as médias do GI e GC apresentavam mudanças ao longo do tempo. Com o objetivo de avaliar se as diferenças observadas nas médias eram estatisticamente significativas, foram realizadas Análises de Variância Univariada (Anova) Mista para cada construto in-

vestigado. Em todas as Anovas realizadas, o momento da coleta (T1 e T2) e a afiliação do grupo do participante (controle e intervenção) foram estabelecidos com variáveis independentes.

### 3. Resultados

Quando se analisaram os dados descritivos do GI, observou-se que, conforme esperado após a intervenção, os participantes apresentaram um aumento nos níveis das dimensões empatia/afetividade e responsabilidade avaliadas pelos participantes, desenvoltura social avaliada pelos pais, autocontrole e cooperação/afetividade avaliados pelos professores e no desempenho em aritmética e leitura. Outro resultado observado que era esperado como desfecho da intervenção foi a redução dos índices de problemas internalizantes avaliados pelos professores. Apesar desses desfechos positivos, alguns resultados foram diferentes do esperado, como o aumento nos escores referentes aos problemas de comportamentos externalizantes avaliados pelos pais, problemas de comportamentos externalizantes e hiperatividade avaliados pelos professores (Tabela 3.1 e Figuras 3.1 e 3.2).

Em relação ao GC, foi observado que de T1 para T2 os participantes apresentaram uma diminuição nos níveis de empatia/afetividade e assertividade avaliadas pelos participantes e afetividade/cooperação e civilidade avaliadas pelos pais. Entretanto, observou-se um aumento nos índices de responsabilidade e autocontrole avaliados pelos pais, autocontrole avaliado pelos professores, problemas de comportamentos externalizantes e hiperatividade avaliados pelos professores e melhoras no desempenho em escrita, aritmética e leitura (Tabela 3.1 e Figuras 3.1 e 3.2).

Com o objetivo de avaliar os resultados em profundidade, realizaram-se ANOVAs Mistas, de forma a identificar quais das diferenças de médias observadas eram estatisticamente significativas. Observou-se uma interação significativa entre o tempo (T1 e T2) e a condição dos participantes com GI ou GC na ANOVA Mista realizada para a dimensão problemas internalizantes avaliados pelos professores ( $F(1) = 17,7; p < 0,001; \eta^2 = 0,27$ ). Esses resultados demonstraram que o GI apresentou uma diminuição significativa na apresentação problemas internalizantes avaliados pelos professores ao longo do tempo ( $MT_1 = 1,1; DP T_1 = 0,5; MT_2 = 0,7; DP T_2 = 0,3$ ), diferenciando-se significativamente dos escores obtidos pelo GC ( $MT_1 = 0,4; DP T_1 = 0,4; MT_2 = 0,4; DP T_2 = 0,4$ ).

Os resultados da ANOVA Mista da dimensão desempenho em leitura também apresentaram uma interação significativa entre o tempo ( $T_1$  e  $T_2$ ) e a condição dos participantes com GI ou GC ( $F(1, 43) = 87,7; p < 0,001; \eta^2 = 0,64$ ). Os achados dessa interação indicam que o GI apresentou uma melhora significativa em seu desempenho em leitura ao longo do tempo ( $MT_1 = 39,0; DP T_1 = 13,3; MT_2 = 50,3; DP T_2 = 12,8$ ), diferenciando-se significativamente dos escores obtidos pelo GC ( $MT_1 = 41,6; DP T_1 = 16,1; MT_2 = 44,8; DP T_2 = 16,0$ ). Por fim, a Anova Mista da dimensão desempenho em aritmética demonstrou que os dois grupos apresentaram uma melhora ao longo do tempo ( $F(1, 49) = 21,8; p < 0,001; \eta^2 = 0,31$ ). Com base nesses resultados, pode-se observar que tanto os participantes do GI ( $MT_1 = 13,7; DP T_1 = 4,0; MT_2 = 16,7; DP T_2 = 3,6$ ) como os dos GC apresentaram aumento nas habilidades de aritmética ( $MT_1 = 17,1; DP T_1 = 3,8; MT_2 = 19,1; DP T_2 = 5,3$ ).

Tabela 3.1. Estatísticas descritivas das dimensões de habilidades sociais e desempenho acadêmico dos participantes avaliados por eles, pelos pais e professores.

