



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Lucas Uba Crestani

**Avaliação dos Efeitos de um Treinamento na Redução de Comportamentos Não Adequados à Situação de Falar em Público em Universitários**

Florianópolis

2019

Lucas Uba Crestani

**Avaliação dos efeitos de um Treinamento na Redução de Comportamentos Não Adequados à Situação de Falar em Público em Universitários**

Dissertação de mestrado apresentado como requisito para obtenção de grau de Mestre em Psicologia, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Santa Catarina.

Área 1 (Psicologia das Organizações e do Trabalho),  
Linha 1 (Processos Psicossociais e de Saúde no Trabalho e nas Organizações)

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Andrea Valéria Steil,  
Coorientador: Prof. Dr. Hélder Lima Gusso.

Florianópolis

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Crestani, Lucas

Avaliação dos Efeitos de um Treinamento na Redução de Comportamentos Não Adequados à Situação de Falar em Público em Universitários / Lucas Crestani ; orientadora, Andrea Steil, coorientador, Hélder Gusso, 2019.

103 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Psicologia. 2. Treinamento. 3. Comportamento de falar em público. 4. Delineamento experimental de sujeito único. I. Steil, Andrea. II. Gusso, Hélder. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Psicologia. IV. Título.

Lucas Uba Crestani

**Avaliação dos efeitos de um Treinamento na Redução de Comportamentos Não Adequados à Situação de Falar em Público em Universitários**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Andrea Valéria Steil  
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Roberto Moraes Cruz  
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Gabriel Gomes de Luca.  
Universidade Federal do Paraná

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Andréa Barbará S. Bousfield  
Coordenadora do Programa

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Andrea Valéria Steil  
Orientadora

Florianópolis, 02 de agosto de 2019.



## *Agradecimentos*

*Primeiramente, gostaria de agradecer à UFSC e a sociedade brasileira pela oportunidade. Agradeço a todas as pessoas, colegas, servidores e professores, que me ajudaram de diversas formas a realizar este trabalho.*

*À Cláudia, Reinaldo, Maria Clara, Mara e Rosélis. Minha família querida que me apoia todos esses anos.*

*À Júlia, um agradecimento especial pela ajuda, sorrisos e amor imenso, obrigado!*

*Aos meus amigos e amigas, tanto os que ajudaram diretamente participando como público voluntário deste trabalho quanto aos que contribuíram com conversas, risadas e ideias.*

*Agradeço também aos participantes da pesquisa. Sem a participação de vocês esta dissertação não existiria, obrigado!*

*À Lucas e Fred. Amigos que ajudaram imensamente ao me auxiliarem nesta pesquisa.*

*A todas e todos do LABPOT e KLOM, por me ajudarem durante esses anos com nossas reuniões sérias e reuniões não tão sérias! Especialmente à Aline, por me auxiliar durante toda a pesquisa.*

*Um agradecimento também vai para o Hélder, meu coorientador, um modelo de educador e profissional que levarei para toda a vida, obrigado!*

*Por fim, gostaria de fazer um agradecimento especial para a Andrea, minha professora, supervisora e orientadora ao longo de todos esses anos como aluno, estagiário e mestrando. O exemplo, a força e o apoio que você me deu são a base do trabalho que eu amo tanto hoje, obrigado!*



## RESUMO

Crestani, L.U. (2019). Avaliação dos efeitos de um treinamento na redução de comportamentos não adequados à situação de falar em público em universitários. *Dissertação de Mestrado*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

O comportamento de falar em público pode influenciar significativamente o desenvolvimento na carreira do indivíduo. No contexto da educação superior e do trabalho, sua importância está relacionada a apresentar trabalhos, dar aulas, coordenar grupos e realizar vendas. Falar em público é considerado um dos maiores medos da população, e há poucos espaços formais na universidade para seu desenvolvimento. Avaliar rigorosamente as intervenções para o desenvolvimento desse comportamento possibilita gerar evidências científicas de eficácia dos procedimentos utilizados. O objetivo desta pesquisa foi avaliar os efeitos de um treinamento para redução de comportamentos não adequados à situação de falar em público. Foi utilizado um delineamento experimental de linha de base múltipla com a participação de seis graduandos. Os participantes foram filmados em 18 apresentações frente a um público voluntário. Foram realizadas: quatro sessões de linha de base, quatro de um treinamento geral sobre falar em público, quatro de treinamento para redução de pausas preenchidas, três de treinamento para redução de gestos não adequados, e três sessões de *follow-up* de curto prazo. O treinamento e as coletas de dados dos participantes foram realizados em grupo. Dois observadores, cegos à ordem das apresentações, mensuraram a frequência de pausas preenchidas e gestos não adequados nos vídeos dos participantes. Os resultados indicam que todos os participantes reduziram sua frequência de pausas preenchidas e gestos não adequados. Os dados de três participantes possibilitaram maior demonstração experimental da eficácia do treinamento. Os dados dos outros três participantes possibilitaram menor demonstração experimental. Concluiu-se que apesar dos diferentes graus de demonstração experimental da eficácia para todos os participantes, o treinamento indica ser eficaz na redução dos comportamentos não adequados à situação de falar em público. Ainda é necessário examinar outras variáveis que possam influenciar esses resultados e investigar em longo prazo a efetividade do treinamento em contextos reais dos participantes.

*Palavras-chave:* Falar em público; Treinamento; Avaliação de eficácia; Delineamento de linha de base múltipla.

## ABSTRACT

Crestani, L.U. (2019). Evaluation of the effects of a training in reducing behaviors not suitable for the public speaking situation in university students. *Masters dissertation*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

Public speaking behavior can significantly influence an individual's career development. In the context of higher education and work, its importance is related to presenting works, teaching, coordinating groups and making sales. Public speaking is considered one of the biggest fears of the population, and there are few formal spaces at the university for its development. Strictly evaluating interventions for the development of this behavior makes it possible to generate scientific evidence of the effectiveness of the procedures used. The objective of this research was to evaluate the effects of training to reduce behaviors not appropriate to the public speaking situation. A multiple baseline experimental design with the participation of six undergraduates was used. Participants were filmed in 18 presentations in front of a volunteer audience. Four baseline sessions, four general public speaking training sessions, four completed pause reduction training sessions, three inappropriate gesture reduction training sessions, and three short-term follow-up sessions were conducted. The training and data collection of participants were performed in groups. Two observers, blind to the order of the presentations, measured the frequency of pauses filled out and inappropriate gestures in the participants' videos. Results indicate that all participants reduced their frequency of filled pauses and inappropriate gestures. The data from three participants allowed a higher experimental demonstration of the training effectiveness. Data from the other three participants allowed a smaller experimental demonstration. It was concluded that despite the different degrees of experimental demonstration of efficacy for all participants, the training indicates to be effective in reducing behaviors not appropriate to the public speaking situation. It is still necessary to examine other variables that may influence these results and to investigate in the long term the effectiveness of training in real contexts of the participants.

*Keywords:* Public Speaking; Training; Efficacy evaluation; Multiple baseline design.



## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1.** Médias por minuto da emissão de pausas preenchidas e gestos não adequados para cada coleta de dados da Participante 1 ao longo do estudo.....45
- Figura 2.** Médias por minuto da emissão de pausas preenchidas e gestos não adequados para cada coleta de dados da Participante 2 ao longo do estudo.....48
- Figura 3.** Médias por minuto da emissão de pausas preenchidas e gestos não adequados para cada coleta de dados da Participante 3 ao longo do estudo.....50
- Figura 4.** Médias por minuto da emissão de pausas preenchidas e gestos não adequados para cada coleta de dados da Participante 4 ao longo do estudo.....52
- Figura 5.** Médias por minuto da emissão de pausas preenchidas e gestos não adequados para cada coleta de dados da Participante 5 ao longo do estudo.....55
- Figura 6.** Médias por minuto da emissão de pausas preenchidas e gestos não adequados para cada coleta de dados da Participante 6 ao longo do estudo.....57

## LISTA DE TABELAS

|   |    |
|---|----|
| <b>Tabela 1.1.</b> Características metodológicas dos estudos experimentais sobre treinamento de falar em público.....     | 16 |
| <b>Tabela 1.2.</b> Características metodológicas dos estudos quase experimentais de treinamento de falar em público.....  | 17 |
| <b>Tabela 1.3.</b> Características metodológicas dos estudos pré experimentais sobre treinamento de falar em público..... | 18 |
| <b>Tabela 2.1.</b> Descrição dos procedimentos do primeiro dia de treinamento da condição experimental 1.....             | 31 |
| <b>Tabela 2.2.</b> Descrição dos procedimentos do segundo dia de treinamento da condição experimental 1.....              | 32 |
| <b>Tabela 2.3.</b> Descrição dos procedimentos do terceiro dia de treinamento da condição experimental 1.....             | 32 |
| <b>Tabela 2.4.</b> Descrição dos procedimentos do quarto dia de treinamento da condição experimental 1.....               | 33 |
| <b>Tabela 2.5.</b> Descrição dos procedimentos do primeiro dia de treinamento da condição experimental 2.....             | 35 |
| <b>Tabela 2.6.</b> Descrição dos procedimentos do segundo dia de treinamento da condição experimental 2. ....             | 36 |
| <b>Tabela 2.7.</b> Descrição dos procedimentos do terceiro e quarto dia de treinamento da condição experimental 2. ....   | 36 |
| <b>Tabela 2.8.</b> Descrição dos procedimentos do primeiro dia de treinamento da condição experimental 3.....             | 37 |
| <b>Tabela 2.9.</b> Descrição dos procedimentos do segundo e terceiro dia de treinamento da condição experimental 3.....   | 38 |

|   |    |
|---|----|
| <b>Tabela 3.1.</b> Índice de Concordância entre os observadores para os dados de cada participante..... | 42 |
| <b>Tabela 4.1.</b> Frequências médias de respostas do grupo ao longo das etapas do experimento.....     | 44 |

## LISTA DE SIGLAS

|     |                        |
|-----|------------------------|
| GC  | Grupo controle         |
| GE  | Grupo experimental     |
| FEP | Falar em Público       |
| IC  | Índice de Concordância |
| G   | Gestos não adequados   |
| PP  | Pausas preenchidas     |
| VD  | Variável Dependente    |
| VI  | Variável Independente  |

## Sumário

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Apresentação.....</b>  | <b>1</b>  |
| <b>1. Introdução.....</b>   | <b>3</b>  |
| 1.1. Comportamento de falar em público.....   | 3         |
| 1.2. Avaliação de treinamento e delineamento experimental.....  | 11        |
| 1.3. Estudo empíricos sobre treinamento de falar em público.....  | 15        |
| <b>2. Objetivos.....</b>  | <b>23</b> |
| 2.1. Objetivo geral.....  | 23        |
| 2.2. Objetivos específicos.....   | 23        |
| <b>3. Método.....</b>   | <b>23</b> |
| 3.1. Delineamento.....  | 23        |
| 3.2. Participantes e Local.....   | 24        |
| 3.3. Materiais.....   | 24        |
| 3.4. Procedimentos.....   | 25        |
| 3.4.1. Descrição dos comportamentos objetivo.....   | 25        |
| 3.4.2. Seleção dos participantes.....   | 26        |
| 3.4.3. Coleta de dados.....   | 28        |
| 3.4.4. Linha de base.....   | 30        |
| 3.4.5. Condição experimental 1.....   | 31        |
| 3.4.6. Condição experimental 2.....   | 35        |
| 3.4.7. Condição experimental 3.....   | 37        |
| 3.4.8. <i>Follow-up</i> .....   | 49        |
| 3.5. Mensuração das respostas por juízes independentes.....   | 40        |
| <b>4. Resultados e Discussão.....</b>   | <b>43</b> |
| 4.1. Evidências de eficácia a partir das frequências médias de resposta nas diferentes etapas experimento.....                  | 43        |
| 4.2. Evidências de eficácia a partir das frequências de resposta de cada participante nas diferentes etapas do treinamento..... | 44        |

|   |           |
|---|-----------|
| 4.3. Características de desempenho dos participantes que possibilitaram maior demonstração experimental de eficácia do treinamento ao longo das etapas..... | 59        |
| 4.3.1. Pausas preenchidas.....  | 59        |
| 4.3.2. Gestos não adequados.....  | 64        |
| 4.4. Características de desempenho dos participantes que possibilitaram menor demonstração experimental da eficácia do treinamento ao longo das etapas..... | 68        |
| <b>5. Considerações Finais .....</b>  | <b>72</b> |
| <b>Referências.....</b>   | <b>74</b> |
| <b>Apêndices.....</b>   | <b>82</b> |

## Apresentação

O objetivo da pesquisa foi avaliar os efeitos de um treinamento na redução da frequência de respostas de comportamentos não desejados à situação de falar em público em universitários. O interesse pelo tema do estudo teve origem na prática profissional do pesquisador durante os estágios e projetos de extensão na graduação, nos quais foi constatada a necessidade e interesse de muitos alunos universitários sobre o tema de falar em público. Essa observação vai ao encontro da literatura científica, no que consta a alta prevalência do medo de falar em público na população universitária brasileira (Marinho, Medeiros, Mesquita, Gama, & Teixeira 2016) e a importância desse comportamento nas atividades da educação superior (Smith & Sodano, 2011).

Durante a graduação, o pesquisador realizou diversos cursos de extensão com o tema de Treinamento de Habilidades Sociais. A soma dos e-mails recebidos nas divulgações dos cursos entre 2015 e 2019, incluindo a divulgação desta pesquisa, indica que mais de 700 pessoas solicitaram participação, considerando que os cursos foram divulgados majoritariamente no site da universidade. Nos cursos de extensão realizados, o comportamento de falar em público era um dos mais solicitados pelos participantes. Esses dados, somados ao fato de que existem poucos espaços formais para o desenvolvimento desse comportamento (Chan, 2011), são alguns dos indicadores da relevância social do tema.

Existem diversos manuais não científicos que se propõem a trabalhar com o tema. Na literatura científica, as pesquisas empíricas estão direcionadas principalmente às intervenções para redução da ansiedade de falar em público, provavelmente pela alta prevalência desse fenômeno. O campo de intervenção sobre o desenvolvimento de componentes específicos do comportamento de falar em público ainda é escasso (Mancuso & Miltenberger, 2016), principalmente ao considerar estudos experimentais com controle rigoroso de variáveis. A presente pesquisa, portanto, acrescenta na literatura científica sobre o treinamento do comportamento de falar em público, utilizando um delineamento experimental.

Este estudo é constituído em cinco sessões. Inicia-se com a introdução dividida em três subseções. A primeira subseção é denominada “Comportamento de falar em público”, na qual é explorado o conceito de falar em público e discutidos aspectos relativos: às habilidades sociais, como grande grupo de comportamentos no qual o falar em público está inserido; à

importância do comportamento de falar em público em diversos contextos; à ansiedade como elemento relacionado com as situações de falar em público; e aos componentes mais específicos desse comportamento. A segunda subseção é denominada “Avaliação de treinamento e delineamento experimental”, na qual são examinados procedimentos para a avaliação do comportamento de falar em público. A terceira subseção é denominada “Estudos empíricos sobre treinamento de falar em público” na qual são apresentados os resultados de uma revisão de literatura sobre esse tema. Na segunda sessão são apresentados os objetivos gerais e específicos. A terceira seção, o método, apresenta os aspectos relativos à caracterização da pesquisa, e inclui delineamento, participantes, procedimentos, e coleta de dados. Em seguida, a partir da coleta e análise dos dados, são apresentados os resultados e discussão, encerrando com as considerações finais sobre a pesquisa.

Destaca-se que a presente pesquisa utiliza fundamentos ontológicos e epistemológicos da Análise do Comportamento e Behaviorismo Radical, principalmente por utilizar um delineamento tradicional dessa área do conhecimento. Entretanto, por tratar de um campo no qual grande parte da literatura científica parte de outros pressupostos, foi mantida a maneira pela qual muitos conceitos são apresentados pelos autores referenciados, sem preocupação excessiva com a coerência desses conceitos com uma epistemologia behaviorista.

## 1. Introdução

### 1.1. Comportamento de falar em público

É crescente o interesse pela compreensão das demandas do mundo do trabalho aos universitários que se aproximam desse novo contexto (Lopes, Gerolamo, Del Prette, Musetti, & Del Prette, 2015; Robbins & Hunsaker, 2012; Soares, Francischetto, Peçanha, Miranda, & Dutra, 2013). As exigências estão além do conhecimento técnico e especializado que é oferecido pelas universidades e faz com que o futuro profissional tenha que buscar maior adaptação nas esferas da informação e comunicação (Primi, Santos, & Vendramini, 2002). A qualidade das relações interpessoais torna-se relevante para o universitário na medida em que no futuro lhe serão exigidas capacidades ligadas ao trabalho em equipe, ao monitoramento de interações e tarefas (Ayoko, 2016; Beenen & Pichler, 2016; Cuadra-Peralta, Veloso-Besio, Iribaren & Pinto, 2017), à atividade de consultoria (Abib & Hoppen, 2015), aos comportamentos de liderança, de resolução de conflitos e de falar em público (De Vito, 2014; Ferreira, Oliveira & Vandenberghe, 2014; Ginkel, Gulikers, Biemans & Mulder, 2015; Schneider, Börner Rosmalen & Specht, 2017).

