

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

MURILO FREITAS BAUTH

**HABILIDADES SOCIAIS E AUTOAVALIAÇÕES AO FALAR EM PÚBLICO EM
UNIVERSITÁRIOS: COMPARAÇÕES E ASSOCIAÇÕES**

São João del-Rei

PPGPSI-UFSJ

2018

MURILO FREITAS BAUTH

**HABILIDADES SOCIAIS E AUTOAVALIAÇÕES AO FALAR EM PÚBLICO EM
UNIVERSITÁRIOS: COMPARAÇÕES E ASSOCIAÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Linha de pesquisa: Instituições, Saúde e Sociedade
Orientador: Prof. Dr. Antonio Paulo Angélico

São João del-Rei

PPGPSI-UFSJ

2018

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca (DIBIB)
e Núcleo de Tecnologia da Informação (NTINF) da UFSJ,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B977h Bauth, Murilo Freitas.
Habilidades sociais e autoavaliações ao falar em público em universitários: Comparações e associações / Murilo Freitas Bauth ; orientador Antonio Paulo Angélico. -- São João del-Rei, 2018.
89 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Mestrado em Psicologia) -- Universidade Federal de São João del Rei, 2018.

1. Habilidades sociais. 2. Falar em Público. 3. Universitários. I. Angélico, Antonio Paulo, orient. II. Título.

A Dissertação “**Habilidades sociais e autoavaliações ao falar em público em universitários: Comparações e associações**”

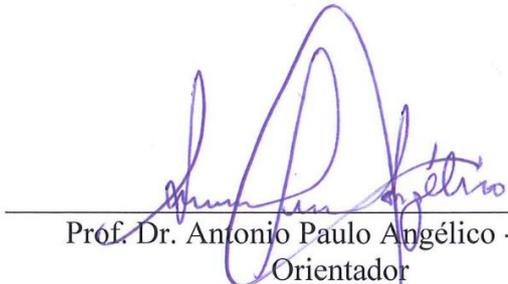
elaborada por **Murilo Freitas Bauth**

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei como requisito parcial à obtenção do título de

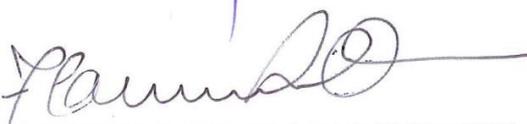
MESTRE EM PSICOLOGIA

São João del-Rei, 06 de abril de 2018

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Antonio Paulo Angélico - (UFSJ)
Orientador



Profa. Dra. Flávia de Lima Osório - (FMRP-USP)



Profa. Dra. Marina de Bittencourt Bandeira - (UFSJ)

“Para se ser feliz até um certo ponto é preciso ter-se sofrido até esse mesmo ponto”

Edgar Allan Poe

AGRADECIMENTOS

A todos meus **familiares** e **amigos** de Lavras e São João del-Rei, que me apoiaram durante este período.

À **Suélen**, por todo o incentivo, carinho e paciência durante o mestrado. Ter você ao meu lado foi essencial para meu crescimento pessoal e profissional. Obrigado por todo o acolhimento e companheirismo nos momentos de ansiedade e felicidade.

Ao Prof. Dr. **Antonio Paulo Angélico**, pela orientação e prontidão em me acolher nos momentos de dúvidas e angústias. Obrigado pela confiança e investimento em meu trabalho como pesquisador. A aprendizagem que você me proporcionou foi de extrema importância para minha formação profissional.

Ao **André Rezende Morais**, pelo companheirismo durante este último ano de mestrado e pela amizade que criamos.

Aos meus **colegas** do Laboratório de Pesquisa em Saúde Mental (LAPSAM), que compartilharam comigo momentos de ansiedade e alegria. Desejo a vocês toda a sorte do mundo.

Aos estagiários **Bruna Rotterdam Fernandes** e **Tiago Geraldo de Azevedo**, por toda a ajuda na digitação dos dados da pesquisa.

À Profa. Dra. **Daniela Carine Ramires** que, com muita atenção e prontidão, orientou-me nas análises estatísticas desta pesquisa.

Aos Profs. Drs. **Walter Melo Junior** e **Flávia de Lima Osório**, pela participação na banca do Exame Geral de Qualificação e pelos apontamentos que foram muito importantes para a elaboração desta pesquisa.

À Profa. Dra. **Flávia de Lima Osório** e Profa. Dra. **Marina de Bittercourt Bandeira** por aceitarem o convite para participar da banca do Exame de Defesa desta Dissertação.

Às **direções** das universidades e aos **coordenadores** dos cursos de graduação que autorizaram a realização dessa pesquisa e, em especial, aos **universitários** que aceitaram participar dela.

RESUMO

Durante a permanência no ensino superior, possuir um bom repertório de habilidades interpessoais e de desempenho de falar em público pode ser considerado indispensável para adaptação social e acadêmica do universitário. O presente estudo objetivou verificar se existem diferenças no repertório de habilidades sociais e nos níveis de autoavaliações ao falar em público em universitários de diferentes áreas do conhecimento (ciências humanas, exatas e biológicas) e instituições de ensino (pública e privada), bem como as associações entre estas duas variáveis. A amostra foi composta por 818 universitários, de ambos os gêneros, com idade variando entre 17 e 57 anos, provindos de diferentes instituições de ensino superior de dois municípios de Minas Gerais, que responderam a três instrumentos de medida: Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette), Escala de Autoavaliação ao Falar em Público (SSPS) e um Questionário Sociodemográfico e Ocupacional. Os resultados indicaram que um maior percentual dos universitários apresentava um repertório de habilidades sociais deficitário (34,7%). Não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos quanto ao repertório de habilidades sociais e autoavaliações ao falar em público. Observaram-se correlações positivas e significativas entre habilidades sociais, autoavaliações ao falar em público e habilidades sociais específicas dessa tarefa. Estes dados indicam que quanto mais elaborado fosse o repertório de habilidades sociais gerais e específicas de falar em público de um universitário, mais positivamente ele avaliaria o seu próprio desempenho frente a situações de falar em público. A variável “idade” também se correlacionou positiva e significativamente com as habilidades sociais de falar em público, apontando que quanto maior a idade do estudante mais refinada seria essa classe de habilidades. Com exceção do escore geral do IHS, todos os fatores deste instrumento e a variável “curso profissionalizante” foram preditoras de autoavaliações ao falar em público mais positivas. Este resultado indica que as autoavaliações ao falar em público são mais positivas quanto mais elaborados forem as classes de habilidades de autoexposição a desconhecidos, autoafirmação na expressão de sentimento positivo, conversação e desenvoltura social, autocontrole da agressividade, enfrentamento e autoafirmação com risco e se o universitário possuísse curso profissionalizante. O escore total da SSPS e as variáveis “gênero” e “trabalha ou possui renda própria” apresentaram-se como preditoras das habilidades sociais de falar em público, sugerindo que as habilidades sociais de falar em público eram mais desenvolvidas em estudantes com mais autoavaliações positivas, em homens e naqueles sujeitos que possuíam trabalho ou renda própria. Este estudo possibilita uma reflexão acerca da importância das habilidades sociais e autoavaliações ao falar em público

no contexto universitário, principalmente quanto à relação entre estas duas variáveis. Além disso, os resultados ampliam o conhecimento da área, visto que não foram identificados na literatura estudos que investigassem estas variáveis em todas as áreas de conhecimentos e diferentes tipos de instituições de ensino superior. A análise dos resultados indica a necessidade de novos estudos com amostras mais amplas, que incluam estudantes de todas as áreas de conhecimento e tipos de instituição de ensino superior, situados em diferentes regiões do país, e com um devido pareamento de suas características sociodemográficas, ocupacionais e acadêmicas, garantindo, assim, a equivalência dos grupos e uma maior validade externa dos dados obtidos. Salienta-se, ainda, a importância de pesquisas longitudinais que verifiquem as mudanças no repertório de habilidades sociais e autoavaliações dos universitários, durante os períodos da graduação, e visem explorar a relação entre essas habilidades e evasão universitária.

Palavras-chave: habilidades sociais, falar em público, universitários.

ABSTRACT

Through college years, having a good social skills repertoire and public speaking performance can be considered essential for students' academic adaptation. This study aimed to investigate if there are differences in social skills repertoire and on self-evaluation levels when speaking in public among students of different areas of knowledge (human sciences, exact sciences and biology) and educational institutions (public and private), as well as the associations between these two variables. The sample was composed of 818 students, both genders, ages ranging from 17 to 57 years old, from different higher education institutions in two different cities in Minas Gerais, which answered to three measurement instruments: Social Skills Inventory (IHS-Del- Prette), Self Statements During Public Speaking (SSPS) and an Occupational and Sociodemographic Questionnaire. The results showed that a higher percentage of students presented a deficitary social skills repertoire (34,7%). Significant statistical differences were not verified between the groups regarding the social skills repertoire and self-evaluation when speaking in public. Positive and significant correlations were observed among social skills, self-evaluation when public speaking, and specific social abilities of this task. This data indicates that the more elaborate the general and specific social skills repertoire of a student was, the more positively he would evaluate his own performance when confronted with situations of public speaking. The variable "age" also correlated positively and significantly with the social skills of public speaking, indicating that the higher the age of a student, the more refined this class of skills would be. With the exception of the IHS general score, all factors of this instrument and the variable "professionalizing course" were predictors of more positive self-evaluations when speaking in public. This result indicates that the self-evaluations when speaking in public are more positive the more elaborate the self-exposure ability to the unknown, self-affirmation when expressing positive feelings, conversation and social resourcefulness, aggressiveness self-control, risk affrontation and self-affirmation classes are, as well as if the student possesses a professionalizing course. The total score of SSPS and the "gender" and "work or possesses income" variables were presented as predictors of the public speaking social abilities, suggesting that the public speaking social abilities were more developed in students with more positive self-evaluations, men, and in those who possessed a job or fixed income This study allows for a reflection concerning the importance of social skills and self-evaluations when speaking in public in the university context, highlighting the relationship between these two special variables. In addition, the results amplified the understanding of the field, since studies which investigate these variables in every knowledge

fields and in different colleges could not be identified in the literature. The analysis of results indicates the need for new studies with wider samples which include students from every field of study and colleges, located in different regions of the country, and with an appropriate pairing of their academic, occupational and sociodemographic characteristics, assuring the groups' equivalence and a higher external validity of the obtained data. It is also worth emphasizing the importance of longitudinal research that verify the changes in the social skills repertoire and self-evaluations of students during undergraduate periods and aim to explore the relationship between these skills and university dropout rates.

Keywords: social skills, public speaking, students.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Número de Universitários Presentes em Sala de Aula, Excluídos e Incluídos no Estudo em Relação ao Tipo de Instituição de Ensino Superior e à Amostra total ($N = 818$)	37
Tabela 2 –	Características Sociodemográficas e Ocupacionais dos Participantes ($N = 818$)	45
Tabela 3 –	Classificação do Repertório de Habilidades Sociais entre os Participantes da Amostra ($N = 818$), de acordo com o IHS-Del-Prette	47
Tabela 4 –	Análise da Equivalência dos Grupos de Universitários quanto às Variáveis Sociodemográficas e Ocupacionais ($N = 818$)	48
Tabela 5 –	Comparação dos Universitários de acordo com as Áreas do Conhecimento e Tipo de Instituição em Relação aos Escores Totais e Fatoriais do IHS-Del-Prette ($N = 818$)	50
Tabela 6 –	Classificação do Repertório de Habilidades Sociais dos Participantes da Amostra de acordo com as Áreas do Conhecimento e Tipo de Instituição ($N = 818$).....	51
Tabela 7 –	Comparação dos Universitários de acordo com as Áreas do Conhecimento e Tipo de Instituição em Relação aos Escores Totais e Fatoriais da SSPS ($N = 818$)	52
Tabela 8 –	Correlações entre Habilidades Sociais, Autoavaliações ao Falar em Público e Habilidades Sociais de Falar em Público obtidas na Amostra Total de Participantes ($N = 818$)	53
Tabela 9 –	Análise Univariada das Variáveis Sociodemográficas e Ocupacionais em Relação às Autoavaliações ao Falar em Público (SSPS) e Habilidades Sociais de Falar em Público (HSFP) ($N = 818$).....	56
Tabela 10 –	Análise de Regressão Linear Múltipla das Variáveis Sociodemográficas, Ocupacionais e Interpessoais Associadas às Autoavaliações ao Falar em Público ($N = 818$)	59
Tabela 11 –	Análise de Regressão Linear Múltipla das Variáveis Sociodemográficas, Ocupacionais e Cognitivas Associadas às Habilidades Sociais de Falar em Público ($N = 818$)	60

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	15
Evasão no Ensino Superior	15
Conceituação de Habilidades Sociais	19
Aspectos Relacionados ao Comportamento de Falar em Público	23
Habilidades Sociais no Ensino Superior.....	27
OBJETIVOS	31
Objetivo Geral.....	31
Objetivos Específicos.....	31
HIPÓTESES	32
MÉTODO	33
Delineamento de Pesquisa	33
Descrição dos Locais da Pesquisa	34
Centro Universitário de Lavras (UNILAVRAS)	34
Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).....	34
População-Alvo	35
Amostra	35
Instrumentos de Medida	37
Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prete).....	37
Escala para Auto-Avaliação ao Falar em Público (SSPS).....	39
Questionário Sociodemográfico e Ocupacional.....	40
Procedimento de Coleta de Dados.....	40
Análise de Dados	41
Considerações Éticas	43
RESULTADOS	45
Caracterização da Amostra de Participantes	45
Caracterização do Repertório de Habilidades Sociais da Amostra	47
Equivalência das Áreas Acadêmicas e Tipos de Instituição quanto às Características Sociodemográficas e Ocupacionais dos Participantes.....	47

Comparação das Áreas de Conhecimento e Tipos de Instituição de Ensino Superior em relação ao Repertório de Habilidades Sociais dos Participantes	49
Comparação das Áreas de Conhecimento e Tipos de Instituição de Ensino Superior em relação às Autoavaliações ao Falar em Público dos Participantes	52
Relações entre Habilidades Sociais, Autoavaliações ao Falar em Público e Habilidades Sociais de Falar em Público.....	53
Análise Univariada dos Fatores Sociodemográficos e Ocupacionais Relacionados às Habilidades Sociais de Falar em Público e Autoavaliações ao Falar em Público.....	54
Variáveis Associadas às Autoavaliação ao Falar em Público e às Habilidades Sociais de Falar em Público	58
Variáveis sociodemográficas, ocupacionais e interpessoais preditoras das autoavaliações ao falar em público	58
Variáveis sociodemográficas, ocupacionais e cognitivas preditoras das habilidades sociais de falar em público.	59
DISCUSSÃO	61
CONCLUSÃO.....	68
REFERÊNCIAS	70
ANEXOS	77
ANEXO A – Síntese do conteúdo de cada item do Inventário de Habilidades Sociais	78
ANEXO B – Escala para Auto-Avaliação ao Falar em Público (SSPS).....	79
ANEXO C – Declaração de infra-estrutura (UFSJ)	80
ANEXO D – Termo de autorização para realização da pesquisa (UNILAVRAS)	81
APÊNDICES	83
APÊNDICE A – Questionário Sociodemográfico e Ocupacional	84
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	85
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido obtido junto aos coordenadores dos cursos de graduação.....	87

INTRODUÇÃO

Nos primeiros anos dos cursos de graduação, tem sido relatada a ocorrência de dificuldades de adaptação dos estudantes pelo fato da universidade representar uma fase de transição na vida dos indivíduos, na qual é exigido um ajustamento às mudanças vivenciadas nesse período (Furtado, Falcone, & Clark, 2003). No período de 2011 a 2014, houve um aumento de 16% no número de alunos matriculados no ensino superior; porém, a quantidade de trancamentos apresentou um crescimento de 60%, enquanto a quantidade de indivíduos diplomados variou só 1% a mais (Saldaña, 2016).

Segundo Lobo (2017), nos anos de 2011 e 2015, a taxa de evasão anual para o total de instituições de ensino superior (IES) do Brasil foi de 22%, sendo menor para o setor público (15%) e maior para o privado (24%). De acordo com o referido autor, os desperdícios de recursos decorrentes da evasão nas IES, tanto públicas como privadas, são superiores a dez bilhões de reais.

De maneira geral, muitos são os aspectos relacionados à evasão dos alunos do ensino superior. A desistência do curso de graduação pode estar associada tanto a fatores individuais do sujeito (habilidades de estudo deficitárias, dificuldade nas relações interpessoais, entre outros), quanto a fatores internos (por exemplo, desajustamento com os aspectos didáticos pedagógicos empregados e currículos desatualizados ou extensos) ou externos da instituição (baixo reconhecimento social da carreira escolhida, dificuldades financeiras, entre outros) (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior [ANDIFES], Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais [ABRUEM], & Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação [SESu/MEC], 1996). No que se refere aos fatores individuais, os problemas de relacionamento interpessoal podem potencializar a insatisfação com a experiência universitária e favorecer a evasão do estudante (Bardagi & Hutz, 2012).

Na dinâmica entre as relações interpessoais e adaptação acadêmica no ensino superior, encontra-se inserido o campo das habilidades sociais (Soares & Del Prette, 2015). Bolsoni-Silva, Loureiro, Rosa e Oliveira (2010) apontaram que o ingresso na universidade requer um novo repertório de habilidades sociais e destacaram que o déficit dessas habilidades pode trazer aos estudantes dificuldades acadêmicas e interpessoais, que prejudicam o seu funcionamento social e sua capacidade adaptativa. Para Angélico (2009), um repertório de habilidades interpessoais e de desempenho de falar em público pode ser considerado indispensável para o desempenho acadêmico e social dos universitários, promovendo um melhor ajustamento dos

indivíduos às demandas dessa nova realidade. Para esse mesmo autor, a interação social está na base de muitas ações profissionais, quer como objeto ou objetivo dessa atuação.

Visando identificar as dificuldades interpessoais dos estudantes universitários, um estudo realizado por Bandeira e Quaglia (2005) investigou as situações sociais que eles consideravam desagradáveis e as mais agradáveis, apresentadas em categorias de interação social. A categoria de expressar insatisfação e/ou solicitar mudança de comportamento foi considerada a mais desagradável e a categoria de participar de situações sociais de diversão e passeio foi considerada a mais agradável. Em outro estudo, Del Prette e Del Prette (2003) descreveram um programa de Treinamento de Habilidades Sociais para estudantes universitários e encontraram resultados satisfatórios na melhoria de algumas habilidades, tais como se expressar de forma assertiva e lidar com críticas, em termos de aceitar, rejeitar e fazê-las.

No que diz respeito à habilidade de falar em público, considera-se que ela é necessária em várias demandas durante o percurso do universitário no ensino superior, como apresentações de trabalhos, seminários em sala de aula e exposições em grupo (Landim et al., 2000). Entretanto, indivíduos que possuem déficits nestas habilidades, apresentando cognições negativas (Puteri & Fakhurrozi, 2007; Weeks & Zoccola, 2015), medo de possíveis consequências aversivas (Clevenger & Phifer, 1959) e falta de preparo e familiaridade com essas tarefas (Clevenger & Phifer, 1959; Goberman, Hughes, & Haydock, 2011), podem vivenciar altos níveis de ansiedade durante atividades que a requeiram (Lima & Soares, 2015). Considerando essas dificuldades, a preocupação da universidade deve estar voltada não só para o rendimento acadêmico do universitário, mas, também, para o desenvolvimento de competências acadêmicas, cognitivas e sociais (Ferreira, Almeida, & Soares, 2001).

De acordo com Gomes e Soares (2013), faz-se necessário maiores investimentos em pesquisas na área de educação, com ênfase na adaptação e no desempenho acadêmico dos estudantes nos cursos universitários, visto que o ingresso no ensino superior promove níveis elevados de expectativas relacionadas ao futuro e aos desafios que os alunos encontrarão ao longo de sua formação profissional. Para esses autores, os alunos que vencem as dificuldades dos períodos iniciais de adaptação e permanecem na universidade até os períodos finais do curso, podem experimentar modificações positivas referentes ao seu senso crítico e à maneira de pensar, assim como melhoras cognitivas, emocionais e comportamentais.

Nesse contexto, para identificar as pesquisas publicadas sobre habilidades sociais e autoavaliações (cognições) frente à situação de falar em público em universitários, foi realizada uma busca sistemática na literatura, por meio dos indexadores de periódicos científicos *SciELO*,

LILACS, PUBMED, IndexPsi, MEDLINE, PsycINFO, Science Direct e ISI Web of Knowledge, utilizando a combinação dos seguintes descritores: habilidades sociais, falar em público, medo de falar em público, ansiedade ao falar em público, universitários, *public speaking, fear of public speaking, public speaking anxiety, undergraduates e college students*. Os critérios de inclusão adotados para orientar o procedimento de busca nos indexadores foram: os estudos terem como objetivo principal caracterizar e comparar o repertório de habilidades sociais e/ou as autoavaliações ao falar em público; sua amostra ser composta por estudantes universitários; e que tenham sido publicados no período de 2000 a 2017. Excluíram-se pesquisas qualitativas, de validação de instrumentos e de intervenção; e aquelas que avaliavam populações clínicas ou apenas universitários matriculados em cursos isolados de graduação e não os cursos agrupados em áreas acadêmicas (ciências humanas, exatas e biológicas).

Empregando-se os critérios de inclusão e exclusão especificados acima, foram encontrados dois estudos nacionais que caracterizaram e compararam o repertório de habilidades sociais entre universitários de diferentes áreas do conhecimento (humanas e exatas) (Bandeira, Quaglia, Bachetti, Ferreira, & Souza, 2005; Bolsoni-Silva & Loureiro, 2015) e um que investigou as autoavaliações frente à situação de falar em público (Marinho, Medeiros, Gama, & Teixeira, 2017). Não foi identificado nenhum estudo que tenha investigado as diferenças entre as instituições pública e privada e as relações entre habilidades sociais e as autoavaliações ao falar em público.

Dos estudos que caracterizam e comparam o repertório de habilidades sociais de estudantes universitários, foi observado que a amostra era composta somente por universitários matriculados em cursos de ciências humanas e exatas. Além disso, o estudo realizado por Bandeira et al. (2005) avaliou apenas a assertividade destes estudantes. Quanto à pesquisa que investigou os níveis de autoavaliações frente à situação de falar em público, foi verificado apenas as diferenças relacionadas ao gênero dos universitários (Marinho et al., 2017).

A partir da literatura consultada, o problema de pesquisa identificado foi a carência de estudos que caracterizaram e compararam o repertório de habilidades sociais e os níveis de autoavaliações frente ao falar em público de estudantes universitários de diferentes áreas do conhecimento (ciências exatas, humanas e biológicas) e instituições de ensino (privada e pública). Portanto, a questão de pesquisa, que se colocou no presente trabalho, foi verificar se existe diferenças nos níveis de habilidades sociais e autoavaliações ao falar em público dos estudantes universitários provindos de diferentes áreas do conhecimento e instituições de ensino, bem como a relação entre estas duas variáveis.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Inicialmente, será abordado os aspectos envolvidos na evasão do ensino superior. Depois, apresentar-se-á os conceitos principais da área de habilidades sociais e, em seguida, os aspectos relacionados ao comportamento de falar em público. Posteriormente, será explorada a importância das habilidades sociais no ensino superior.