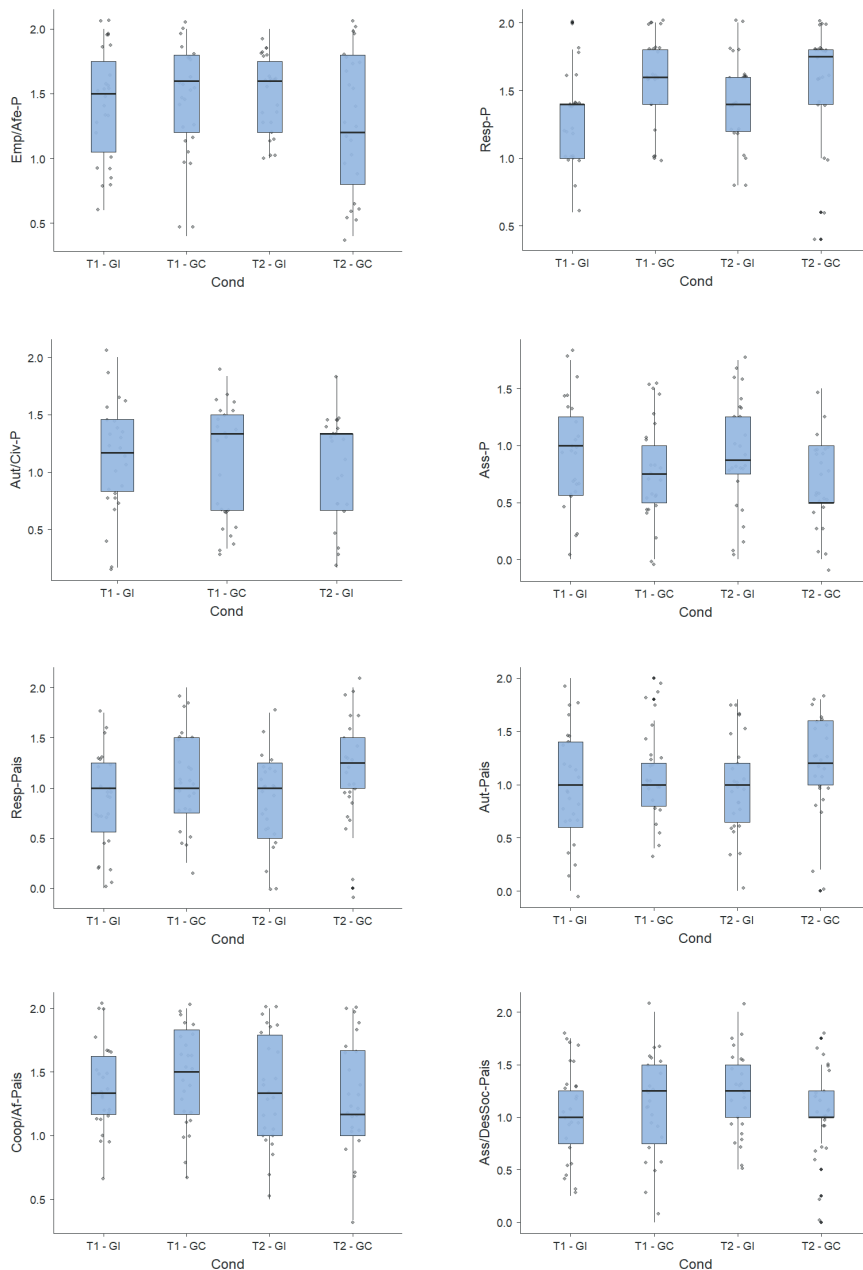
Dimensões	GI					GC				
	T1		T2		C. T.	T1		T2		C. T.
	M	DP	M	DP		M	DP	M	DP	
Emp/Afe-P	1,4	0,4	1,5	0,3	+	1,4	0,4	1,3	0,5	-
Resp-P	1,3	0,3	1,4	0,3	+	1,6	0,3	1,6	0,4	
Aut/Civ-P	1,1	0,5	1,1	0,4		1,1	0,5	1,1	0,5	
Ass-P	0,9	0,5	0,9	0,5		0,8	0,4	0,7	0,4	-
Resp-Pais	0,9	0,5	0,9	0,4		1,1	0,5	1,2	0,5	+
Aut-Pais	1,0	0,5	1,0	0,5		1,1	0,4	1,2	0,5	+
Coop/Af-Pais	1,4	0,3	1,4	0,4		1,5	0,4	1,3	0,5	-
Ass/ DesSoc-Pais	1,1	0,5	1,2	0,4	+	1,1	0,5	1,1	0,4	
Civ-Pais	1,5	0,4	1,5	0,3		1,6	0,4	1,5	0,5	-
PCEExt-Pais	0,8	0,5	0,9	0,5	+	0,6	0,4	0,6	0,4	
Pint-Pais	0,8	0,4	0,8	0,4		0,6	0,4	0,6	0,4	

(continua)

Tabela 3.1. Estatísticas descritivas das dimensões de habilidades sociais e desempenho acadêmico dos participantes avaliados por eles, pelos pais e professores. (conclusão)