Algumas dessas capacidades fazem parte do campo de estudo das Habilidades Sociais (HS). As HS podem ser consideradas classes de comportamentos sociais existentes no repertório do indivíduo, valorizadas em determinada cultura, com alta probabilidade de resultados favoráveis às demandas de interação social (Del Prette & Del Prette, 2017). Já o conceito de competência social pode ser definido como uma atribuição avaliativa de episódio ou episódios de comportamento em situações de interação social. Esses comportamentos são avaliados positivamente quando cumprem os seguintes critérios de funcionalidade: alcance dos objetivos específicos da interação social, manutenção da qualidade das relações; aumento do equilíbrio entre ganhos e perdas entre os participantes da interação, e ampliação dos direitos humanos básicos (Del Prette & Del Prette, 2017).

As habilidades sociais costumam ser desenvolvidas por meio de interações sociais presentes no cotidiano, ao longo da vida. No desenvolvimento humano, a principal via de interação são as práticas educativas e relacionais na família durante a infância, as experiências vivenciadas no ambiente escolar e da comunidade e, posteriormente, as relações e demandas do mundo universitário e do trabalho (Del Prette & Del Prette, 2011).

No campo das HS, o comportamento de falar em público é um dos mais complexos, tendo sua importância relacionada principalmente ao contexto do trabalho (Del Prette & Del Prette, 1999). Esse comportamento pode influenciar significativamente o desenvolvimento na carreira de um indivíduo (Parvis, 2001), ajudar a construir relacionamentos (Spohr, 2009), resolver conflitos, e até mesmo facilitar negociações (Wöertwein, et al., 2015). No contexto da educação superior, a habilidade de falar em público é considerada essencial para universitários apresentarem desempenhos de qualidade nos ambientes de aula e estágio (Dunbar, Brooks, & Kubicka-Miller, 2006; Fallows & Steven, 2000; Smith & Sodano, 2011), para o sucesso na carreira e participação numa sociedade democrática (Hinton & Kramer, 1998) e para a preparação dos estudantes para o ambiente global de trabalho (Chan, 2011).

É difícil encontrar uma definição do comportamento de falar em público (De Grez, Valcke, & Roozen, 2009). Para a *National Communication Association* (Morreale, Rubin, & Jones, 1998), a comunicação por meio da fala é um ato humano no processo de transmissão e troca de informação, ideias e emoções usando linguagem oral, na qual os comunicadores necessitam organizar mensagens coerentes e transmitir essas mensagens de maneira clara e adaptada aos seus ouvintes. Porém, essa definição se aplica a todo ato de comunicação humano, envolvendo tanto a comunicação em situações de falar em público quanto em outros contextos de comunicação, como, por exemplo, conversas individuais.

Especificamente sobre o contexto de falar em público, são encontradas definições como o comportamento de falar e se comunicar com propósito para um grupo de pessoas em um contexto relativamente formal (Alberts, Martin, & Nakayama, 2011), tendo o objetivo de persuadir e informar (Morreale, et al., 1998); ou a combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes com o objetivo de informar, auto expressar, persuadir, e se conectar (De Grez, et al., 2009). Há, também, caracterizações como: a mobilização de uma gama de habilidades, desde seleção e arranjo de argumentos apropriados e convincentes, até entrega verbal e não verbal do discurso, com objetivo de promover melhor engajamento da audiência (Chollet & Prendinger, 2016). Ou, ainda, uma tarefa complexa, que requer do indivíduo análise, planejamento e produção da linguagem em um contexto de desempenho social (Ibeeri & Shea, 2017), por meio da inter-relação dos domínios cognitivos, comportamentais e afetivos do indivíduo (Bower, Cavanagh, Moloney, & Dao, 2011). Outras definições trazem a atividade de falar em público como um conjunto de comportamentos que possibilita a

comunicação efetiva com uma audiência (Daly, Friedrich, & Vangelisti 1999). Observa-se, portanto, uma série de definições variadas, derivadas de referenciais teóricos distintos.

Para definir o comportamento de falar em público utilizado nesta pesquisa, é necessário primeiramente desenvolver uma noção básica do fenômeno comportamento. No meio científico, “comportamento”, muitas vezes, é definido como a interação entre o que um organismo faz e o ambiente no qual está inserido. Porém, em contextos mais especializados, essa definição já foi investigada e considerada genérica por alguns autores (e.g., Botomé, 2013; Todorov, 2012). Botomé (2013) destaca que não se trata de uma interação qualquer entre o que um organismo faz e o ambiente onde ele está, mas sim de uma interação específica que deve ser investigada. Por exemplo, um menino poderia estar correndo, pois estava com fome sentiu o cheiro do almoço na cozinha. O menino também poderia estar fugindo de um cachorro, e, nesse contexto seu comportamento poderia ser melhor denominado como “fugir” (Todorov, 2012). Analisar três elementos, o ambiente antecedente, a ação (ou resposta) do organismo, e as consequências dessa resposta, e especificamente a maneira na qual esses elementos interagem é apenas o começo para conceituar o comportamento (Botomé, 2013). Porém, feitas essas considerações, e entendendo que o objetivo da presente pesquisa não é investigar profundamente toda a problemática dessas questões conceituais, comportamento, neste trabalho será considerado como o fenômeno que envolve as relações entre aquilo que o organismo faz, com o ambiente antecedente e as consequências da ação do organismo.

Relembrando as definições do comportamento de falar em público citados anteriormente, e organizando-os a partir da lógica do comportamento como um fenômeno que envolve as relações entre aquilo que o organismo faz, com o ambiente antecedente e as consequências da ação do organismo, no presente trabalho, será utilizada uma definição específica de falar em público. Falar em público envolve um conjunto de ações do indivíduo, como falar, gesticular, olhar, se manter de pé, caminhar, selecionar e organizar ordem dos argumentos (Chollet, Prendinger, & Scherer, 2016), que se relacionam com o contexto em que ocorrem e suas consequências. O contexto que antecede essas ações envolve o nível de formalidade da apresentação, o tamanho do público, a composição do público e o estado fisiológico do comunicador (Herbein, et al., 2018). As consequências esperadas dessas ações são: fazer com que o público obtenha as informações que necessita e as quais o comunicador necessita que o público obtenha (Morreale, et al., 1998), e aumentar a probabilidade de o

público se manter sobre controle das ações do indivíduo ao longo da situação (Chollet, Prendinger, & Scherer, 2016).

Não existe exatamente a melhor forma de falar em público (Chollet, et al., 2016), por razões nas quais as ações do comunicador dependem de diversos fatores e têm consequências diversas. Adicionalmente, Boromisza-Habashi, Hughes, e Malkowski (2016) destacam que em culturas diferentes às anglo-americanas, nem todos os componentes do falar em público indicados nos manuais funcionam como se propõem. Entretanto, para a cultura ocidental, considerando contextos mais formais de apresentação em público, bons desempenhos desse comportamento (que aumentam a probabilidade de atingir os objetivos do comunicador) envolvem algumas recomendações em relação à topografia da classe de respostas do indivíduo. Algumas dessas recomendações envolvem elementos como o tom de voz, o timbre, a velocidade da fala e as pausas utilizadas (Woertwein, et al., 2015); a postura, o contato visual, os gestos, a movimentação e as expressões faciais (Chollet, et al., 2014; Wortwein, et al., 2015).

Considerando o componente do contato visual, ressalta-se o fato das audiências emitirem *feedbacks* durante as apresentações por sinalizarem expressões faciais variadas, movimentos de “sim” com a cabeça, inclinação do corpo em direção ao comunicador, e estabelecimento ou interrupção do contato visual. Prestar atenção nesses comportamentos da audiência é considerado importante para que o comunicador possa ter clareza do engajamento e entendimento do público (Chollet, et al., 2014). Outro fato a ser considerado é a aversão ao contato visual, que é comumente reconhecida como um sinal de medo social (Mahl, 1987). Além disso, estudos de neuroimagem revelam forte ativação em áreas cerebrais, em respostas de atenção para rostos com contato visual em comparação à esquiva do contato visual com o público (Caldera, et al., 2002; George, Driver, & Dolan, 2001). Esse fato também indica que o nível de atenção do público é mais alto quando o palestrante apresenta maior contato visual (Pageler et al., 2003; Senju & Hasegawa, 2005; Conty et al., 2010).

No trabalho de Schneider et al. (2017) foram identificados dados sobre componentes do comportamento de falar em público com especialistas nesse tema. Por meio de entrevistas semi estruturadas, 10 especialistas com experiência em cursos de oratória (três com trajetória profissional em teatro, três com trajetória de *Coaching* profissional, e um sendo pesquisador em desenvolvimento do comportamento de falar em público, os outros três não tiveram descrição aprofundada), responderam perguntas sobre alguns componentes do comportamento

de falar em público que aumentam a chance de sucesso de uma apresentação. Oito especialistas em falar em público indicam que um grande problema da comunicação ao falar em público é focar apenas no conteúdo da apresentação e deixar de lado a forma de se comunicar com a audiência.

Um hábito nervoso muito comum que se manifesta nas situações em que as pessoas falam em público são as pausas preenchidas e o uso inapropriado de palavras repetidas como “tipo” (Clark & Fox Tree, 2002; Henderson, 2007; Spohr, 2009; Tate, 2005). Uma pausa preenchida é definida como o balbucio de alguma sílaba sem sentido pela pessoa, como “hmm”, “éé”, “ãã”, ou outras variações (Mancuso & Miltenberger, 2016; Spieler & Miltenberger, 2016). O uso de palavras inapropriadas e repetidas é definido como o uso, pelo sujeito, de palavras como “tipo”, ou “né”, ou “quer dizer”, sem que o significado dessas palavras reflita seu sentido ou que estejam bem colocadas no contexto (Mancuso & Miltenberger, 2016; Spieler & Miltenberger, 2016). Por exemplo, a frase: “Esse leite é do tipo desnatado” reflete o real significado da palavra “tipo”; já a frase “Então, tipo, ele pediu ajuda” não reflete o real significado da palavra “tipo”.

Devido a sua natureza repetitiva e com consequências sociais potencialmente negativas, os problemas de discurso como pausas silenciosas, pausas preenchidas, omissões, gagueiras ou frases incompletas, ou, ainda, sons incoerentes durante situações de falar em público, são similares a vícios (Miltenberger, Fuqua, & Woods, 1998). Esses problemas de discurso podem sugerir que o comunicador está despreparado e sem conhecimento sobre os tópicos em questão, diminuindo sua credibilidade (Bell, 2011; 1987; Clark & Tree, 2002; Henderson, 2007; Mahl, 1965).

Além disso, essas pausas podem ser distrativas e comunicar hesitação (Schneider, et al., 2017), sinalizando que o comunicador está passando por um problema linguístico temporário para emissão de palavra ou frase (Clark & Fox Tree, 2002). Muitas vezes, também, elas são emitidas a partir da vontade do comunicador evitar a interrupção de seu discurso, e tentar obter controle sobre os momentos do discurso (Clark & Tree, 2002). Pausas preenchidas não são automáticas por natureza, pois os comunicadores podem ter controle sobre sua ocorrência (Clark & Fox Tree, 2002), e, no lugar de pausas preenchidas, a utilização de breves momentos de silêncio apontam processos mais conscientes, limpos e demonstram conhecimento sobre o objeto da comunicação que está sendo realizada (Agarwal, 2007; Henderson, 2007).

Em relação aos gestos durante a situação de falar em público, pode-se considerar que sejam definidos por movimentos de uma ou duas mãos por uma distância mínima de aproximadamente 7,5 cm (Fawcett & Miller, 1975). No estudo de Schneider et al. (2017), sete especialistas em falar em público apontam que o problema mais frequente com os gestos em uma apresentação é não usá-los. Cinco especialistas comentam que o uso de gestos deve ser deliberado e podem ser utilizados, por exemplo, para enumeração, ao utilizar as palavras: “primeiro”, “segundo”, e “terceiro” apontando para dedos diferentes de uma mão. Gestos também podem ser úteis para enfatizar pontos importantes durante uma apresentação. Cinco dos especialistas recomendam o uso de gestos para então retornar a posição original da postura de apresentação, com os braços abaixados ao lado do corpo. Seis especialistas destacam como comportamentos inadequados (caso não tenham um contexto para serem utilizados): colocar as mãos nos bolsos ou atrás das costas; tocar os cabelos ou o rosto; mexer as mãos uma na outra; mexer nas notas de papel; cruzar os braços; ou segurar as mãos umas nas outras. Esses gestos inadequados podem ser considerados hábitos nervosos, comportamentos que podem envolver manipulação de objetos ou movimentos corporais que acontecem repetidamente e durante um período de tempo, podendo ter a função de reduzir tensão ou trazer reforços automáticos (Miltenberger, et al., 1998).

A postura é definida pela posição do corpo do comunicador em relação à plateia e ao palco. Uma boa postura é caracterizada por um comunicador direcionado ao público, de frente para ele, evitando ao máximo dar as costas à plateia. Não é recomendável, também, que o comunicador balance o corpo de uma perna para outra, comportamento que pode ser chamado de “dançar” enquanto se está fazendo uma palestra ou apresentação (Schneider, et al., 2017). É importante que o comunicador mantenha uma postura na qual os pés estejam firmes ao chão, numa distância aproximada entre a linha dos ombros e da cintura, para comunicar confiança na fala. Outras posturas base podem surgir dessa postura inicial, e o palestrante também pode se mover pelo palco em alguns momentos, desde que retorne para a postura base de tempos em tempos. Além disso, manter a coluna ereta, com os ombros posicionados para trás, queixo posicionado para cima, e pescoço levemente inclinado para trás, contribuem com uma postura aberta à audiência (Schneider, et al., 2017).

Com relação às expressões faciais, os especialistas sugerem a utilização variada de expressões faciais, congruentes com o conteúdo da fala, cuidando para não manter o rosto inexpressivo durante toda a apresentação (Schneider, et al., 2017). É recomendável o

comunicador apresentar expressão vivida, e sorrir levemente de tempos em tempos, sempre considerando a congruência com o conteúdo da fala. É bom mostrar que o comunicador é humano e não está tentando ser um apresentador extremamente formal e “robótico”, pois agir dessa forma pode fazer com que a audiência perca a atenção no conteúdo da mensagem (Schneider, et al., 2017).

Considera-se a movimentação pelo palco muito útil, desde que sejam movimentos deliberados e com propósito. Ficar parado atrás de um computador, mesa ou palanque, assim como andar frequentemente de um lado a outro sem motivo são comportamentos considerados inadequados pela razão de limitar o contato do comunicador com o público ou sugerir ansiedade. Recomenda-se que o comunicador esteja sempre em lugar onde a audiência possa vê-lo, e que o mesmo se mova com propósito de tempos em tempos, com o objetivo de capturar a atenção do público (Schneider, et al., 2017).

É pertinente destacar, novamente, que essas indicações acerca de características das classes de resposta que aumentam a chance de sucesso na situação de falar em público não são regras fixas, e que não existe um manual necessariamente correto do que deve ser feito (Chollet, et al., 2016). O comportamento de falar em público é uma habilidade social, portanto envolve um conjunto de elementos que são valorizados em determinada cultura, com alta probabilidade de resultados favoráveis (Del Prette & Del Prette, 2017). Nesse sentido, o contexto social e cultural terá grande influência na efetividade das classes de resposta do falar em público (Herbein, et al. 2018). Por exemplo, é esperado, a princípio, que um comunicador se comporte de uma maneira em uma reunião de negócios de uma empresa com uma cultura mais formal. Se a situação muda, e o comunicador apresenta o mesmo tema para um grupo de amigos, espera-se que sua postura, tom de voz, gestos e utilização de palavras seja diferente da forma executada na reunião de negócios. As indicações sobre componentes do falar em público encontradas na literatura (e.g. Chollet, et al., 2016; Morreale, et al., 1998; Schneider, et al., 2017) se aplicam principalmente a situações mais formais, tipicamente relacionadas a ambientes educacionais e profissionais na cultura ocidental.