Evasão no Ensino Superior

A evasão universitária é compreendida como um fenômeno complexo que vem aumentando ao decorrer dos anos (Cordasso, Silva, Pelegrini, & Baggenstoss, 2016), sendo um dos maiores problemas para as Instituições de Ensino Superior (IES), tanto públicas quanto privadas (Lobo, 2012). Esse fenômeno pode ser entendido a partir de três dimensões distintas na relação aluno-instituição de ensino superior (Mercuri & Polydoro, 2004), a saber:

- 1) *Evasão do curso*: caracterizada pela saída definitiva do universitário do seu curso de origem, sem concluí-lo. Segundo Palma (2007), esse tipo de evasão ocorre quando o aluno deixa de se matricular ou muda de curso. Além disso, ela também pode acontecer quando o estudante é excluído do curso devido a normas da instituição;
- 2) *Evasão da instituição*: ocorre quando o aluno abandona a IES em que se encontra matriculado;
- 3) *Evasão do sistema*: definida pela desistência definitiva, por parte do estudante, do ensino superior.

Vários são os motivos que levam à evasão no ensino superior, caracterizando os universitários evadidos (ou propensos à evasão) como um grupo bastante heterogêneo (Moura & Menezes, 2004). As razões associadas a este fenômeno foram subdivididas em três fatores pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão (ANFIDES et al., 1996), citados a seguir:

Fatores individuais: dizem respeito às habilidades de estudo; personalidade; formação escolar prévia; escolha imatura da profissão; incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho; desencanto ou desmotivação dos estudantes em cursos de segunda ou terceira opção; dificuldade na relação ensino-aprendizagem, resultando em reprovações e baixa frequência às aulas; desinformação sobre a natureza dos cursos; e descoberta de novos interesses que levam à realização de um outro vestibular. Destacam-se ainda fatores relacionados à capacidade de adaptação do aluno à dinâmica universitária (regime

de créditos, matrícula por disciplinas e periodização semestral), a um novo espaço urbano, diferente ritmo de vida e às novas relações interpessoais.

Fatores internos às instituições: estão associados a este fator as questões acadêmicas (currículos desatualizados, extensos, rígida cadeia de pré-requisitos e falta de clareza acerca do projeto pedagógico do curso); aspectos didáticos pedagógicos (por exemplo, critérios impróprios de avaliação do desempenho discente); ausência de formação pedagógica ou desinteresse do docente; falta ou número reduzido de programas institucionais para o estudante (por exemplo, iniciação científica e monitoria de disciplinas); e estrutura insuficiente de apoio ao ensino de graduação (por exemplo, laboratórios de ensino e equipamentos de informática). Problemas relacionados a esses elementos podem estimular o desinteresse dos estudantes com o curso por eles escolhido.

Fatores externos às instituições: referem-se a aspectos relativos ao mercado de trabalho; reconhecimento social da carreira escolhida; ausência de políticas governamentais consistentes e continuadas em relação ao ensino de graduação; dificuldades financeiras do estudante e de atualização das universidades frente aos avanços tecnológicos, econômicos e sociais da contemporaneidade. Segundo os autores, questões relativas ao mercado de trabalho, tais como a possibilidade de emprego e perspectivas de remuneração, tornam-se essenciais para o futuro do universitário. Mesmo o estudante se sentindo vocacionado para determinada área de atuação profissional, ele tende a mudar de curso em função das dificuldades profissionais que ele acredita que terá após o término de sua formação.

Alguns dos fatores descritos acima foram salientados na literatura nacional e internacional. No contexto internacional, Piratoba e Barbosa (2013) investigaram os principais fatores associados à evasão do ensino superior em uma amostra de 59 indivíduos, de ambos os gêneros, com idade variando de 16 a 20 anos, que abandonaram o curso de Enfermagem de uma IES da Colômbia. Foi verificado que a decisão de evadir do curso de graduação estava relacionada a problemas econômicos (baixa renda pessoal e familiar) e de saúde (como doenças ou gravidez), baixo rendimento acadêmico, falta de orientação vocacional e dificuldades de adaptação ao ambiente universitário.

Ainda na Colômbia, Acevedo, Torres e Tirado (2015) analisaram as causas da evasão do ensino superior. Participaram deste estudo 60 sujeitos, de ambos os gêneros, com idade média de 22,1 anos, que desistiram do curso de Engenharia de Alimentos. A partir dos resultados encontrados, foi observado que a desistência do curso estava relacionada a problemas econômicos e à falta de identificação geral com o curso escolhido ou com sua estrutura curricular na instituição em que estavam matriculados (por exemplo, currículo obsoleto, rígido

e metodologia utilizada de baixa qualidade educativa). Segundo os autores, a falta de identificação com o curso pode estar associada a um desconhecimento de carreira e orientação vocacional deficitária.

Pascua-Cantarero (2016) identificou os fatores relacionados à evasão do ensino superior de 66 indivíduos, de ambos os gêneros, que abandonaram o curso de Matemática de uma universidade pública da Costa Rica. Os resultados indicaram que as expectativas não correspondidas com o curso (resultante de uma carência vocacional dos estudantes com o curso em que estavam matriculados), dificuldades de integração social (por exemplo, fazer grupos de trabalho e amizades dentro da instituição), problemas de relacionamento com os professores, falta de estímulo da família e baixa renda financeira estavam associados à decisão de desistência do ensino superior.

No âmbito nacional, Bardagi e Hutz (2009) identificaram os motivos associados à decisão de abandonar o ensino superior de oito sujeitos, de ambos os gêneros, na faixa etária de 20 a 25 anos, provenientes de instituições públicas e privadas da cidade de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul. Os autores observaram que os fatores decisivos para a evasão do ensino superior estavam relacionados ao desconhecimento da realidade do curso escolhido no mercado de trabalho (ou seja, após entrar em contato com as áreas de atuação profissional do curso escolhido, eles decidiam abandoná-lo por não se identificarem com elas), bem como uma diferença de valores e estilo de vida com pessoas e contextos característicos da área (por exemplo, filosofia de trabalho, tipos de ambiente e colegas). Além desses fatores, os autores apontaram que o desconhecimento sobre o funcionamento universitário (rotinas, normas da instituição, entre outros) também influenciavam na decisão de distanciamento do ensino superior.

Em outro estudo, Bardagi e Hutz (2012) verificaram o impacto do envolvimento em atividades acadêmicas e dos relacionamentos interpessoais sobre a evasão do ensino superior de oito alunos evadidos, de ambos os gêneros, com idade variando entre 20 e 25 anos, de universidades públicas e privadas de Porto Alegre. Os resultados encontrados indicaram que a decisão de abandonar a IES estava associada a um baixo envolvimento do estudante em atividades acadêmicas não obrigatórias (pesquisas, monitorias e estágios), pouca circulação nos domínios da universidade e desconhecimento das oportunidades de engajamento em atividades de seu interesse.

No que refere ao relacionamento interpessoal com colegas e professores, Bardagi e Hutz (2012) observaram que esse aspecto atuava em duas vias, podendo favorecer ou não a permanência do estudante na universidade. Nesse sentido, bons relacionamentos com colegas,

percepção de cooperação, amizade e estabelecimento de vínculos eram razões para a permanência dos estudantes no curso. Em contrapartida, os universitários que avaliavam negativamente o relacionamento com os colegas relatavam que as diferenças de valores e estilos de vida, percebidas em relação a eles, eram fundamentais para a decisão posterior de saída da universidade. No relacionamento com os professores, a decisão de evadir estava associada à formalidade excessiva, percepção de distanciamento, falta de interesse em construir relações pessoais e menor envolvimento dos professores com questões individuais dos alunos.

Castro e Teixeira (2013) investigaram os aspectos da experiência acadêmica que podiam estar associados à evasão universitária. O estudo foi realizado com seis alunos evadidos do curso de Psicologia de uma instituição pública do Rio Grande do Sul, de ambos os gêneros e com idade variando de 19 a 26 anos. Foi observado que aspectos relacionados ao indivíduo (como, por exemplo, baixa motivação, dificuldades de relacionamento, baixo comportamento exploratório) e à instituição (currículo focado em áreas específicas e conflitos entre diferentes concepções teóricas da Psicologia, resultando em divergências internas) estavam associados à evasão dos estudantes.

Vanz, Pereira, Ferreira e Machado (2016) avaliaram os motivos que resultaram na decisão de abandonar o curso de Biblioteconomia de 88 alunos, de ambos os gêneros, na faixa etária de 17 a 62 anos, de uma universidade pública do Rio Grande do Sul. Os resultados indicaram que a falta de motivação dos universitários com o curso (podendo ser pessoais, referentes ao curso ou incerteza na escolha da carreira profissional), o pouco conhecimento acerca da profissão, a incompatibilidade do horário de trabalho com as aulas e a insatisfação com a estrutura curricular ou não identificação com a área profissional contribuíram para a decisão de evadir do curso.

A desistência do universitário de seu curso de graduação reflete em perdas sociais e de recursos em todos os segmentos que envolvem o processo de educação. Nesse sentido, perde-se um indivíduo preparado e capacitado para atuar no mercado de trabalho, as IES públicas não obtêm retorno dos recursos investidos e, nas IES privadas, além das questões sociais, destaca-se o prejuízo econômico e empresarial (Cordasso et al., 2016).

Segundo Castro e Teixeira (2014), quando o estudante abandona uma vaga pública o prejuízo é duplo, pois, além do investimento perdido com o aluno durante o período em que esteve matriculado em algum curso, a vaga ocupada poderia ter sido melhor aproveitada por outra pessoa, que teria a oportunidade de crescimento pessoal e de, posteriormente, contribuir com a sociedade devido a sua qualificação. Para o aluno, evadir do curso pode significar o

desperdício de tempo, dinheiro e resultar em sentimentos de fracasso em não atingir os objetivos desejados quando entrou na instituição (Kipnis, 2000).

Em virtude da competitividade do mercado de trabalho, o curso superior possui papel importante para que as pessoas alcancem um emprego que atenda as suas necessidades, expectativas e proporcione estabilidade financeira e melhoria no futuro profissional. Além disso, a educação está diretamente relacionada com o desenvolvimento socioeconômico de um país, exigindo, desta forma, que haja um planejamento estratégico nas IES para que os universitários concluam e alcancem seus objetivos ao final do ciclo superior universitário (Cordasso et al., 2016).

Conceituação de Habilidades Sociais

Habilidades sociais podem ser definidas como diferentes classes de comportamentos existentes no repertório de um indivíduo para lidar de forma adequada com as demandas de interação social. Essas demandas correspondem às ocasiões ou oportunidades diante das quais são esperados determinados desempenhos sociais de um indivíduo em relação a uma ou mais pessoas (Del Prette & Del Prette, 2001a). O conceito de habilidades sociais remete a um sentido descritivo dos comportamentos verbais e não verbais de um indivíduo diante das demandas de uma situação social. Outros dois termos descritos na literatura da área precisam ser diferenciados deste conceito, a saber: desempenho social e competência social.

O desempenho social refere-se à emissão de um comportamento ou uma sequência de comportamentos em uma situação social qualquer, incluindo tanto condutas que favorecem como as que interferem negativamente na qualidade das relações interpessoais (Del Prette & Del Prette, 2005). A competência social apresenta um sentido avaliativo relacionado aos efeitos do desempenho social nas situações vividas pelo indivíduo. Neste sentido, competência social corresponde ao nível de proficiência do desempenho social de um indivíduo em termos de sua capacidade de organizar pensamentos, sentimentos e ações em função de seus objetivos e valores, articulando-os às demandas do ambiente (Del Prette & Del Prette, 2001a).

Para Del Prette e Del Prette (1999; 2001a; 2001b; 2010), alguns critérios de funcionalidade tornam comportamentos ou episódios de comportamentos bem-sucedidos no ambiente social e, mesmo que não sejam todos alcançados em uma mesma interação, entende-se que maior competência social pode ser atribuída ao indivíduo que conseguir atender uma maior quantidade dos critérios. Ao longo de suas publicações, um conjunto de critérios de funcionalidade foram citados pelos referidos autores: (a) cumprimento dos objetivos de uma

situação interpessoal; (b) uma manutenção ou melhoria da relação com os interlocutores, incluindo-se a busca por um maior equilíbrio de ganhos e perdas entre os participantes da interação; (c) manutenção ou melhoria da autoestima; (d) a aprovação social da comunidade verbal (em geral, relacionada à forma e ocasião do desempenho); e (e) manutenção e ampliação dos direitos humanos básicos. Destaca-se, ainda, a importância do caráter relativista da competência social, uma vez que o julgamento de proficiência será sempre determinado por um conjunto de normas ou expectativas ligadas às características pessoais dos interlocutores, da situação e da cultura onde a interação ocorre.

No que se refere à relação entre as habilidades sociais e a competência social, Del Prette e Del Prette (2010) enfatizaram que, mesmo não se tratando de sinônimos, a definição de cada conceito remete necessariamente à definição do outro, sendo as habilidades sociais uma condição necessária, mas não suficiente, para a competência social. Nesse sentido, entende-se que as habilidades sociais irão fazer parte dos componentes para um desempenho socialmente competente (Del Prette & Del Prette, 2001a).

Uma das classes de comportamento encontradas em um repertório de habilidades sociais é a assertividade. Para Bandeira e Ireno (2002), as habilidades relacionadas ao comportamento assertivo se referem à capacidade do indivíduo de se afirmar em interações sociais, defendendo seus direitos, expressando suas opiniões, sentimentos, necessidades, insatisfações e solicitando mudanças de comportamento das outras pessoas, sem desrespeitar, contudo, os direitos dos demais. De acordo com Del Prette e Del Prette (2001a), o comportamento assertivo é utilizado em situações sociais que envolvam algum risco de consequências aversivas, exigindo do indivíduo estratégias de enfrentamento, autocontrole de sentimentos negativos despertados pela ação do outro ou a expressão apropriada desses sentimentos.

Os processos de aquisição e aperfeiçoamento das habilidades sociais e da competência social ocorrem em vários momentos da vida, sendo a infância e a adolescência os períodos mais favoráveis para o seu desenvolvimento (Del Prette & Del Prette, 2011). Entretanto, indivíduos que apresentam déficits nessas habilidades podem ter seu funcionamento social e capacidade adaptativa prejudicada (Angélico, Crippa, & Loureiro, 2013). Os déficits de habilidades sociais que um indivíduo pode apresentar são: (a) *deficit de aquisição*, caracterizado pela ausência de habilidades específicas no repertório de um indivíduo, devido a sua não aprendizagem por falta de oportunidades ou contingências apropriadas de ensino (Del Prette & Del Prette 2005); (b) *deficit de desempenho*, definido pela ocorrência de uma determinada habilidade em frequência menor à esperada diante das demandas do ambiente; e (c) *deficit em fluência*, que ocorre quando

o indivíduo não atinge os níveis de proficiência esperados em seu desempenho (Angélico et al., 2013; Gresham, 2002).

Para Gresham e Elliot (1993), a distinção dos déficits de habilidades sociais são importantes, pois ajudam a identificar os comportamentos problemas que interferem nas relações interpessoais do indivíduo e, também, auxiliam na escolha de intervenções clínicas ou educativas adequadas. Segundo Elliot e Gresham (1993), os déficits de habilidades sociais podem ser atribuídos a várias causas, como:

Falta de conhecimento: ocorre quando o indivíduo desconhece a forma adequada de se comportar em interações sociais. Os déficits de conhecimento podem estar relacionados à três áreas:

(a) Dificuldade de identificar objetivos apropriados para as interações sociais. Por exemplo, uma pessoa pode ver o objetivo de um jogo como vencer ao invés de apenas se divertir com os colegas. Outras pessoas podem definir o objetivo de uma atividade física como prejudicar outros ou retratar uma imagem “dura” ao contrário de apenas uma boa maneira de passar o tempo livre.

(b) Falta de conhecimento de estratégias comportamentais necessárias para alcançar objetivos socialmente adequados em uma interação social, que ocorre, geralmente, devido à ausência de prática de habilidades componentes que permitiriam o alcance de uma meta social. Neste caso, por exemplo, um indivíduo pode desejar ter um novo amigo, mas pode carecer de habilidades de iniciar e manter conversação, que lhe permitiriam criar uma amizade.

(c) Falta de conhecimento do contexto em que certas estratégias comportamentais seriam mais adequadas. Por exemplo, uma pessoa pode estar dominando uma conversa com um grupo de amigos e não perceber as reações sutis do grupo que sugeririam que ela permita que os outros falem. O problema dessa pessoa não reside em carecer de metas sociais apropriadas ou de habilidades de conversação, mas sim que ela carece de habilidades para perceber dicas sociais no ambiente que sugeririam que mude seu comportamento.

Neste item, poderiam ser enquadradas as *dificuldades de discriminação e processamento*, propostas por Del Prette e Del Prette (2005), em que o indivíduo possui dificuldade em identificar as demandas do ambiente social e utilizar essas informações para a escolha do melhor desempenho, bem como regular o momento certo em que esse deve ocorrer. Essas dificuldades podem estar associadas a padrões perfeccionistas de desempenho, autoavaliações distorcidas, baixa autoestima, expectativas, crenças e auto regras disfuncionais. Por exemplo, um universitário que deixa de fazer perguntas no momento em que está sendo abordado o assunto e faz a pergunta quando o conteúdo da aula está focado em outro tema.

Outro exemplo seria o indivíduo que, em uma festa de comemoração do aniversário de um colega de trabalho, começa a abordar temas que não estejam relacionados com a ocasião ou outros assuntos pouco interessantes para o momento.

Ausência de prática ou feedback: ocorre devido à falta de prática suficiente do desempenho de uma habilidade social recentemente adquirida. Por exemplo, da mesma forma que músicos devem gastar muito tempo praticando uma nova canção, indivíduos que aprendem novas habilidades sociais devem praticá-las para apresentar um desempenho socialmente habilidoso. Além da prática, é de extrema importância que o ambiente forneça um *feedback* relacionado à execução dessas habilidades, visando o aperfeiçoamento das mesmas.

Falta de modelos ou oportunidades: devido à ausência de modelos que estimulem comportamentos socialmente adequados, alguns indivíduos podem apresentar certas habilidades sociais deficientes. Por exemplo, uma pessoa pode ter aprendido a participar de jogos ou atividades sociais somente com colegas. Quando essa pessoa entra em contato com um jogo ou situação social envolvendo desconhecidos, ela não participa. Neste caso, a causa funcional de sua falha em participar foi a ausência de modelos sociais próximos (pares conhecidos) que favoreceriam a sua participação social.

Carência de reforçamento: muitos indivíduos apresentam uma baixa emissão de habilidades apropriadas porque seu comportamento produz pouco ou nenhum reforçamento do ambiente. Por exemplo, um indivíduo que solicita, de maneira assertiva, a mudança de comportamento de uma pessoa que vem lhe causando incômodo, pode se deparar com uma resposta pouco reforçadora para seu comportamento assertivo por parte da outra pessoa. Nesse sentido, o comportamento assertivo perde a força e o indivíduo tende a se comportar de forma passiva ou agressiva em situações que lhe causam problemas.

Comportamentos-problema: diz respeito à interferência de comportamentos-problema na aquisição ou desempenho de certas habilidades sociais. Os problemas de comportamento podem ser classificados como: externalizantes (birras, discussão com outras pessoas e brigas), internalizantes (ansiedade, depressão e baixa autoestima) e hiperativos (distração, impulsividade e inquietação). Por exemplo, conforme Del Prette e Del Prette (2005), crianças que obtêm o que querem com reações agressivas podem perder oportunidades para aprender a agir de forma socialmente mais competente e crianças muito isoladas ou depressivas reduzem ainda mais suas chances de aprender e aperfeiçoar novas habilidades sociais.

Entretanto, é importante distinguir comportamentos-problema que impedem a aquisição daqueles que interferem no desempenho de uma habilidade social. Os problemas relacionados à aquisição de habilidades sociais são, geralmente, trabalhados por meio de modelação,

instrução verbal, que enfatizam as habilidades linguísticas e cognitivas da pessoa, e ensaio comportamental, enquanto procedimentos voltados para processos operantes (foco no comportamento observável e nos seus eventos antecedentes e consequentes), e sociocognitivos (ênfase nas cognições que acompanham os comportamentos em determinada situação social) parecem ser mais efetivos para problemas de desempenho (Elliot & Gresham, 1993).

Del Prette e Del Prette (2005) propuseram ainda o *excesso de ansiedade interpessoal* como causa para o déficit de habilidades sociais, afirmando que altos níveis de ansiedade podem comprometer ou inibir o desempenho socialmente competente. Neste caso, o indivíduo possuiria algumas habilidades sociais específicas em seu repertório, mas o desempenho das mesmas estaria inibido ou prejudicado por altos níveis de ansiedade.

Segundo Elliot e Gresham (1993), é importante ter em mente que a deficiência em uma dada habilidade social para um indivíduo em particular pode ser devido a uma causa isolada ou uma combinação de causas. Para Del Prette e Del Prette (2005), algumas destas causas estão associadas aos três tipos de déficits e outras a somente dois deles. Por exemplo, para estes autores, todas as causas acima listadas estão associadas ao déficit de fluência; a ausência de prática ou *feedback*, falta de modelos ou oportunidades, carência de reforçamento, comportamentos-problema e o excesso de ansiedade interpessoal ao déficit de desempenho; e a falta de conhecimento, falta de modelos e oportunidades e comportamentos-problema ao déficit de aquisição.

Aspectos Relacionados ao Comportamento de Falar em Público

O falar em público é considerado um poderoso estressor psicossocial (Osório, Crippa, & Loureiro, 2008), podendo ser fonte de angústia e prejuízos significativos em contextos sociais e ocupacionais (Pull, 2012). De acordo com Del Prette e Del Prette (2001a), falar em público é um dos desempenhos sociais que mais exigem competência do indivíduo, pois ainda que o discurso proferido seja de extrema relevância, sua qualidade dependerá da apresentação realizada. Desta forma, frente à tarefa de falar em público, cabe ao sujeito conseguir lidar de maneira adequada com várias manifestações que podem interferir na sua apresentação, tais como: tremores, sudorese, gagueira, taquicardia, rubor, relaxamento dos esfíncteres, falhas na memória (“branco”), entre outras manifestações (Oliveira & Duarte, 2004).

Stein, Walker e Forde (1996) investigaram a prevalência, o impacto e o funcionamento de indivíduos com medo de falar em público, tendo como participantes uma amostra de 499 canadenses, de ambos os gêneros, com idade igual ou superior a 18 anos e provindos da

população geral. Foi observado que 57% do total dos participantes apresentaram medo significativo de falar em público, relatando ficarem “mais nervosos” (34%) e “um pouco mais nervosos” (23%) que outras pessoas frente à essa tarefa. Verificou-se, ainda, que esses participantes possuíam menor nível educacional, econômico e menor renda pessoal quando comparados ao restante da amostra, evidenciando, assim, importantes prejuízos de ordem psicossocial associados ao medo de falar em público.