Dimensões	GI					GC				
	T1		T2		C. T.	T1		T2		C. T.
	M	DP	M	DP		M	DP	M	DP	
Resp-Pro	1,2	0,4	1,2	0,4		1,4	0,5	1,4	0,5	
Aut-Pro	1,0	0,4	1,1	0,4	+	1,4	0,5	1,3	0,5	-
Ass/ DesSoc-Pro	1,1	0,5	1,1	0,3		1,4	0,5	1,4	0,5	
Coop/Af-Pro	1,2	0,5	1,4	0,4	+	1,4	0,6	1,4	0,6	
PCExt-Pro	0,7	0,5	0,6	0,5	-	0,3	0,4	0,4	0,4	+
Hip-Pro	0,7	0,5	0,8	0,6	-	0,3	0,5	0,4	0,5	+
Plnt-Pro	1,1	0,5	0,7	0,3	-*	0,4	0,4	0,4	0,4	
CAC-Pro	3,5	0,9	3,5	1,0		3,6	0,9	3,6	0,9	
DEsc	19,0	7,6	19,0	7,4		22,6	7,4	23,4	8,3	+
DArt	13,7	4,0	16,7	3,6	+	17,1	3,8	19,1	5,3	+
DLei	39,0	13,3	50,3	12,8	+	41,6	16,1	44,8	16,0	+

Nota: GI = Grupo Intervenção; GC = Grupo Controle; T1 = primeiro momento da coleta; T2 = segundo momento da coleta; C. T. = comparações ao longo do tempo; \* =  $p < 0,05$ ; + = aumento nos escores; - = diminuição dos escores; Emp/Afe-P = empatia/afetividade avaliadas pelos participantes; Resp-P = responsabilidade avaliada pelos participantes; Aut/Civ-P = autocontrole/civilidade avaliados pelos participantes; Ass-P = assertividade avaliada pelos participantes; Resp-Pais = responsabilidade avaliada pelos pais; Aut-Pais = autocontrole avaliado pelos Pais; Coop/Af-Pais = cooperação/afetividade avaliadas pelos pais; Ass/DesSoc-Pais = assertividade/desenvoltura social avaliadas pelos pais; Civ-Pais = civilidade avaliada pelos pais; PCExt-Pais = problemas de comportamentos externalizantes avaliados pelos pais; Plnt-Pais = problemas internalizantes avaliados pelos pais; Resp-Pro = responsabilidade avaliada pelos professores; Aut-Pro = autocontrole avaliado pelos professores; Ass/DesSoc-Pro = assertividade/desenvoltura social avaliadas pelos professores; Coop/Af-Pro = cooperação/afetividade avaliadas pelos professores; PCExt-Pro = problemas de comportamentos externalizantes avaliados pelos professores; Hip-Pro = hiperatividade avaliada pelos professores; Plnt-Pro = problemas internalizantes avaliados pelos professores; CAC-Pro = competência acadêmica avaliada pelos professores; DEsc = desempenho em escrita; DArt = desempenho em aritmética; DLei = desempenho em leitura.