Um obstáculo muito comum para falar em público discutido na literatura é a ansiedade ou fobia de falar em público (Pertaub, Slater, & Barker, 2002). Estudos epidemiológicos indicam que falar em público é muitas vezes descrito como o medo mais prevalente que os indivíduos vivenciam em situações sociais, independente de gênero e idade (Furmark, et al., 1999; Osório, Crippa, & Loureiro, 2012; Smith & Sodano, 2011). Por exemplo, no contexto

brasileiro, Marinho, Medeiros, Mesquita, Gama e Teixeira (2016) investigaram a prevalência do medo de falar em público em estudantes universitários com 1.135 alunos de graduação de uma instituição de ensino superior em Minas Gerais/BH. Os estudantes responderam a um questionário sobre o medo de falar em público, composto por questões sócio demográficas e pela Escala de Falar Público (Osório, Crippa, & Loureiro, 2008). A referida escala é uma medida de auto relato adaptada e validada para o Brasil. Os resultados apontaram que 63,9% dos estudantes relataram medo de falar em público, e 89,3% dos alunos gostariam que fosse incluso no seu programa de graduação aulas para melhorar o discurso em público.

Muitos estudantes universitários não apenas demonstram medo de falar em público, mas também fogem de tarefas de falar em público completamente, e não apresentam esforços para melhorar suas habilidades de falar (Nash, Crimmins, & Opreescu, 2015). Algum nível de ansiedade pode beneficiar uma pessoa que está se comunicando, de forma a aumentar sua energia e atenção para a apresentação (DeVito, 2014; Froemling, Grice, & Skinner, 2011). Porém, quando a ansiedade de falar em público é alta no comunicador, ela pode diminuir o sucesso da apresentação (Seiler & Beall, 2011). Fisiologicamente, essa ansiedade ocorre quando nossos corpos secretam hormônios que em algum momento intensificam demasiadamente nossas respostas físicas e emocionais (Seiler & Beall, 2011). A ansiedade de falar em público pode impactar negativamente em um desempenho ou resultado em questões como desenvolver conexão com a audiência por meio de contato visual, criar uma apresentação envolvente pelo uso apropriado da voz, e complementar a entrega do conteúdo da fala com expressões faciais e gestos congruentes (Nash, et al., 2015).

Apesar da necessidade de desenvolver a habilidade de falar em público, nas universidades, muitas vezes, as oportunidades para praticar e receber *feedbacks* desta habilidade são pouco frequentes, tratadas como conseqüências secundárias de formação (Chan, 2011; Del Prette, 1999). Esses são alguns dos fatores pelos quais graduandos, muitas vezes, apresentam déficits na habilidade de falar em público (Ginkel, et al., 2015). Sendo uma habilidade social, quando o indivíduo tem poucas oportunidades de prática, ou vive essas situações, mas ainda assim não consegue ter uma aprendizagem satisfatória, é possível que surjam dificuldades recorrentes no alcance de desempenhos socialmente competentes. Essas dificuldades podem trazer conseqüências negativas às futuras demandas sociais e profissionais dos indivíduos (Del Prette & Del Prette, 2011).

Em síntese, falar em público é um comportamento complexo (Herbein, et al. 2018). Esse comportamento pode ser representado a partir de um modelo lógico decomposto em conteúdo da fala (palavras utilizadas, ordem dos argumentos), forma vocal (tom de voz, volume, velocidade da fala) e motora (expressões faciais, postura, gestos), e a relação desses elementos com o fenômeno da ansiedade de falar em público e do contexto no qual ocorre (Chollet & Prendinger, 2016). Além disso, nos contextos acadêmicos e do trabalho, pode-se verificar sua importância para desempenhos satisfatórios nas atividades de dar aulas, apresentar trabalhos acadêmicos, realizar vendas e coordenar grupos (Dunbar, Brooks, & Kubicka-Miller, 2006). Por outro lado, há poucos espaços formais nas universidades para o desenvolvimento específico do falar público (Chan, 2011). Assim, fica evidenciada a importância de intervenções para o desenvolvimento do comportamento de falar em público, de forma a suprir essa falta de espaços formais de treinamento, mesmo com uma demanda tão alta de bons resultados desse comportamento tão complexo.

## **1.2. Avaliação de treinamento e delineamento experimental**

Uma das áreas da psicologia que estuda e lida com o treinamento e desenvolvimento de comportamentos é a psicologia organizacional e do trabalho, com a subárea de treinamento e desenvolvimento. O treinamento nas organizações, segundo Borges-Andrade, Abbad e Mourão (2012) tem a finalidade de proporcionar o aprendizado de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários a uma tarefa. O processo de treinamento é composto por três etapas: análise das necessidades de treinamento; planejamento e implementação; e avaliação de treinamento. Uma abordagem comportamental para um treinamento de habilidades sociais e de falar em público também envolve essas etapas, tratando da especificação dos comportamentos objetivo e desenvolvimento de técnicas efetivas de treinamento e avaliação (Fawcett & Miller, 1975; Frare, Souza, Queiroz, De Luca, Moskorz, & Kubo, 2005).

Sobre os indicadores dos resultados de um treinamento ou intervenção, podem ser consideradas as medidas de eficiência, eficácia e efetividade. A eficiência de uma intervenção, tanto nas áreas da saúde quanto na administração, pode ser definida resumidamente como uma medida da utilização de recursos (de tempo, dinheiro, e energia) para atingir resultados (Bio, 1996; Chiavenato, 1994; Cochrane, 1972). A eficácia de uma intervenção pode ser definida como uma medida de sua capacidade de obter os resultados

pretendidos, antes e depois, em condições ideais (Crespo-Facorro et al., 2017). Por fim, a efetividade de uma intervenção, pode ser definida como uma medida do grau no qual os seus resultados se estendem em longo prazo, para além do contexto específico da intervenção (Crespo-Facorro et al., 2017; Cochrane, 1972).

Para se obter informações relevantes para a análise de medidas de treinamento e intervenção, é necessário um estabelecimento preciso de quais comportamentos estão sendo mensurados, e qual método será utilizado (Johnston & Pennypacker, 2009). Nesse sentido, os estudos experimentais constituem uma forma essencial de se fazer pesquisa na descoberta de evidências científicas para as práticas psicológicas (Peuker, Habigzang, Koller & Araújo, 2009).

Um dos tipos de delineamento experimental mais utilizado na psicologia e na área da saúde é a abordagem que compara efeitos entre grupos (Oliveira & Parente, 2010). Em resumo, nesse delineamento os grupos são submetidos a diferentes condições, normalmente uma condição controle e uma condição experimental com a manipulação de variáveis. Cada grupo, controle (GC) e experimental (GE) é exposto apenas a uma das condições, e o fenômeno investigado é mensurado antes e depois da adição ou estabelecimento das condições. A comparação entre os resultados envolve, frequentemente, instrumentos de estatística inferencial (Sampaio, Azevedo, Cardoso, Lima, & Andery, 2008).

Outro tipo de delineamento experimental que pode ser utilizado é o de sujeito único. Ao contrário dos delineamentos experimentais entre grupos, nos quais os efeitos de uma condição experimental são verificados por meio da comparação entre grupos submetidos a condições diferentes, no delineamento experimental de sujeito único, o mesmo sujeito é submetido a todas as condições, tendo seu comportamento em estudo observado e medido ao longo de todo o processo. A propriedade principal desse delineamento é tratar o sujeito individualmente, tanto às decisões sobre o processo do delineamento quanto ao levantamento dos dados. Apesar de o tratamento dos dados ser individual, não se impede a utilização de mais de um sujeito por experimento, sendo essa prática bastante regular (Sampaio, et al., 2008).

O delineamento de sujeito único é amplamente utilizado no estudo do comportamento humano (e.g., Skinner, 1938; Estes & Skinner, 1941; Skinner, 1947, 1956; Ferster & Skinner, 1957; Sidman, 1960, 1976; Kazdin, 1982; Matos, 1990; Johnston & Pennypacker, 2009). O uso desse tipo de delineamento tem como um dos argumentos principais o pressuposto de que

cada indivíduo é distinto de qualquer outro, pelo fato de o comportamento ser um fenômeno caracterizado pela relação do organismo com o mundo de maneira única (Johnston & Pennypacker, 2009).

As duas etapas básicas para um experimento são a condição controle, sem a manipulação de variáveis pelo experimentador, e a condição experimental, com a manipulação de alguma variável pelo experimentador (Baron & Perone, 1998). No delineamento de sujeito único, o indivíduo tem seu comportamento mensurado repetidamente durante a condição controle (daí a expressão “linha de base”) até que apresentem um nível de estabilidade a partir de alguns critérios específicos (Sidman, 1976). Após a estabilidade, é acrescentada a condição experimental, por meio da introdução, remoção, ou modificação de uma variável (Matos, 1990), e a mensuração da variável dependente até que uma nova estabilidade seja observada, o que permite demonstrar o efeito de cada condição introduzida sobre o comportamento do indivíduo (Johnston & Pennypacker, 2009; Perone, 1991).

Apesar de ser necessário que o comportamento se mantenha estável nas condições para ser possível a demonstração experimental dos efeitos sobre variáveis (como recurso alternativo ao balanceamento estatístico dos delineamentos de grupo), essa estabilidade já considera uma variação intrínseca ao comportamento devido à própria natureza do fenômeno. Apresenta-se, então, uma dificuldade para se afirmar critérios universais para a estabilidade em um delineamento de sujeito único, esperando-se que o próprio resultado das medidas e a natureza das variáveis investigadas sejam informações que possam ser interpretadas pelo pesquisador, ao longo do experimento, sobre o melhor momento para introduzir as condições experimentais (Sidman, 1976; Johnston & Pennypacker, 2009). Além disso, não se espera necessariamente que os comportamentos medidos na condição controle irão se modificar imediatamente ou de forma abrupta quando uma condição experimental é introduzida. No estudo do comportamento, deve-se considerar o processo gradativo de mudança da relação do indivíduo com o mundo para o estabelecimento de novas formas de relação (Johnston & Pennypacker, 2009).

Para garantir a validade interna de um delineamento de sujeito único, é recomendável a verificação de variações mínimas entre uma condição e suas mudanças com a alteração dessa condição. Além disso, é necessária a verificação do quanto esses efeitos foram realmente resultados da alteração experimental, e não de outras possíveis mudanças externas ao estudo (Sampaio, et al., 2008). Um formato bastante comum para garantir esse requisito é o

delineamento de reversão (Johnston & Pennypacker, 2009), no qual se modifica uma condição, e após a observação de seu efeito, a condição é retirada. Porém, ao se investigar comportamentos com baixa probabilidade de retorno à condição inicial, ou nos casos nos quais a reversão do comportamento vai contra aspectos éticos (uma intervenção terapêutica, por exemplo), é recomendada a utilização de um formato de linha de base múltipla entre comportamentos ou entre sujeitos (Johnston & Pennypacker, 2009).

No delineamento de linha de base múltipla entre comportamentos, diversas variáveis dependentes (VDs) são mensuradas ao mesmo tempo, sendo estabelecida uma condição controle de linha de base. A condição experimental, como uma variável ou um conjunto de variáveis independentes (VI), é introduzida em diferentes momentos, seguindo esses procedimentos: quando no mínimo uma medida de VDs atinge estabilidade na condição controle, a VI é introduzida em relação à primeira VDs selecionada; após as medidas da primeira VDs apresentarem estabilidade, e as demais medidas tenham apresentado estabilidade, é aplicada novamente a VI em relação à segunda VDs selecionada; dessa forma, o experimento segue o mesmo procedimento, até que a última VDs sofra o efeito da VI até sua estabilização. Durante todo esse processo, são registrados os dados de todas as VDs medidas nas duas condições (Sampaio, et al., 2008). Se cada comportamento sofrer alteração apenas depois de entrar em contato com a VI, é possível dizer que a alteração ocorreu a partir da manipulação experimental, diminuindo a probabilidade de influência por vieses associados à maturação do organismo ou de outras variáveis do ambiente eventualmente presentes.

Feitas essas considerações sobre o delineamento experimental de sujeito único com medidas repetidas entre comportamentos, é possível concluir que delinear um experimento nesses moldes envolve planejar condições controle e experimentais de forma a garantir comparações significativas entre elas. Pode-se, assim, decidir sobre a quantidade de sujeitos, quantas e quais serão as condições controle e experimental, em que ordem e em quanto tempo as condições serão medidas e introduzidas (Johnston & Pennypacker, 1993).

Executar um treinamento para o desenvolvimento de comportamentos envolve os processos de especificação de comportamentos objetivo, desenvolvimentos de procedimentos que busquem o desenvolvimento desses comportamentos, e a avaliação dessas técnicas sobre os objetivos iniciais do treinamento. Mas o que vem sendo investigado e realizado na literatura empírica que intervém no comportamento de falar em público? Que descobertas têm

sido feitas nesses estudos? Qual o rigor dos estudos em questão? Ainda há a necessidade de novos estudos ou campo para análise do fenômeno?

### **1.3. Estudos empíricos sobre treinamento de falar em público**

Ao verificar a literatura sobre intervenção em falar em público, foram identificados estudos direcionados a duas principais vertentes: a primeira direcionada à redução da ansiedade de falar em público e a segunda direcionada ao desenvolvimento de componentes que fazem parte do comportamento de falar em público. A primeira vertente já está bastante consolidada na literatura científica (e.g., Anderson et al., 2013; Harris, Kemmerling, & North, 2002; Homer, Deeprose, & Andrade, 2016; McNally, Enock, Tsai, & Tousian, 2013; Newman, Hofmann, Trabert, Roth, & Taylor, 1994). Ebrahimi, Palessen, Kenter, e Nodgreen (2018), por exemplo, realizaram uma meta análise na qual foram resgatados 30 artigos sintetizando informações sobre tratamentos experimentais randomizados do medo de falar em público. Os resultados da meta análise indicaram alta significância na efetividade das intervenções, principalmente se o grupo experimental era comparado a um grupo controle passivo, sem nenhum tipo de intervenção. Além disso, os efeitos dos tratamentos foram considerados efetivos também em longo prazo.

Os dois únicos estudos brasileiros em psicologia sobre intervenção em falar em público também fazem parte da primeira vertente. Zacarin (2016) utilizou um tratamento de realidade virtual para a redução da ansiedade de falar em público em seis universitárias. O estudo teve delineamento experimental de linha de base múltipla e teve como resultados a redução da ansiedade de falar em público, a partir da observação de comportamentos de medo de falar em público e da análise dos resultados de uma escala sobre o medo de falar em público. Kozasa e Leite (1998) utilizaram um tratamento de exposição controlada e terapia cognitivo comportamental em nove universitários, através de um delineamento pré experimental que apresentavam sintomas de medo de falar em público. Os resultados indicam uma redução da ansiedade de falar em público por meio da análise das respostas de uma escala sobre o medo de falar em público, sugerindo que esse tratamento pode ser efetivo.

Em relação à segunda vertente, no treinamento direcionado ao desenvolvimento de componentes do comportamento de falar em público, Mancuso e Miltenberger (2016) destacam que a literatura científica ainda é escassa. Para verificar essa informação, foi

realizada uma revisão de literatura sobre o tema. Foram realizadas buscas em duas bases de dados, uma nacional e uma internacional. A base de dados internacional utilizada foi a Web of Science. A base de dados nacional utilizada foi a BVS-Psi.

Na BVS-Psi foi utilizado o termo “falar em público” no campo resumo, encontrando 15 artigos. Na Web of Science, foram realizadas buscas em todos os periódicos até 27 de dezembro de 2018. Nos campos de título foram utilizados os termos “public speaking” OR “oral presentation”. Em seguida, foram utilizados os termos “training” OR “intervention” nos campos título, resumo e palavras-chave. Então, os resultados das duas buscas foram combinados, chegando a um total de 86 resultados. Por fim, aplicou-se um filtro selecionando apenas os artigos publicados, chegando ao total de 58 artigos.

Os resumos dos 73 artigos encontrados nas bases nacional e internacional foram lidos na íntegra, na qual foram aplicados os seguintes critérios de exclusão: 1) artigos que eram direcionados exclusivamente ao fenômeno da ansiedade de falar em público (sem intervenção direta na habilidade de falar em público); 2) artigos teóricos e de revisão de literatura; 3) artigos com método qualitativo; 4) artigos que não envolviam o fenômeno falar em público. Os artigos que se mantiveram obedeciam aos critérios de inclusão: estudos empíricos sobre a intervenção na habilidade de falar em público. Dessa forma, foram selecionados 23 artigos.

Na Tabela 1.1 estão apresentadas as características metodológicas resumidas dos estudos experimentais sobre treinamento de falar em público (FEP).