No Brasil, em um estudo realizado por D’el Rey e Pacini (2005) com 452 indivíduos da população geral, com idade variando de 18 a 90 anos, de ambos os gêneros, residentes da cidade de São Paulo, foi constatado que 32% dos participantes apresentavam medo substancial de falar em público e relatavam ficar “muito mais nervosos que outras pessoas” frente à essa situação. Do total dos participantes, a maioria classificada com medo substancial de falar em público era solteira, do sexo feminino, com rendimento igual a zero salários mínimos e sem atividade remunerada.

Problemas relacionados ao falar em público também são bastante comuns na população universitária. Marinho et al. (2017) objetivaram avaliar a prevalência do medo de falar em público de 1.135 estudantes universitários, na faixa etária de 17 a 58 anos, de ambos os gêneros, de uma universidade pública de Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais. Os resultados obtidos indicaram que 63,9% dos participantes relataram possuir medo de falar em público, sendo este medo mais prevalente entre mulheres (72,5%), nos estudantes que participavam de poucas atividades de fala em grupo (84,8%) e naqueles que autopercebiam suas vozes como negativas, com altura de voz para o agudo e volume de voz baixo (68,7%). Além disso, por meio de uma escala que examinava as autoavaliações frente à situação de falar em público (*Self Statements During Public Speaking Scale – SSPS*), foi observado que as mulheres apresentavam mais pensamentos negativos quando comparadas aos homens.

No estudo de Baptista (2006), realizado com uma amostra de 2.319 estudantes universitários, de ambos os gêneros, provindos de duas universidades do interior do estado de São Paulo, o medo de falar em público foi registrado como mais prevalente nos indivíduos avaliados tanto como casos (78,5%) quanto não-casos do transtorno de ansiedade social (24,2%). O grupo de casos era composto por 237 estudantes e o grupo de não-casos por 2.082 alunos. Este resultado se encontra em concordância com os dados obtidos por outras pesquisas, que têm apontado a alta prevalência do medo de falar em público, tanto na população geral como também entre os indivíduos com o referido transtorno (D’el Rey & Pacini, 2005; Furmark, Tillfors, Everz, Marteinsdottir, Gefvert, & Fredrikson, 1999; Furmark, Tillfors,

Stattin, Ekselius, & Fredrikson; Geer, 1965; Mannuzza, Schneier, Chapman, Liebowitz, Klein, & Fyer, 1995; Stein, Walker, & Forde, 1996).

Durante o período de permanência na universidade, os estudantes estão sujeitos a diversas tarefas que podem ser fortes eliciadoras de ansiedade, como apresentações de trabalho, seminários em sala de aula e exposições de opinião em grupo (Landim et al., 2000). Os altos níveis de ansiedade, provenientes dessas tarefas, podem afetar drasticamente o desempenho acadêmico e a saúde dos universitários que possuem déficits em habilidades de falar em público, resultando em reprovações, dúvidas quanto à escolha profissional, evasão do ensino superior (Zimbardo, 1982) e um aumento no consumo de bebidas alcoólicas (Burke & Stephens, 1999; Carrigan & Randall, 2003; Gilles, Turk, & Fresco, 2006) e medicamentos ansiolíticos (por exemplo, diazepam) (Chutuape & Wit, 1995).

Os altos níveis de ansiedade, resultantes do comportamento de falar em público, podem ser causados por: interpretações errôneas relacionadas às possíveis reações fisiológicas que serão experimentadas; medo de possíveis consequências aversivas (Clevenger & Phifer, 1959); falta de preparo e familiaridade com a tarefa de falar em público (Clevenger & Phifer, 1959; Goberman et al., 2011); e cognições negativas (Puteri & Fakhurrozi, 2007; Weeks & Zoccola, 2015). Ao avaliar a relação entre cognições e a ansiedade frente à situação de falar em público, em uma amostra de 50 universitários de ambos os gêneros, com idade variando de 18 a 22 anos, de uma universidade da Indonésia, Puteri e Fakhurozzi (2007) observaram que indivíduos que mudaram suas cognições negativas, tornando-as positivas, apresentavam melhoras significativas nos níveis de ansiedade frente à situação de falar em público.

As demandas cognitivas do falar em público são consideradas, também, um grande desafio de autorregulação, visto que exigem que o indivíduo possua a capacidade de conseguir autorregular a atenção da própria fala para o conteúdo que está falando ao público. No entanto, os lapsos de atenção, que ocorrem acidentalmente durante a fala do indivíduo, podem ser prejudiciais para a sua apresentação, pois exigem grandes esforços para o controle da ansiedade, consumindo, assim, recursos cognitivos consideráveis (Jones, Fazio, & Vasey, 2012).

Jones et al. (2012) investigaram como a capacidade de autorregulação da atenção interfere no desempenho do falar em público em 61 universitários. O estudo contou com duas sessões. Na primeira, os indivíduos preencheram duas escalas, uma relacionada à ansiedade ao falar em público (*Personal Report of Confidence as a Speaker - PRCS*), composta por 30 itens do tipo “verdadeiro ou falso”, com escores variando de 0 (“sem medo”) a 30 (“medo extremo”), e outra sobre o controle da atenção (*Attentional Control Scale – ACS*), constituída por 20 itens, que deviam ser respondidos por meio de uma escala do tipo *Likert* variando de 1 (“não

concordo”) a 4 (“concordo totalmente”). Na segunda sessão, os participantes prepararam e realizaram um breve discurso sobre o que define um planeta de verdade e porque Plutão não poderia ser considerado um planeta. De acordo com os resultados, o medo de falar em público apresentou impacto negativo somente sobre o desempenho dos indivíduos que possuíam escores baixos na escala de controle da atenção. Em outras palavras, os participantes que obtiveram níveis altos quanto ao medo de falar em público e escores baixos na escala de controle da atenção demonstraram um discurso mais pobre quando comparados com os demais na tarefa proposta.

De acordo com Lopez (1986), existem quatro modelos principais para a origem e manutenção do medo de falar em público. Estes modelos serão sucintamente descritos a seguir:

Modelo de déficit de habilidades: as habilidades necessárias para falar em público estão ausentes no repertório do indivíduo. Embora o sujeito possua em seu repertório os componentes comportamentais básicos (por exemplo, vocabulário, entonação, gestos, olhar), não aprendeu como combiná-los e sequenciá-los para produzir uma resposta apropriada (por exemplo, dar um discurso para uma plateia), ao menos com força necessária para poder executá-la com maior desenvoltura.

Modelo de ansiedade condicionada: a pessoa possui um repertório de habilidades necessárias para falar em público, porém, não as exibe ou responde inadequadamente devido a ansiedade condicionada a essa situação. Seja por meio de experiências diretas ou vicárias, situações previamente neutras de falar em público são associadas a estímulos aversivos. A partir disso, desenvolve-se uma ativação automática condicionada, que interfere ou impede o desempenho adequado em situações de falar em público.

Modelo de avaliação cognitiva falha: segundo este modelo, o modo que a pessoa avalia as situações irá determinar suas respostas emocionais na situação de falar em público. De forma específica, a avaliação inadequada de uma situação, seja do próprio desempenho ou das expectativas de consequências aversivas (por exemplo, desaprovação dos demais), está envolvida na manutenção do medo de falar em público, embora o sujeito conheça e possua as condutas apropriadas para tal.

Modelo de discriminação falha: o indivíduo não discrimina adequadamente quando uma resposta em particular, que já existe em seu repertório, é apropriada. Desta forma, pode não saber como criar alternativas de respostas suficientemente apropriadas ao contexto; atrasar ou até mesmo não realizar a tomada de decisões; e carecer de conhecimento adequado para se comportar frente à uma determinada demanda social. Seria o caso, por exemplo, do indivíduo

que discursa usando termos muito complexos para uma plateia que não compreende bem o assunto de sua palestra.

Segundo Lopez (1986), os modelos citados podem ser vistos ocorrendo de formas tanto isoladas como combinadas. Além disso, alguns desses modelos são equivalentes a uma ou outra causa dos déficits de habilidades sociais, proposta por Elliot e Gresham (1993) ou Del Prette e Del Prette (2005). Por exemplo, o *modelo de déficit de habilidades* e o *modelo de discriminação falha* são similares à falta de conhecimento (Elliot & Gresham, 1993) e o *modelo de ansiedade condicionada* ao excesso de ansiedade interpessoal (Del Prette & Del Prette, 2005).

Para Del Prette e Del Prette (2001a), além do controle da ansiedade, a habilidade de falar em público abarca um conjunto de três componentes. Estes componentes serão descritos a seguir:

- 1) *Componentes cognitivos*: relacionados ao conhecimento das características do público, domínio do conteúdo a ser transmitido e a preparação dos recursos da apresentação.
- 2) *Componentes metacognitivos*: associados ao automonitoramento durante uma apresentação e à previsão de estratégias para lidar com possíveis reações dos ouvintes.
- 3) *Componentes interpessoais*: compreendem as habilidades verbais de fazer e responder perguntas, elogiar, resumir e parafrasear contribuições e lidar com críticas e imprevistos. Segundo os autores, são importantes, também, o tom de voz, a velocidade da fala, a terminologia utilizada, o controle do uso de chavões e repetições, o contato visual, os gestos, a postura e a expressão facial.

Sabe-se que boas habilidades de falar em público são um aspecto importante para vários contextos acadêmicos e ocupacionais (Spieler & Miltenberger, 2016) e a ansiedade proveniente dessa ação tende a atrapalhar seu desempenho (Jones et al., 2012). Assim, o medo de falar em público deve ser encarado como um sério problema de saúde mental, visto que pode interferir ou prejudicar o desempenho do indivíduo em vários ambientes de sua vida, tais como: rotina de trabalho, vida social e escolar (D'el Rey & Pacini, 2005).

Habilidades Sociais no Ensino Superior

O processo de entrada e permanência no ensino superior implica em várias mudanças para o aluno universitário. A adaptação a esse contexto exige que o estudante desenvolva, nas suas atividades extraclasse, uma maior autonomia no aprofundamento dos conhecimentos

aprendidos em sala por meio da leitura de textos científicos complexos, atividades práticas e estágios profissionais, bem como uma maior maturidade para se relacionar com colegas, professores e funcionários (Soares & Del Prette, 2015). Essas interações demandam dos alunos a capacidade de lidar com tarefas difíceis e que, ocasionalmente, implicam em encarar o fato de nem sempre conseguir executá-las de forma bem-sucedida (Soares, Almeida, & Ferreira, 2006). Algumas tarefas como apresentar seminários (falar em público), reclamar com o professor de uma avaliação equivocada (falar com autoridade) e trabalhar em grupo (ouvir, concordar/discordar, lidar com críticas, negociar, argumentar, perguntar, responder perguntas, entre outros desempenhos), acompanham os alunos universitários por toda sua formação e, posteriormente, em suas atividades profissionais (Del Prette & Del Prette, 2004).

De maneira geral, considera-se que as habilidades sociais, dentro do âmbito universitário, são vistas em duas vias: uma relacionada ao desempenho profissional e a um ajuste por parte do indivíduo na instituição e outra ao seu bem-estar físico e psicológico, garantindo, assim, um processo de socialização saudável e satisfatório (Bandeira & Quaglia, 2005). Nesse contexto, Angélico (2009) salientou a necessidade de uma avaliação do desempenho social do universitário, uma vez que um repertório de habilidades interpessoais e um bom desempenho para falar em público se tornam extremamente importantes para seu desempenho acadêmico e social. Pode-se presumir ainda que um bom repertório de habilidades sociais gerais e de falar em público refletiria, conjuntamente com o preparo acadêmico, em uma melhor qualificação profissional dos universitários para enfrentar o mercado de trabalho.

De acordo com Del Prette e Del Prette (2004), déficits de habilidades interpessoais podem impedir o desenvolvimento dos alunos em estágios profissionais. Segundo esses autores, os universitários podem se sentir inibidos a mostrar seu conhecimento técnico por não saberem se relacionar com seus pares nesses ambientes. Nesse sentido, além do conhecimento técnico, é de grande importância que a formação universitária tenha como finalidade capacitar os estudantes em, pelo menos, três classes gerais de habilidades, a saber:

- 1) *Capacidade cognitiva*: envolve um conjunto de habilidades cognitivas que estão ligadas ao raciocínio, pensamento crítico, domínio de conhecimentos teóricos específicos a um determinado campo do saber, automotivação para aprender, resolver problemas e tomar decisões, bem como procurar e obter informações;
- 2) *Capacidade instrumental*: abarca o domínio de técnicas específicas para o exercício da atividade profissional, incluindo habilidades de produção de conhecimento na área;

- 3) *Competência social*: conjunto de desempenhos sociais que atenda às diferentes demandas do ambiente.

Considera-se que a interação social possa ser a base de muitas ações profissionais. Um profissional ligado às ciências humanas, por exemplo, pode possuir a interação social como característica fundamental para sua atuação. Por outro lado, profissionais da área de ciências exatas podem não ter a interação social como um aspecto primordial para um desempenho profissional bem-sucedido. Entretanto, independente da área de atuação profissional, é necessário que em algum momento, seja em maior ou menor grau, haja alguma interação social (Del Prette, Del Prette, & Correia, 1992) e, desta forma, um bom repertório de habilidades sociais pode ser de extrema importância para o ingresso e continuidade do indivíduo no mercado de trabalho (Carter, Austin, & Trainor, 2012; Ferris, Witt, & Hochwarter, 2001; Phillips, Kaseroff, Fleming, & Huck, 2014).

Segundo Del Prette, Del Prette e Correia (1992), a escolha do aluno por uma ou outra determinada área de formação profissional está relacionada aos desempenhos requeridos de cada área. Nessa perspectiva, a escolha pode ser realizada pelo desejo de suprir suas dificuldades pessoais ou aproveitar melhor suas próprias potencialidades. Por outro lado, considerando que cada área possui suas necessidades próprias, com níveis de interação social e capacidades exigidas diferentes, o repertório inicial do sujeito pode ser desenvolvido no sentido de adequá-lo às exigências da atuação profissional.

Um estudo realizado por Bandeira et al. (2005) investigou o comportamento assertivo de universitários ($N = 135$) de ambos os gêneros, com idade variando de 21 a 44 anos, matriculados em cursos das áreas de ciências humanas ($n = 60$) e ciências exatas ($n = 75$) de uma universidade do interior de Minas Gerais. O instrumento utilizado para mensurar o nível de assertividade dos alunos foi a Escala de Assertividade de Rathus. A partir dos resultados encontrados, foi verificado que os universitários matriculados nos cursos de ciências exatas apresentaram-se mais assertivos quando comparados aos de ciências humanas.

Bolsoni-Silva e Loureiro (2015) caracterizaram e compararam o repertório de habilidades sociais de 461 estudantes universitários, de ambos os gêneros, sem nenhum tipo de transtorno mental, matriculados em cursos das áreas de ciências humanas ($n = 199$) e ciências exatas ($n = 260$) de uma universidade do estado de São Paulo. Inicialmente, foi realizada uma entrevista clínica estruturada para o DSM-IV (SCID - I – versão clínica) com os universitários para selecionar somente aqueles que não satisfizessem critérios diagnósticos para transtorno mental. Após a entrevista, a avaliação das habilidades sociais foi realizada por meio do Questionário de Habilidades, Comportamentos e Contextos para Universitários (QHC). Foi

observado que os alunos que possuíam um repertório de habilidades sociais mais desenvolvido foram aqueles que estavam matriculados em cursos da área de ciências humanas, eram do sexo feminino, possuíam emprego e viviam com outros estudantes.

Frente às mudanças da sociedade globalizada, é exigido do ensino superior reformulações curriculares, estruturais, metodológicas e econômicas que tenham como objetivo não só a obtenção de conhecimento, mas o desenvolvimento de ferramentas que facilitem a adaptação do universitário nessa nova etapa de suas vidas (Primi, Santos, & Vendramini, 2002; Santos, 2000). Segundo Menkes (2011), o mercado de trabalho, por ser altamente competitivo e restrito, necessita que o profissional, além de possuir inteligência e um bom grau de especialização, possua competências técnicas e capacidade de interagir socialmente. Com base no conteúdo exposto, evidencia-se a necessidade de mais pesquisas que abarquem todas as áreas do conhecimento (ciências humanas, exatas e biológicas), uma vez que o desenvolvimento de habilidades interpessoais é necessário para todos os campos do saber, inicialmente para uma melhor adaptação ao contexto universitário e, posteriormente, para um melhor desempenho no mercado de trabalho, tanto em termos de seu ingresso, quanto de sua continuidade.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

O objetivo geral deste estudo foi realizar um levantamento do repertório de habilidades sociais e das autoavaliações (cognições) frente à situação de falar em público de estudantes universitários de diferentes áreas acadêmicas (humanas, exatas e biológicas) e instituições de ensino superior (pública e privada), bem como avaliar as associações entre os fatores sociodemográficos, ocupacionais, interpessoais e cognitivos desta amostra.

Objetivos Específicos

1. Caracterizar e comparar o repertório de habilidades sociais dos estudantes universitários matriculados nos cursos de diferentes áreas acadêmicas (humanas, exatas e biológicas) e instituições de ensino superior (pública e privada), em termos dos escores total e fatoriais do Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prete);
2. Caracterizar e cotejar os níveis de autoavaliações frente à situação de falar em público dos universitários matriculados nos cursos de diferentes áreas acadêmicas e instituições de ensino superior;
3. Comparar os alunos de diferentes áreas acadêmicas e instituições de ensino superior quanto às classificações de seu repertório de habilidades sociais, conforme as categorias estabelecidas para o escore total do IHS (descritas na seção *Análise de Dados*);
4. Verificar as relações entre habilidades sociais e autoavaliações ao falar em público dos universitários;
5. Investigar os fatores sociodemográficos, ocupacionais e interpessoais (relativos ao repertório de habilidades sociais) preditores dos níveis de autoavaliações ao falar em público dos universitários;
6. Examinar as variáveis sociodemográficas, ocupacionais e cognitivas (autoavaliações ao falar em público) preditoras das habilidades sociais de falar em público dos universitários.

HIPÓTESES

O presente trabalho abrangeu três hipóteses principais. A primeira diz respeito à relação entre habilidades sociais e autoavaliações ao falar em público e áreas de conhecimento dos universitários. Neste caso, esperou-se que estudantes da área de ciências humanas apresentariam um repertório de habilidades sociais mais elaborado e autoavaliações frente à situação de falar em público mais positivas, quando comparados aos alunos das áreas de ciências exatas e biológicas. Em geral, esta hipótese se sustenta porque cursos da área de ciências humanas, quando comparados às demais áreas do conhecimento, podem possuir a interação social como característica fundamental para a sua atuação (Del Prette et al., 1992) e, além disso, esperava-se que proporcionem mais demandas para apresentações de seminários e trabalhos em grupo. Nas análises dessas relações, as variáveis dependentes (VDs) foram o repertório de habilidades sociais e as autoavaliações frente à situação de falar em público e a variável independente (VI) foi a área de conhecimento que o aluno estava matriculado.

A segunda hipótese se refere ao poder preditivo de um repertório mais elaborado de habilidades sociais em relação às autoavaliações frente à situação de falar em público. Para esta análise, a variável independente (VI) foi o repertório de habilidades sociais gerais dos estudantes e a variável dependente (VD), os níveis de autoavaliações ao falar em público dos estudantes universitários. Desta forma, alunos com um repertório mais elaborado de habilidades sociais exibiriam autoavaliações mais positivas frente à situação de falar em público.

A terceira hipótese referiu-se ao poder preditivo das cognições (autoavaliações) em relação às habilidades sociais específicas de falar em público. Neste caso, a variável independente (VI) foi os níveis de autoavaliações ao falar em público e a variável dependente (VD), as habilidades sociais específicas frente à situação de falar em público. Sendo assim, estudantes com níveis de autoavaliações mais positivos exibiriam a classe de habilidades sociais de falar em público mais elaborada.

MÉTODO

Nesta seção, serão abordados os seguintes tópicos relativos ao método empregado no estudo: delineamento de pesquisa, descrição dos locais do estudo, população-alvo, amostra, instrumentos de medida, procedimento de coleta de dados, análise dos dados e considerações éticas. A seguir, cada um desses tópicos será descrito nesta mesma sequência de apresentação.

Delineamento de Pesquisa

Este estudo adotou uma abordagem quantitativa e consistiu em uma Pesquisa de Levantamento. Foi utilizado o delineamento mais simples, dentre os adotados neste tipo de pesquisa, definido como aquele que visa determinar a incidência e distribuição das características de toda ou parte de uma população-alvo ou relações entre variáveis que ocorrem naturalmente (Selltiz, Wrightsman, & Cook, 1987). Neste estudo, as habilidades sociais e as autoavaliações ao falar em público foram as características dos estudantes universitários analisadas na população.

Para a comparação de grupos de sujeitos, empregou-se o delineamento de Comparação com Grupo Estático. Trata-se de um segundo tipo de delineamento usado em Pesquisas de Levantamento para comparar grupos naturais, que diferem por características inerentes aos sujeitos (Selltiz et al., 1987). No presente estudo, foram comparados os grupos de sujeitos da amostra definidos pela área de conhecimento (ciências humanas, exatas e biológicas) e tipos de instituição de ensino superior (privada ou pública), a fim de que fosse avaliado se havia diferenças quanto às habilidades sociais e às autoavaliações ao falar em público.

Segundo Contandriopoulos, Champagne, Pontvin, Denis e Boyle (1994) e Selltiz et al. (1987), estudos que usam esses delineamentos são considerados Pesquisas do tipo Correlacional, descrito como aquele que investiga relações entre variáveis naturais dos indivíduos sem a manipulação de variáveis independentes, como ocorre em pesquisas verdadeiramente experimentais. Esse tipo de pesquisa permite apenas a investigação de relações entre variáveis, mas não o estabelecimento de causalidade. Nesse sentido, a relação entre duas variáveis é verificada quando mudanças nos valores de uma variável são associadas a mudanças nos valores da outra, ou seja, ambas variam sistematicamente juntas (Cozby, 2011). Neste estudo, foram analisadas as associações entre as habilidades sociais, as autoavaliações ao falar em público e os fatores sociodemográficos e ocupacionais em uma amostra de estudantes universitários.

Tratou-se também de um estudo de corte transversal, definido como aquele em que a coleta de dados é realizada em um único intervalo de tempo (Campbell & Stanley, 1979; Selltiz et al., 1987). As avaliações das habilidades sociais e autoavaliações ao falar em público foram realizadas por meio da utilização de instrumentos de medida em uma única aplicação junto aos universitários, bem como a sua caracterização sociodemográfica e ocupacional.

Descrição dos Locais da Pesquisa

O presente estudo foi realizado no Centro Universitário de Lavras (UNILAVRAS) e na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Ambas as instituições serão descritas a seguir:

Centro Universitário de Lavras (UNILAVRAS).