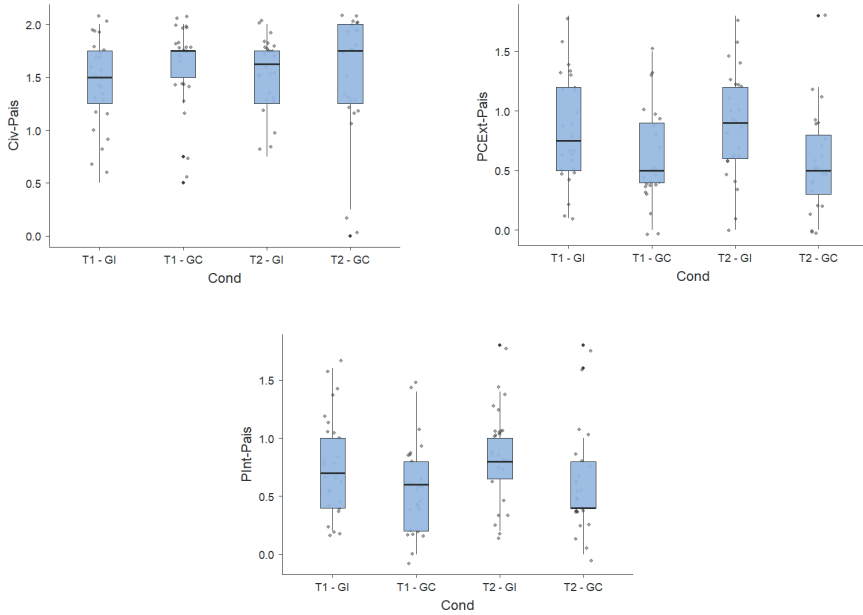
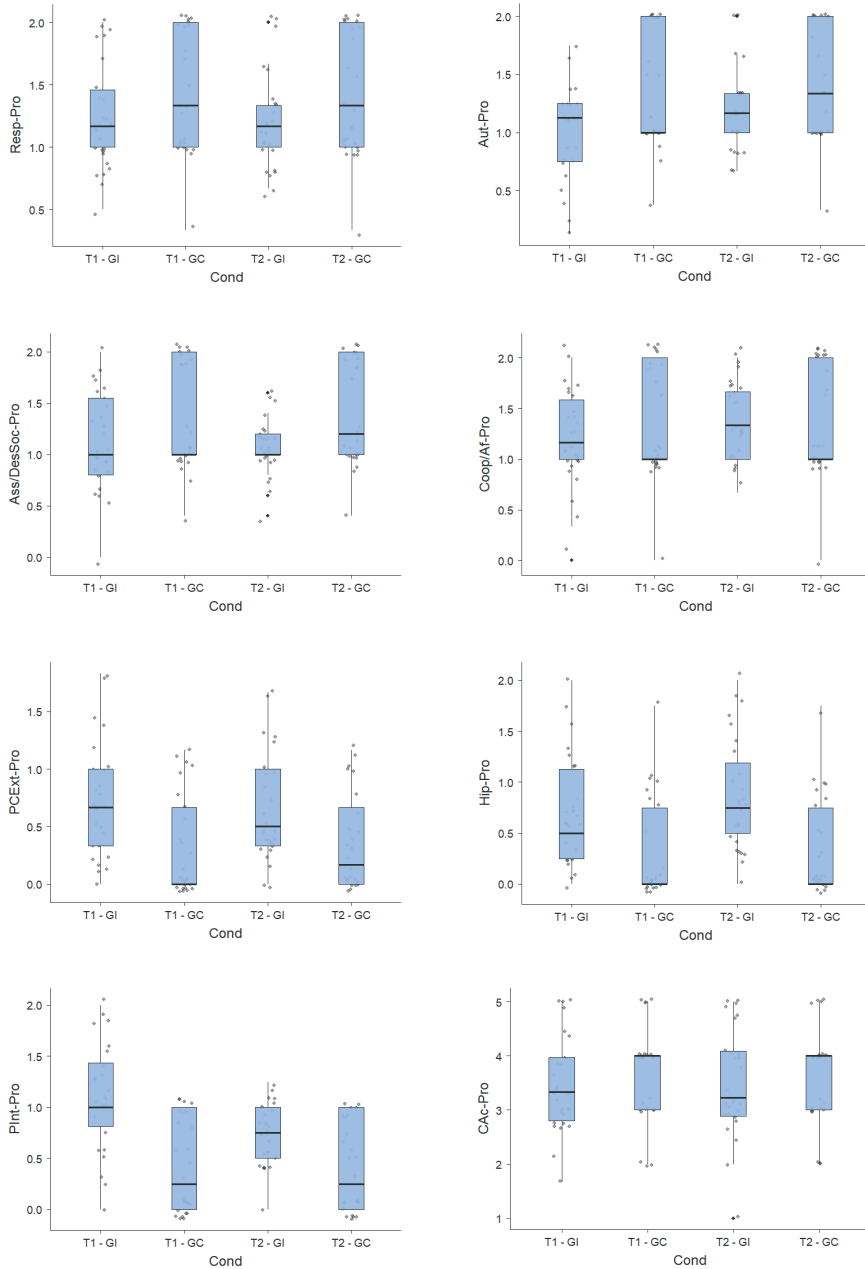


Figura 3.1. Escores dos participantes do GI e GC em T1 e T2.

Nota: T1-GI = escores dos participantes do GI no primeiro momento da pesquisa (T1); T1-GC = escores dos participantes do GC no primeiro momento da pesquisa (T1); T2-GI = escores dos participantes do GI no segundo momento da pesquisa (T2); T2-GC = escores dos participantes do GC no segundo momento da pesquisa (T2); Emp/Afe-P = empatia/afetividade avaliadas pelos participantes; Resp-P = responsabilidade avaliada pelos participantes; Aut/Civ-P = autocontrole/civilidade avaliados pelos participantes; Ass-P = assertividade avaliada pelos participantes; Resp-Pais = responsabilidade avaliada pelos pais; Aut-Pais = autocontrole avaliado pelos pais; Coop/Af-Pais = cooperação/afetividade avaliadas pelos pais; Ass/DesSoc-Pais = assertividade/desenvoltura social avaliadas pelos pais; Civ-Pais = civilidade avaliada pelos pais; PCExt-Pais = problemas de comportamentos externalizantes avaliados pelos pais; PInt-Pais = problemas internalizantes avaliados pelos pais.