**Tabela 1.1**

Características metodológicas dos estudos experimentais sobre treinamento de falar em público.

| Autores   | Participantes | Intervenção   | Coleta de dados  | Resultados  |
|---|---------------|---|--|---|
| Evelin Herbein,<br>Jessika Golle,<br>Maike Tibus,<br>Julia Schiefer,<br>Ulrich<br>Trautwein, Ingo<br>Zettler (2018) | 65 crianças   | Procedimentos<br>instrucionais e<br><i>feedback</i> sobre<br>desempenho | Questionários de<br>auto avaliação 1)<br>FEP, 2) ansiedade;<br>protocolo de<br>observação FEP. | Entre GE e GC: melhor auto<br>avaliação FEP; melhor avaliação<br>observada FEP; sem diferença<br>sobre ansiedade. |
| B. Ümit<br>Bozkurt, Ali<br>Erim, Pinar<br>Çelik-Demiray<br>(2018)   | 3 professoras | Exercícios de voz,<br>respiração,<br>articulação e<br>postura.          | Protocolo de<br>observação sobre a<br>voz; entrevistas<br>sobre auto<br>avaliação.             | Melhor avaliação observada;<br>melhor auto avaliação e menor<br>ansiedade relatada.                               |

|  |                             |   |   |  |
|--|-----------------------------|---|---|--|
| Claire Spieler & Raymond Miltenberger (2016)                   | 4 estudantes universitários | Treinamento de auto percepção (da técnica reversão de hábito)                   | Protocolo de observação FEP; questionário de auto percepção FEP; questionário de satisfação               | Redução de hábitos nervosos em todos os participantes; aumento de confiança relatada; melhor percepção geral relatada por terceiros. |
| Mancuso & Miltenberger (2016)                                  | 6 universitárias            | Treinamento de reversão de hábito   | Protocolo observação FEP; Questionário FEP  | Redução de hábitos nervosos em todos os participantes; aumento de confiança relatada.  |
| Stephen B. Fawcet and Keith Miller (1975)                      | 4 participantes             | Instruções dialogadas, ensaio comportamental e <i>feedback</i> sobre desempenho | Protocolo de observação FEP   | Aumento significativo da frequência dos comportamentos de FEP  |
| Kerry A. Renner, David P. Valentiner & Jacob B. Holzman (2017) | 45 universitários           | Treinamento com a técnica de foco de atenção cognitiva                          | Questionário de foco de atenção; questionário de auto avaliação de ansiedade; protocolo de observação FEP | Entre GE e GC: GE apresentou menor ansiedade auto avaliada e melhor avaliação FEP por terceiros                                      |

Na Tabela 1.2 estão apresentadas as características metodológicas resumidas dos estudos quase experimentais sobre treinamento de falar em público.

**Tabela 1.2**

Características metodológicas dos estudos quase experimentais sobre treinamento de falar em público.

| Autores   | Participantes     | Intervenção   | Coleta de dados   | Resultados  |
|---|-------------------|---|---|---|
| Joyce Cheng, Andrea N. Niles, Michelle G. Craske (2017) | 96 adultos        | Exposição controlada  | Questionário de auto avaliação sobre ansiedade; protocolo de observação FEP | Entre grupo com TAS e controle: diminuição da diferença avaliada entre auto observação e observação por terceiros (aumento da qualidade percebida pelo grupo com TAS) |
| Rossana de Beni and Angelica Moè (2003)                 | 100 graduandos    | Ensaio e repetição  | Questionário de auto avaliação sobre desempenho de memória                  | Participantes se auto avaliaram com melhor desempenho sobre memorização da apresentação.  |
| Paul E. King (2016)                                     | 83 universitários | <i>Feedback</i> instrucional e atribuição de nota avaliativa sobre o desempenho | Escala de <i>feedback</i> instrucional; protocolo de observação FEP         | Entre GE e GC: sem diferenças significativas entre métodos  |
| Mathieu Chollet; Helmut                                 | 59 participantes  | <i>Feedback</i> sobre desempenho  | Questionário de auto avaliação  | Os dois grupos apresentaram melhor avaliação pré e pós por  |

|  |                                  |  |  |  |
|--|----------------------------------|--|--|--|
| Prendinger;<br>Stefan Scherer<br>(2016)  |                                  | (virtual)  | sobre ansiedade;<br>protocolo de<br>observação FEP   | terceiros sobre FEP; Os dois grupos apresentaram redução da ansiedade observada. O grupo com a língua nativa se beneficiou mais do programa. |
| B. J. Hayes and<br>W. L. Marshall<br>(1984)  | 112<br>participantes             | Treinamento<br>instrucional, e<br>cognitivo.                     | Questionário de<br>auto avaliação<br>sobre ansiedade;<br>protocolo de<br>observação FEP  | Entre GE e GC: GE apresentou menor ansiedade auto avaliada e melhor avaliação FEP por terceiros  |
| Robert<br>Mowbray and<br>Laura B. Perry<br>(2015)                                      | 11 professores<br>universitários | Procedimentos<br>instrucionais e<br>feedback sobre<br>desempenho | Questionário de<br>auto avaliação e<br>entrevistas   | Participantes da condição experimental expressaram maior desenvolvimento da habilidade de falar em público                                   |
| Jan Schneider,<br>Dirk Börner,<br>Peter van<br>Rosmalen and<br>Marcus Specht<br>(2015) | 40 participantes                 | Feedback sobre<br>desempenho<br>(virtual)                        | Questionário de<br>avaliação da<br>experiência do uso<br>do software.<br>Relatórios<br>avaliativos<br>coletados pelo<br>software | Participantes da condição experimental apresentaram o uso de mudanças de tom de voz de forma mais efetiva que o grupo controle               |
| Bonnie J.<br>Hayes; W. L.<br>Marshall (1982)   | 72 participantes                 | Treinamento de<br>modelagem,<br>treinamento<br>cognitivo         | Questionários auto<br>avaliação FEP;<br>protocolo de<br>observação FEP   | Em ambos os estudos os grupos que receberam tratamento combinado apresentaram melhores resultados  |

Na Tabela 1.3 estão apresentadas as características metodológicas resumidas dos estudos pré experimentais sobre treinamento de falar em público.

**Tabela 1.3**

Características metodológicas dos estudos pré experimentais sobre treinamento de falar em público.

| Autores  | Participantes                  | Intervenção                    | Coleta de dados   | Resultados  |
|--|--------------------------------|--------------------------------|---|---|
| Maria Teresa<br>Becerra Traver<br>(2017)                 | 141 alunos do<br>primeiro grau | Procedimentos<br>instrucionais | Questionário de<br>satisfação do<br>Workshop  | Os resultados extraídos dos questionários de satisfação mostraram sucesso do workshop   |
| Luc De Grez,<br>Martin Valcke,<br>Irene Roozen<br>(2009) | 57 calouros<br>universitários  | Procedimentos<br>instrucionais | Questionário de<br>avaliação e<br><i>feedback</i> entre<br>pares FEP;<br>Questionário de<br>auto avaliação;<br>Protocolo de<br>observação | Pré e pós: melhor auto avaliação FEP; melhor avaliação observada FEP; sem impacto significativo do <i>feedback</i> sobre desempenho |

|   |                     |  |  |   |
|---|---------------------|--|--|---|
| Rebecca Hincks & Jens Edlund (2009)   | 14 estudantes       | <i>Feedback</i> sobre desempenho (virtual)                     | Avaliação através de software  | Pré e pós: melhor avaliação observada sobre os elementos vocais   |
| Luc De Grez, Martin Valcke, Irene Roozen (2014)   | 38 universitários   | Aprendizagem observacional e <i>feedback</i> sobre desempenho  | Questionário de avaliação e <i>feedback</i> entre pares FEP; Questionário de auto avaliação; Protocolo de observação | Pré e pós: melhor auto avaliação FEP; melhor avaliação observada FEP  |
| Luis J. García-López, M. Belén Díez-Bedmar, and José M. Almansa-Moreno (2013)           | 21 universitários   | Procedimentos instrucionais                                    | Escala de auto avaliação de ansiedade; Protocolo de observação FEP   | Pré e pós: redução da ansiedade auto avaliada; melhor avaliação observada FEP   |
| Zharkynbekova, Sholpan; Zhussupova, Roza; Suleimenova, Shynara (2017)                   | 60 universitários   | <i>Feedback</i> sobre desempenho (virtual)                     | Protocolo de observação FEP  | Entre GE e GC: média geral de avaliação de FEP 10% maior do que o grupo de controle   |
| Mathieu Chollet, Torsten Wortweiny, Louis-Philippe Morency, Ari Shapiro, Stefan Scherer | 47 adultos do Japão | <i>Feedback</i> sobre desempenho (virtual)                     | Questionário de auto avaliação sobre ansiedade; protocolo de observação FEP  | Entre GE e GC: GE apresentou menor ansiedade auto avaliada e melhor avaliação FEP por terceiros                                     |
| Vahid Aryadoust (2015)  | 40 graduandos       | Procedimentos instrucionais e <i>feedback</i> sobre desempenho | Questionários auto avaliação FEP; protocolo de observação FEP  | Aumento significativo da avaliação dos comportamentos de FEP  |
| Michael W. Kramer & J. S. Hinton (1996)   | 145 alunos          | Procedimentos instrucionais                                    | Questionário de auto avaliação sobre FEP   | Percepções dos alunos sobre FEP melhoraram nos três contextos; melhorias maiores para o contexto de classe e menor para o trabalho. |

Algumas considerações podem ser feitas a partir dessa revisão de literatura. Entre os 23 estudos incluídos nesta revisão identificaram-se 14 países de origem. Destes, destacaram-se quatro países que deram origem a mais de um estudo selecionado: Estados Unidos, com 29% dos artigos publicados; Espanha, 13%; Bélgica, 8%; e Japão, também com 8%. Nenhum estudo brasileiro foi resgatado.

As intervenções realizadas nos estudos foram: instrução, ensaio comportamental, *feedback* sobre desempenho, *feedback* virtual sobre o desempenho, treinamento de auto percepção, treinamento de reversão de hábito, treinamento de foco de atenção cognitiva, treinamento de habilidades sociais, e modelagem. Dos 23 estudos, 10 utilizaram procedimentos de instrução, 6 utilizaram *feedback* sobre desempenho, 6 utilizaram *feedback* virtual sobre desempenho, 3 utilizaram procedimentos de modelagem, 3 utilizaram ensaio comportamental, 2 utilizaram treinamento de habilidades sociais, 2 utilizaram procedimentos de exposição controlada, e as técnicas de reversão de hábito, auto percepção e de foco de atenção cognitiva foram utilizados cada um em 1 estudo. Pode-se notar nesses resultados uma maior escolha pelos procedimentos de instrução e de *feedback* sobre desempenho.

As coletas de dados apresentaram, em sua maioria os seguintes instrumentos: questionários de auto avaliação sobre habilidades de falar em público, questionários de auto avaliação sobre a ansiedade de falar em público, protocolos de observação de habilidades de FEP realizadas por terceiros, relatório de dados levantados pelos softwares, questionários de satisfação, e entrevistas. Alguns desses instrumentos foram utilizados unicamente nos estudos, outros estudos aplicaram uma combinação desses instrumentos.

Do total, 16 artigos utilizaram protocolos de observação realizados por terceiros, ou seja, não eram instrumentos de auto avaliação. Outros seis artigos também utilizaram protocolos de observação, mas eram protocolos específicos à softwares de treinamento de falar em público, com relatórios gerados pelo próprio programa (o programa apresentava o tom de voz variado, o volume da fala, a frequência de contato visual à pontos específicos da plateia, entre outros componentes específicos). Outro instrumento utilizado, em 11 artigos, foram os questionários de auto avaliação dos comportamentos de falar em público. 10 artigos utilizaram questionários de auto avaliação sobre ansiedade de falar em público nos participantes. Foram aplicadas também entrevistas semi estruturadas e questionários de satisfação de treinamento, com 3 e 2 artigos respectivamente.

É interessante notar a utilização cada vez mais frequente de softwares que avaliam componentes específicos da habilidade de falar em público. Os 6 artigos levantados, que utilizam esse método de coleta de dados, foram publicados a partir de 2009. Esse tipo de programa já tem sido utilizado para diversos contextos como falar em público, treinamento para entrevistas de emprego, e treinamento de comunicação (Baur, Damian, Gebhard, 2013).

Os resultados dos estudos levantados apresentam em sua maior parte um desfecho positivo em relação aos objetivos das intervenções propostas. Dos 23 estudos, apenas 3 indicaram que ao menos um fenômeno envolvido não apresentou variação significativa. Desses, um artigo apresentou modificação entre os comportamentos observados pré e pós treinamento, mas não apresentou variação em relação a ansiedade percebida pelos participantes (Herbein, Golle, Tibus, Schiefer, Trautwein, & Zettler, 2018). Os outros dois artigos não apresentaram variação significativa entre o grupo experimental e de controle (Chollet, Prendinger, e Scherer, 2016; King, 2016).

Dos 10 artigos que utilizaram instrumentos de auto avaliação sobre a ansiedade, 9 apresentaram resultados positivos na redução, ou entre grupos de controle e experimental, ou pré e pós treinamento de apenas um grupo. Dos 16 artigos que utilizaram protocolos de observação realizados por terceiros, 15 apresentaram resultados positivos. Dos 6 artigos que utilizaram avaliação por software, 5 artigos apresentaram resultados positivos. Todos os outros artigos com entrevistas, questionários de satisfação e questionários de auto avaliação de comportamentos de falar em público indicaram resultados positivos após a intervenção. Em relação ao delineamento utilizado, 2 estudos eram estudos experimentais randomizados, 4 estudos utilizaram delineamento experimental de sujeito único com medidas repetidas, 8 estudos eram quase experimentais, 9 estudos eram pré experimentais.

É possível perceber, por meio da análise dos artigos, que a maior parte da produção científica sobre o tema de desenvolvimento de componentes do comportamento de falar em público são artigos que utilizam delineamento pré experimental, com baixo controle de variáveis se comparados com delineamentos quase experimentais e experimentais. A não utilização de um grupo de controle, apenas com uma medida pré intervenção e uma medida pós intervenção, acaba reduzindo a força explicativa da relação da intervenção com os efeitos produzidos nos participantes (Johnston & Pennypacker, 2009). Ou seja, apesar de esses 9 artigos trazerem relevantes contribuições científicas sobre o presente tema, ainda deixam uma lacuna no que diz respeito a um controle mais rigoroso de variáveis de um experimento.

Adicionalmente, ao total, onze artigos utilizaram questionários de avaliação como procedimento de coleta de dados. Esse tipo de questionário traz informações importantes a respeito da percepção dos participantes sobre seu desempenho e seu desenvolvimento, mas não fornece dados tão precisos sobre o real desempenho pelo fato da percepção dos participantes nem sempre estar de acordo com o que seria notado por um observador externo

(Johnston & Pennypacker, 2009) Logo, os próprios procedimentos de coletas de dados, muitas vezes, fornecem informações que não estão vinculadas ao desenvolvimento do comportamento de falar em público dos participantes em si, mas sim de sua percepção desse desenvolvimento. Importante, nesse caso, que ocorra a utilização de protocolos de observação realizados por terceiros, para a comparação dos resultados. Além da não utilização de um grupo de controle, ou de um delineamento de medidas repetida que possa estabelecer uma linha de base para cada participante, procedimentos de coletas de dados baseados inteiramente na percepção do indivíduo sobre seu desempenho no comportamento de falar em público, que envolve diversos componentes e sofre influência do fenômeno da ansiedade, reduzem o controle de variáveis do experimento (Johnston & Pennypacker, 2009).

Considerando então: 1) a importância do comportamento de falar em público nos contextos de trabalho, universitário e social; 2) a importância dos componentes relacionados à topografia desse comportamento para aumento da probabilidade de sucesso na comunicação; 3) a alta frequência de comportamentos não adequados ao falar em público, impedindo resultados satisfatórios na comunicação; 4) a necessidade de estudos internacionais e nacionais sobre o tema, principalmente utilizando delineamento experimental com controle rigoroso de variáveis. A pergunta que esta pesquisa pretende responder é: **“quais os efeitos de um treinamento na redução de comportamentos não adequados à situação de falar em público em universitários?”**. O foco da pesquisa terá ênfase na redução da frequência de duas classes de respostas não adequadas à situação de falar em público, as pausas preenchidas e os gestos não adequados, que serão definidos posteriormente.

## 2. Objetivos:

### 2.1. Objetivo geral:

Avaliar os efeitos de um treinamento na redução de comportamentos não adequados à situação de falar em público.

### **2.1.1. Objetivos específicos:**

Desenvolver um treinamento para o aperfeiçoamento do comportamento de falar em público.

Avaliar os efeitos do treinamento na redução da frequência das pausas preenchidas e gestos não adequados dos participantes durante e após o treinamento.