Localizado na cidade de Lavras, no interior do estado de Minas Gerais, o Centro Universitário de Lavras (UNILAVRAS) foi fundado em 1965 e tem como finalidade a prestação de serviços em diversas áreas de ensino, tais como: educação infantil, pré-escola, ensino fundamental, ensino médio, educação tecnológica, ensino superior e pós-graduação. Em 2012, no último levantamento disponibilizado em seu endereço eletrônico, a instituição contava com 2.314 alunos regularmente matriculados, 338 colaboradores (reitor, professores, funcionários, entre outros) e 14 cursos de graduação. Atualmente, a instituição conta com 10 cursos de graduação presenciais, a saber: Administração, Arquitetura e Urbanismo, Direito, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Fisioterapia, Medicina Veterinária, Odontologia e Psicologia (<http://www.unilavras.edu.br/>).

Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).

A Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) possui seis campi distribuídos no estado de Minas Gerais, sendo que três se encontram na cidade de São João del-Rei, um em Ouro Branco, um em Divinópolis e um em Sete Lagoas. Em 2011, no último levantamento disponibilizado, a UFSJ possuía 10.268 alunos regularmente matriculados em 24 cursos de graduação que oferece (<http://www.ufsj.edu.br/>).

Neste trabalho de pesquisa, participaram alunos dos campi Dom Bosco, Santo Antônio e Tancredo Neves, todos localizados na cidade de São João del-Rei. Em contato realizado pelo pesquisador com a Divisão de Acompanhamento e Controle Acadêmico (DICON) da UFSJ, verificou-se que, atualmente, os campi selecionados possuem 4.127 alunos matriculados,

distribuídos em 25 cursos de graduação, a saber: Ciências Biológicas, Filosofia, Física, História, Letras, Medicina, Pedagogia, Psicologia, Química, Ciências Econômicas, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Matemática, Administração, Arquitetura e Urbanismo, Artes Aplicadas, Ciência da Computação, Ciências Contábeis, Comunicação Social (Jornalismo), Educação Física, Geografia, Música, Teatro e Zootecnia.

População-Alvo

Esta pesquisa é parte integrante de um estudo maior que visa explorar as relações entre habilidades sociais, autoavaliações ao falar em público e ansiedade social em estudantes universitários de diferentes áreas acadêmicas (humanas, exatas e biológicas). A população-alvo desta pesquisa abarcou estudantes universitários provindos de diferentes cursos de graduação de duas instituições de ensino superior: UNILAVRAS e UFSJ. Para garantir a homogeneidade da amostra, foram adotados critérios de inclusão e exclusão. Desta forma, foram incluídos, estudantes acima de 18 anos, de ambos os gêneros e que estivessem regularmente matriculados até o quinto período dos cursos de graduação pertencentes a diferentes áreas acadêmicas (humanas, exatas e biológicas). Os critérios de exclusão foram não aceitar participar da pesquisa, não estar presente no dia da coleta de dados e não preenchimento ou preenchimento duplo de itens dos instrumentos de medida pelos universitários.

Amostra

Para esta pesquisa, foi utilizada a técnica de amostragem não probabilística denominada amostra proposital. A hipótese básica desta técnica é de que, com um bom julgamento e uma estratégia apropriada, pode-se selecionar com cuidado os casos que devem ser incluídos na amostra e, assim, desenvolver amostras que sejam satisfatórias de acordo com as necessidades de uma pesquisa. Uma estratégia comum de amostragem proposital é tomar casos que são considerados típicos da população pela qual se está interessado, admitindo que os erros de julgamento cometidos na seleção tenderão a contrabalancear-se (Selltiz et al., 1987).

O julgamento utilizado para a obtenção da amostra desta pesquisa foi a escolha dos alunos matriculados no quinto período dos cursos de graduação. O referido período foi escolhido por três motivos: (a) porque acreditou-se que nele os alunos já perfizeram metade do percurso na universidade e, desta forma, tenham se estabelecido no curso em que estão matriculados; (b) no início do curso, alguns alunos podem estar indefinidos quanto a sua escolha

profissional, pensando em abandonar ou mudar de curso e, talvez, de área; e (c) por se tratar de período que geralmente antecede o contato dos alunos com estágios curriculares obrigatórios, presentes na estrutura curricular de seus cursos de graduação. A escolha de universitários que não tivessem sido submetidos a esses estágios ocorreu porque eles poderiam promover o desenvolvimento ou aperfeiçoamento de habilidades sociais em seus repertórios e, deste modo, interferir na interpretação dos resultados.

Em algumas ocasiões, durante a coleta de dados, foi necessário selecionar estudantes de períodos iniciais. Isto ocorreu porque, para alguns cursos de graduação, o quinto período ou períodos anteriores já possuíam práticas de estágio em suas grades curriculares. Desta forma, adotou-se como estratégia selecionar o período anterior mais próximo ao citado, em que os estudantes ainda não tivessem contato com estes estágios. Além disso, em casos que a turma submetida à aplicação dos instrumentos possuísse alunos de outros períodos (por exemplo, uma turma de quinto período com alunos de períodos mais avançados, matriculados nela, pois se tratava de uma disciplina que tinham sido reprovados), o pesquisador questionava se estes possuíam experiência em estágios curriculares obrigatórios e, em caso afirmativo, informava sua dispensa da participação do estudo.

A estratégia empregada para a seleção da amostra foi o recrutamento de todos os universitários da população-alvo que atendessem os critérios de inclusão e exclusão adotados, descritos no subtópico anterior. Nesse sentido, de um total de 1.161 alunos matriculados nos períodos que foi realizada a coleta de dados (sendo 741 da instituição pública e 420 da privada), 818 universitários cumpriram os critérios citados (478 da instituição pública e 340 da privada). Os dados referentes ao número de estudantes presente em sala de aula, de excluídos e o número total de incluídos na amostra encontram-se na Tabela 1.

Tabela 1

Número de Universitários Presentes em Sala de Aula, Excluídos e Incluídos no Estudo em Relação ao Tipo de Instituição de Ensino Superior e à Amostra Total (N = 818)

Situação dos universitários	IES		Total
	Privada	Pública	
Presentes em sala de aula	348	525	873
Excluídos			
Não aceitaram participar	3	23	26
Realizaram estágios curriculares obrigatórios	0	12	12
Preenchimento incorreto dos instrumentos	5	12	17
Incluídos	340	478	818

Nota. IES = instituição de ensino superior.

Instrumentos de Medida

Foram utilizados três instrumentos de medida, sendo duas escalas e um questionário sociodemográfico e ocupacional. As duas escalas consistem de instrumentos validados, um para avaliar as habilidades sociais e outro, as autoavaliações frente à situação de falar em público. O questionário levantou informações sociodemográficas e ocupacionais dos estudantes universitários, visando à caracterização da amostra quanto a essas características. Os instrumentos serão descritos a seguir.

Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette). Trata-se de um instrumento de autorrelato, composto por 38 itens, que correspondem a uma ação ou sentimento diante de uma situação social. O respondente deve indicar a frequência com que ele age ou sente em relação à situação, do modo como está apresentado em cada item, a partir de cinco alternativas de resposta: A. *nunca ou raramente*; B. *com pouca frequência*; C. *com regular frequência*; D. *muito frequentemente*; E. *sempre ou quase sempre* (Del Prette & Del Prette, 2001b). Os itens encontram-se agrupados em cinco fatores, a saber:

1) *Enfrentamento e autoafirmação com risco*: constitui um indicador de assertividade e indica a capacidade do indivíduo de lidar com situações interpessoais que demandam a afirmação e defesa de direitos e autoestima, com risco potencial de reação indesejável por parte do interlocutor (possibilidade de rejeição, de réplica ou de oposição). Abrange os itens 1, 5, 7, 11, 12, 14, 15, 16, 20, 21 e 29;

2) *Autoafirmação na expressão de sentimento positivo*: envolve habilidades que o indivíduo possui para lidar com demandas de expressão de afeto positivo e de afirmação da autoestima, que não envolvem risco interpessoal ou apenas um risco mínimo de reação indesejável. É composto pelos itens 3, 6, 8, 10, 28, 30 e 35;

3) *Conversação e desenvoltura social*: retrata a capacidade do indivíduo para lidar com situações sociais neutras que envolvem aproximação (em termos de afeto positivo ou negativo), com risco mínimo de reação indesejável, demandando principalmente “traquejo social” na conversação. Compreende os itens 9, 14, 23 e 26;

4) *Autoexposição a desconhecidos e situações novas*: inclui basicamente a habilidade de abordar pessoas desconhecidas, com maior risco de reação indesejável do outro quando comparada à subescala anterior. Abrange os itens 9, 14, 23 e 26;

5) *Autocontrole da agressividade*: avalia a capacidade do indivíduo de reagir a estimulações aversivas do interlocutor (agressão, pilhéria, descontrole) com razoável controle da raiva e da agressividade. É composto pelos itens 18, 31 e 38.

Por se tratar de um instrumento comercializado por editora especializada, o instrumento completo não será apresentado nesta pesquisa. No entanto, será apresentada uma síntese do conteúdo de cada item do instrumento (Anexo A).

Del Prette, Del Prette e Barreto (1998) realizaram um estudo para averiguar as propriedades psicométricas do inventário. Foram encontrados indicadores de que o IHS-Del-Prette apresentava as seguintes qualidades psicométricas: índice de discriminação positivo dos itens, variando de 3,0 a 16,7; índices de correlação positivos entre cada item e o escore total, com apenas dois não significativos e 10 abaixo de 0,30; consistência interna satisfatória, com alfa de *Cronbach* de 0,75 para o escore global e 0,74 a 0,96 para as subescalas; e estrutura fatorial, avaliada pelo método Alfa com rotação *Varimax*, que explicaram 92,75% da variância dos dados.

A fidedignidade do IHS-Del-Prette, em termos de estabilidade temporal, foi avaliada por Bandeira, Costa, Del Prette, Del Prette e Gerk-Carneiro (2000) a partir de uma análise correlacional de duas aplicações, pelo método teste e reteste. Foi encontrada uma correlação significativa ($r = 0,90$; $p = 0,001$) entre as duas aplicações. A validade convergente do instrumento foi verificada por meio de análise correlacional entre os seus escores e aqueles da Escala de Assertividade Rathus (RAS), tendo sido encontrada correlação significativa entre as duas medidas ($r = 0,79$; $p = 0,01$), demonstrando a adequação psicométrica do instrumento. Todavia, uma correlação mais elevada ($r = 0,81$; $p = 0,01$) foi obtida entre o IHS e os 20 itens

da escala de Rathus, que compõe o principal fator deste instrumento, considerando que foram os únicos itens que demonstraram cargas fatoriais iguais ou superiores a 0,30.

Escala para Auto-Avaliação ao Falar em Público (SSPS). Esta escala autoaplicável, visa avaliar a autopercepção do desempenho na situação específica de falar em público. Foi desenvolvida por Hofmann e DiBartolo (2000), tendo sido adaptada para o contexto brasileiro por Osório et al. (2008), passando a chamar-se Escala de Auto-Avaliação ao Falar em Público (Anexo B). Possui 10 itens pontuados em uma escala *Likert*, variando de 0 (“discordo totalmente”) a 5 (“concordo inteiramente”), divididos em duas subescalas: *autoavaliação positiva* (itens 1, 3, 5, 6 e 9) e *autoavaliação negativa* (itens 2, 4, 7, 8 e 10). Para esta última subescala, a pontuação dos itens é invertida, ou seja, quanto menor a média da pontuação, maior a avaliação negativa que o indivíduo tem de si (Osório et al., 2008).

As qualidades psicométricas do instrumento são adequadas, em termos de fidedignidade e validade. A correlação dos itens com o escore total variou entre 0,44 e 0,71. A sua consistência interna apresentou um alfa de *Cronbach* de 0,90 para a escala total, 0,80 para a subescala de autoavaliação positiva e 0,78 para a subescala de autoavaliação negativa (Osório et al., 2008).

A escala possui validade convergente e de construto. A validade convergente foi avaliada por meio da correlação entre os escores da SSPS e outros dois instrumentos que avaliam construtos distintos, porém teoricamente relacionados (Pasquali, 2003): (1) Inventário de Ansiedade de Beck (BAI), que avalia a ansiedade geral e o (2) Inventário de Fobia Social (SPIN), que avalia aspectos da ansiedade social. Foram encontradas correlações significativas com os itens da BAI ($r = 0,02$ a $0,35$; $p < 0,01$) e o escore total ($r = 0,07$ a $0,43$; $p < 0,01$) do mesmo instrumento. Para as subescalas, foram encontradas correlações moderadas/fortes para a subescala de avaliação negativa ($r = 0,37$ a $0,53$; $p < 0,01$) e fracas para a subescala de avaliação positiva ($r = -0,18$ a $-0,24$; $p < 0,01$) (Osório, Crippa, & Loureiro, 2012).

Nas correlações entre SSPS com o SPIN, todos os itens desses instrumentos se correlacionaram entre si e com o escore total, com valores variando entre 0,03 e 0,57 ($p < 0,01$). No que se refere às subescalas, foram encontradas correlações fortes entre a subescala de autoavaliação negativa da SSPS e o SPIN total ($r = 0,65$; $p < 0,01$), e com suas subescalas ($r = 0,52$ a $0,62$; $p < 0,01$). As correlações da subescala de autoavaliação positiva da SSPS com o SPIN foram consideradas fracas/moderadas, com valores variando entre -0,22 e -0,32 ($p < 0,01$) (Osório et al., 2012).

A validade de construto foi estudada por meio da análise da estrutura fatorial, realizada a partir da técnica de Análise dos Componentes Principais com rotação *Varimax*. Foram

extraídos dois fatores que explicaram conjuntamente 52% da variância dos dados (Osório et al., 2012).

A validade discriminativa foi analisada por meio do teste *t* de *Student*. O objetivo era averiguar a capacidade da SSPS em discriminar os sujeitos em função do gênero. De acordo com os resultados, apenas a subescala negativa mostrou-se discriminativa ($t = -4,802$; $p < 0,001$). Nessa subescala, os sujeitos do sexo feminino mostraram menor média de pontuação, ou seja, maior avaliação negativa de si (Osório et al., 2012).

Questionário Sociodemográfico e Ocupacional. Este questionário tem como objetivo avaliar as características sociodemográficas e ocupacionais dos estudantes universitários. Foram avaliados: gênero, idade, escolaridade, estado civil, status de moradia, instituição de ensino superior, curso e período da graduação em que se encontrava matriculado, se possuía outro curso de graduação concluído ou algum curso profissionalizante, se trabalhava ou possuía renda própria, qual sua profissão e se ela possui contato direto com outras pessoas ou atendimento ao público, o tipo de escola em que concluiu o ensino médio (privada ou pública), se possui algum tipo de deficiência e fazia uso de algum medicamento psicotrópico (Apêndice A).

Procedimento de Coleta de Dados

A aplicação dos instrumentos de medida, empregados nesta pesquisa, foi realizada pelo pesquisador de forma coletiva, em sala de aula, mediante a autorização do coordenador do curso e do professor responsável pela disciplina ministrada no horário da coleta de dados. As datas e horários foram previamente definidas com o coordenador e o professor.

O pesquisador explicou aos alunos os objetivos e procedimentos do estudo, convidando-os a participar. Para aqueles que aceitaram participar do estudo, foi solicitado a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B) e, posteriormente, que o assinasse. Os alunos que não concordaram em participar, por qualquer motivo, foram dispensados da atividade.

Posteriormente, o pesquisador apresentou as devidas instruções para a aplicação dos instrumentos de medida, tais como: não rasurar as folhas, preencher apenas uma alternativa de respostas para cada item e responder todos os itens dos instrumentos. Foi informado também que as instruções específicas estavam descritas em cada instrumento e, caso tivessem dúvidas, deveriam levantar a mão para serem atendidos individualmente pelo aplicador. Os universitários receberam, então, um caderno contendo os instrumentos na seguinte ordem:

Questionário Sociodemográfico e Ocupacional, Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette), Escala para Auto-Avaliação ao Falar em Público (SSPS) e Escala de Ansiedade Social Liebowitz (LSAS-SR).

Análise de Dados

Os dados obtidos a partir do IHS-Del-Prette foram avaliados conforme às instruções de seu manual de aplicação, apuração e interpretação, sendo seus escores fatoriais gerados por meio dos resultados T e não pela sua correção simplificada (Del Prette & Del Prette, 2001b). A interpretação dos escores é baseada na posição do respondente em termos de percentil em relação ao seu grupo de referência do mesmo sexo. A classificação dos percentis globais e dos fatores são apresentadas da seguinte maneira: (a) Repertório bastante elaborado de habilidades sociais ($P \geq 75$); (b) Bom repertório de habilidades sociais (acima da mediana; $P > 50$ e < 75); (c) Repertório mediano ($P = 50$); (d) Bom repertório de habilidades sociais (abaixo da mediana, $P = 25$ e < 50); e (e) Indicação para Treinamento de Habilidades Sociais (repertório deficitário; $P < 25$). Neste estudo, será empregada apenas a classificação dos percentis globais.

Os dados coletados foram analisados por meio do programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 20.0 para Windows. Os testes estatísticos foram conduzidos adotando-se o nível de significância de $p < 0,05$. Foram empregadas as seguintes análises estatísticas:

1. Análises estatísticas descritivas, por meio de cálculo de médias, desvios-padrão e porcentagens para a descrição das características sociodemográficas e ocupacionais da amostra e para analisar os escores dos instrumentos IHS-Del-Prette e SSPS.

2. O tamanho amostral obtido neste trabalho de pesquisa foi de 818 participantes, logo, conforme o teorema central do limite (Bussab & Morettin, 2017), pode-se afirmar que a distribuição amostral da média das observações se aproxima de uma distribuição normal e, por isso, adotou-se a inferência paramétrica.

3. Para verificar a equivalência das áreas acadêmica (humanas, exatas e biológicas) e tipos de instituição (pública e privada) quanto às variáveis sociodemográficas e ocupacionais, foi utilizada a análise de variância de um fator (ANOVA) (com teste *post hoc* de *Bonferroni*), para variáveis contínuas e o teste do Qui-Quadrado, no caso de variáveis categóricas.

4. ANOVA de um fator (com teste *post hoc* de *Bonferroni*) foi empregada para verificar a existência de diferenças significativas entre os grupos de estudantes de acordo com suas áreas

acadêmicas (humanas, exatas e biológicas) e instituições de ensino superior (privada e pública) em relação aos escores totais e fatoriais do IHS-Del-Prette e das subescalas da SSPS.

5. Empregou-se o teste do Qui-Quadrado para comparar os grupos de estudantes das diversas áreas acadêmicas (humanas, exatas e biológicas) e tipos de instituição de ensino superior (privada e pública) quanto às classificações de seu repertório de habilidades sociais, conforme as instruções contidas no manual de aplicação, apuração e interpretação do IHS-Del-Prette (Del Prette & Del Prette, 2001b)

6. Para verificar as variáveis que seriam utilizadas nas análises de regressão linear múltipla posteriores, foram realizadas análises estatísticas univariadas das variáveis sociodemográficas, ocupacionais, interpessoais e cognitivas dos universitários. Foram empregados teste *t* de *Student*, ANOVA de um fator (com *post hoc* de *Bonferroni*) e o teste de Correlação Linear de *Pearson*.

7. Os dados relativos ao escore total e fatoriais do IHS-Del-Prette, da SSPS e o escore geral das habilidades sociais de falar em público (HSFP), extraídos do IHS, foram correlacionados por meio do teste de Correlação Linear de *Pearson*. Para a análise do escore geral da HSFP, foram selecionados e somados os itens do IHS que melhor se ajustassem à habilidade de falar em público, a saber: itens 9 (“*Evito fazer exposições ou palestras a pessoas desconhecidas*”), 11 (“*Em uma sala de aula ou reunião, se o professor ou dirigente faz uma afirmação incorreta, eu expesso meu ponto de vista*”), 14 (“*Faço exposição (por exemplo, palestras) em sala de aula ou no trabalho, quando sou indicado(a)*”), 16 (“*Em um grupo de pessoas conhecidas, se não concordo com a maioria, expesso verbalmente minha discordância*”) e 29 (“*Na escola ou no trabalho, quando não compreendo uma explicação sobre algo que estou interessado(a), faço as perguntas que julgo necessárias ao meu esclarecimento*”). Estes itens tiveram em comum o componente de falar e/ou se expor em público, alguns deles com possibilidade de rejeição, réplica, ou de oposição por parte do(s) interlocutor(es) (Angélico 2009; Angélico, Crippa, & Loureiro, 2012)

8. Análise de regressão linear múltipla foi realizada para investigar o poder preditivo das características sociodemográficas e ocupacionais e habilidades sociais gerais em relação às autoavaliações ao falar em público dos estudantes universitários. Neste caso, a variável dependente foi as autoavaliações frente à situação de falar em público e as variáveis independentes foram as características sociodemográficas e ocupacionais e as habilidades sociais gerais, identificadas como significativas nas análises univariadas ($p < 0,05$) e as que apresentaram $p \leq 0,25$, segundo recomendações de Hosmer e Lemeshow (2000). Estes autores

recomendam que sejam utilizadas as variáveis que apresentarem $p \leq 0,25$, pois elas podem se tornar significativas nessa análise de regressão.

9. Análise de regressão linear múltipla foi realizada para investigar o poder preditivo das características sociodemográficas e ocupacionais e autoavaliações frente à situação de falar em público em relação ao desempenho das habilidades sociais de falar em público dos estudantes universitários. Neste caso, a variável dependente foi o desempenho das habilidades sociais de falar em público e as variáveis independentes foram as características sociodemográficas e ocupacionais e as autoavaliações ao falar em público, identificadas como significativas nas análises univariadas ($p < 0,05$) e as que apresentaram $p \leq 0,25$, segundo recomendações de Hosmer e Lemeshow (2000).

Os modelos de regressão foram construídos por meio do método *Stepwise* (Montgomery, Peck, & Vining, 2006). Nesse método, a seleção da sequência de entrada das variáveis preditivas foi feita estatisticamente e não tendo como base hipóteses teóricas prévias, como ocorre no método hierárquico.

Considerações Éticas

A realização desta pesquisa foi autorizada pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e pelo Centro Universitário de Lavras (UNILAVRAS) (Anexos C e D). Este estudo foi aprovado pela Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPES) da UFSJ (CAAE nº 64713817.0.1001.5545) e pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do UNILAVRAS (CAAE nº 64713817.0.3001.5116). A coleta de dados ocorreu de acordo com as normas éticas, conforme a Resolução n. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (www.conselho.saude.gov.br). A participação dos universitários foi voluntária e a coleta de dados realizada após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos mesmos e pelos coordenadores de curso de graduação de ambas as instituições (Apêndices B e C, respectivamente).

Antes da aplicação dos instrumentos, os objetivos, procedimentos, riscos, benefícios, importância do estudo e duração da coleta de dados (aproximadamente uma hora) foram devidamente apresentados aos coordenadores de cursos de graduação e aos universitários de ambas as instituições. Foi assegurado o anonimato a todos os participantes da pesquisa e garantido o sigilo de todas as informações coletadas. Os alunos foram ainda informados que não haveria riscos de ordem moral ou física pela sua participação e que poderiam desistir a qualquer momento, sem sofrer nenhum prejuízo, constrangimento ou dano. A cada participante,

foi oferecido o número de telefone do pesquisador para que pudesse entrar em contato, visando tirar possíveis dúvidas e a tomar conhecimento do desenvolvimento da pesquisa.