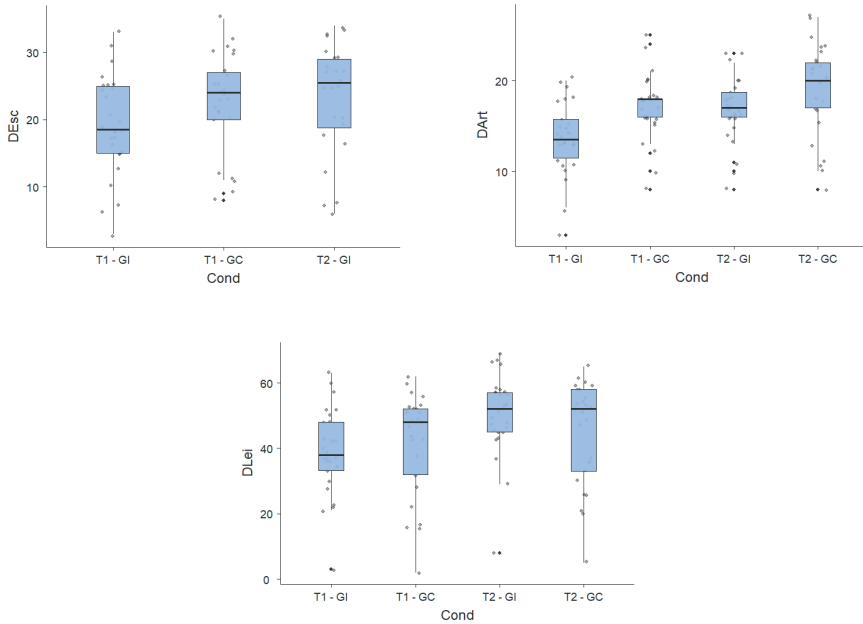


Figura 3.2. Escores dos participantes do GI e GC em T1 e T2.

Nota: T1-GI = escores dos participantes do GI no primeiro momento da pesquisa (T1); T1-GC = escores dos participantes do GC no primeiro momento da pesquisa (T1); T2-GI = escores dos participantes do GI no segundo momento da pesquisa (T2); T2-GC = escores dos participantes do GC no segundo momento da pesquisa (T2); Resp-Pro = responsabilidade avaliada pelos professores; Aut-Pro = autocontrole avaliado pelos professores; Ass/DesSoc-Pro = assertividade/desenvoltura social avaliadas pelos professores; Coop/Af-Pro = cooperação/afetividade avaliadas pelos professores; PCEExt-Pro = problemas de comportamentos externalizantes avaliados pelos professores; Hip-Pro = hiperatividade avaliada pelos professores; PInt-Pro = problemas internalizantes avaliados pelos professores; CAC-Pro = competência acadêmica avaliada pelos professores; D!Esc = desempenho em escrita; D!Art = desempenho em aritmética; D!Lei = desempenho em leitura.

#### 4. Discussão

Os resultados obtidos pelo GI vão ao encontro do que consta na literatura: as crianças que passam pelo THS se beneficiam da aquisição de habilidades sociais (Michelson et al., 2013; Del Prette & Del Prette, 2017). Os fatores das habilidades sociais que apareceram como mais elaborados para as crianças em T2 foram: afetividade e responsabilidade. Na avaliação do professor, as habilidades mais presentes foram as relacionadas à cooperação e autocontrole. Já os pais perceberam mais as mudanças ligadas à desenvoltura social, fator que avalia a capacidade dos alunos

de se posicionar de forma adequada nos ambientes sociais, defendendo seus pontos de vista, bem como fazer perguntas ao professor ou aos adultos e cumprimentar as pessoas. O THS pode favorecer um melhor desempenho nas interações sociais. A interação positiva com pares desde a infância pode afetar as futuras interações das crianças, tornando-as mais confiantes e habilidosas na resolução de conflitos, podendo atuar também de forma preventiva na agressividade (Marturano et al., 2014). Esses resultados corroboram o estudo de Elias e Amaral (2016) com alunos do ensino fundamental que, após a intervenção, apresentaram ganhos nas habilidades que favorecem as interações sociais.