## **3. Método**

### **3.1. Delineamento**

Foi utilizado o delineamento experimental de sujeito único com medidas repetidas entre comportamentos (Johnston & Pennypacker, 2009). As variáveis dependentes do estudo foram as frequências das classes de resposta do comportamento de falar em público: pausas preenchidas e gestos não adequados, que serão detalhados posteriormente. As etapas do estudo envolveram:

- a linha de base, utilizada como condição controle;
- a condição experimental 1, constituída de um treinamento para falar em público sem intervenção específica sobre as VDs;
- a condição experimental 2, constituída de um treinamento com intervenção específica sobre as pausas preenchidas;
- a condição experimental 3, constituída de um treinamento com intervenção específica sobre os gestos não adequados;
- o *follow-up*, envolvendo coletas de dados após o encerramento do treinamento, em curto prazo.

### **3.2. Participantes e local**

Seis universitários de uma universidade federal brasileira participaram da presente pesquisa. O processo de seleção dos participantes está detalhado na etapa dos procedimentos. O grupo foi composto por quatro mulheres e dois homens, com uma média de idade de 23 anos e desvio padrão de 3 anos. Os cursos de graduação dos participantes foram: ciências da

computação, geologia, psicologia, enfermagem, nutrição e ciências sociais, variando entre terceiro e sexto semestre do curso.

Um dos locais da pesquisa utilizado para a coleta de dados dos participantes foi uma sala de aula com aproximadamente vinte cadeiras, duas mesas e um armário. Neste espaço estavam presentes o pesquisador, uma bolsista de iniciação científica que auxiliou na pesquisa, os participantes do estudo e um público voluntário. O público voluntário era composto por um número entre cinco e 10 pessoas, tanto do laboratório a qual o pesquisador estava vinculado quanto de diferentes cursos da universidade, e faziam parte do público para o qual os participantes fizeram suas apresentações. O local no qual o ocorreram os treinamentos foi outra sala de aula que possui aproximadamente 35 cadeiras, três mesas e um projetor para computador. Estiveram presentes na sala o pesquisador, que ministrou o treinamento, a bolsista de iniciação científica que auxiliou na pesquisa, e os participantes.

### **3.3. Materiais**

Os materiais utilizados para a presente pesquisa foram: uma Câmera Nikon Coolpix p520 para filmagem dos desempenhos em situações de falar em público dos participantes; o protocolo de registro de classes de respostas dos participantes sobre os comportamentos objetivo (Apêndice A) – o protocolo de registro foi utilizado pelo pesquisador, pela bolsista PIBIC que auxiliou na pesquisa, e por dois juízes para registrar a frequência de classes de respostas dos participantes sobre os comportamentos alvo em cada um dos desempenhos em situação de falar em público da coleta de dados ao longo do estudo; e um notebook para a utilização de um software de cronômetro, com o objetivo de indicar para os participantes o tempo de seu discurso durante as apresentações.

### **3.4. Procedimentos**

#### **3.4.1. Descrição dos comportamentos em estudo:**

Para a presente pesquisa, foram mensuradas duas classes de respostas (as variáveis dependentes desse estudo) de comportamentos não adequados à situação de falar em público.

a) Gestos não adequados: seguindo o modelo de Schneider et al. (2017), foram considerados gestos não adequados (caso não houvesse contexto adequado para realizar a ação), como respostas concorrentes a um bom desempenho de falar em público: passar a mão no rosto ou tocar o rosto; passar a mão no cabelo; tocar na cabeça; puxar alguma parte do vestuário para baixo ou para o lado; mexer ou passar a mão no relógio ou pulseira; colocar uma mão ou as duas mãos para trás do corpo, ou as duas mãos no bolso; cruzar os braços frente ao corpo; coçar ou tocar um ou os dois braços; coçar, tocar, ou bater em uma ou as duas pernas; apertar os dedos das mãos; e esfregar as mãos umas nas outras. Os avaliadores realizaram registro de eventos em intervalos de tempo, ou seja, anotaram a frequência das respostas no momento em que ocorreram, considerando um intervalo de 15 segundos durante o discurso.

b) Pausas preenchidas: seguindo o modelo de Mancuso e Miltenberger (2016) e Spieler e Miltenberger (2016), foi considerada uma pausa preenchida uma das seguintes situações: uma pessoa balbuciar alguma sílaba sem sentido como “hmm”, ou “éé”, ou “ãã”, ou outras variações; utilizar palavras de repetição como “tipo”, ou “né”, ou “quer dizer”, ou “daí”, sem que o sentido dessas palavras reflita seu real significado (exemplo: “esse produto é do tipo A”) ou que estejam corretamente colocadas no contexto (caso o participante pronuncie “hmm” como um exemplo do que não falar em uma apresentação). Uma vez que nenhum dos participantes apresentava disfemia (gagueira), um episódio de gagueira (exemplo: “então e... e... eu fui...”) foi também considerado uma pausa preenchida. Apesar de essa descrição indicar classes de resposta variadas (balbucios, barulhos com a garganta, palavras repetidas, episódios de gagueira), foram consideradas todas como pausas preenchidas por apresentarem função similar no discurso. Os avaliadores anotaram a frequência dessas respostas pelo seu pronunciamento no momento em que ocorreram, considerando um intervalo de 15 segundos durante o discurso.

### **3.4.2. Seleção dos participantes**

Foi enviado um comunicado para os estudantes da universidade, por meio do site institucional, para divulgação de informações sobre o propósito da pesquisa e do treinamento, além do contato de e-mail do pesquisador. As inscrições ficaram abertas pelo período de três semanas. Ao todo, 340 pessoas entraram em contato para a participação na pesquisa, e, apesar

de o comunicado requerer a participação de apenas estudantes de graduação, foram identificados nos e-mails solicitantes: 102 estudantes de graduação; 23 estudantes de mestrado; 16 estudantes de doutorado; quatro estudantes de pós doutorado; dois servidores da universidade; um residente da área da saúde; quatro profissionais de psicologia, enfermagem, nutrição e engenharia elétrica; quatro professores da universidade (incluindo um sub chefe de departamento); e 183 pessoas que não identificaram sua ocupação no contato por e-mail.

Após o contato com todos os solicitantes, explicando a característica da pesquisa e o público alvo (estudantes de graduação), assim como a disponibilidade de horários necessária para a participação, foi estabelecida uma lista de possíveis participantes considerando a ordem de inscrição. Em seguida, foi marcada uma entrevista individual com os 30 primeiros inscritos da lista. As entrevistas duraram aproximadamente 45 minutos e tinham os seguintes objetivos: 1) levantar informações sobre o participante em relação ao comportamento de falar em público; 2) descrever os procedimentos da pesquisa; 3) explicar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice B) e solicitar a assinatura do participante; 4) realizar uma atividade de apresentação em público similar ao contexto da coleta de dados; e 5) selecionar os participantes a partir de três critérios, descritos a seguir.

O primeiro critério de inclusão foi a aceitação do participante, após estar ciente dos detalhes da pesquisa, sobre as condições de treinamento e coleta de dados, que envolveria a realização de apresentações sobre temas variados frente a um público enquanto gravado por uma câmera. A razão para esse critério foi considerar o risco de algumas pessoas apresentarem alto nível de desconforto ao se exporem frente a uma câmera e a um grupo desconhecido para falar em público, o que poderia levar à desistência de algum participante ao pensarem nessas condições. Em relação a este critério de inclusão, após a leitura completa do TCLE, tendo o pesquisador explicado os detalhes, respondido dúvidas e garantido a compreensão por parte do entrevistado, o Termo foi assinado pelos participantes, no qual entenderam os riscos e benefícios de sua participação, bem como sobre o sigilo das informações prestadas. O TCLE foi aprovado de acordo com as normas da resolução nº 510/16, do Conselho Nacional de Saúde, sob o número 83859718.1.0000.0121.

O segundo critério de inclusão foi a frequência de respostas dos comportamentos em estudo em cada participante na atividade de falar em público que foi realizada durante a entrevista. Os entrevistados foram incluídos no estudo quando a frequência da classe de resposta dos comportamentos objetivo fosse de, no mínimo, cinco respostas por minuto. A

escolha desse valor se deu a partir de estudos anteriores que avaliaram os efeitos de uma intervenção para reduzir pausas preenchidas na situação de falar em público (e.g. Mancuso & Miltenberger 2016; Spieler & Miltenberger, 2016). Nesses estudos, foi estabelecido como critério de inclusão dos participantes uma média de no mínimo duas respostas por minuto, porém, todos os participantes destas pesquisas apresentaram no mínimo uma média de cinco respostas por minuto nas sessões de coletas de dados da linha de base. Portanto, o pesquisador considerou que seria possível estabelecer uma média de cinco respostas por minuto como critério de inclusão, por razão do número de interessados para o presente estudo e da frequência de respostas das amostras dos estudos anteriores com variáveis dependentes semelhantes. Estabelecer esse valor maior em relação ao critério de inclusão, também facilitaria a visualização dos efeitos experimentais sobre as variáveis dependentes, se comparado à média de duas respostas por minuto (Johnston & Pennypacker, 2009).

Para mensurar a frequência de respostas, foi solicitado a cada entrevistado, após a aceitação das condições da pesquisa, realizar uma apresentação de aproximadamente 3 minutos sobre um filme à sua escolha. Essa apresentação foi filmada, apresentada apenas para o pesquisador, e o entrevistado teve tempo livre para planejar sua fala, sem possibilidade de leitura durante a apresentação, que seria realizada em pé. Para mensurar essa frequência, o pesquisador utilizou o protocolo de registro de classes de respostas, e o mesmo critério de registro da coleta de dados.

Foram realizadas 29 entrevistas, nas quais: nove participantes não se encaixaram nos critérios dos gestos não adequados (apresentaram uma média de frequência menor do que cinco emissões por minuto); seis participantes não se encaixaram nos critérios das pausas preenchidas (apresentaram uma média de frequência menor do que cinco emissões por minuto); quatro participantes não se encaixaram em nenhum dos critérios. Os participantes que não foram selecionados para a pesquisa, a partir desses critérios, foram informados por e-mail, conforme já combinado durante a entrevista. Foram selecionados, então, 10 entrevistados para participar da pesquisa, por cumprirem todos os critérios de inclusão.

Um entrevistado cancelou sua participação logo antes do início da pesquisa, por questões de incompatibilidade de horário com suas disciplinas da graduação. Outra participante compareceu no primeiro encontro de coleta de dados, mas resolveu cancelar sua participação devido ao início de um novo estágio que não fazia parte de seu planejamento inicial. Houve o caso de uma participante que apresentou alta frequência de faltas (13 faltas

nos 18 encontros da coleta de dados; e cinco faltas dos 11 encontros do treinamento) e teve seus dados desconsiderados para análise por motivo de insuficiência de informação para a pesquisa.

Ocorreu também a situação de uma participante que compareceu nos dois primeiros encontros da coleta de dados e enviou um e-mail solicitando o cancelamento de sua participação, pois tinha sentido muita ansiedade antes desses encontros (que envolviam apresentações em público, como será descrito mais adiante). O pesquisador se colocou à disposição para uma ou mais conversas, mas a participante comunicou que não tinha necessidade, mas que gostaria de contatos de psicólogos clínicos, pois estava buscando iniciar psicoterapia. O pesquisador sugeriu alguns contatos de psicoterapeutas e, novamente, se colocou à disposição para conversar caso a participante mudasse de ideia. Dessa forma, foram considerados seis participantes para essa pesquisa.

### **3.4.3. Coleta de dados**

Após a entrevista e seleção dos participantes, foi iniciada a coleta de dados da pesquisa. Em cada sessão de coleta de dados, todos os participantes foram instruídos a criar e desempenhar um pequeno discurso, com duração de aproximadamente três minutos, filmado pela câmera, e realizado frente aos outros participantes e ao público voluntário. O público voluntário variou, ao longo das sessões de coletas, em número (entre cinco e 10 pessoas), e composição (não era formado sempre pelas mesmas pessoas), e foi instruído a ouvir e prestar atenção na fala dos participantes, apresentando expressões faciais naturais.

O pesquisador criou uma lista de tópicos e temas que seriam o conteúdo da fala dos participantes. Esses tópicos serviram apenas para um direcionamento do discurso, estando aberto à criatividade de cada um. Exemplos de tópicos incluíram: “minha entrada na universidade”, “meus hobbies”, “meu filme favorito”, “curiosidades sobre a natureza”, “explicação sobre algum tema do meu curso”, “a importância dos professores”, “esporte”, “lembrança divertida da infância”, entre outros (Apêndice C). Para cada sessão da coleta de dados, foram sorteados dois tópicos a partir da lista, que seriam escolhidos pelos participantes para a construção do discurso.

Foram realizadas, no total, 18 sessões de coletas de dados ao longo da pesquisa. O procedimento para cada sessão de coleta de dados consistiu nas seguintes etapas:

- 1) entrada dos participantes na sala, com a presença do pesquisador, e sem a presença do público voluntário;
- 2) o pesquisador recebia os participantes e indicava os dois tópicos sorteados;
- 3) os participantes tinham 15 minutos para escolher um dos dois temas e criar um discurso de aproximadamente 3 minutos (recebiam papel e caneta, mas eram informados que não poderiam ler ou levar esse papel para a apresentação);
- 4) após os 15 minutos, o pesquisador distribuía um cartão com números entre 1 e 6 para os participantes para indicar a ordem de apresentação. A ordem de apresentação era organizada previamente, fazendo com que cada participante apresentasse em primeiro ou segundo lugar em no mínimo uma coleta de dados de cada fase do estudo – buscando reduzir interferências da ansiedade pelo fato de um participante apresentar antes ou depois das outras apresentações;
- 5) o pesquisador chamava o público voluntário, que entrava na sala cumprimentando verbalmente os participantes e sentando nas cadeiras livres;
- 6) o pesquisador ligava a câmera e o cronômetro na tela do notebook e chamava o primeiro participante para realizar o discurso;
- 7) o participante se levantava, sem segurar nenhum objeto, se direcionava para a frente da sala, voltado à câmera e ao público voluntário e iniciava sua fala (o pesquisador iniciava a contagem do cronômetro e o direcionava para a visualização do participante);
- 8) o participante encerrava seu discurso e retorna para o seu lugar;
- 9) as etapas 7 e 8 se repetiam com todos os participantes;
- 10) o pesquisador agradecia ao público voluntário e solicitava que saíssem da sala;
- 11) o pesquisador agradecia os participantes sem fazer comentários sobre seu desempenho, abrindo espaço para que os participantes pudessem conversar caso estivessem sentindo algum desconforto.

#### **3.4.4. Linha de Base**

Na etapa da linha de base, as sessões de coletas de dados ocorreram durante duas semanas, nas segundas e quartas feiras. Após cada sessão de coleta de dados, o pesquisador e a bolsista de iniciação científica assistiam ao vídeo das apresentações e mensuravam a frequência de resposta das variáveis dependentes emitidas por cada participante, com a utilização do protocolo de registro e observação. Essas medidas não foram consideradas para os resultados da pesquisa por apresentar viés de observação dos envolvidos na mensuração. Essa verificação de frequência foi realizada para acompanhar cada participante ao longo dos diversos momentos de coleta de dados, com o objetivo de decidir os momentos de transição entre as etapas do experimento (linha de base, condições experimentais e *follow-up*).

O objetivo da etapa da linha de base foi o de estabelecer, para cada participante, um padrão relativamente estável da frequência das classes de resposta investigadas. Foi utilizado o critério de estabilidade de intervalo de tempo fixo (Perone, 1991). Nesse caso, não se aguardou observar claramente as evidências de estabilidade dos participantes para introduzir as condições experimentais, mas sim foi utilizada uma quantidade de medidas repetidas fixas.

Apesar de algumas limitações em relação a esse critério, por não garantir, a princípio, que a linha de base fosse estabilizada antes de a primeira condição experimental ser adicionada, essa escolha metodológica foi realizada a partir de dois critérios. O primeiro foi o exame da literatura anterior que já interviu sobre as variáveis envolvidas neste estudo para o para estabelecer o número de coleta de dados da linha de base e das fases posteriores (e.g. Mancuso & Miltenberger, 2016; Spieler & Miltenberger, 2016).

O segundo critério foi pressupor, também a partir de estudos anteriores, que caso não fosse encontrada uma estabilidade (a partir de outros critérios) ao final da etapa da linha de base, os resultados das condições experimentais posteriores, envolvendo a intervenção sobre as VDs, iriam possibilitar considerar estáveis os dados da linha de base em comparação com os dados após a intervenção. Assim, foi estabelecido, para etapa da linha de base, quatro sessões de coletas de dados. Essas coletas ocorreram ao longo de duas semanas, nas segundas e quartas feiras. Durante as primeiras quatro sessões de coletas de dados, nenhum procedimento adicional foi realizado.