Como benefício, este estudo proporcionou aos universitários a oportunidade de refletir sobre algumas experiências comuns em sua vida de forma geral e, em especial, no contexto universitário (por exemplo, sua relação com seus colegas de classe, professores, funcionários e seus pensamentos frente a tarefas específicas de falar em público). Para a instituição e para os coordenadores, haverá um retorno acerca tanto das habilidades deficitárias e bem desenvolvidas quanto das autoavaliações ao falar em público dos alunos da graduação em termos de suas áreas acadêmicas, visto que o estudo não visa a avaliação de repertórios individuais ou de cursos independentes.

No geral, os universitários, a direção e coordenação das instituições foram informadas sobre a abrangência do estudo e que não haveria retorno quanto a oferta de algum tipo de intervenção junto aos participantes. Entretanto, para a devolutiva individual das avaliações realizadas, os universitários deveriam agendar uma data e horário com o pesquisador responsável.

RESULTADOS

São apresentados, primeiramente, os resultados relativos à descrição da amostra quanto às suas características sociodemográficas e ocupacionais. Em seguida, encontram-se as classificações do repertório de habilidades sociais dos universitários, avaliadas por meio do IHS-Del-Prette. Posteriormente, estão expostas as comparações do repertório de habilidades sociais e as autoavaliações ao falar em público dos universitários agrupados de acordo com a área do conhecimento e instituição de ensino superior. Logo após, são exibidas as análises das relações entre habilidades sociais, autoavaliações ao falar em público e habilidades sociais de falar em público (HSFP). Então, seguem os resultados das análises das associações entre as variáveis divididas em dois blocos: (a) entre os fatores sociodemográficos, ocupacionais, interpessoais (relativos às habilidades sociais) e as autoavaliações ao falar em público dos universitários; e (b) entre as variáveis sociodemográficas, ocupacionais, cognitivas (autoavaliações ao falar em público) e as habilidades sociais de falar em público.

Caracterização da Amostra de Participantes

A amostra do presente estudo foi composta por 818 universitários, sendo 340 provindos de uma IES privada (42%) e 478 de uma pública (58%). As frequências e porcentagens dos universitários em cada uma das variáveis investigadas estão dispostas na Tabela 2.

Tabela 2

Características Sociodemográficas e Ocupacionais dos Participantes (N = 818)

(continua)

Variáveis	Categorias	n	%	Média (DP)
Idade	-	-	-	23,04 (5,50)
Gênero	Masculino	346	42,3%	-
	Feminino	472	57,7%	-
Estado civil	Sem companheiro	753	92,1%	-
	Com companheiro	65	7,9%	-
Status de moradia	Sozinho	54	6,6%	-
	Com alguém	764	93,4%	-
Instituição de ensino superior	Privada	340	41,6%	-
	Pública	478	58,4%	-

(conclusão)

Variáveis	Categorias	<i>n</i>	%	Média (DP)
Área do conhecimento	Ciências Humanas	318	38,9%	-
	Ciências Exatas	302	36,9%	
	Ciências Biológicas	198	24,2%	
Outro curso de graduação	Sim	51	6,2%	-
	Não	767	93,8%	
Curso profissionalizante	Sim	239	29,2%	-
	Não	579	70,8%	
Ensino médio	Privada	292	35,7%	-
	Pública	526	64,3%	
Trabalha ou possui renda própria	Sim	353	43,2%	-
	Não	465	56,8%	
Contato direto com público ou outras pessoas no trabalho	Sim	284	34,7%	-
	Não	534	65,3%	
Possui algum tipo de deficiência	Sim	19	2,3%	-
	Não	799	97,7%	
Medicamento psicotrópico	Sim	42	5,1%	-
	Não	776	94,9%	

Nota. *n* = frequência; % = porcentagem; DP = desvio-padrão.

A maioria dos universitários da amostra era do gênero feminino (57,7%), solteira (92,1%) e morava com alguém (93,4%). A média de idade do grupo foi de 23,04 anos (DP = 5,50), variando entre 17 e 57 anos. Quanto à área do conhecimento, a maior parte da amostra estava matriculada em cursos da área de ciências humanas (38,9%), seguida de ciências exatas (36,9%) e ciências biológicas (24,2%). Com relação à formação dos participantes, a maioria não possuía outro curso de graduação (93,8%) e curso profissionalizante (70,8%). A maior parte dos universitários cursou o ensino médio em instituições públicas (64,3%), não possuía trabalho ou renda própria (56,8%) e contato com público ou outras pessoas no trabalho (65,3%). Além disso, um número maior de participantes não possuía nenhum tipo de deficiência (97,7%) ou fazia uso de medicamento psicotrópico (97,9%).

Caracterização do Repertório de Habilidades Sociais da Amostra

A classificação do repertório global de habilidades sociais dos universitários foi feita a partir dos dados normativos do estudo original do IHS-Del-Prette, calculado em termos de percentis (Del Prette & Del Prette, 2001b). Os dados referentes a essa classificação estão dispostos na Tabela 3.

Tabela 3

Classificação do Repertório de Habilidades Sociais entre os Participantes da Amostra (N = 818), de acordo com o IHS-Del-Prette

Classificação do Repertório de HS	<i>n</i>	%
Repertório bastante elaborado ($P \geq 75$)	220	26,9%
Bom repertório (acima da mediana; $P > 50$ e < 75)	144	17,6%
Repertório mediano ($P = 50$)	22	2,7%
Bom repertório (abaixo da mediana; $P = 25$ e < 50)	148	18,1%
Repertório deficitário (indicação para THS; $P < 25$)	284	34,7%

Nota. HS = habilidades sociais; *n* = número de participantes; % = porcentagem.

Como pode ser observado, a maioria dos universitários (34,7%) teve seu repertório de habilidades sociais classificados como deficitário e 18,1% como bom repertório abaixo da mediana. Destaca-se, assim, que a maior parte da amostra ($n = 432$; 52,8%) mostrou um repertório de habilidades sociais abaixo da média em relação ao grupo normativo do instrumento. Os demais participantes possuíam um repertório bastante elaborado (26,9%), um bom repertório acima da mediana (17,6%) e mediano (2,7%).

Equivalência das Áreas Acadêmicas e Tipos de Instituição quanto às Características Sociodemográficas e Ocupacionais dos Participantes

Para verificar a equivalência entre os grupos de universitários quanto à área do conhecimento e tipos de instituição em que se encontravam matriculados, foram analisadas as distribuições dos participantes para cada uma das variáveis sociodemográficas e ocupacionais investigadas. O teste do Qui-Quadrado foi utilizado para avaliar a diferença entre as variáveis categóricas e a análise de variância de um fator (ANOVA) (com teste *post hoc* de *Bonferroni*) para a variável contínua *idade*. Os resultados obtidos encontram-se na Tabela 4.

Tabela 4

Análise da Equivalência dos Grupos de Universitários quanto às Variáveis Sociodemográficas e Ocupacionais (N = 818)

Variáveis	Categorias	Privada			Pública			Testes Estatísticos
		Humanas	Exatas	Biológicas	Humanas	Exatas	Biológicas	
Gênero	Masculino	40 (35,1%)	48 (51,1%)	35 (26,5%)	76 (37,3%)	123 (59,1%)	24 (36,4%)	$\chi^2 = 46,10$
	Feminino	74 (64,9%)	46 (48,9%)	97 (73,5%)	128 (62,7%)	85 (40,9%)	42 (63,6%)	$p < 0,001^*$
Estado Civil	Sem companheiro	103 (90,4%)	83 (88,3%)	129 (97,7%)	179 (87,7%)	197 (94,7%)	62 (93,9%)	$\chi^2 = 15,58$
	Com companheiro	11 (9,6%)	11 (11,7%)	3 (2,3%)	25 (12,3%)	11 (5,3%)	4 (6,1%)	$p = 0,008^*$
Status de moradia	Sozinho	6 (5,3%)	3 (3,2%)	8 (6,1%)	17 (8,3%)	15 (7,2%)	5 (7,6%)	$\chi^2 = 3,39$
	Com alguém	108 (94,7%)	91 (96,8%)	124 (93,9%)	187 (91,7%)	193 (92,8%)	61 (92,4%)	$p = 0,641$
Outro curso de graduação	Sim	10 (8,8%)	6 (6,4%)	7 (5,3%)	21 (10,3%)	5 (2,4%)	2 (3,0%)	$\chi^2 = 13,59$
	Não	104 (91,2%)	88 (93,6%)	125 (94,7%)	183 (89,7%)	203 (97,6%)	64 (97,0%)	$p = 0,018^*$
Curso profissionalizante	Sim	27 (23,7%)	18 (19,2%)	26 (19,7%)	75 (36,8%)	74 (35,6%)	19 (28,8%)	$\chi^2 = 21,77$
	Não	87 (76,3%)	76 (80,8%)	106 (80,3%)	129 (63,2%)	134 (64,4%)	47 (71,2%)	$p = 0,001^*$
Ensino médio	Pública	67 (58,8%)	54 (57,5%)	86 (65,2%)	151 (74,0%)	122 (58,7%)	46 (69,7%)	$\chi^2 = 15,60$
	Privada	47 (41,2%)	40 (42,5%)	46 (34,8%)	53 (26,0%)	86 (41,3%)	20 (30,3%)	$p = 0,008^*$
Trabalha ou possui renda própria	Sim	61 (53,5%)	37 (39,4%)	30 (22,7%)	127 (62,3%)	79 (38,0%)	19 (28,8%)	$\chi^2 = 66,15$
	Não	53 (46,5%)	57 (60,6%)	102 (77,3%)	77 (37,7%)	129 (62,0%)	47 (71,2%)	$p < 0,001^*$
Contato direto com o público ou outras pessoas no trabalho	Sim	54 (47,4%)	31 (33,0%)	27 (20,5%)	103 (50,5%)	55 (26,4%)	14 (21,2%)	$\chi^2 = 54,01$
	Não	60 (52,6%)	63 (67,0%)	105 (79,5%)	101 (49,5%)	153 (73,6%)	52 (78,8%)	$p < 0,001^*$
Possui algum tipo de deficiência	Sim	3 (2,6%)	1 (1,1%)	4 (3,0%)	6 (2,9%)	3 (1,4%)	2 (3,0%)	$\chi^2 = 2,20$
	Não	111 (97,4%)	93 (98,9%)	128 (97,0%)	198 (97,1%)	205 (98,6%)	64 (97,0%)	$p = 0,821$
Medicamento psicotrópico	Sim	9 (7,9%)	2 (2,1%)	3 (2,3%)	16 (7,8%)	8 (3,8%)	4 (6,1%)	$\chi^2 = 9,64$
	Não	105 (92,1%)	92 (97,9%)	129 (97,7%)	188 (92,2%)	200 (96,2%)	62 (93,9%)	$p = 0,086$
Idade	Média (DP)	23,54 (5,57)	23,41 (4,25)	21,19 (3,08)	24,75 (7,85)	22,42 (3,65)	21,95 (5,16)	$F = 8,66$ $p < 0,001^*$

Nota. χ^2 = Qui-Quadrado; p = probabilidade associada; F = F de Fisher; DP = desvio-padrão; * = diferença significativa.

Com exceção das variáveis *status de moradia*, *tipo de deficiência* e *medicamento psicotrópico*, foi observado que os grupos apresentavam diferenças significativas entre as distribuições encontradas nas demais variáveis sociodemográficas e ocupacionais investigadas. Estas variáveis, que não mostraram equivalência entre os grupos, poderão se relacionar com os resultados encontrados, sendo necessária, assim, cautela em suas interpretações.

O planejamento amostral levou em consideração o objetivo geral deste trabalho de pesquisa, isto é, controlar as áreas do conhecimento e tipos de instituição. Por este motivo, não houve a equivalência das variáveis mencionadas anteriormente, visto que esses 6 níveis (Áreas x Tipos de Instituição) evidenciaram uma característica particular destas instituições. Desta forma, as características sociodemográficas e ocupacionais não foram controladas neste estudo e, portanto, os grupos não atestaram equivalência para a maioria das variáveis examinadas.

Comparação das Áreas de Conhecimento e Tipos de Instituição de Ensino Superior em relação ao Repertório de Habilidades Sociais dos Participantes

Para a comparação dos escores totais e fatoriais do IHS-Del-Prette entre os universitários de diferentes áreas do conhecimento e tipos de instituição de ensino superior, foi empregada a análise de variância de um fator (ANOVA) (com teste *post hoc* de *Bonferroni*). A Tabela 5 apresenta os dados referentes a esta análise.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos quanto aos escores total e fatoriais do IHS-Del-Prette. Apesar dos grupos atestarem diferença significativa no Fator 5 do IHS, ela não se manteve no teste *post hoc* de *Bonferroni*. Embora essas diferenças não tenham ocorrido, verificou-se uma tendência dos universitários da área de ciências exatas, matriculados em instituições privadas, apresentarem maiores médias nos escores total e nos Fatores 1 e 2 do IHS. Além disso, foi observado que os alunos da área de ciências biológicas, das instituições públicas, possuíam uma tendência para maiores médias nos Fatores 3, 4 e 5 deste mesmo instrumento.

Tabela 5

Comparação dos Universitários de acordo com as Áreas do Conhecimento e Tipo de Instituição em Relação aos Escores Totais e Fatoriais do IHS-Del-Prette (N = 818)

Variáveis	Áreas do conhecimento	IES		F	p
		Privada Média (DP)	Pública Média (DP)		
Escore total do IHS	Ciências Humanas	91,88 (16,24)	90,71 (20,86)	0,258	0,936
	Ciências Exatas	93,34 (19,74)	91,57 (19,38)		
	Ciências Biológicas	91,88 (17,76)	91,29 (19,00)		
Fator 1	Ciências Humanas	8,54 (2,98)	8,79 (3,47)	1,520	0,181
	Ciências Exatas	9,40 (3,36)	9,06 (3,39)		
	Ciências Biológicas	8,43 (3,29)	8,39 (3,41)		
Fator 2	Ciências Humanas	8,43 (1,73)	8,56 (2,05)	2,115	0,062
	Ciências Exatas	8,65 (2,10)	8,14 (2,09)		
	Ciências Biológicas	8,78 (1,79)	8,32 (1,96)		
Fator 3	Ciências Humanas	7,10 (1,66)	6,77 (1,98)	1,053	0,385
	Ciências Exatas	6,79 (2,33)	7,08 (1,89)		
	Ciências Biológicas	6,95 (1,94)	7,24 (2,10)		
Fator 4	Ciências Humanas	3,25 (1,21)	3,15 (1,45)	0,921	0,467
	Ciências Exatas	3,00 (1,38)	3,25 (1,28)		
	Ciências Biológicas	3,14 (1,32)	3,39 (1,24)		
Fator 5	Ciências Humanas	1,09 (0,74)	1,13 (0,72)	2,245	0,048
	Ciências Exatas	1,16 (0,69)	1,28 (0,74)		
	Ciências Biológicas	1,20 (0,63)	1,35 (0,71)		

Nota. IES = instituição de ensino superior; DP = desvio-padrão; F = F de Fisher; p = probabilidade associada; IHS = Inventário de Habilidades Sociais; Fator 1 = Enfrentamento com risco; Fator 2 = Autoafirmação na expressão de afeto positivo; Fator 3 = Conversação e desenvoltura social; Fator 4 = Autoexposição a desconhecidos ou a situações novas; Fator 5 = Autocontrole da agressividade em situações aversivas.

Os dados relativos à comparação dos grupos de universitários, de acordo com a área do conhecimento e tipos de instituição, em função das classificações do repertório de habilidades sociais, encontram-se dispostos na Tabela 6. Para avaliar a diferença dessa distribuição entre os grupos, foi utilizado o teste do Qui-Quadrado.

Tabela 6

Classificação do Repertório de Habilidades Sociais dos Participantes da Amostra de acordo com as Áreas do Conhecimento e Tipo de Instituição (N = 818)

Classificação do repertório de HS	Privada			Pública			Teste do χ^2
	Humanas	Exatas	Biológicas	Humanas	Exatas	Biológicas	
	<i>n</i> (%)						
Repertório bastante elaborado ($P \geq 75$)	31 (27,2%)	31 (33,0%)	34 (25,8%)	46 (22,5%)	57 (27,4%)	21 (31,8%)	
Bom repertório (acima da mediana; $P > 50$ e < 75)	18 (15,8%)	16 (17,0%)	24 (18,2%)	45 (22,1%)	32 (15,4%)	9 (13,6%)	
Repertório mediano ($P = 50$)	3 (2,6%)	3 (3,2%)	3 (2,3%)	6 (2,9%)	6 (2,9%)	1 (1,5%)	$\chi^2 = 20,34$ $p = 0,437$
Bom repertório (abaixo da mediana; $P = 25$ e < 50)	23 (20,2%)	16 (17,0%)	35 (26,5%)	34 (16,7%)	29 (13,9%)	11 (16,7%)	
Repertório deficitário (indicação para THS; $P < 25$)	39 (34,2%)	28 (29,8%)	36 (27,3%)	73 (35,8%)	84 (40,4%)	24 (36,4%)	
Total de participantes	114	94	132	204	208	66	

Nota. HS = habilidades sociais; *n* = número de participantes; % = porcentagem; P = percentil; χ^2 = Qui-Quadrado; *p* = probabilidade associada.

Não foram constatadas diferenças significativas entre os grupos de universitários de diferentes áreas e tipos de instituição quanto à classificação do repertório de habilidades sociais. Entretanto, com exceção dos alunos matriculados em cursos de ciências exatas da instituição privada, foi verificado que o restante da amostra obteve um maior percentual (acima de 50%) de indivíduos com classificação entre bom repertório abaixo da mediana e repertório deficitário, em todos os demais níveis de análise.

Comparação das Áreas de Conhecimento e Tipos de Instituição de Ensino Superior em relação às Autoavaliações ao Falar em Público dos Participantes

Os resultados referentes às comparações dos escores totais e fatoriais da SSPS entre os universitários de diferentes áreas do conhecimento e tipo de IES estão expostos na Tabela 7. Para conduzir estas análises, foi utilizado uma ANOVA (com *post hoc* de *Bonferroni*).

Tabela 7

Comparação dos Universitários de acordo com as Áreas do Conhecimento e Tipo de Instituição em Relação aos Escores Totais e Fatoriais da SSPS (N = 818)

Variável	Áreas do conhecimento	IES		F	p
		Privada Média (DP)	Pública Média (DP)		
SSPS-Total	Ciências Humanas	35,09 (8,87)	33,37 (10,10)	1,308	0,258
	Ciências Exatas	34,81 (9,71)	34,95 (9,59)		
	Ciências Biológicas	35,64 (8,49)	35,76 (8,84)		
SSPS-P	Ciências Humanas	17,86 (4,28)	17,29 (4,80)	0,789	0,557
	Ciências Exatas	17,97 (4,66)	17,83 (4,50)		
	Ciências Biológicas	18,17 (4,55)	18,17 (4,61)		
SSPS-N	Ciências Humanas	17,23 (6,11)	16,08 (6,55)	1,186	0,314
	Ciências Exatas	16,85 (6,76)	17,12 (6,36)		
	Ciências Biológicas	17,46 (5,39)	17,59 (6,15)		

Nota. IES = instituição de ensino superior; DP = desvio-padrão; F = F de Fisher; p = probabilidade associada; SSPS = Escala de Autoavaliação ao Falar em Público; SSPS-P = Subescala de autoavaliação positiva; SSPS-N: Subescala de autoavaliação negativa.

Não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos quanto aos escores totais e fatoriais da SSPS. Apesar dos grupos não atestarem estas diferenças, os universitários da área ciências biológicas apresentaram uma tendência para maiores médias

tanto no escore total quanto nos fatores analisados deste instrumento. Com relação a subescala de autoavaliação negativa, na IES privada, os alunos dos cursos de ciências exatas e, na pública, os de ciências humanas exibiram uma tendência para menores médias, sugerindo que fazem autoavaliações mais negativas de si frente à tarefa de falar em público. Comparativamente aos demais grupos, estes dados dos alunos de ciências humanas da IES pública se mostram coerentes com aqueles obtidos para o escore total e subescala de autoavaliação positiva, reforçando, assim, a tendência de se autoavaliarem mais negativamente.

Relações entre Habilidades Sociais, Autoavaliações ao Falar em Público e Habilidades Sociais de Falar em Público

Para investigar as relações entre os escores totais e fatoriais do IHS-Del-Prette, da SSPS e o escore geral das Habilidades Sociais de Falar em Público (HSFP), foi utilizando o teste de Correlação Linear de *Pearson*. Os resultados obtidos encontram-se na Tabela 8.

Tabela 8

Correlações entre Habilidades Sociais, Autoavaliações ao Falar em Público e Habilidades Sociais de Falar em Público obtidas na Amostra Total de Participantes (N = 818)

(continua)

Variáveis	r	Probabilidade
Escore total IHS x escore total SSPS	0,60	$p < 0,001^*$
Escore total IHS x subescala positiva SSPS	0,49	$p < 0,001^*$
Escore total IHS x subescala negativa SSPS	0,54	$p < 0,001^*$
Fator 1 IHS x escore total SSPS	0,48	$p < 0,001^*$
Fator 1 IHS x subescala positiva SSPS	0,40	$p < 0,001^*$
Fator 1 IHS x subescala negativa SSPS	0,42	$p < 0,001^*$
Fator 2 IHS x escore total SSPS	0,41	$p < 0,001^*$
Fator 2 IHS x subescala positiva SSPS	0,38	$p < 0,001^*$
Fator 2 IHS x subescala negativa SSPS	0,34	$p < 0,001^*$
Fator 3 IHS x escore total SSPS	0,45	$p < 0,001^*$
Fator 3 IHS x subescala positiva SSPS	0,32	$p < 0,001^*$
Fator 3 IHS x subescala negativa SSPS	0,45	$p < 0,001^*$
Fator 4 IHS x escore total SSPS	0,51	$p < 0,001^*$
Fator 4 IHS x subescala positiva SSPS	0,41	$p < 0,001^*$
Fator 4 IHS x subescala negativa SSPS	0,47	$p < 0,001^*$

(conclusão)

Variáveis	<i>r</i>	Probabilidade
Fator 5 IHS x score total SSPS	0,10	$p = 0,007^*$
Fator 5 IHS x subescala positiva SSPS	0,05	$p = 0,165$
Fator 5 IHS x subescala negativa SSPS	0,11	$p = 0,002^*$
HSFP x score total SSPS	0,55	$p < 0,001^*$
HSFP x subescala positiva SSPS	0,44	$p < 0,001^*$
HSFP x subescala negativa SSPS	0,51	$p < 0,001^*$

Nota. *r* = coeficiente de Correlação de *Pearson*; IHS = Inventário de Habilidades Sociais; Fator 1 = Enfrentamento com risco; Fator 2 = Autoafirmação na expressão de afeto positivo; Fator 3 = Conversação e desenvoltura social; Fator 4 = Autoexposição a desconhecidos ou a situações novas; Fator 5 = Autocontrole da agressividade em situações aversivas; SSPS = Escala de Autoavaliação ao Falar em Público; HSFP = Habilidades Sociais de Falar em Público; * = correlação significativa.