Foi encontrada diferença favorável ao GI em relação ao GC. Percebe-se que o GI apresentou melhora, implicando a diminuição de problemas de comportamento e melhor desempenho acadêmico. Os dados de T2 para o GI revelam melhora para os problemas de comportamento internalizantes que são comportamentos indicativos de ansiedade, tristeza, solidão e baixa autoestima (Achenbach, 1991). De maneira geral, ocorrem por um baixo repertório de habilidades sociais, principalmente na expressão de sentimentos e na resolução de conflitos, podendo gerar transtornos psicológicos como depressão e isolamento, com o risco de perdurar por toda vida do indivíduo (Cia & da Costa, 2017). Houve também para o GI no T2 diminuição das médias de problemas de comportamento externalizantes, de acordo com o professor, que envolvem agressão física ou verbal e baixo controle do humor, como também melhora no fator hiperatividade que envolve comportamentos de inquietação e movimentação excessiva. Especialmente em áreas de vulnerabilidade social, problemas de comportamento que envolvem agressividade estão constantemente presentes no entorno e também dentro dos muros da escola; a diminuição desses problemas se apresenta como um dos maiores desafios para os educadores e permite evitar que, na fase adulta, as consequências sejam graves e desastrosas (Paula et al., 2014).

Para o GC, os resultados do T2 apontam um repertório menos elaborado para os fatores empatia/afetividade e assertividade pelos participantes. Esse resultado parece estar associado ao encontrado para pais e professores que os perceberam com menos habilidades ligadas às interações, como afetividade, cooperação e civilidade (pais), ao mesmo tempo que apontam para o aumento de problemas externalizantes e hiperatividade (professores). De maneira geral, os problemas de comportamento externalizantes ocorrem por um baixo repertório de habilidades

sociais, principalmente na expressão de sentimentos e na resolução de conflitos. Na escola, diariamente, crianças vivenciam inúmeras situações de interação e conflitos, nas quais precisam ser assertivas, exercer autocontrole, ter muito claro o conceito de civilidade e desenvolver a empatia (Cia & da Costa, 2017). A esse respeito, programas de intervenção universais poderiam ser replicados em todas as escolas do país, especialmente nas escolas em áreas com maior histórico de violência, comportamento agressivo e fracasso escolar (Casali-Robalinho et al., 2015). O THS pode ser utilizado como ferramenta para melhorar a interação social e minimizar os comportamentos de indisciplina, como apontado no estudo de Fajão et al. (2015). O GC apresentou melhora na escrita, aritmética e leitura, aumento da responsabilidade e do autocontrole pelos pais, mesmo não tendo sido submetido à intervenção, o que provavelmente se explica pelo trabalho desenvolvido pela escola. Ainda sobre o GC, houve diminuição da civilidade, relatada pelos pais, pois muitos casos de comportamentos pouco habilidosos, no que diz respeito à civilidade, são observados em áreas de vulnerabilidade social (Abramovay et al., 2002). A civilidade envolve o respeito a regras, uso de palavras habilidosas, noções de direitos e deveres, cuidado com o ambiente local. A escola em questão apresentava muitas queixas a esse respeito, o que justificou ser uma das habilidades escolhidas para a intervenção.

Para o GC também houve aumento da incidência de problemas de comportamento externalizantes e hiperatividade. A esse respeito, por se tratar de uma intervenção em escola da rede pública, em área de vulnerabilidade social, pode-se perceber um quadro mais grave de problemas de comportamentos externalizantes que envolvem, entre outros fatores, o comportamento agressivo. Qualquer melhora, nesse caso, mesmo que discreta, pode ser considerada relevante (D'Abreu & Marturano, 2010). Por esse prisma, os resultados confirmam a eficácia do THS também com essa população, estando de acordo com a pesquisa realizada por Gonçalves e Murta (2008) com crianças de baixo nível socioeconômico, cujos pais se queixavam das condutas agressivas de seus filhos. O treinamento se mostrou eficaz na promoção de mudanças acentuadas em relação a problemas de comportamentos externalizantes e no relacionamento interpessoal na avaliação dos próprios alunos, dos pais e dos colegas de classe. Esses resultados validam a ideia de que crianças submetidas ao THS apresentam menos problemas de comportamento do que as que não participaram do treinamento, evidenciando as habilidades

sociais como protetivas de contextos de vulnerabilidade social (Noltemeyer & Bush, 2013).