#### **3.4.5. Condição experimental 1**

Após o estabelecimento da linha de base das duas classes de resposta, a partir dos critérios citados anteriormente, foi introduzida a condição experimental 1. A condição experimental 1 foi o início do treinamento em formato de grupo, com duração de duas horas, e com todos os participantes, sem que fossem utilizados procedimentos de intervenção específicos para as classes de resposta do estudo. Ou seja, durante as sessões iniciais do treinamento que caracterizam a condição experimental 1, aconteceram conversas com os participantes sobre as dificuldades deles quanto à oratória e a importância do comportamento de falar em público. Nessa etapa, não foram introduzidos os componentes das pausas preenchidas e utilização de gestos, indicando que esses componentes seriam trabalhados posteriormente caso algum participante os mencionasse. Foram discutidos outros componentes do falar em público, como contato visual, postura, expressões faciais, organização de argumentos, improviso e linha de raciocínio. Essa etapa teve duração de 4 semanas, com os treinamentos ocorrendo às segundas feiras e as sessões de coletas de dados ocorrendo às quartas feiras.

O primeiro dia de treinamento da condição experimental 1 foi caracterizado principalmente pela definição do comportamento de falar em público e a apresentação de seus principais componentes:

**Tabela 2.1**

Descrição dos procedimentos do primeiro dia de treinamento da condição experimental 1.

| <b>Etapa</b> | <b>Descrição</b>   |
|--------------|--|
| 1            | Explicar novamente como será o processo do treinamento, os objetivos de cada etapa, e sua relação com a coleta de dados.   |
| 2            | Estabelecer o contrato de trabalho com os participantes em relação ao treinamento.   |
| 3            | Realizar exercício de apresentação dos participantes (que já se conheciam das quatro coletas de dados iniciais), de pé, na frente da sala.   |
| 4            | Discutir com os participantes a definição do comportamento de falar em público, que formas de comunicação estão envolvidas nesse comportamento, e que contexto define o falar em público. Por exemplo, foi indagado se conversar em grupo é falar em público, além da própria definição do público.  |
| 5            | Apresentar os componentes do comportamento de falar em público. Perguntar aos participantes sobre o que envolve o conteúdo da nossa fala, como esse conteúdo está relacionado à forma de nos comunicarmos, e qual a influência da ansiedade nesses dois componentes.   |
| 6            | Executar uma atividade de comunicação e observação do público. A tarefa, em resumo, envolve dois participantes lerem um conto, para então apresentarem, sem ler, esse conto para os outros participantes. Durante a leitura que acontece fora da sala, os outros participantes são instruídos a simularem expressões faciais de cansaço e aborrecimento, mexerem no celular, e olharem para a janela durante a apresentação dos colegas. O objetivo da tarefa é verificar e discutir se os participantes voluntários conseguem perceber a reação do público, e o que acontece com eles se eles percebem essa reação. |

O segundo dia do treinamento da condição experimental 1 teve como foco a elaboração do conteúdo da fala e a relação dos participantes com a ansiedade:

**Tabela 2.2**

Descrição dos procedimentos do segundo dia de treinamento da condição experimental 1.

| <b>Etapa</b> | <b>Descrição</b>   |
|--------------|--|
| 1            | Perguntar aos participantes sobre o que foi realizado e aprendido no primeiro encontro.  |
| 2            | Discutir com os participantes sobre como a ansiedade se manifesta em cada um deles. Perguntar sobre o que costumam pensar antes, durante e após falar em público. Além disso, indagar sobre o que sentem nessas situações e como a ansiedade de falar em público tinha se apresentado nas últimas cinco coletas de dados.  |
| 3            | Apresentar algumas possibilidades de redução da ansiedade: respiração, identificação específica da manifestação fisiológica da ansiedade, identificação de fatores que aumentam ou diminuem a probabilidade e intensidade da ansiedade.  |
| 4            | Informar que será realizado um exercício de improviso com os participantes, e pedir para que prestem atenção nos efeitos dessa atividade em relação à ansiedade deles.   |
| 5            | Realizar exercício de improviso. Em resumo, um participante de cada vez se levanta frente aos demais. Neste momento, o grupo fala alguma palavra ao participante, que deve iniciar uma fala sobre essa palavra, sem regra específica. Por exemplo, o grupo fala a palavra “abacaxi” e o participante deve começar a falar algo que envolva essa palavra, pode ser uma descrição, uma história envolvendo essa palavra, ou até a opinião do participante sobre aquilo. Após um minuto o pesquisador sugere outra palavra e o participante deve mudar o discurso para encaixar a nova palavra. O objetivo da atividade é desenvolver a criação de conteúdo dos participantes sobre um tema, por meio do improviso. |
| 6            | Discutir com os participantes sobre as estruturas escolhidas para criar o discurso, qual a linha de raciocínio utilizada para cada palavra, e se essa linha de raciocínio seria muito diferente se outra palavra tivesse sido escolhida.   |

O terceiro dia do treinamento da condição experimental 1 foi caracterizado pela finalização da discussão sobre o componente “conteúdo da fala”, e pelo aprofundamento do componente da ansiedade:

**Tabela 2.3**

Descrição dos procedimentos do terceiro dia de treinamento da condição experimental 1.

| <b>Etapa</b> | <b>Descrição</b>   |
|--------------|--|
| 1            | Perguntar aos participantes sobre o conteúdo e práticas do encontro anterior.  |
| 2            | Apresentar alguns conceitos de conteúdo da fala: possibilidades de criação de diversas linhas de raciocínio a partir de um tema, adequação do conteúdo ao público, utilização de linguagem adequada ao contexto, quantidade de informação necessária e controle do tempo.  |
| 3            | Realizar atividade de apresentação de tema e percepção da ansiedade. Em resumo, cada participante, por vez, se dirigia frente ao grupo para apresentar um tema livre. Antes de iniciar a fala, o pesquisador, utilizando perguntas, ajudava o participante a perceber como a ansiedade estava se manifestando naquele momento, e se essa descrição verbalizada modificava a sensação de ansiedade no participante. O objetivo da atividade é aumentar o grau de percepção dos participantes sobre sua ansiedade. |

|   |   |
|---|---|
| 4 | Discutir com os participantes sobre a utilização das técnicas, sua nova percepção sobre a ansiedade de falar em público, e formas de desenvolver uma relação com essa ansiedade, entendendo que ela é natural da situação de falar em público e que há a possibilidade de redução por meio do entendimento de sua manifestação e consequências. |
|---|---|

O quarto dia do treinamento da condição experimental 1 teve como foco o componente forma de apresentação (sem envolver os componentes das pausas preenchidas e qualquer tipo de gestos). É possível visualizar as atividades detalhadas na Tabela 2.4:

**Tabela 2.4**

Descrição dos procedimentos do quarta dia de treinamento da condição experimental 1.

| Etapa | Descrição   |
|-------|---|
| 1     | Perguntar aos participantes sobre o conteúdo e práticas do encontro anterior.   |
| 2     | Aprofundar o componente da forma de apresentação, com foco no contato visual, postura, movimentação pelo palco ou local da apresentação, expressões faciais, e volume de voz. Não foi realizado nenhum comentário sobre quaisquer tipos de gestos ou elementos de pausas e vícios de linguagem.   |
| 3     | Realizar atividade de apresentação de um tema com foco na postura e contato visual. Em resumo, cada participante, por vez, se dirigia frente ao grupo para apresentar um tema livre. Nessa tarefa, o participante deveria prestar atenção para manter as duas pernas separadas na distância dos ombros, com os pés firmes ao chão. Além disso, deveria buscar manter contato visual com todos os participantes, o pesquisador e a bolsista PIBIC. O objetivo da atividade é aumentar a percepção sobre a postura e estimular o contato visual durante a situação de falar em público. |
| 4     | Discutir sobre a atividade realizada, indicando as percepções durante o processo e recebendo <i>feedback</i> dos outros participantes.  |
| 5     | Realizar atividade de apresentação de um tema com foco no controle do tempo, postura e contato visual. Em resumo, cada participante, por vez, se dirigia frente ao grupo para apresentar um tema livre (após 5 minutos para planejar a fala). Novamente, os participantes deveriam buscar aumentar o contato visual e manter a postura a partir das indicações da primeira atividade. Porém, dessa vez, deveriam encerrar o discurso entre o tempo de 2:50 minutos até 3 minutos (podiam ver um cronômetro).  |

A justificativa para a introdução da condição experimental 1 foi aumentar o controle sobre as variáveis externas ao estudo. Não era esperado que houvesse uma mudança relevante nas variáveis dependentes a partir da inclusão dessa condição. Se o programa iniciasse de imediato com a intervenção em grupo sobre as classes de resposta específicas do estudo, e houvesse uma redução da frequência dessas classes, a capacidade explicativa de quais elementos da intervenção causaram efeitos nas VDs seria reduzido. Essa redução ocorreria, por exemplo, pelas possibilidades: 1) de apenas o fato de os participantes começarem a interagir entre si sobre o tema já fosse uma variável com poder suficiente para mudança significativa da frequência da VD; e/ou 2) do fato de os participantes atribuírem maior

importância ao tema ao começarem a se engajar em um treinamento já fosse uma variável com poder suficiente para mudança significativa da VD.

Outra justificativa para a condição experimental 1 foi a consideração do fenômeno da ansiedade, que poderia ser uma variável interveniente ao estudo. Dessa forma, a condição experimental 1, envolveu breves intervenções sobre a ansiedade durante o treinamento. Além disso, essa condição experimental proporcionou maior número de sessões de coletas de dados, fazendo os participantes passarem mais vezes pela situação de falar em público. Assim, essas variáveis tiveram o objetivo de diminuir a chance de a ansiedade ocorrer (ou de diminuir grau da magnitude da ansiedade), pelo fato de os participantes estarem mais habituados com esse tipo de atividade.

Assim, no momento em que foram introduzidas as intervenções direcionadas especificamente para as VDs da pesquisa, pôde-se ter maior controle sobre as variáveis específicas que provocaram a mudança nas VDs. Também foi possível observar não apenas os efeitos do treinamento como um todo, mas também os efeitos das intervenções específicas desse treinamento ao longo do processo.

O motivo para o treinamento ter sido realizado em grupo foi buscar uma intervenção que irá ocorrer o mais próximo possível das situações reais de treinamento para falar em público. O formato de grupo para o desenvolvimento de habilidades sociais é recomendado, além de questões logísticas e financeiras, por possibilitar maior efetividade de treinamento, proporcionando com o grupo, uma situação mais próxima à da vida real (Del Prette & Del Prette, 1999). Além disso, na literatura sobre treinamentos para falar em público, percebe-se uma maior parte dos modelos de intervenção utilizando um formato grupal (e.g. Aryadoust, 2015; Chollet et al., 2016; De Grez et al., 2009; Kremer & Hinton, 1996; Traver, 2017).

Utilizar intervenções individuais com cada participante poderia aumentar a validade interna da pesquisa (Johnston & Pennypacker, 2009), mas intervenções individuais desse comportamento, assim como de outras habilidades sociais, não ocorrem com frequência nos contextos reais (Del Prette & Del Prette, 2017). Os dados dos participantes referentes às linhas de base e condições experimentais ao longo do estudo serão apresentados na seção dos resultados e discussão.

#### **3.4.6. Condição experimental 2**

Após as 4 semanas de sessões de coletas de dados durante os treinamentos da condição experimental 1, iniciou-se a condição experimental 2. A condição experimental 2 se caracterizou pela adição dos treinamentos específicos para a redução da frequência da emissão das pausas preenchidas. Ao avaliar os dados observados pelo pesquisador e a bolsista, as pausas preenchidas apresentaram maior grau de estabilidade dos participantes em relação aos gestos não adequados, portanto, inicialmente, o treinamento foi direcionado a primeira variável. Essa etapa de intervenção teve duração de 4 semanas, novamente com os treinamentos ocorrendo às segundas feiras e as sessões de coletas de dados ocorrendo às quartas feiras.

A intervenção específica sobre as VDs foi composta por exposições dialogadas e da técnica da reversão de hábito (Azrin & Nunn, 1974). Essa técnica já apresentou resultados eficazes na redução de tiques, como coçar ferida (Norén, et al., 2017) e roer unhas (Dunbar, et al., 2018), e na redução de pausas preenchidas na situação de falar em público (Mancuso & Miltenberger 2016; Spieler & Miltenberger, 2016). Foram utilizadas as seguintes etapas da técnica, que serão detalhadas posteriormente: treino de auto percepção, envolvendo a descrição e identificação da resposta não adequada; treino de resposta concorrente, que envolve a substituição da resposta não adequada por uma resposta adequada ao objetivo; e treino de motivação, que envolve a utilização do reforço para aumentar a probabilidade de que a resposta adequada ocorra (Azrin & Nunn, 1974).

O primeiro dia do treinamento da condição experimental 2, para as pausas preenchidas, teve como foco o treinamento de auto percepção, com as etapas de descrição e identificação da resposta:

**Tabela 2.5**

Descrição dos procedimentos do primeiro dia de treinamento da condição experimental 2.

| <b>Etapa</b> | <b>Descrição</b>   |
|--------------|--|
| 1            | Perguntar aos participantes sobre o que foi realizado e aprendido no encontro anterior   |
| 2            | Definir pausas preenchidas e trazer informações sobre seu impacto na comunicação.  |
| 3            | Apresentar trechos de áudio, recolhidos na coleta de dados, de cada participante, com a solicitação de que o participante indique os momentos os quais percebe as pausas preenchidas em relação à frequência e tipo (vícios de linguagem, repetição ou alongamento de sílaba, pronunciamento de vogais sem sentido). Em seguida, solicitar aos participantes que descrevam sua emissão de pausas preenchidas escutadas no áudio. Objetivo da atividade: realizar a descrição da classe de respostas.   |
| 4            | Realizar atividade de identificação da resposta: cada participante, em sua vez, dirige-se para frente do grupo e apresenta uma fala de tema livre por aproximadamente dois minutos. Durante a apresentação o participante deve prestar atenção na emissão de pausas preenchidas, seguindo duas regras. Primeira regra: toda vez que perceber ter pronunciado alguma pausa preenchida, o participante deve interromper a fala por dois segundos e levantar a mão direita. Segunda regra: toda vez que perceber que iria pronunciar alguma pausa preenchida, mas conseguiu manter o controle |

|   |  |
|---|--|
|   | sem fazer sua pronúncia, deve interromper a fala por dois segundos e levantar a mão esquerda. Caso o participante não perceba que tenha emitido uma pausa preenchida, o pesquisador e os outros participantes devem levantar a mão e indicar essa emissão ao participante que está apresentando; ao ser sinalizado, o participante deve interromper sua fala por dois segundos. Ao final de cada apresentação, o pesquisador elogia o número de vezes que o participante identificou a emissão ou controlou a emissão do comportamento, indicando que o importante da atividade não era focar em reduzir a emissão de pausas preenchidas, mas sim em identificá-las quando ocorriam. |
| 5 | Discutir sobre as dificuldades encontradas na atividade e elogiar o desempenho dos participantes, indicando as consequências positivas de seus comportamentos na atividade de identificação da resposta.   |

O segundo dia do treinamento da condição experimental 2, para as pausas preenchidas, teve como foco o treinamento de auto percepção, com a etapa de identificação da resposta. É possível visualizar as atividades detalhadas na Tabela 2.6:

**Tabela 2.6**

Descrição dos procedimentos do segundo dia de treinamento da condição experimental 2.

| <b>Etapa</b> | <b>Descrição</b>   |
|--------------|--|
| 1            | Perguntar aos participantes sobre o que foi aprendido e realizado no encontro anterior.  |
| 2            | Realizar atividade de identificação da resposta. A atividade foi realizada utilizando a mesma consigna do encontro anterior.   |
| 3            | Discutir sobre o desempenho e importância da atividade de identificação da resposta.   |
| 4            | Realizar atividade de identificação da resposta. Essa segunda atividade foi realizada utilizando a mesma consigna anterior, porém, nesse segundo desempenho, foi solicitado que os participantes continuassem sentados em seus lugares durante sua apresentação. O motivo para essa solicitação foi devido ao relato dos participantes, nesse mesmo encontro, sobre estarem sentindo dificuldades na realização da tarefa ao necessitarem prestar atenção em diversos fatores (manter o discurso, ficar em pé frente ao público, identificar resposta e levantar mão direita, e controlar resposta e levantar mão esquerda). |
| 5            | Discutir sobre as dificuldades encontradas no novo modelo de atividade e elogiar o desempenho dos participantes, indicando as consequências positivas de seus comportamentos na atividade de identificação da resposta.  |