Com exceção da relação entre o Fator 5 do IHS-Del-Prette e a subescala positiva da SSPS, que não atestou correlação significativa, o score total e todos os demais fatores do IHS se correlacionaram positiva e significativamente com o score total e subescalas da SSPS. Neste caso, os coeficientes de correlação variaram de 0,10 a 0,60, ou seja, com magnitude variando de muito baixa a moderada. No que diz respeito às HSFP, foi observado que seu score geral se correlacionou positiva e significativamente com o score total e com as subescalas da SSPS. Nessa situação, os coeficientes de correlação variaram de 0,44 a 0,55, isto é, com magnitude moderada.

Análise Univariada dos Fatores Sociodemográficos e Ocupacionais Relacionados às Habilidades Sociais de Falar em Público e Autoavaliações ao Falar em Público

Na Tabela 9, encontram-se os dados relativos às análises univariadas dos fatores sociodemográficos e ocupacionais relacionados ao score total da SSPS e score geral da HSFP. Para a condução destas análises, foi utilizado o teste *t* de *Student* e ANOVA de um fator (com *post hoc* de *Bonferroni*) para variáveis categóricas e o teste de Correlação Linear de *Pearson* para variáveis contínuas.

Com relação ao score total da SSPS, diferenças estatisticamente significativas ocorreram nas variáveis categóricas *gênero*, *estado civil*, *trabalha ou possui renda própria* e *contato direto com o público ou outras pessoas no trabalho*. Estes resultados indicaram que os universitários do gênero masculino e aqueles que possuíam um companheiro, trabalho ou renda

própria e contato direto com o público ou outras pessoas no trabalho apresentavam autoavaliações mais positivas frente a tarefa de falar em público.

No que diz respeito ao escore geral da HSFP, foram verificadas diferenças positivas e significativas nas variáveis categóricas *gênero*, *outro curso de graduação*, *curso profissionalizante*, *trabalha ou possui renda própria* e *contato direto com o público ou outras pessoas no trabalho*. Quanto às variáveis contínuas, observou-se que o escore geral da HSFP se correlacionou de forma positiva e significativa com a idade dos participantes. Desta forma, constatou-se que os universitários do gênero masculino e aqueles que possuíam outro curso de graduação, curso profissionalizante, trabalho ou renda própria e contato direto com o público ou outras pessoas no trabalho, exibiam um repertório de habilidades sociais de falar em público mais elaborado. Além disso, pode-se afirmar que quanto mais velhos eram os participantes, mais refinadas eram suas habilidades sociais frente à tarefa de falar em público.

Tabela 9

Análise Univariada das Variáveis Sociodemográficas e Ocupacionais em Relação às Autoavaliações ao Falar em Público (SSPS) e Habilidades Sociais de Falar em Público (HSFP) (N = 818)

(continua)

Variáveis	Categorias	n	SSPS-Total		HSFP	
			Média (DP)	Testes Estatísticos	Média (DP)	Testes Estatísticos
Gênero	Masculino	346	35,83 (8,34)	$t = 2,939$	11,31 (4,14)	$t = 4,946$
	Feminino	472	33,93 (10,07)	$p = 0,003^*$	9,79 (4,46)	$p < 0,001^*$
Estado Civil	Sem companheiro	753	34,52 (9,50)	$t = -2,231$	10,36 (4,38)	$t = -1,678$
	Com companheiro	65	37,23 (8,12)	$p = 0,026^*$	11,31 (4,46)	$p = 0,094$
Status de moradia	Sozinho	54	33,78 (9,48)	$t = -0,773$	10,56 (5,12)	$t = 0,184$
	Com alguém	764	34,80 (9,42)	$p = 0,440$	10,42 (4,33)	$p = 0,855$
Instituição de Ensino Superior	Privada	340	35,23 (8,95)	$t = 1,257$	10,35 (4,46)	$t = -0,439$
	Pública	478	34,39 (9,73)	$p = 0,209$	10,49 (4,34)	$p = 0,661$
Áreas do conhecimento	Ciências Humanas	318	33,99 (9,70)	$F = 2,047$ $p = 0,130$	10,36 (4,43)	$F = 0,938$ $p = 0,392$
	Ciências Exatas	302	34,91 (9,61)		10,69 (4,36)	
	Ciências Biológicas	198	35,68 (8,58)		10,16 (4,35)	
Outro curso de graduação	Sim	51	37,02 (8,76)	$t = -1,791$	11,90 (4,22)	$t = -2,478$
	Não	767	34,58 (9,45)	$p = 0,074$	10,34 (4,38)	$p = 0,013^*$
Curso profissionalizante	Sim	239	35,72 (8,98)	$t = -1,931$	10,98 (4,58)	$t = -2,312$
	Não	579	34,33 (9,57)	$p = 0,054$	10,21 (4,29)	$p = 0,021^*$
Ensino médio	Pública	526	34,56 (9,45)	$t = -0,706$	10,45 (4,56)	$t = 0,178$
	Privada	292	35,05 (9,37)	$p = 0,481$	10,40 (4,06)	$p = 0,859$

(conclusão)

Variáveis	Categorias	n	SSPS-Total		HSFP	
			Média (DP)	Testes Estatísticos	Média (DP)	Testes Estatísticos
Trabalha ou possui renda própria	Sim	353	35,92 (8,98)	$t = -3,152$	11,22 (4,50)	$t = -4,547$
	Não	465	33,84 (9,66)	$p = 0,002^*$	9,83 (4,20)	$p < 0,001^*$
Contato direto com o público ou outras pessoas no trabalho	Sim	284	36,52 (8,83)	$t = -4,091$	11,39 (4,57)	$t = -4,611$
	Não	534	33,79 (9,59)	$p < 0,001^*$	9,92 (4,21)	$p < 0,001^*$
Possui algum tipo de deficiência	Sim	19	36,89 (6,58)	$t = -1,429$	10,84 (3,67)	$t = -0,411$
	Não	799	34,68 (9,47)	$p = 0,169$	10,42 (4,40)	$p = 0,681$
Medicamento psicotrópico	Sim	42	32,19 (10,88)	$t = 1,801$	10,10 (4,73)	$t = 0,512$
	Não	776	34,87 (9,32)	$p = 0,072$	10,45 (4,37)	$p = 0,609$
Idade	-	-	-	$r = 0,062$ $p = 0,077$	-	$r = 0,106$ $p = 0,002^*$

Nota. SSPS = Escala de Autoavaliação ao Falar em Público; HSFP = Habilidades Sociais de Falar em Público; n = número de participantes; DP = desvio-padrão; $t = t$ de Student; $F = F$ de Fischer; $r =$ coeficiente de Correlação de Pearson; * = diferença ou relação significativa.

Variáveis Associadas às Autoavaliações ao Falar em Público e às Habilidades Sociais de Falar em Público

Foram realizadas duas análises de regressão linear múltipla, por meio do modelo *Stepwise*, com o objetivo de: (a) investigar os fatores sociodemográficos, ocupacionais e interpessoais (referentes ao repertório de habilidades sociais) preditores dos níveis de autoavaliações ao falar em público; e (b) examinar as variáveis sociodemográficas, ocupacionais e cognitivas (relativas às autoavaliações ao falar em público) preditoras das habilidades sociais de falar em público. Foram incluídas nestas análises as variáveis significativas ($p < 0,05$) e, a partir das recomendações de Hosmer e Lemeshow (2000), aquelas com valores de $p \leq 0,25$, identificadas nas análises univariadas (Tabela 9) e de correlação (Tabela 8). Em todas as análises realizadas, foram apresentadas a constante nos modelos de regressão e o índice de *Durbin-Watson* (*DW*). Esse índice corrobora a independência e a normalidade dos dados sempre que seus valores são próximos ou superiores a 2,00.

Variáveis sociodemográficas, ocupacionais e interpessoais preditoras das autoavaliações ao falar em público.

Para a primeira análise de regressão linear múltipla, as variáveis sociodemográficas, ocupacionais e interpessoais significativas pré-selecionadas ($p < 0,05$) foram: *gênero, estado civil, trabalha ou possui renda própria, contato direto com o público ou outras pessoas no trabalho* e o escores total e fatoriais do IHS-Del-Prete. As variáveis selecionadas com $p \leq 0,25$, segundo os critérios de Hosmer e Lemeshow (2000), foram: *instituição de ensino superior, área do conhecimento, outro curso de graduação, curso profissionalizante, tipo de deficiência, medicamento psicotrópico e idade*. Esta análise objetivou identificar quais destas variáveis mais contribuiriam para prever as autoavaliações frente a situação de falar em público. Os resultados encontrados estão dispostos na Tabela 10.

Tabela 10

Análise de Regressão Linear Múltipla das Variáveis Sociodemográficas, Ocupacionais e Interpessoais Associadas às Autoavaliações ao Falar em Público (N = 818)

Variáveis	Beta	Erro Padrão	Beta padronizado	t	p	
Constante	7,584	1,404	-	5,402	$p < 0,001$	
Fator 4 IHS	1,907	0,240	0,269	7,950	$p < 0,001$	
Fator 2 IHS	0,915	0,151	0,192	6,049	$p < 0,001$	$R^2 = 0,398$
Fator 3 IHS	0,924	0,154	0,193	6,016	$p < 0,001$	$F = 91,084$
Fator 5 IHS	1,931	0,365	0,146	5,285	$p < 0,001$	$p < 0,001$
Fator 1 IHS	0,482	0,102	0,171	4,725	$p < 0,001$	$DW = 1,880$
Curso profissionalizante	1,153	0,568	0,056	2,030	$p = 0,043$	

Nota. $t = t$ de Student; $p =$ probabilidade associada; IHS = Inventário de Habilidades Sociais; Fator 1 = Enfrentamento com risco; Fator 2 = Autoafirmação na expressão de afeto positivo; Fator 3 = Conversação e desenvoltura social; Fator 4 = Autoexposição a desconhecidos ou a situações novas; Fator 5 = Autocontrole da agressividade em situações aversivas; $R^2 =$ coeficiente de determinação $F = F$ de Fischer; $DW =$ índice de Durbin-Watson.

Os resultados indicaram que o Fator 4 do IHS-Del-Prette foi a variável preditora mais importante comparativamente às demais. O modelo de regressão ($F = 91,084$; $p < 0,001$) é dado por: $SSPS\text{-Total} = 7,584 + 1,907 \times \text{Fator 4 IHS} + 0,915 \times \text{Fator 2 IHS} + 0,924 \times \text{Fator 3 IHS} + 1,931 \times \text{Fator 5 IHS} + 0,482 \times \text{Fator 1 IHS} + 1,153 \times \text{Curso profissionalizante}$. Esta reta de regressão demonstrou que as autoavaliações ao falar em público são mais positivas quanto maiores forem os escores relativos às classes de habilidades de *autoexposição a desconhecidos* (F4), *autoafirmação na expressão de sentimento positivo* (F2), *conversação e desenvoltura social* (F3), *autocontrole da agressividade* (F5), *enfrentamento e autoafirmação com risco* (F1) e se o indivíduo possui curso profissionalizante. As variáveis citadas foram apresentadas em ordem decrescente de importância para o modelo.

Variáveis sociodemográficas, ocupacionais e cognitivas preditoras das habilidades sociais de falar em público.

Para a segunda análise de regressão linear múltipla, as variáveis sociodemográficas, ocupacionais e cognitivas significativas pré-selecionadas ($p < 0,05$) foram: *gênero, outro curso de graduação, curso profissionalizante, trabalha ou possui renda própria, contato direto com o público ou outras pessoas no trabalho, idade* e o escore total e fatoriais da SSPS. Esta análise

visou identificar quais destas variáveis mais contribuiram para prever um refinamento nas habilidades sociais de falar em público. A Tabela 11 exibe os resultados desta análise.

Tabela 11

Análise de Regressão Linear Múltipla das Variáveis Sociodemográficas, Ocupacionais e Cognitivas Associadas às Habilidades Sociais de Falar em Público (N = 818)

Variáveis	Beta	Erro Padrão	Beta padronizado	t	p	
Constante	2,153	0,527		4,088	$p < 0,001$	$R^2 = 0,319$ $F = 128,334$ $p < 0,001$ $DW = 1,823$
SSPS-Total	0,245	0,14	0,526	18,008	$p < 0,001$	
Gênero	-0,998	0,258	-0,112	-3,870	$p < 0,001$	
Trabalha ou possui renda própria	0,818	0,258	0,092	3,177	$p = 0,002$	

Nota. $t = t$ de Student; $p =$ probabilidade associada; SSPS = Escala de Autoavaliação ao Falar em Público; $R^2 =$ coeficiente de determinação $F = F$ de Fischer; $DW =$ índice de Durbin-Watson.

Os resultados mostraram que a SSPS-Total foi a variável preditora mais importante comparativamente às demais. O modelo de regressão ($F = 128,334$; $p < 0,001$) é dado por: $HSFP = 2,153 + 0,245 \times SSPS\text{-Total} - 0,998 \times \text{Gênero} + 0,818 \times \text{Trabalha ou possui renda própria}$. Estes resultados indicaram que as habilidades sociais de falar em público são mais desenvolvidas em indivíduos com mais autoavaliações positivas, nos homens e naqueles sujeitos que possuíam trabalho ou renda própria. As variáveis citadas foram apresentadas em ordem decrescente de importância para o modelo.

DISCUSSÃO

Os resultados do presente estudo possibilitaram identificar a classificação do repertório de habilidades sociais e os níveis de autoavaliações frente à situação de falar em público de universitários provindos de diferentes áreas acadêmicas (humanas, exatas e biológicas) e instituições de ensino superior (pública e privada). Foi possível, também, descrever as características sociodemográficas e ocupacionais dos participantes e avaliar as relações destas características com os fatores interpessoais (referentes às habilidades sociais) e cognitivos (relativos às autoavaliações ao falar em público) da amostra de participantes. Além disso, por meio de análises de regressão linear múltipla, foram verificados os fatores associados às autoavaliações ao falar em público e habilidades sociais específicas desta tarefa.

Quanto às características sociodemográficas e ocupacionais da amostra, algumas merecem ser destacadas. Na presente pesquisa, houve uma maior participação de universitários do gênero feminino (57,7%), sendo este resultado semelhante ao estudo de Marinho et al., que contou com 67,4% de mulheres (2016) e diferente dos de Bandeira et al. (2005) e Bolsoni-Silva e Loureiro (2015), que representavam uma predominância de indivíduos do gênero masculino (60,7 e 56,2%, respectivamente).

Com relação ao estado civil, status de moradia e se os estudantes possuíam trabalho ou renda própria, os dados levantados nesta pesquisa foram similares ao estudo de Bolsoni-Silva e Loureiro (2015). Em ambos os casos, foi observado que a amostra era composta por um maior percentual de universitários solteiros (92,1% para a presente pesquisa e 95,7% para o estudo de Bolsoni-Silva e Loureiro, 2015), que moravam acompanhados (93,4 e 90,5%, respectivamente) e não possuíam trabalho ou renda própria (56,8 e 60,1%, respectivamente).

A amostra de universitários dessa pesquisa apresentou uma predominância de indivíduos matriculados em cursos de ciências humanas (38,9%). Este resultado difere dos estudos de Bandeira et al. (2005) e Bolsoni-Silva e Loureiro (2015), que possuíam um número amostral maior de participantes provindos da área de ciências exatas (55,5 e 56,4%, respectivamente). Verificou-se, também, que em nenhum dos trabalhos citados foram incluídos universitários matriculados em cursos de ciências biológicas e de instituições privadas de ensino superior.

No que se refere às demais características sociodemográficas e ocupacionais investigadas neste estudo, foi observado que um percentual maior de universitários cursou o ensino médio em instituições públicas (64,3%). Além disso, a maioria dos participantes não possuía outro curso de graduação (93,8%), curso profissionalizante (70,8%), contato com

público ou outras pessoas no trabalho (65,3%) e algum tipo de deficiência (97,7%), bem como não faziam uso de medicamento psicotrópico (97,9%). Essas características não foram encontradas em outros estudos semelhantes da área, o que demonstra a necessidade de outras pesquisas para análises mais consistentes.

Com relação à classificação do repertório de habilidades sociais da amostra total, foi observado que um percentual maior dos universitários estava situado abaixo da média (52,8%), sendo que 34,7% foram classificados com um repertório deficitário e 18,1% com um bom repertório abaixo da mediana. Quando avaliados de acordo com a área do conhecimento e tipo de IES, verificou-se que, com exceção dos estudantes matriculados em cursos de ciências exatas da IES privada, o restante da amostra apresentou um percentual maior (acima de 50%) de alunos com classificação entre bom repertório abaixo da mediana e repertório deficitário, em todos os demais níveis de análise.

Mesmo não sendo verificada nenhuma diferença nessas classificações entre os grupos investigados, salienta-se a necessidade de uma maior atenção aos indivíduos que apresentaram um repertório de habilidades interpessoais deficitário. Estes déficits podem trazer aos estudantes dificuldades acadêmicas e interpessoais que prejudicam o seu funcionamento social e capacidade adaptativa (Bolsoni-Silva et al., 2010), bem como interferir no seu desenvolvimento em estágios profissionais, inibindo-os de mostrar seu conhecimento técnico por não saberem se relacionar adequadamente com seus pares nestes ambientes (Del Prette & Del Prette, 2004). De acordo com o manual de aplicação, apuração e interpretação do IHS-Del Prette (Del Prette & Del Prette, 2001b), quando o repertório é classificado como deficitário, é indicado que os indivíduos se submetam a um treinamento de habilidades sociais (THS).

A relação entre as habilidades sociais e a adaptação acadêmica do universitário vem sendo investigada na literatura. Em um estudo mais recente, conduzido por Soares, Santos, Andrade e Souza (2017), foram investigadas as relações entre habilidades sociais, expectativas acadêmicas e adaptação à universidade, termos pessoais, interpessoais, vocacionais, institucionais e aspectos referentes à habilidades de estudo (gestão de tempo, por exemplo), com uma amostra de 177 universitários, de ambos os gêneros, na faixa etária de 17 a 44 anos, provindos de instituições públicas e privadas do estado do Rio de Janeiro. Os resultados indicaram que os universitários que possuíam um repertório de habilidades sociais mais elaborado e expectativas mais realistas sobre conseguir alcançar seus objetivos acadêmicos e profissionais no âmbito universitário, se adaptariam melhor ao contexto universitário.

Nesse contexto, considerando que as habilidades sociais se constituem como elementos básicos para os relacionamentos interpessoais (Del Prette & Del Prette, 2001a) e que problemas

de relacionamento (Bardagi & Hutz, 2009; Castro & Teixeira, 2013; Pascua-Cantarero, 2016) e dificuldades de integração social (Pascua-Cantarero, 2016) podem potencializar a insatisfação com a experiência universitária e favorecer a evasão do estudante, acredita-se que os participantes deste estudo, que exibiram um bom repertório de habilidades sociais, abaixo da mediana, e repertório deficitário, poderiam ser possíveis casos de indicação para programas de Treinamento em Habilidades Sociais (THS), uma vez avaliados seus déficits específicos. O THS vem sendo documentado como uma alternativa efetiva para o desenvolvimento interpessoal na população universitária (Del Prette & Del Prette, 2003; Lima & Soares, 2015; Lopes, Dascanio, Ferreira, Del Prette, & Del Prette, 2017), podendo favorecer o processo de adaptação acadêmica (Lima & Soares, 2015) e reduzir, assim, os índices de evasão associados a problemas de relacionamentos interpessoais.

No tocante às comparações entre os universitários de diferentes áreas do conhecimento e instituições de ensino superior, também não foram constatadas diferenças tanto em relação ao repertório total de habilidades e suas classes constituintes (relativos aos escores total e fatoriais do IHS-Del-Prette), quanto às autoavaliações ao falar em público entre estes grupos. Desta forma, a primeira hipótese desse estudo foi rejeitada, pois se esperava que os alunos de ciências humanas apresentassem um repertório de habilidades sociais mais desenvolvido e autoavaliações frente a tarefa de falar em público mais positivas comparativamente aqueles provindos das demais áreas. Para essa ausência de diferenças, pode-se considerar que os cursos de Enfermagem, Fisioterapia, Odontologia e Medicina, componentes da área de Ciências Biológicas deste estudo, possuem a interação social como base de suas ações profissionais tanto quanto os cursos de Ciências Humanas.

Os resultados relativos à comparação do repertório de habilidades sociais entre os grupos avaliados nesta pesquisa diferem-se de outros estudos da área, descritos a seguir. Bandeira et al. (2005) observaram que os universitários matriculados nos cursos de ciências exatas apresentavam um repertório de habilidades assertivas mais elaborado quando comparados com os da área de ciências humanas. Bolsoni-Silva e Loureiro (2015) verificaram que os estudantes dos cursos de ciências humanas eram mais habilidosos socialmente que os de ciências exatas.

Entretanto, acredita-se que a divergência de resultados entre a presente pesquisa e os estudos citados possa estar relacionada a diferenças nos instrumentos de medida utilizados para a avaliação das habilidades sociais e, também, nas características acadêmicas das amostras investigadas como, por exemplo, o período da graduação em que os universitários estavam matriculados. Diferente dos estudos apresentados, que possuíam universitários matriculados

apenas no último ano (Bandeira et al., 2005) e em anos iniciais (dois primeiros) e intermediários/finais (três últimos) dos cursos de graduação (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2015), a amostra desta pesquisa foi constituída por estudantes situados em períodos anteriores ao primeiro contato com estágios curriculares obrigatórios, presentes na estrutura curricular de seus cursos de graduação. Desta forma, frente aos resultados encontrados nesta pesquisa e à discussão realizada com a literatura da área, supõe-se que o repertório de habilidades sociais dos universitários de diferentes áreas do conhecimento possa ser similar até que haja o contato com os referidos estágios ou práticas específicas (treinamento de habilidades sociais, por exemplo) que promovam a aquisição e/ou aprimoramento destas habilidades.

A hipótese supracitada não exclui a relevância e influência de outras demandas acadêmicas para a aprendizagem de habilidades sociais, tais como: apresentar seminários (falar em público), reclamar com o professor de uma avaliação equivocada (falar com autoridade), trabalhar em grupo (ouvir, concordar/discordar, lidar com críticas, negociar, argumentar, perguntar, responder perguntas, entre outras) (Del Prette & Del Prette, 2004). Por outro lado, enfatiza-se a importância dos estágios curriculares obrigatórios, porque eles possuem a função de propiciar um aprimoramento no repertório de competências e conhecimentos do universitário por meio de experiências práticas e identificar as áreas (pessoais e profissionais) mais elaboradas e aquelas que necessitam de algum aperfeiçoamento (Monteiro, 2010). Nesse sentido, acredita-se que o universitário pode desenvolver seu repertório de habilidades sociais nestes estágios por meio da observação e instrução de comportamentos adequados, providas de seus professores e outros profissionais capacitados que irão adequá-los às exigências de determinada área de atuação profissional. Ademais, para resultados mais consistentes, sugere-se pesquisas que visem verificar mudanças do repertório de habilidades sociais dos universitários após os referidos estágios.