Quanto à suposição de que crianças submetidas ao THS apresentam melhor desempenho acadêmico do que crianças que não foram submetidas, os dados demonstram que o GI obteve melhor resultado do que o GC. Percebe-se que a ampliação do repertório de habilidades socioemocionais pode promover melhora no desempenho acadêmico dos alunos, como encontrado no estudo de Lopes et al. (2013). As habilidades de leitura, escrita e aritmética têm sido de grande interesse para a Psicologia, porque problemas nessa área podem afetar a inclusão social e, conseqüentemente, produzir um impacto negativo no autoconceito e na autoeficácia do aluno (Abed, 2016; Del Prette & Del Prette, 2017). Foi observado que os participantes do GI apresentaram uma melhora nas suas habilidades de leitura, superior aos participantes do GC. Para aritmética, não houve diferença entre os grupos, ambos apresentaram aumento em suas habilidades. Para a escrita, não houve mudança significativa em nenhum dos grupos. No caso da leitura, a mudança pode ser atribuída ao treinamento que também trabalhou habilidades sociais acadêmicas que envolveram solicitar ajuda, identificar dificuldades, trabalhar em grupo, trabalhar o foco e trabalhar com disciplina. Resultados semelhantes foram encontrados no estudo de Schonfeld et al. (2015), que, após realizarem uma pesquisa de intervenção com 24 escolas localizadas em áreas com altos níveis de vulnerabilidade social, observaram melhora nos testes de leitura para o GI, corroborando o entendimento de que o THS pode atuar na prevenção e redução do fracasso escolar e em seus impactos na vida futura dos estudantes (Lopes et al., 2013; Noltemeyer & Bush, 2013). Já os resultados do teste de aritmética, possivelmente, são fruto da influência de outras variáveis como um trabalho específico da escola com todas as turmas, tendo em vista que a mudança para melhor aconteceu também com o GC, o qual não recebeu a intervenção.

O presente estudo corroborou a ideia de que crianças submetidas ao THS apresentaram no pós-treinamento melhor repertório de habilidades sociais do que as que não participaram do treinamento. Esses achados somam-se às evidências apresentadas em intervenções com escolares que apresentaram melhoras em diferentes variáveis associadas às habilidades sociais (Elias & Amaral, 2016; Schonfeld et al., 2015).

Em conformidade com estudos anteriores já citados, os resultados da presente pesquisa apontaram para diminuição de problemas de comportamento e melhora no desempenho acadêmico após o THS, corroborando que as habilidades sociais impactam o desempenho acadêmico e problemas de comportamento (Martin et al., 2007; Feitosa et al., 2009; Lopes et al., 2013; Schonfeld et al., 2015). Além disso, esses achados contribuem para evidenciar que o THS se constitui como uma importante ferramenta de proteção e prevenção para os problemas do cotidiano escolar, aumento das habilidades sociais, promoção do desenvolvimento saudável dos estudantes e melhora no desempenho escolar (Cia & da Costa, 2017).

Por fim, este estudo teve como objetivo verificar o efeito de um THS nos problemas de comportamento e desempenho escolar de alunos do quinto ano do ensino fundamental I, que vivem e estudam em área de vulnerabilidade social. Os resultados apontam para a efetividade do treinamento com essa população. A maioria dos participantes obteve ganhos com a intervenção segundo as próprias crianças investigadas, os pais e professores. Já o GC apresentou melhoras em poucos itens e escores mais baixos na maioria das variáveis estudadas em comparação com o GI.

Confirmando estudos anteriores, pode-se inferir que o THS se apresenta como importante ferramenta a ser utilizada no contexto escolar. Nesse espaço, diariamente, crianças vivenciam inúmeras situações de interação e resolução de conflitos, nas quais precisam ser assertivas, exercer autocontrole, ter muito claro o conceito de civilidade e desenvolver a empatia. A esse respeito, programas de THS poderiam ser replicados em todas as escolas do país, especialmente naquelas em áreas de vulnerabilidade social. Ações mais voltadas ao pleno desenvolvimento da criança não só intelectual, mas também social e psíquico, já estão contempladas na legislação brasileira, mas precisam encontrar caminhos para sua efetividade.

Como limitações do estudo, podemos apontar o fato de a pesquisa ter sido realizada em uma única unidade escolar na cidade do Rio de Janeiro e com apenas uma turma para intervenção; também, por ter contemplado apenas o quinto ano, restringindo a idade e a fase de desenvolvimento das crianças em que a intervenção foi aplicada. Estudos como estes podem ser replicados em outras séries e realidades socioeconômicas para efeito de comparação. A pesquisa colabora com a confirmação da efetividade do THS no contexto escolar, especificamente em contextos de situações consideradas mais adversas e de difícil controle, bem como propõe um

modelo para intervenção em escolas que pode ser replicado em outras unidades de ensino.