O terceiro dia e quarto dia do treinamento da condição experimental 2, para as pausas preenchidas, tiveram como foco o treinamento de resposta concorrente e procedimentos de motivação. É possível visualizar as atividades detalhadas na Tabela 2.7:

**Tabela 2.7**

Descrição dos procedimentos do terceiro e quarto dia de treinamento da condição experimental 2.

| <b>Etapa</b> | <b>Descrição</b>  |
|--------------|---|
| 1            | Perguntar para os participantes sobre o que foi trabalhado no encontro anterior.  |
| 2            | Solicitar aos participantes que, ao longo do encontro, identifiquem pausas preenchidas na fala do pesquisador, verbalizando que seriam introduzidas deliberadamente, indicando essa emissão levantando a mão direita. O pesquisador, ao longo do encontro, deliberadamente introduziu algumas pausas preenchidas em suas falas (houve pausas preenchidas não deliberadas também). O objetivo dessa atividade ao longo do encontro foi continuar desenvolvendo a percepção dos |

|   |  |
|---|--|
|   | participantes sobre a emissão das pausas preenchidas, porém, tirando o aspecto punitivo de ser sinalizado a respeito de seu próprio comportamento “não adequado” à situação.   |
| 3 | Realizar treino de resposta concorrente: cada participante, em sua vez, deve se dirigir frente ao grupo e apresentar uma fala de tema livre por aproximadamente dois minutos. Durante a apresentação o participante deve prestar atenção na emissão de pausas preenchidas, seguindo essas duas regras: 1) toda vez que perceber ter pronunciado alguma pausa preenchida, o participante deve interromper a fala por quatro segundos e respirar profundamente durante esse tempo; 2) toda vez que perceber que iria pronunciar alguma pausa preenchida, mas conseguiu manter o controle sem fazer sua pronúncia, deve interromper a fala por quatro segundos e respirar profundamente durante esse tempo. Caso o participante não perceba que tenha emitido uma pausa preenchida, o pesquisador e os outros participantes devem levantar a mão e indicar essa emissão ao participante que está apresentando. Ao receber essa sinalização, o participante deve interromper o discurso por quatro segundos e respirar profundamente durante esse tempo. Ao final de cada apresentação, o pesquisador elogiava o número de vezes que o participante tinha substituído a emissão da pausa preenchida pela respiração. |
| 4 | Discutir a importância da respiração durante o ato de falar em público, tendo função não apenas de substituir a pausa preenchida (por não ser possível respirar e emitir alguma pausa preenchida ao mesmo tempo), mas também por permitir que o indivíduo obtenha ar com maior frequência, o que é imprescindível para a utilização da voz (Bozkurt, Erim, & Çelik-Demiray, 2018), e também promove a redução da ansiedade (Willhelm, Andretta, & Ungaretti, 2015). Nessa discussão, conversar também sobre as dificuldades e êxitos dos participantes na realização da tarefa.  |

### 3.4.7. Condição experimental 3

Após as quatro semanas de sessões de coletas de dados ocorrendo junto ao treinamento direcionado às pausas preenchidas, iniciou-se a condição experimental 3, com o treinamento agora direcionado especificamente à redução dos gestos não adequados. Essa etapa de intervenção teve duração de três semanas, com os treinamentos ocorrendo às segundas feiras e as sessões de coletas de dados ocorrendo às quartas feiras.

O primeiro dia do treinamento da condição experimental 3, teve como foco o conteúdo teórico da utilização de gestos e o início do treino de resposta concorrente e procedimentos de motivação. É possível visualizar as atividades detalhadas na Tabela 2.8:

**Tabela 2.8**

Descrição dos procedimentos do primeiro dia de treinamento da condição experimental 3.

| Etapa | Descrição   |
|-------|---|
| 1     | Perguntar aos participantes sobre o conteúdo e as práticas do encontro anterior.  |
| 2     | Discutir com os participantes sobre o conteúdo dos gestos durante o ato de falar em público: qual a importância de gesticular, quais são os gestos normalmente utilizados, qual deve ser a frequência dos gestos, qual deve ser o grau de congruência do gesto à fala, e quais podem ser considerados gestos não adequados à situação de falar em público.  |
| 3     | Realizar a descrição da classe de respostas dos gestos não adequados.   |
| 4     | Realizar treino de resposta concorrente: cada participante, em sua vez, deverá se dirigir frente ao grupo e apresentar uma fala de tema livre por aproximadamente dois minutos. Durante a apresentação o participante deve prestar atenção na emissão de gestos não adequados (que foram descritos na discussão anterior à atividade), seguindo essas duas regras: 1) toda vez que perceber ter emitido algum gesto não adequado, o participante deve interromper a fala e a gesticulação por |

---

quatro segundos, mantendo as mãos em uma das duas posturas base (mãos paradas ao lado do corpo; ou mãos juntas frente ao corpo, na altura do umbigo até o diafragma, sem quem uma mão aperte ou esfregue a outra, com os cotovelos levemente dobrados); 2) toda vez que perceber que iria emitir algum gesto não adequado, mas conseguiu manter o controle sem realizá-lo, deve interromper a fala e a gesticulação por quatro segundos, mantendo as mãos em uma das duas posturas base. Caso o participante não perceba que tenha emitido uma pausa preenchida, o pesquisador e os outros participantes devem levantar a mão e indicar essa emissão ao participante que está apresentando; ao receber essa sinalização, o participante deve obedecer à primeira regra. Ao final de cada apresentação, o pesquisador elogia o número de vezes que o participante tenha substituído a emissão do gesto não adequado pela postura base.

---

O segundo e terceiro dia do treinamento da condição experimental 3 tiveram como foco o treino de resposta concorrente e procedimentos de motivação. É possível visualizar as atividades detalhadas na Tabela 2.9:

**Tabela 2.9**

Descrição dos procedimentos do terceiro e quarto dia de treinamento da condição experimental 3.

| <b>Etapa</b> | <b>Descrição</b>   |
|--------------|--|
| 1            | Perguntar aos participantes sobre o conteúdo e as práticas do encontro anterior.   |
| 2            | Realizar treino de resposta concorrente: cada participante, em sua vez, deverá se dirigir frente ao grupo e apresentar uma fala de tema livre por aproximadamente dois minutos. Durante a apresentação o participante deve prestar atenção na emissão de gestos não adequados (que foram descritos na discussão anterior à atividade), seguindo essas duas regras: 1) toda vez que perceber ter emitido algum gesto não adequado, o participante deve interromper a fala e a gesticulação por quatro segundos, mantendo as mãos em uma das duas posturas base (mãos paradas ao lado do corpo; ou mãos juntas frente ao corpo, na altura do umbigo até o diafragma, sem que uma mão aperte ou esfregue a outra, com os cotovelos levemente dobrados); 2) toda vez que perceber que iria emitir algum gesto não adequado, mas conseguiu manter o controle sem realizá-lo, deve interromper a fala e a gesticulação por quatro segundos, mantendo as mãos em uma das duas posturas base. Caso o participante não perceba que tenha emitido uma pausa preenchida, o pesquisador e os outros participantes devem levantar a mão e indicar essa emissão ao participante que está apresentando; ao receber essa sinalização, o participante deve obedecer à primeira regra. Ao final de cada apresentação, o pesquisador elogia o número de vezes que o participante tinha substituído a emissão do gesto não adequado pela postura base. |
| 3            | Discutir a importância da utilização de gestos durante o ato de falar em público, considerando também as posturas base das quais esses gestos podem partir. Nessa discussão, conversar também sobre as dificuldades e êxitos dos participantes na realização da tarefa.  |

Apesar das condições experimentais 2 e 3 terem sido realizadas utilizando principalmente a técnica de reversão de hábito, duas principais diferenças ocorreram na utilização dessa técnica entre as condições. A primeira diferença foi a utilização de áudios adquiridos na coleta de dados dos participantes para que eles pudessem identificar e posteriormente descrever suas pausas preenchidas. Quando na etapa de treinamento dos gestos não adequados, não foram utilizados trechos de vídeo. A razão para essa modificação na intervenção foi pela reação negativa dos participantes ao ouvirem seu áudio no treinamento

das pausas preenchidas; os participantes relataram que a atividade foi bastante desconfortável para eles (na entrevista individual pós experimento, um participante comentou que nesse dia pensou em desistir do treinamento), e o pesquisador percebeu que esse fato atrapalhou o próprio andamento da intervenção no dia dessa atividade.

A segunda diferença foi a decisão de pular a etapa do treinamento de auto percepção para os gestos não adequados, executando já de início o treino de resposta concorrente. O primeiro motivo para essa escolha foi a dificuldade dos participantes em prestar atenção em todos os elementos do treino de auto percepção. Durante o treino das pausas preenchidas (deveriam levantar a mão direita ou esquerda a partir da emissão da resposta), essa dificuldade foi tanto relatada pelos participantes, quanto percebida pelo pesquisador, pois na etapa do treino de resposta concorrente (na qual deveria se substituir a pausa preenchida por uma respiração de quatro segundos), frequentemente os participantes acabavam levantando a mão, sem intenção, por terem sido anteriormente reforçados a comportar-se dessa forma nas etapas anteriores. O segundo motivo para essa decisão foi a impossibilidade dos participantes sinalizarem a detecção do gesto não adequado, sem acabar envolvendo algum outro componente do comportamento de falar em público (exemplo: levantar a mão atrapalharia a gesticulação; emitir algum som atrapalharia o discurso e a voz; bater o pé no chão atrapalharia a postura), o que poderia vir a confundir o participante na apresentação e atrapalhar a atividade.

### **3.4.7. *Follow-up***

Após a finalização do treinamento, optou-se por continuar as sessões de coleta de dados por mais duas semanas com o objetivo de realizar um acompanhamento dos efeitos do treinamento sobre as VDs em curto prazo. Na etapa do *follow-up*, ocorreram 3 sessões de coletas de dados, na quarta feira da primeira semana, na segunda feira e quarta feira da segunda semana. Portanto, a etapa iniciou nove dias após a finalização do treinamento e sete dias após a última coleta de dados da condição experimental 3.

Após o *follow-up*, foram marcadas entrevistas com os participantes para a entrega parcial dos resultados (levantados pelo pesquisador e pela bolsista), e para uma conversa final a respeito do processo de coleta de dados, do treinamento em si, suas impressões ao longo do

estudo, sua percepção de desenvolvimento e se o treinamento tinha influenciado em outros contextos de comunicação e falar em público.

### **3.5. Mensuração das respostas por juízes independentes**

Para a mensuração dos dados coletados por meio das filmagens foi utilizado o auxílio de dois psicólogos voluntários para o papel de juízes de avaliação. Após o encerramento da coleta de dados, os juízes receberam os vídeos de todos os participantes, e mensuraram a frequência de emissão das VDs conforme os critérios de observação estabelecidos anteriormente na descrição das classes de respostas, utilizando o protocolo de registro (em 100% dos vídeos).

Os juízes estavam cegos a ordem das sessões de coleta de dados, com o intuito de reduzir o viés de observação. Para isso, o pesquisador utilizou um software ([randomizer.org](http://randomizer.org)) para randomizar os trechos de vídeo de cada participante em cada coleta de dados, para então enviar os vídeos aos juízes. O protocolo de registro foi personalizado de acordo com a numeração randomizada de cada trecho de vídeo (por exemplo, o “vídeo 1” do “participante 1” foi enviado com o nome “489” para os juízes, e o protocolo de registro continha o nome “489” para a sessão de coleta de dados).

Antes da etapa de mensurar os dados da pesquisa, os juízes receberam um treinamento preliminar de uma hora sobre os comportamentos estudados, com a descrição da topografia das respostas que seriam mensuradas, e a observação de sete vídeos para verificar esses comportamentos acontecendo na prática. Em seguida, durante uma hora, foram realizados testes com vídeos da internet, nos quais alguns palestrantes falavam em público. Os juízes, separadamente, mensuraram a frequência das pausas preenchidas e gestos não adequados nas apresentações dos vídeos utilizando o protocolo de observação. Em seguida, foram comparados os resultados entre os juízes, e realizadas correções nos intervalos que apresentaram desacordos entre os juízes, com base nas definições das classes de respostas.

Após o primeiro treinamento, os juízes receberam os vídeos, e, separadamente, iniciaram o processo de mensurar os dados dos participantes. Para cada vídeo mensurado, os resultados eram compartilhados com o pesquisador, que fazia o cálculo do Índice de Concordância - IC (detalhado posteriormente). Ao perceber que o IC apresentava uma média

de 60% nos dados iniciais (primeiros 4 vídeos enviados), e esse valor estava abaixo do esperado, o pesquisador interrompeu o processo mensuração das frequências de respostas pelos juízes independentes. Foi realizado um novo treinamento, de aproximadamente 2 horas, no qual foram identificados os possíveis problemas na mensuração das pausas preenchidas e gestos não adequados entre os juízes. Após a identificação desses problemas, e aprimoramentos na especificidade da descrição topográfica das classes de respostas, os juízes reiniciaram o trabalho de observação e registro das frequências de respostas.

O cálculo utilizado para calcular a frequência do acordo entre observadores foi o de frequência entre intervalos (e.g. Mancuso & Miltenberger 2016; Spieler & Miltenberger, 2016). O Índice de Concordância foi calculado dividindo a menor frequência pela maior frequência de cada intervalo para definir uma porcentagem de concordância de cada um desses intervalos. Por exemplo: se o primeiro juiz marcou 4 pausas preenchidas em um intervalo de 1s - 15s e o segundo juiz marcou 2 pausas preenchidas nesse mesmo intervalo, esse intervalo apresenta 2/4 ou 50% de acordo. As porcentagens de cada intervalo foram então somadas e divididas pelo total de intervalos. Intervalos marcados com o mesmo número foram considerados como 100% de acordo. Intervalos marcados com o número 0 por um juiz e marcado com qualquer número pelo outro juiz foram considerados como 0% de acordo.

Na tabela 3.1 pode-se observar o Índice de Concordância entre os observadores para os dados de cada participante, em cada fase do experimento, para as classes de resposta das pausas preenchidas e dos gestos não adequados à situação de falar em público. Foi estabelecido um valor mínimo de 80% de concordância entre os juízes, necessário para que os dados apresentassem confiabilidade. Este percentual é similar ao utilizado em outros experimentos já publicados (Johnston & Pennypaker, 2013), inclusive experimentos com o fenômeno das pausas preenchidas (e.g., Mancuso & Miltenberger 2016; Spieler & Miltenberger, 2016). Quanto às pausas preenchidas, uma média de 92% de concordância em todas as fases do experimento foi atribuída ao participante 1 (P1); 87% atribuída ao participante 2 (P2); 88% atribuída à participante 3 (P3); 89% atribuída à participante 4 (P4); 89% atribuída à participante 5 (P5); e 89% atribuída à participante 6 (P6). Em relação aos gestos não adequados, uma média de 88% de concordância em todas as fases do experimento foi atribuída ao participante 1; 88% atribuída ao participante 2; 94 atribuída à participante 3; 90% atribuída à participante 4; 90% atribuída à participante 5; e 90% atribuída à participante 6.

**Tabela 3.1**

Índice de Concordância entre os observadores para os dados de cada participante.

|           | <b>Pausas Preenchidas (%)</b> |     |     |     |     |     | <b>Gestos não adequados (%)</b> |     |     |     |     |     |
|-----------|-------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|---------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|
|           | Ldb                           | Ce1 | Ce2 | Ce3 | Flw | Med | Ldb                             | Ce1 | Ce2 | Ce3 | Flw | Med |
| <b>P1</b> | 89                            | 87  | 96  | 100 | 87  | 92  | 90                              | 84  | 94  | 80  | 90  | 88  |
| <b>P2</b> | 80                            | 87  | 83  | 90  | 93  | 87  | 90                              | 90  | 86  | 80  | 90  | 88  |
| <b>P3</b> | 90                            | 90  | 86  | 90  | 85  | 88  | 89                              | 93  | 95  | 97  | 100 | 94  |
| <b>P4</b> | 94                            | 91  | 92  | 90  | 83  | 89  | 93                              | 92  | 90  | 91  | 84  | 90  |
| <b>P5</b> | 89                            | 91  | 92  | 90  | 83  | 89  | 93                              | 88  | 92  | 87  | 92  | 90  |
| <b>P6</b> | 93                            | 80  | 91  | 92  | 90  | 89  | 87                              | 85  | 95  | 91  | 90  | 90  |

Nota. Ldb = Linha de base; Ce1 = Condição experimental 1; Ce2 = Condição experimental 2; Ce3 = Condição experimental 3; Flw = *Follow-up*; Med = Média.