Quanto às correlações significativas obtidas nesta pesquisa, constatou-se que: (a) quanto mais elaborado fosse o repertório global de habilidades sociais de um universitário e, em especial, das classes de *enfrentamento com risco*, *autoafirmação na expressão de afeto positivo*, *conversação e desenvoltura social*, *autoexposição a desconhecidos ou a situações novas* e *autocontrole da agressividade em situações aversivas*, mais positivamente ele avaliou o seu próprio desempenho frente a situações de falar em público; e (b) quanto mais refinado era o repertório de habilidades sociais de falar em público de um estudante, mais positivas foram suas autoavaliações frente à esta tarefa. Diante do exposto, verifica-se uma relação direta existente entre habilidades sociais e autoavaliações (cognições) ao falar em público. De acordo com Caballo (2003), as autoavaliações sobre o próprio desempenho social são um dos componentes

cognitivos das habilidades sociais. Nesse sentido, segundo o autor, autoavaliações positivas estão presentes em comportamentos socialmente habilidosos.

Devido à falta de estudos na literatura da área que buscassem investigar as diferenças entre os níveis de autoavaliações ao falar em público em universitários de diferentes áreas do conhecimento e instituições de ensino superior, não foi possível realizar inferências mais consistentes para os resultados encontrados. Entretanto, supõe-se que os fatores abordados na discussão dos dois parágrafos anteriores, que promoveriam um melhor repertório de habilidades sociais podem ser estendidos para uma possível compreensão da ausência de diferenças entre os grupos de participantes em relação a essas autoavaliações. Em acréscimo, acredita-se que além da importância dos estágios curriculares, o desenvolvimento de autoavaliações ao falar em público mais positivas pode ocorrer por meio de instrução e *feedback* de comportamentos adequados e *feedback* corretivo para os inadequados, por parte dos professores e colegas de turma, durante e após seminários e apresentações orais em sala de aula. Salienta-se, ainda, que assim como as habilidades sociais, os níveis autoavaliações ao falar em público podem estar relacionados com o processo de adaptação dos universitários. Em um estudo que avaliou a relação entre cognições e ansiedade ao falar em público, verificou-se que os universitários que mudaram suas cognições negativas, tornando-as positivas, apresentaram melhoras significativas nos níveis de ansiedade em situações de falar em público (Puteri & Fakhurozi, 2007), o que pode contribuir para a sua permanência na universidade e, conseqüentemente, melhor preparo para enfrentar o mercado de trabalho.

O presente estudo permitiu verificar as relações entre algumas variáveis sociodemográficas e ocupacionais dos universitários e as suas autoavaliações ao falar em público e habilidades sociais específicas desta tarefa. No que se refere às autoavaliações ao falar em público, os resultados relativos ao gênero corroboram os dados encontrados na literatura da área (Marinho et al., 2017; Osório et al., 2012), situando os homens com autoavaliações mais positivas quando comparado às mulheres.

Constatou-se, também, que os universitários que possuíam um companheiro, trabalho ou renda própria e contato direto com o público apresentavam uma avaliação mais positiva de seu desempenho em tarefas de falar em público. Acredita-se que estes fatores podem propiciar o contato com demandas que promovam um melhor desenvolvimento dessas autoavaliações, o que explica, parcialmente, os resultados apresentados. Entretanto, esses dados não foram encontrados em outros estudos da área, demonstrando a necessidade de outras pesquisas para comparações mais consistentes.

Com relação às habilidades sociais de falar em público (HSFP), os resultados encontrados confirmam alguns dos apresentados por Bolsoni-Silva e Loureiro (2015). Os autores observaram que na amostra de estudantes de seu estudo, os homens e indivíduos que possuíam emprego apresentavam habilidades de falar em público mais desenvolvidas quando comparados às mulheres e universitários que não possuíam trabalho. Ainda no que se refere ao gênero, a tarefa de falar em público aparenta ser mais desafiadora para as mulheres, uma vez que, neste estudo, elas apresentaram tanto um repertório de habilidades sociais de falar em público menos elaborado quanto autoavaliações mais negativas nesta tarefa. Além disso, os autores não constataram diferenças nessas habilidades entre os estudantes que moravam sozinhos ou acompanhados, o que corrobora os resultados encontrados na presente pesquisa.

De acordo com Goberman et al. (2011), a prática de falar em público aprimora seu desempenho. Nesse sentido, acredita-se que o efeito positivo da *idade* e de *possuir um trabalho ou renda própria, contato direto com público ou outras pessoas no trabalho, outro curso de graduação e/ou curso profissionalizante* sobre o repertório de habilidades sociais de falar em público possa ser compreendido pelo maior contato dos universitários com demandas que requeriam essa habilidade, resultando, assim, em um melhor refinamento da mesma.

Foram realizadas duas análises de regressão linear múltipla neste estudo. No que se refere à primeira, constatou-se que o Fator 4 (*autoexposição a desconhecidos e situações novas*) do IHS-Del-Prette obteve um maior valor preditivo para as autoavaliações ao falar em público, seguido dos fatores 2 (*autoafirmação na expressão de sentimento positivo*), 3 (*conversa e desenvoltura social*), 5 (*autocontrole da agressividade*) e 1 (*enfrentamento e autoafirmação com risco*) e da variável *curso profissionalizante*. Estes resultados indicam que um repertório mais elaborado das classes de habilidades citadas e possuir um curso profissionalizante estão associados à autoavaliações mais positivas frente a tarefas de falar em público. Com exceção do escore geral do IHS, todos os outros fatores apresentavam valores preditores para estas autoavaliações, o que confirma, em grande parte, a segunda hipótese deste estudo, relativa ao poder preditivo de um repertório mais elaborado de habilidades sociais em relação às cognições frente à tarefa de falar em público.

Quanto à segunda análise de regressão, verificou-se que as variáveis preditoras para as habilidades sociais de falar em público, em ordem de importância, foram: *SSPS-Total*, *gênero* e *trabalha ou possui renda própria*. Nesse sentido, níveis mais positivos de autoavaliações ao falar em público, ser do gênero masculino e trabalhar ou possuir renda própria estão associados a habilidades sociais de falar em público mais elaboradas. Estes resultados confirmam a terceira hipótese deste estudo, demonstrando o valor preditor das autoavaliações ao falar em público

em relação às habilidades sociais específicas desta tarefa. No que diz respeito às variáveis sociodemográficas e ocupacionais citadas, não foram encontrados outros estudos na literatura que investigassem seu poder preditivo em relação às habilidades sociais de falar em público, o que salienta a necessidade de outras pesquisas para análises mais consistentes.

O presente estudo apresenta algumas limitações devido ao tipo de delineamento utilizado. Inicialmente, por ser de corte transversal, não foi possível acompanhar os universitários que constituíram a amostra dessa pesquisa. Para esse tipo de investigação, sugere-se o uso de pesquisas longitudinais. Por meio destas pesquisas, será possível acompanhar a evolução do repertório de habilidades sociais e das autoavaliações frente à situação de falar em público dos estudantes durante a sua permanência na universidade e observar as mudanças ocorridas nesse período.

Outra limitação se refere ao delineamento de Comparação com Grupo Estático. Segundo Sellitz et al. (1987), neste tipo de delineamento, os grupos não são equivalentes por serem naturais e, devido a isso, podem diferir-se quanto a diversas variáveis sociodemográficas e ocupacionais. Neste sentido, a não equivalência dos grupos consistiu em um viés de seleção, que pode ter afetado a obtenção e interpretação dos resultados e diminuído, assim, a validade interna da pesquisa. Na tentativa de contornar este problema, foi testada a equivalência dos grupos de comparação com relação às variáveis sociodemográficas e ocupacionais. Entretanto, verificou-se que os grupos não eram equivalentes, evidenciando a necessidade de um maior cuidado na interpretação dos resultados encontrados.

Por se tratar de um tipo de pesquisa correlacional, não foi possível estabelecer uma relação de causalidade entre as habilidades sociais, as autoavaliações ao falar em público e os fatores sociodemográficos e ocupacionais. Desse modo, este estudo permitiu identificar, apenas, as possíveis associações entre essas variáveis.

Outra limitação está relacionada à impossibilidade de se generalizar os resultados encontrados para outras populações, que não as das instituições avaliadas. Devido a isto, salienta-se a necessidade de outras pesquisas, com amostras mais amplas, provindos de diferentes instituições de ensino superior, situadas em diversas regiões do país, e de cursos de graduação que representem as áreas do conhecimento investigadas neste estudo.

CONCLUSÃO

Em geral, os resultados deste estudo permitiram obter uma avaliação do repertório de habilidades sociais e das autoavaliações frente à situação de falar em público dos universitários de diferentes áreas do conhecimentos e instituições de ensino superior. Com relação à classificação do repertório de habilidades sociais, os dados encontrados são preocupantes, uma vez que a maioria dos universitários apresentou um bom repertório abaixo da mediana e um repertório deficitário de habilidades sociais. Desta forma, destaca-se a necessidade de intervenções junto a esta população que objetivem a aquisição e aprimoramento das habilidades sociais, proporcionando uma melhor qualidade para as relações interpessoais, adaptação ao âmbito acadêmico e preparo para o mercado de trabalho. Verifica-se na literatura que, dentre as possibilidades de intervenção, o Treinamento de Habilidades Sociais, realizado em grupos, é indicado como uma alternativa efetiva para o desenvolvimento interpessoal na população universitária (Del Prette & Del Prette, 2003; Lima & Soares, 2015; Lopes et al., 2017).

Além da escassez de estudos com a temática deste trabalho e a falta de um instrumento padrão-ouro para a avaliação das habilidades sociais em universitários, considerando que os estudos encontrados na área utilizaram instrumentos distintos, outro fator que dificultou a comparação entre as pesquisas estava relacionado a características acadêmicas das amostras empregadas neste estudo e nos demais trabalhos desenvolvidos na área. Nesse sentido, verificou-se que, nesta pesquisa, o período da graduação selecionado para caracterização do repertório de habilidades sociais diferiu das outras pesquisas da área, impossibilitando discussões mais consistentes acerca das diferenças entre as áreas do conhecimento investigadas.

As análises de correlação evidenciaram as associações positivas e significativas entre as habilidades sociais e autoavaliações ao falar em público. Além disso, por meio das análises de regressão, foi observado que: (a) todas as subescalas do IHS-Del-Prette foram preditoras de autoavaliações mais positivas frente à situação de falar em público; e (b) habilidades sociais de falar em público mais elaboradas estavam associadas a autoavaliações ao falar em público mais positivas, ao gênero masculino e se os universitários possuíam trabalho ou renda própria.

Este estudo possibilitou um avanço no conhecimento da área, considerando que foram encontradas pesquisas que caracterizavam e comparavam o repertório de habilidades sociais de universitários matriculados somente em cursos de ciências humanas e exatas de instituições públicas de ensino superior. Além disso, não foram identificados estudos que investigassem a diferença entre as autoavaliações frente a tarefa de falar em público em universitários de

diferentes áreas acadêmicas e instituições de ensino superior, bem como a associação desta variável com as habilidades sociais.

Além da escassez de estudos com a temática deste trabalho, outro fator que dificultou a comparação entre as pesquisas estava relacionado a características acadêmicas das amostras utilizadas neste estudo e em outros desenvolvidos na área. Nesse sentido, verificou-se que, neste estudo, o período da graduação selecionado para caracterização do repertório de habilidades sociais e autoavaliações ao falar em público diferiu das outras pesquisas da área, impossibilitando discussões mais consistentes acerca das diferenças entre as áreas do conhecimento investigadas.

A análise crítica dos resultados desta pesquisa aponta a necessidade de novos estudos com amostras mais amplas, que incluam estudantes de todas as áreas de conhecimento e tipos de instituição de ensino superior, situados em diferentes regiões do país, e com um devido pareamento de suas características sociodemográficas, ocupacionais e acadêmicas, garantindo, assim, a equivalência dos grupos e uma maior validade externa dos dados obtidos. Ressalta-se, ainda, a importância de pesquisas longitudinais que verifiquem as mudanças no repertório de habilidades sociais e autoavaliações dos universitários, durante os períodos da graduação, e visem explorar a relação entre essas habilidades e evasão universitária.

REFERÊNCIAS

- Acevedo, D., Torres, J. D., & Tirado, D. F. (2015). Análises de la deserción estudiantil en el programa ingeniería de alimentos de la universidad de cartagena durante el período académico 2009 - 2013. *Formación Universitaria*, 8(1), 35–42. doi: 10.4067/S0718-50062015000100005
- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino, Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais, & Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (1996). Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas: Resumo do relatório apresentado a ANDIFES, ABRUEM e SESu/MEC pela Comissão Especial. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 1(2). Recuperado de <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/739>
- Angélico, A. P. (2009). *Transtorno de ansiedade social e habilidades sociais: Estudo psicométrico e empírico* (Tese de Doutorado), Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Angélico, A. P., Crippa, J. A. S., & Loureiro, S. R. (2012). Transtorno de ansiedade social e habilidades sociais de falar em público: Estudo experimental. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 12 (1), 10–35. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v12n1/v12n1a02.pdf>
- Angélico, A. P., Crippa, J. A. S., & Loureiro, S. R. (2013). Social anxiety disorder and social skills. In F. L. Osório. (Org.). *Social anxiety disorder: From research to practice* (pp. 63–80). Nova York: Nova Science Publishers.
- Baptista, C.A. (2006). *Estudo da prevalência do transtorno de ansiedade social em estudantes universitários* (Dissertação de Mestrado), Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2009). “Não havia outra saída”: Percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. *Psico-USF*, 14(1), 95–105. doi: 10.1590/S1413-82712009000100010
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2012). Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: Impacto na evasão universitária. *Psico*, 43(2), 174–184.
- Bandeira, M., & Ireno, E. D. M. (2002). Reinserção social de psicóticos: Avaliação global do grau de assertividade, em situações de fazer e receber crítica. *Reflexão e Crítica*, 15(3), 665–675. doi: 10.1590/S0102-79722002000300019
- Bandeira, M., & Quaglia, M. A. C. (2005). Habilidades sociais de estudantes universitários: Identificação de situações sociais significativas. *Interação em Psicologia*, 9(1), 1-10. doi: 10.5380/psi.v9i1.3285
- Bandeira, M., Costa, M. N., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Gerk-Carneiro, E. (2000). Qualidades psicométricas do inventário de habilidades sociais: Estudo sobre a estabilidade temporal e a validade concomitante. *Estudos de Psicologia*, 5(2), 401-419. doi: 10.1590/S1413-294X2000000200006
- Bandeira, M., Quaglia, M. A. C., Bachetti, L. S., Ferreira, T. L., & Souza, G. G. (2005). Comportamento assertivo e sua relação com ansiedade, locus de controle e auto-estima em

- estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*, 22(2), 111-122. doi: 10.1590/S0103-166X2005000200001
- Bolsoni-Silva, A. T., & Loureiro, S. R. (2015). Social skills of undergraduates without mental disorders: Academic and socio-demographic variables. *Psico-USF*, 20(3), 447-459. doi: 10.1590/1413-82712015200307
- Bolsoni-Silva, A. T., Loureiro, S. R., Rosa, C., & Oliveira, M. C. (2010). Caracterização das habilidades sociais de universitários. *Contextos Clínicos*, 3(1), 62-75. doi: 10.4013/ctc.2010.31.07
- Burke, R. S., & Stephens, R. S. (1999). Social anxiety and drinking in college students: A social cognitive theory analysis. *Clinical Psychology Review*, 19(5), 513-530. doi: 10.1016/S0272-7358(98)00058-0
- Bussab, W.O., & Morettin, P.A. (2017). *Estatística básica* (9a ed.). São Paulo: Saraiva
- Caballo, V. E. (2003). Elementos componentes da habilidade social. In V. E. Caballo (Org.), *Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais* (pp. 17-97). São Paulo: Santos.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1979). *Delineamentos experimentais e quase experimentais de pesquisa*. São Paulo: E.P.U.
- Carrigan, M. H., & Randall, C. L. (2003). Self-medication in social phobia: A review of the alcohol literature. *Addictive Behaviors*, 28(2), 269-284. doi: 10.1016/S0306-4603(01)00235-0
- Castro, A. K. S. S., & Teixeira, M. A. P. (2013). A evasão em um curso de psicologia: Uma análise qualitativa. *Psicologia em Estudo*, 18(2), 199-209. doi: 10.1590/S1413-73722013000200002
- Castro, A. K. S. S., & Teixeira, M. A. P. (2014). Evasão universitária: Modelos teóricos internacionais e o panorama das pesquisas no Brasil. *Psicologia Argumento*, 32(79), 9-17. doi: 10.7213/psicol..argum.32.s02.AO01
- Carter, E. W., Austin, D., & Trainor, A. A. (2012). Predictors of postschool employment outcomes for young adults with severe disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 23(1), 50-63. doi: 10.1177/1044207311414680
- Chutuape, M. A., & Wit, H. (1995). Preferences for ethanol and diazepam in anxious individuals: An evaluation of the self-medication hypothesis. *Psychopharmacology*, 121(1), 91-103. doi: 0.1007/BF02245595
- Clevenger, T. J., & Phifer, G. (1959). What do beginning college speech texts say about stage fright? *The Speech Teacher*, 8(1), 1-10. doi: 10.1080/03634525909376987
- Conselho Nacional de Saúde. *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012* (2012). Aprova normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília: Diário Oficial da União.
- Contandriopoulos, A. P., Champagne, F., Potvin, L., Denis, J. O., & Boyle, P. (1994). *Saber preparar uma pesquisa*. São Paulo: Hucitec Abrasco.

- Cordasso, J. A., Silva, R. T. P., Pelegrini, P., & Baggenstoss, S. (2016). Fatores determinantes na evasão de acadêmicos no ensino superior: Estudo em um município do norte mato-grossense. In *Anais, XVI Colóquio Internacional de Gestión Universtiraria – CIGU*. Arequipa: Perú.
- Cozby, P. C (2011) *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento* (P. I. C. Gomid & E. Otta, trad.). São Paulo: Atlas.
- D'el Rey, G. J. F., & Pacini, C. A. (2005). Medo de falar em público em uma amostra da população: Prevalência, impacto no funcionamento pessoal e tratamento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 21*(2), 237-242. doi: 10.1590/S0102-37722005000200014
- Del Prette, A., & Del Prette Z. A. P. (2001a). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2003). No contexto da travessia para o ambiente de trabalho: Treinamento de habilidades sociais com universitários. *Estudos de Psicologia, 8*(3), 413-420. doi: 10.1590/S1413-294X2003000300008
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2004). Desenvolvimento interpessoal: Uma questão pendente no ensino universitário. In E. Mercuri & S. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 105-128). Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. *Revista Perspectivas, 1*(2), 104-115.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001b). *Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2011). Práticas baseadas em evidências e treinamento de habilidades sociais. In A. Del Prette & Z.A.P. Del Prette. *Habilidades Sociais: Intervenções efetivas em grupo* (pp. 57-82). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Barreto, M.C.M. (1998). Análise de um inventário de habilidades sociais (IHS-Del-Prette) em uma amostra de universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 14*(3), 219-228.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Correia, M. F. B. (1992). Competência social: Um estudo comparativo entre alunos de psicologia, serviço social e engenharia mecânica. In *Anais, I Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*. Campinas, São Paulo.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (1993). Social skills interventions for children. *Behavior Modification, 17*(3), 287-313. doi: 10.1177/01454455930173004

- Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. C. (2001). Adaptação acadêmica em estudante do 1º ano: Diferenças de gênero, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, 6(1), 1-10. doi: 10.1590/S1413-82712001000100002
- Ferris, G. R., Witt, L. A., & Hochwarter, W. A. (2001). Interaction of social skill and general mental ability on job performance and salary. *The Journal of Applied Psychology*, 86(6), 1075-1082. doi: 10.1037/0021-9010.86.6.1075
- Forni-Santos, S. (2012). *Estudo da validade e fidedignidade da Escala de Ansiedade Social de Liebowitz – Versão auto-aplicada* (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Furmark, T., Tillfors, M., Everz, P., Marteinsdottir, I., Gefvert, O., & Fredrikson, M. (1999). Social phobia in the general population: Prevalence and sociodemographic profile. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 34(8), 416-424.
- Furmark, T., Tillfors, M., Stattin, H., Ekselius, L., & Fredrikson, M. (2000). Social phobia subtypes in the general population revealed by cluster analysis. *Psychological Medicine*, 30(6), 1335-1344.
- Furtado, E. S., Falcone, E. M. O., & Clark, C. (2003). Avaliação do estresse e das habilidades sociais na experiência acadêmica de estudantes de medicina de uma universidade do Rio de Janeiro. *Interação em Psicologia*, 7(2), 43-51.
- Geer, J. H. (1965). The development of a scale to measure fear. *Behaviour Research and Therapy*, 3(1), 45-53.
- Gilles, D. M., Turk, C. L., & Fresco, D. M. (2006). Social anxiety, alcohol expectancies, and self-efficacy as predictors of heavy drinking in college students. *Addictive Behaviors*, 31(3), 388-398. doi: 10.1016/j.addbeh.2005.05.020
- Goberman, A. M., Hughes, S., & Haydock, T. (2011). Acoustic characteristics of public speaking: Anxiety and practice effects. *Speech Communication*, 53(6), 867-876. doi: 10.1016/j.specom.2011.02.005
- Gomes, G., & Soares, A. B. (2013). Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 780-789. doi: 10.1590/S0102-79722013000400019
- Gresham, F. M. (2002). Social skills assessment and instruction for students with emotional and behavioral disorders. In K.L. Lane, F.M. Gresham, & T.E O'Shaughnessy (Orgs.), *Interventions for children with or at risk for emotional and behavioral disorders* (pp. 242-258). Boston: Allyn & Bacon.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N (1993). Social skills intervention guide: Systematic approaches to social skills training. *Special Services in the School*, 8(1), 137-158. doi: 10.1300/J008v08n01
- Hofmann, S. G., & DiBartolo, P. M. (2000). An instrument to assess self-statements during public speaking: Scale development and preliminary psychometric properties. *Behavior Therapy*, 31(3), 499-515.