## Referências

- Abed, A. L. Z. (2016). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção Psicopedagógica*, 24(25), 8–27.
- Abramovay, M., Castro, M. G., Pinheiro, L. D. C., Lima, F. D. S., & Martinelli, C. D. C. (2002). *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: Desafios para políticas públicas*. Brasília, DF: Edições Unesco Brasil. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/1379>
- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the youth self-report and 1991 profile*. Burlington: Department of Psychiatry, University of Vermont. Recuperado de <https://www.icpsr.umich.edu/icpsrweb/PHDCN/descriptions/ysr-w1-w2-w3.jsp>
- American Psychiatric Association (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM-5*. Porto Alegre: Artmed.
- Brasil (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC.
- Brasil (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, Consed, Undime.
- Calejon, L. M. C. (2017). Desempenho escolar e vulnerabilidade social. *Revista Exitus*, 1(1), 146–164.
- Casali-Robalinho, I. G., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2015). Habilidades sociais como preditoras de problemas de comportamento em escolares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(3), 321–330.
- Cia, F., & da Costa, C. S. L. (2017). Desempenho acadêmico nas séries do ensino fundamental: Relação com o desenvolvimento social. *Psicologia Argumento*, 30(68), 109–120.
- D’Abreu, L. C. F., & Marturano, E. M. (2010). Associação entre comportamentos externalizantes e baixo desempenho escolar: Uma revisão de estudos prospectivos e longitudinais. *Estudos de Psicologia*, 15(1), 43–51.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. (2017). *Competência social e habilidades sociais: Manual teórico-prática*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. Freitas, L., Bandeira, M., & Del Prette, A. (2016). *Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica para Crianças*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Elias, L. C. D. S., & Amaral, M. V. (2016). Habilidades sociais, comportamentos e desempenho acadêmico em escolares antes e após intervenção. *Psico-USF*, 21(1), 49–61.
- Fajão, W., Carneiro, G. R., Bruni, A. R., Montiel, J. M., & Bartholomeu, D. (2015). Aplicação de um Treinamento de Habilidades Sociais em crianças do ensino fundamental. *Encontro: Revista de Psicologia*, 13(19), 69–89.
- Feitosa, F. B., Matos, M. D., Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2009). Desempenho acadêmico e interpessoal em adolescentes portugueses. *Psicologia em Estudo*, 14(2), 259–266.
- Gonçalves, E. S., & Murta, S. G. (2008). Avaliação dos efeitos de uma modalidade de Treinamento de Habilidades Sociais para crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 430–436.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System (SSRS)*. Minnesota, USA: American Guidance Service.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2012). Pesquisa Nacional de saúde do escolar. Recuperado de <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv64436.pdf>
- Lopes, D. C., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2013). Recursos multimídia no ensino de habilidades sociais a crianças de baixo desempenho acadêmico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(3), 451–458.
- Martin, D., Martin, M., Gibson, S. S., & Wilkins, J. (2007). Increasing prosocial behavior and academic achievement among adolescent African American males. *Adolescence*, 42(168), 689–698.
- Marturano, E., Elias, L., & Leme, V. (2014). Comportamentos agressivos e habilidades sociais em uma perspectiva de desenvolvimento. In J. Borsa & D. Bandeira (Orgs.), *Comportamento agressivo na infância da teoria à prática* (pp. 59–78). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., & Kazdin, A. E. (2013). *Social skills assessment and training with children: An empirically based handbook*. New York: Springer Science & Business Media.
- Noltemeyer, A. L., & Bush, K. R. (2013). Adversity and resilience: A synthesis of international research. *School Psychology International*, 34, 474–487.
- Paula C., Curto, B., Teixeira, M. C., Bordin, I. (2014). Dados epidemiológicos sobre problemas de conduta e fatores preditores em crianças e adolescentes brasileiros. In Borsa, J., & Bandeira, D. (Orgs.), *Comportamento agressivo na infância da teoria à prática* (pp. 43–58). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Pizarro Hofer, R. (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos: Una mirada desde América Latina*. Santiago do Chile: Cepal.
- Schonfeld, D., E. Adams, R., K. Fredstrom, B., P. Weissberg, R., Gilman, R., & Voyce, C. ... Speese-Linehan, D. (2015). Cluster-randomized trial demonstrating impact on academic achievement of elementary social-emotional learning. *School Psychology Quarterly*, 30(3), 406–420.
- Souza, M. S. (2018). *Treinamento de Habilidades Sociais para alunos do ensino fundamental I em situação de vulnerabilidade social*. Dissertação de mestrado, Universidade Salgado de Oliveira, Niterói, RJ, Brasil.
- Stein, L. M. (1994). *TDE – Teste de Desempenho Escolar: Manual para aplicação e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

### Nota dos autores

**Marisangela Siqueira de Souza**, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Salgado de Oliveira (Universo); **Adriana Benevides Soares**, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Salgado de Oliveira (Universo); **Clarissa Pinto Pizarro de Freitas**, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Salgado de Oliveira (Universo).

Correspondências referentes a este artigo devem ser encaminhadas para Marisangela Siqueira de Souza, Universidade Salgado de Oliveira (Universo), Rua Marechal. Deodoro, 217, Centro, Niterói, RJ, Brasil. CEP 24030-060.

E-mail: profmarisangela@gmail.com