- Hosmer, D. W., & Lemeshow, S. (2000). *Applied logistic regression*. New York: John Wiley and Sons.
- Jones, C. R., Fazio, R. H., & Vasey, M. W. (2012). Attentional control buffers the effect of public speaking anxiety on performance. *Social Psychological and Personality Science*, 3(5), 556-561. doi: 10.1177/1948550611430166
- Kipnis, B. (2000). A pesquisa institucional e a educação superior brasileira: Um estudo de caso longitudinal da evasão. *Linhas Críticas*, 6(11), 109–130.
- Landim, A. K. P., Costa, C. F., Conilheiro, D., Sá, E. S., Nunes, E. C., Santos, E. E., ... Martinez, A. (2000). Ansiedade social em estudantes universitários: Preocupações mais emergentes. *Revista Unicastelo*, 3(3), 185-192.
- Lima, C. A., & Soares, A. B. (2015). Treinamento em habilidades sociais para universitários no contexto acadêmico: Ganhos e potencialidades em situações consideradas difíceis. In Z. A. P. Del Prette, A. B. Soares, C. S. Pereira-Guizo, M. F. Wagner, & V. B. R. Leme (Orgs.). *Habilidades sociais: Diálogos e intercâmbios sobre pesquisa e prática* (pp. 22-43). Novo Hamburgo: Sinopsys.
- Lobo, M. B. C. M. (2017). *A evasão no ensino superior brasileiro – novos dados*. Estadão. Recuperado de <http://educacao.estadao.com.br/blogs/roberto-lobo/497-2/>
- Lobo, M. B. C. M. (2012). Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: Aspectos gerais das causas e soluções. *ABMES Cadernos*, 25, 1–23.
- Lopes, D. C., Dascanio, D., Ferreira, B. C., Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2017). Treinamento de habilidades sociais: Avaliação de um programa de desenvolvimento interpessoal profissional para universitários de ciências exatas. *Interação em Psicologia*, 21(1), 55–65. doi: 10.5380/psi.v21i1.36210
- Lopez, A. B. (1986). *Analisis de componentes de un tratamiento cognitivo-somático-conductual del miedo de hablar en publico* (Tese de Doutorado), Universidade de Barcelona, Barcelona, Espanha.
- Marinho, A. C. F., Medeiros, A. M., Gama, A. C. C., & Teixeira, L. (2017). Fear of public speaking: Perception of college students and correlates. *Journal of Voice*, 31(1), 127.e7-127.e11. doi: 10.1016/j.jvoice.2015.12.012
- Mannuzza, S., Schneier, F. R., Chapman, T. F., Liebowitz, M. R., Klein D. F., & Fyer, A. J. (1995). Generalized social phobia: Reliability and validity. *Archives of General Psychiatry*, 52(3), 230-237.
- Menkes, C. (2011). Novas demandas do contexto profissional: As habilidades sociais profissionais. *Revista Psicologia em Destaque*, 01(01), 71-74. Recuperado de <http://www.mar.mil.br/sspm/pdf/artigo18.pdf>
- Mercuri, E., & Polydoro, S. A. J. (2004). O compromisso com o curso no processo de permanência/evasão no ensino superior: Algumas contribuições. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.). *Estudante universitário: características e experiências de formação*. (pp. 219-236). São Paulo: Cabral.

- Monteiro, R. M. (2010). *Vivências e percepções de estágio em Psicologia: Estudo comparativo entre estagiários da Universidade de Minho e da Universidade de Coimbra* (Dissertação de Mestrado), Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Montgomery, D. C., Peck, E. A., & Vining, G. G. (2006). *Introduction to linear regression analysis*. (4a ed.). Nova York: Wiley-Interscience
- Moura, C. B., & Menezes, M. V. (2004). Mudando de opinião: Análise de um grupo de pessoas em condição de re-escolha profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(1), 29–45.
- Oliveira, M. A., & Duarte, Â. M. M. D. (2004). Controle de respostas de ansiedade em universitários em situações de exposições orais. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 6(2), 183-199.
- Osório, F. L., Crippa, J. A. S., & Loureiro, R. S. (2008). Escala para Auto-Avaliação ao Falar em Público (SSPS): Adaptação transcultural e consistência interna da versão brasileira. *Revista de Psiquiatria Clínica.*, 35(6), 207-11. doi: 10.1590/S0101-60832008000600001
- Osório, F. L., Crippa, J. A. S., & Loureiro, S. R. (2012). Aspectos cognitivos do falar em público: Validação de uma escala de autoavaliação para universitários brasileiros. *Revista de Psiquiatria Clínica.*, 39(2), 48-53. doi: 10.1590/S0101-60832012000200002
- Palma, S.P.V. (2007). *Experiências de evasão de um curso de Psicologia* (Dissertação de Mestrado), Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Pascua-Cantarero, P. M. (2016). Factores relacionados con la deserción en el primer y segundo año de estudio en la carrera de enseñanza de la matemática de la Universidad Nacional de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1–23. doi: 10.15359/ree.20-1.5
- Pasquali, L. (2003). *Psicometria: Teoria dos testes na psicologia e na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Phillips, B. N., Kaseroff, A. A., Fleming, A. R., & Huck, G. E. (2014). Work-Related social skills: Definitions and interventions in public vocational rehabilitation. *Rehabilitation Psychology*, 59(4), 386-398. doi: 10.1037/rep0000011
- Piratoba, H. B., & Barbosa, C. O. (2013). Factores de deserción de los estudiantes en la facultad de enfermería de la universidad de ciencias aplicadas y ambientales u.d.c.a, durante el periodo:2009-2010-I 2011. *Revista U.D.C.A. Actualidad & Divulgación Científica*, 16(2), 553–562
- Primi, R., Santos, A. A. A., & Vendramini, C. M. (2002). Habilidades básicas e desempenho acadêmico em universitários ingressantes. *Estudos de Psicologia*, 7(1), 47–55. doi: 10.1590/S1413-294X22002000100006
- Pull, C. B. (2012). Current status of knowledge on public-speaking anxiety. *Current Opinion*, 25(1), 32–38. doi: 10.1097/YCO.0b013e32834e06dc
- Puteri, N. D., & Fakhurrozi, M. (2007). *The relationship between positive mindset and anxiety in public speaking of students*. Undergraduate Program, Faculty of Psychology, Gunadarma University, Indonésia.

- Saldaña, P. (2016). *Mais universitários trancam curso do que concluem graduação. Folha de São Paulo*. Recuperado de <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/03/1747061-mais-alunos-trancam-curso-do-que-concluem-graduacao.html>
- Santos, S. M. (2000). As responsabilidades da universidade no acesso ao ensino superior. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caíres (Orgs.), *Transição para o Ensino Superior* (pp. 69-78). Braga: Universidade do Minho.
- Selltiz, C., Wrightsman, L. S., & Cook, S. W. (1987). *Métodos de pesquisa nas relações sociais: Delineamentos de pesquisa* (2a ed., Vol. 2). São Paulo: E.P.U.
- Silva-Filho, R. L. L., Motejunas, P. R., Hipólito, O., & Lobo, M. B. C. M. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, 37(132), 641–659. doi: 10.1590/S0100-15742007000300007
- Soares, A. P., Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. (2006). Questionário de vivências acadêmicas: Versão integral (QVA) e versão reduzida (QVA-r). In M. M. Gonçalves, M. R. Simões, L. S. Almeida, & C. Machado (Coords.). *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa* (pp. 101-120). Coimbra: Portugal.
- Soares, A. B., & Del Prette, Z. A. P. (2015). Habilidades sociais e adaptação à universidade: Convergências e divergências dos construtos. *Análise Psicológica*, 2(33), 139-151. doi: 10.14417/ap.911
- Soares, A. B., Santos, Z. A., Andrade, A. C., & Souza, M. S. (2017). Expectativas acadêmicas e habilidades sociais na adaptação à universidade. *Ciências Psicológicas*, 11(2), 77-88. doi: 10.22235/cp.v11i2.1349
- Spieler, C., & Miltenberger, R. (2016). Using awareness training to decrease nervous habits during public speaking. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 50(1), 38–47. doi:10.1002/jaba.362
- Stein, M. B., Walker, J. R., & Forde, D. R. (1996). Public-Speaking fears in a community sample: Prevalence, impact on functioning and diagnostic classification. *Archives of General Psychiatry*, 53(2), 169-174. doi. 10.1001/archpsyc.1996.01830020087010
- Vanz, S. A. de S., Pereira, P. M. S., Ferreira G. I. S., & Machado, G. R. (2016). Evasão e retenção no curso de Biblioteconomia da UFRGS. *Avaliação*, 21(2), 541–568. doi: 10.1590/S1414-40772016000200012
- Weeks, J. W., & Zoccola, P. M. (2015). “Having the heart to be evaluated”: The differential effects of fears of positive and negative evaluation on emotional and cardiovascular responses to social threat. *Journal of Anxiety Disorders*, 36, 115–126. doi: 10.1016/j.janxdis.2015.08.004
- Zimbardo, P. G. (1982). *A timidez*. Lisboa: Edições70.

ANEXOS

ANEXO A

SÍNTESE DO CONTEÚDO DE CADA ITEM DO INVENTÁRIO DE HABILIDADES SOCIAIS

ITENS DO INVENTÁRIO DE HABILIDADES SOCIAIS (IHS-DEL-PRETTE)

1. Manter conversa com desconhecidos
2. Pedir mudança de conduta
3. Agradecer elogios
4. Interromper a fala do outro
5. Cobrar dívida de amigo
6. Elogiar outrem
7. Apresentar-se a outra pessoa
8. Participar de conversação
9. Falar a público desconhecido
10. Expressar sentimento positivo
11. Discordar de autoridade
12. Abordar para relação sexual
13. Reagir a elogio
14. Falar a público conhecido
15. Lidar com críticas injustas
16. Discordar do grupo
17. Encerrar conversação
18. Lidar com críticas dos pais
19. Abordar autoridade
20. Declarar sentimento amoroso
21. Devolver mercadoria defeituosa
22. Recusar pedidos abusivos
23. Fazer pergunta a desconhecido
24. Encerrar conversa ao telefone
25. Lidar com críticas justas
26. Pedir favores a desconhecidos
27. Expressar desagrado a amigos
28. Elogiar familiares
29. Fazer pergunta a conhecidos
30. Defende outrem em grupo
31. Cumprimentar desconhecidos
32. Pedir ajuda a amigos
33. Negociar uso de preservativo
34. Recusar pedido abusivo
35. Expressar sentimento positivo
36. Manter conversação
37. Pedir favores a colegas
38. Lidar com chacotas

Extraído de: Del Prette e Del Prette, 2001b

ANEXO B

ESCALA PARA AUTO-AVALIAÇÃO AO FALAR EM PÚBLICO (SSPS)

Escala para Auto-Avaliação ao Falar em Público

Tradução e adaptação para o português: Crippa JAS, Osório F, Graeff FG, Zuardi AW, Pinho M, Busatto GF, Chaves M, Loureiro SR (2004)

Por favor, imagine as coisas que você costuma pensar sobre si mesmo, quando se encontra em alguma situação em que tenha que falar em público. Tendo em mente essas situações, até que ponto você concorda com as afirmações a seguir? Por favor, dê uma nota de 0 (se você discorda totalmente) a 5 (se você concorda inteiramente com a afirmação)

1. O que tenho a perder? Vale a pena tentar	0	1	2	3	4	5
2. Sou um fracasso	0	1	2	3	4	5
3. Esta é uma situação difícil, mas posso dar conta dela	0	1	2	3	4	5
4. Um fracasso nesta situação seria mais uma prova de minha incompetência	0	1	2	3	4	5
5. Mesmo que não dê certo, não é o fim do mundo	0	1	2	3	4	5
6. Posso dar conta de tudo	0	1	2	3	4	5
7. Qualquer coisa que eu disser vai parecer bobagem	0	1	2	3	4	5
8. Acho que vou me dar mal de qualquer jeito	0	1	2	3	4	5
9. Em vez de me preocupar, poderia me concentrar no que quero dizer	0	1	2	3	4	5
10. Eu me sinto desajeitado e tolo, certamente eles vão notar	0	1	2	3	4	5

Copyright Stefan G. Hofmann.

ANEXO C

DECLARAÇÃO DE INFRA-ESTRUTURA (UFSJ)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI – UFSJ
 INSTITUÍDA PELA LEI Nº 10.425 DE 19/04/2002 – D.O.U. DE 22/04/2002

CAMPUS SANTO ANTÔNIO – CSA

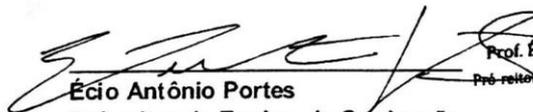


COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS (CEPSJ)
 DECLARAÇÃO DE INFRA-ESTRUTURA

Eu, Écio Antônio Portes, declaro para os devidos fins, que a Universidade Federal de São João del-Rei possui infraestrutura adequada e necessária (disponibilização de salas de aula de quarto e quinto período dos cursos de graduação com seus respectivos alunos) para realização da pesquisa "HABILIDADES SOCIAIS E AUTOAVALIAÇÕES AO FALAR EM PÚBLICO EM UNIVERSITÁRIOS: COMPARAÇÕES E ASSOCIAÇÕES", sob responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável Murilo Freitas Bauth. Entretanto, a entrada em sala de aula deverá ser negociada com as coordenações dos cursos escolhidos como *locus* da pesquisa.

Por ser verdade afirmamos a presente.

São João del-Rei, 09 de fevereiro de 2017.


 Prof. Écio Antônio Portes
 Pró-reitor de Ensino de Graduação


 Murilo Freitas Bauth
 Pesquisador Responsável

Campus Santo Antônio Pça. Fra Otávia, 170 Centro CEP 36307-352 São João del-Rei - MG	Campus Dom Bosco Praça Dom Heliécio, 74 Fábricas CEP 36301-170 São João del-Rei - MG	Campus Tancredo Neves (CITAN) Rodovia BR 494, Km 2 Colônia do Bengo CEP 36300-000 São João del-Rei - MG	Campus Alto Paraopeba Rodo. via MG 443 – KM 07 Fazenda do Cadete CEP 36420-000 Ouro Branco - MG	Campus Centro-Oeste Dona Lindu Av. Sebastião Gonçalves Coelho, 400 – Chanadour CEP 36501-296 Divinópolis - MG	Centro Cultural da UFSJ Pça. Dr. Augusto das Chagas Vargas, 17 Centro CEP 36300-088 São João del-Rei - MG
--	--	--	---	--	--

ANEXO D

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

(UNILAVRAS)

UNILAVRAS
 Centro Universitário de Lavras
 www.unilavras.edu.br

Setor Pesquisa
 35 3694 8164
 coordpesq@unilavras.edu.br

Rua Padre José Poggel, 506
 Centenário - Lavras - MG
 Cep: 37200-000



ANEXO I

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Christiane Amaral Lunkes Argenta, ocupo o cargo
 de Reitora, RG 5.233.256-2 SSP/MG, CPF 611.142.356-87

AUTORIZO Murilo Freitas Bauth, RG MG-16.680.993, CPF 111.062.026-86, aluno de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, realizar o projeto **HABILIDADES SOCIAIS E AUTOAVALIAÇÕES AO FALAR EM PÚBLICO EM UNIVERSITÁRIOS: COMPARAÇÕES E ASSOCIAÇÕES**, que tem por objetivo primário realizar um levantamento do repertório de habilidades sociais e das autoavaliações frente à situação de falar em público de estudantes universitários provindos de diferentes áreas acadêmicas (humanas, exatas e biológicas) e instituições de ensino superior (pública e privada), bem como avaliar os fatores sociodemográficos e ocupacionais associados a este repertório.

Os pesquisadores acima qualificados se comprometem a:

- 1- Iniciarem a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecerem às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurarem a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

UNILAVRAS

Centro Universitário de Lavras
www.unilavras.edu.br

Setor Pesquisa
35 3694 8164
coordpesq@unilavras.edu.br

Rua Padre José Poggel, 506
Centenário - Lavras - MG
Cep: 37200-000



4- A pesquisa será realizada somente após assinatura do TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, pelo voluntário ou responsável.

Lavras, 07 de dezembro de 2016

(assinatura do responsável institucional)

APÊNDICES

APÊNDICE A
QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO E OCUPACIONAL

Q1. Nome: _____

Q2. Data de nascimento: ___/___/___ Idade: _____ anos

Q3. Sexo: 1. () Masculino 2. () Feminino

Q4. Estado Civil:

1. () Solteiro 3. () Casado ou em União Consensual
2. () Divorciado 4. () Viúvo

Q5. Com quem mora?

1. () Com os pais 4. () Com familiares
2. () Com esposa ou esposo 5. () Sozinho
3. () República 6. () Outro: Especifique: _____

Q6. Instituição de Ensino Superior: _____

Q7. Curso de graduação: _____

Q8. Período do curso em que se encontra matriculado: _____

Q9. Você possui outro curso de graduação concluído? 1. () Sim 2. () Não

Se sim, qual? _____

Q10. Possui algum curso profissionalizante? 1. () Sim 2. () Não

Se sim, qual? _____

Q11. Que tipo de escola concluiu o Ensino Médio?

1. () Escola Pública 2. () Escola Particular

Q12. Trabalha ou possui renda própria? 1. () Sim 2. () Não

Se sim, de que tipo?

1. () Trabalho remunerado 3. () Trabalho remunerado
com carteira assinada. sem carteira assinada
2. () Bolsista 4. () Outro: Especifique: _____
(com recebimento financeiro)

Q13. Seu trabalho está relacionado ao contato direto com outras pessoas ou atendimento ao público?

1. () Sim 2. () Não

Q14. Profissão: _____

Q15. Você possui algum tipo de deficiência? 1. () Sim 2. () Não

Se sim, qual? _____

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado, a participar como voluntário(a), de um estudo que tem como objetivo avaliar as interações sociais e os pensamentos frente à situação de falar em público apresentados por estudantes universitários de diferentes áreas acadêmicas (humanas, exatas e biológicas) e instituições de ensino superior (pública e privada). O responsável por este estudo é Murilo Freitas Bauth, mestrando em Psicologia pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), sob orientação do Prof. Dr. Antonio Paulo Angélico. Para a realização deste estudo, gostaríamos de contar com sua colaboração, durante aproximadamente 01 (uma) hora, para responder alguns questionários sobre a frequência com a qual alguns comportamentos e pensamentos ocorrem na sua vida, sendo que não existem respostas certas ou erradas. Portanto, contamos com a sua sinceridade nas respostas.

A realização deste estudo pode ter como benefícios para você a oportunidade de refletir sobre algumas experiências comuns em sua vida de forma geral e, em especial, no contexto universitário (por exemplo, sua relação com seus colegas de classe, professores, funcionários e seus pensamentos frente a tarefas específicas de falar em público, como apresentar trabalhos em sala de aula). Além disso, os resultados deste estudo poderão proporcionar mais informações para profissionais que queiram desenvolver programas de intervenção com o objetivo de promover uma melhor adaptação do estudante ao ensino superior e, também, um maior preparo para sua inserção e continuidade no mercado de trabalho.

Consideramos que sua participação pode trazer apenas um desconforto e risco mínimo, que consiste no tempo que você vai se dedicar a responder aos questionários. Caso sinta algum desconforto, você poderá interromper sua participação na pesquisa. Você poderá, a qualquer momento, ter todas as informações que quiser sobre este estudo ou retirar seu consentimento e suspender sua participação. A sua participação é voluntária e sua recusa em participar ou desistência em continuar não acarretará em nenhum prejuízo para você.

Todas as informações fornecidas por você serão mantidas em sigilo e seu nome não aparecerá em nenhum momento deste estudo. A divulgação dos resultados será realizada em termos de média de grupos e não haverá referência direta ao seu nome ou da instituição em que você se encontra matriculado. Pela sua participação no estudo, você não receberá nenhum valor em dinheiro, mas também não terá nenhuma despesa. Entretanto, caso sejam identificadas e comprovadas despesas provenientes deste estudo, você tem assegurado o direito de ressarcimento. Caso tenha interesse em receber um retorno sobre as avaliações realizadas, você poderá agendar uma data e horário com o pesquisador responsável.

Todas as informações coletadas pelos questionários serão mantidas em um lugar seguro durante 5 (cinco) anos, em sigilo absoluto. Após esse período, os instrumentos e questionários serão destruídos. Desde já agradecemos a sua atenção.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Eu, _____,
(nome do voluntário)

li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi o objetivo do estudo e como ele será realizado. A explicação que recebi esclarece que a minha participação não implicará em nenhum prejuízo ou dano de ordem moral, física, mental ou qualquer outro efeito colateral para mim. Eu entendi que sou livre para deixar de participar a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Sei também que meu nome não será divulgado, que não terei despesas, não receberei dinheiro para participar do estudo e que os resultados dessa pesquisa podem ser utilizados em publicações e apresentações em congressos ou outros eventos científicos, mantendo-se o sigilo das informações coletadas e o meu anonimato. Sendo assim, eu concordo em participar deste estudo.

_____, _____ de _____ 2017.

 Assinatura do participante

 Documento de identidade

 Assinatura do responsável pela pesquisa

Nome do Pesquisador Responsável: Murilo Freitas Bauth

Telefone de contato do pesquisador: (35) 98414 – 6414

Instituição responsável: Universidade Federal de São João del-Rei

E-mail: murilobauth.psi@gmail.com

Em caso de dúvida em relação a este documento ou aos aspectos éticos desta pesquisa, você pode entrar em contato com a Comissão de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEPES) da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) – cepes@ufs.edu.br / (32) 3373-5479.

Endereço: Praça Frei Orlando, 170, Centro, São João del-Rei, Minas Gerais, CEP: 36307-352. Campus Santo Antônio – UFSJ

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO OBTIDO JUNTO AOS CORRENADORES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

Eu, (*nome do coordenador responsável pelo curso de graduação*), portador do CPF nº _____, coordenador(a) do curso de (*nome do curso e universidade*), concedo autorização para que Murilo Freitas Bauth, psicólogo e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei, sob orientação do Prof. Dr. Antonio Paulo Angélico, desenvolva sua pesquisa intitulada: “**Habilidades sociais e autoavaliações ao falar em público em universitários: comparações e associações**”, nesta instituição de ensino, que contará com a participação de todos os alunos de graduação, regularmente matriculados no quarto ou quinto período dos cursos de ciências exatas, biológicas e humanas.

Tal autorização estará condicionada à aprovação prévia pelo Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos (CEPES) da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).

Declaro estar ciente e aprovo os seguintes termos estabelecidos e explicitados pelo pesquisador:

- a. O objetivo geral da pesquisa consiste em realizar um levantamento do repertório de habilidades sociais e das autoavaliações frente à situação de falar em público de estudantes universitários provindos de diferentes áreas acadêmicas (humanas, exatas e biológicas) e instituições de ensino superior (pública e privada), bem como avaliar os fatores sociodemográficos associados a este repertório;
- b. O desenvolvimento da pesquisa estará em conformidade com os princípios éticos devidos, garantindo a integridade física e psicológica, a dignidade e o bem-estar dos envolvidos, não causando nenhum risco ou danos às dimensões emocional, moral, intelectual e social dos mesmos;
- c. Os resultados serão encaminhados para publicação em revistas especializadas e apresentações em eventos científicos com o propósito de contribuir para a área de Saúde Mental e/ou Habilidades Sociais;
- d. No caso de publicações, fica firmada a garantia de sigilo absoluto das informações que possam identificar os participantes e as instituições de ensino superior, sendo assegurado o anonimato a eles;
- e. A participação de todos os envolvidos será voluntária, podendo haver desligamento de qualquer parte a qualquer momento.

_____, _____ de _____ 2017.

Assinatura do Coordenador (a)