#### 4. Resultados e Discussão:

Embora o delineamento experimental e decorrente tratamento de dados escolhido sejam de sujeito único, primeiro serão apresentadas estatísticas descritivas do grupo, para então apresentar os dados pormenorizados para cada sujeito. O objetivo dessa organização é apresentar as evidências de eficácia do treinamento primeiramente de uma forma geral, para então detalhar o exame realizado sobre as possíveis relações entre as variáveis dependentes e independentes.

No primeiro tópico, com função ilustrativa, serão apresentados os valores das médias e desvio padrão do grupo e em cada etapa do experimento, em relação à frequência de respostas das pausas preenchidas e gestos não adequados. Já no segundo tópico, os dados individuais e detalhados dos participantes serão apresentados, seguidos da discussão sobre as possíveis relações estabelecidas entre o treinamento e os resultados. Os dados individuais foram divididos entre dois grupos. O primeiro foi o grupo dos três participantes com maior estabilidade nos dados, possibilitando uma maior demonstração experimental dos efeitos do treinamento. O segundo grupo foi o qual os participantes, por motivos explicitados posteriormente, apresentaram dados com características que possibilitaram menor demonstração experimental.

##### 4.1 Evidências de eficácia do treinamento a partir das frequências médias de resposta nas diferentes etapas experimento

A análise dos dados dos participantes possibilita verificar que as frequências de respostas das pausas preenchidas e gestos não adequados reduziram ao longo do estudo. Na tabela 2 são apresentadas as médias do grupo em cada etapa do experimento. Para as pausas preenchidas, a frequência média dos dados do grupo na etapa da linha de base foi de 7,3 respostas/minuto, seguida de 7,1 respostas/minuto na condição experimental 1, 3,4 respostas/minuto na condição experimental 2 no treinamento para pausas preenchidas, 3,5 respostas/minuto na condição experimental 3, e 2,4 respostas/minuto no *follow-up*. Para os gestos, a frequência média do grupo na etapa da linha de base foi de 6,5 respostas/minuto, seguida de 6,1 respostas/minuto na condição experimental 1, 5,5 respostas/minuto na

condição experimental 2,7 no treinamento para pausas preenchidas, 3 respostas/minuto na condição experimental 3, e 2,7 respostas/minuto no *follow-up*.

**Tabela 4.1.**

Frequências médias de respostas do grupo ao longo das etapas do experimento.

| Etapa:                       | Média do grupo em respostas/minuto |                      |
|------------------------------|------------------------------------|----------------------|
|                              | Pausas preenchidas                 | Gestos não adequados |
| Linha de base                | 7,3 (dp = 2,2)                     | 6,5 (dp = 1,4)       |
| Condição experimental 1      | 7,1 (dp = 1,8)                     | 6,1 (dp = 1,3)       |
| Condição experimental 2 (PP) | 3,4 (dp = 0,6)                     | 5,5 (dp = 2)         |
| Condição experimental 3 (G)  | 3,5 (dp = 1,2)                     | 2,7 (dp = 1,4)       |
| Follow-up                    | 2,4 (dp = 0,5)                     | 2,7 (dp = 1,6)       |

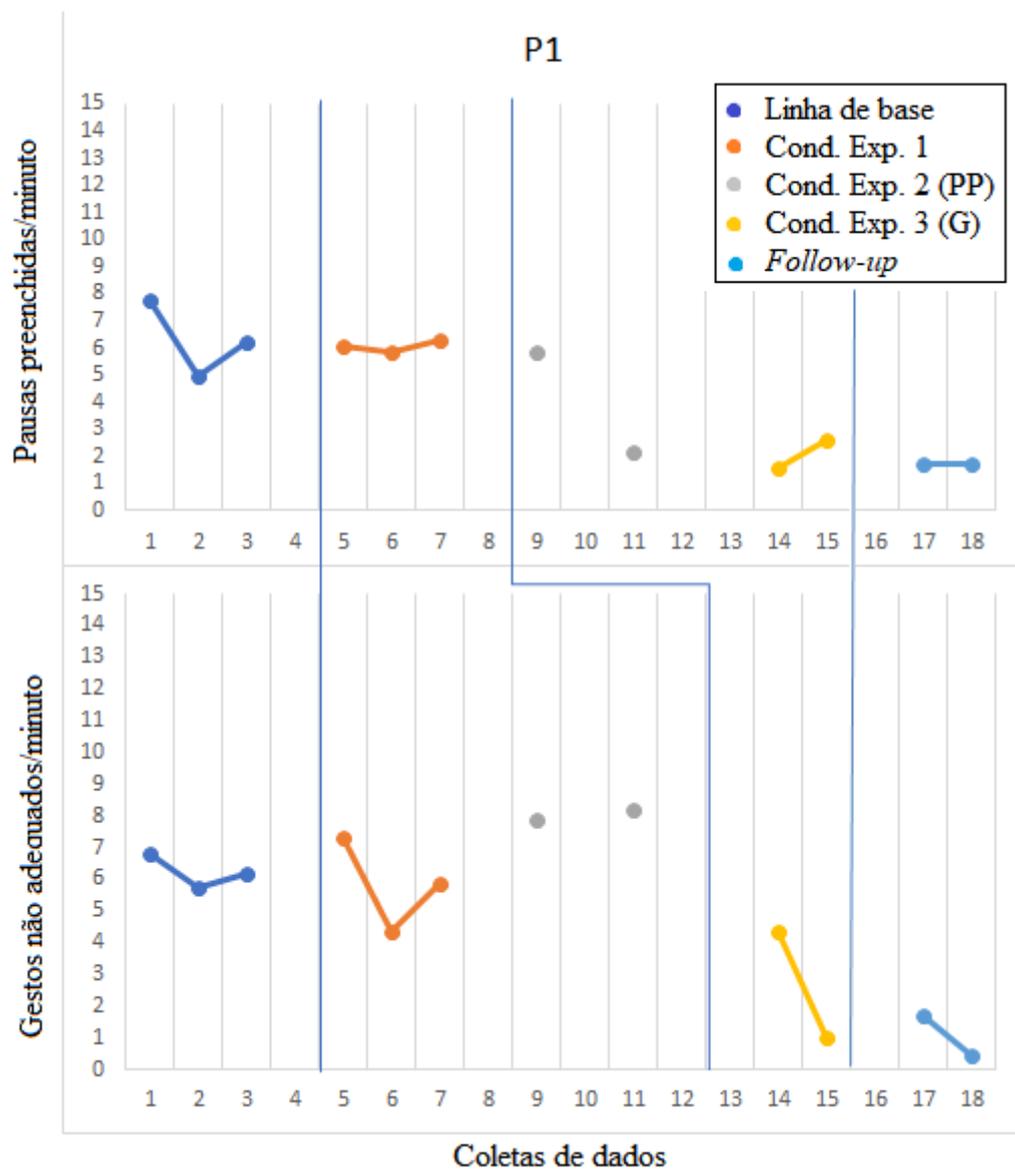
Analisar os resultados dos dados grupo ao longo do experimento utilizando procedimentos como a visualização da média tem apenas função ilustrativa. Devido à alta variabilidade da frequência das respostas pelos participantes (diferenças de até nove respostas/minuto entre participantes em um mesmo momento de coleta de dados), além de fatores como ausência de alguns participantes em momentos específicos de coleta de dados e treinamento, é necessário que os dados dos participantes sejam tratados separadamente, como indica o delineamento de sujeito único.

## 4.2 Evidências de eficácia do treinamento a partir das frequências de resposta de cada participante nas diferentes etapas do treinamento

### Participante 1:

Na Figura 1 são apresentados os dados da participante 1. Em cada gráfico, o eixo horizontal indica o número da coleta de dados entre a primeira e última coleta ao longo das semanas do experimento. O eixo vertical representa a média da frequência de respostas por minuto do participante em cada coleta de dados. O gráfico da parte superior da figura representa os dados relacionados às pausas preenchidas do participante. O gráfico da parte

inferior da figura representa os dados relacionados aos gestos não adequados do participante. A linha entre as coletas de dados 4 e 5 representa o início da condição experimental 1. A linha entre as coletas de dados 8 e 9 representa o início da condição experimental 2 (treinamento direcionado à redução das pausas preenchidas). A linha entre as coletas de dados 12 e 13 representa o início da condição experimental 3 (treinamento direcionado à redução dos gestos não adequados). Os dados entre os encontros 16 e 18 representam a etapa de follow-up de curto prazo, na qual o treinamento já havia encerrado.



**Figura 1.** Médias por minuto da emissão de pausas preenchidas e gestos não adequados para cada coleta de dados da Participante 1 ao longo do estudo. A participante esteve ausente nas coletas 4, 8, 10, 12, 13 e 16.

A participante 1 esteve ausente em uma sessão de coleta de dados da linha de base, uma sessão de coleta de dados da condição experimental 1, duas sessões de coletas de dados durante a condição experimental, uma sessão de coleta de dados da condição experimental 3, e uma sessão de coleta de dados do follow-up. No treinamento, esteve ausente em apenas um dia da condição experimental 1.

Em relação à frequência de pausas preenchidas, os dados da participante 1 chegaram a uma média de 6,3 respostas/minuto na etapa da linha de base, 6,1 respostas/minuto durante a primeira condição experimental, 4 respostas/minuto durante a segunda condição experimental, 2,1 respostas/minuto durante a condição experimental 3, e 1,7 respostas/minuto na etapa de *follow-up*. Pode-se notar que as médias dos dados de P1 durante as etapas da linha de base e condição experimental 1 variaram em apenas 0,2 respostas/minuto. Os valores de cada coleta de dados também se mostraram pouco dispersos nas duas primeiras etapas do experimento, com desvio padrão de 0,8.

Ao ser introduzida a condição experimental 2, a frequência de pausas preenchidas de P1 na coleta 9 se manteve próxima às médias anteriores. Em seguida, foi reduzida a um valor de 2,1 respostas por minuto durante o treinamento de pausas preenchidas, mantendo-se com a mesma frequência no treinamento para gestos e reduzir para 1,7 respostas por minuto no *follow-up*.

Apesar da média de respostas da participante, na coleta 9, se manter próxima das frequências anteriores, mesmo após o treinamento para a redução dessa variável, pode-se perceber a redução das pausas preenchidas a partir do encontro seguinte. Essa redução se mantém em todas as coletas posteriores, até o final do experimento. Esse fato sugere que a participante necessitou do tempo de mais uma sessão de coleta de dados para apresentar possíveis efeitos do treinamento (Sampaio, Azevedo, Cardoso, Lima, & Andery, 2008). Outro fator que fortalece essa explicação é que a frequência de gestos não adequados da participante se mantem estável na coleta 9 e 11, e só se pode perceber sua redução após o treinamento específico para essa variável.

Em relação à frequência de gestos não adequados, a participante 1 apresentou uma média de 6,3 respostas/minuto na etapa da linha de base, 6 respostas/minuto durante a primeira condição experimental, 5,9 respostas/minuto durante a segunda condição experimental, 8,0 respostas/minuto durante a condição experimental 3, e 1,1 respostas/minuto na etapa de *follow-up*. Percebe-se, tanto visualmente no gráfico quanto pelas médias, que a

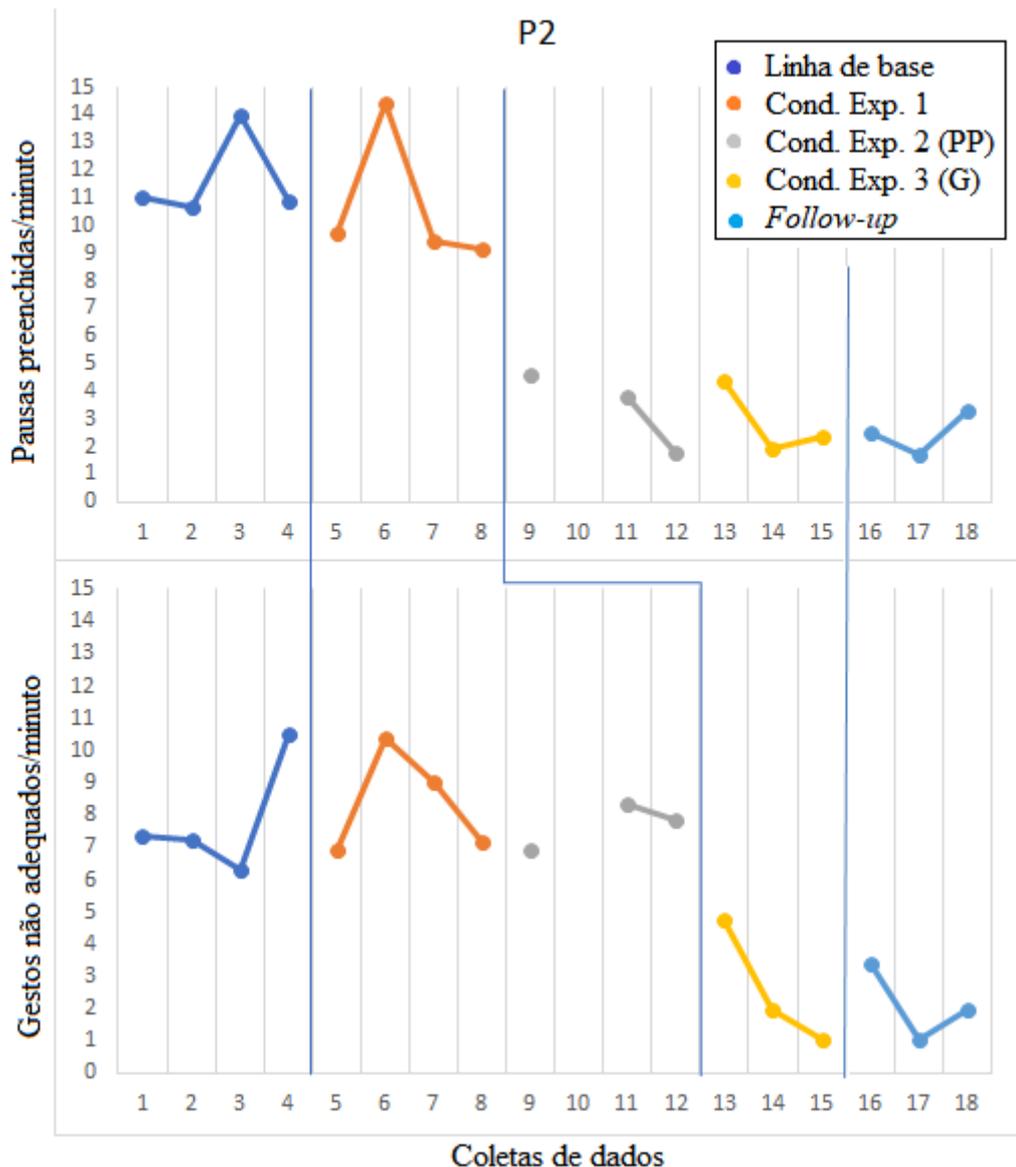
frequência de gestos não adequados de P1 nas etapas de linha de base e condição experimental 1 foram muito próximas.

Durante a etapa do treinamento para pausas preenchidas, na condição experimental 2, houve aumento da frequência nas duas coletas realizadas. Uma das possíveis explicações para esse aumento (média de 6 respostas/minuto para média de 8 respostas/minuto) é a hipótese que a participante estivesse sob maior controle do treinamento para reduzir as pausas preenchidas (Johnston e Pennypacker, 2009). Para uma explicação mais precisa sobre esse aumento, seria recomendável, no mínimo, mais uma sessão de coleta de dados, devido à ausência da participante na coleta 10.

Após a introdução do treinamento para redução dos gestos não adequados, a frequência de respostas caiu para uma média de 2,7, e reduziu ainda mais no *follow-up*, atingindo o valor médio de 1,1 respostas por minuto, em comparação à média de 6,3 respostas durante a linha de base. Essa redução após a condição experimental 3 possibilita enxergar de forma mais precisa os efeitos do treinamento sobre essa classe de respostas. Após o início do treinamento, na coleta 14, P1 apresenta uma média de 4,3 respostas/ minuto. Essa redução, após a condição experimental 3 poderia ser explicada por uma variação regular dentro do padrão de resposta da participante. Porém, na coleta seguinte, sua média de respostas/minuto reduz ainda mais, e se mantém durante as últimas sessões de coletas do *follow-up*. Isso aumenta a probabilidade de a VI ter causado a redução dos gestos não adequados em P1.

### **Participante 2:**

A participante 2 esteve ausente apenas em um dia da condição experimental 2. Em relação à frequência de pausas preenchidas, P2 apresentou uma média de 11,6 respostas/minuto na etapa da linha de base, 10,7 respostas/minuto durante a primeira condição experimental, 3,4 respostas/minuto durante a segunda condição experimental para as pausas preenchidas, 2,9 respostas/minuto durante a condição experimental 3, e 2,5 respostas/minuto na etapa de *follow-up*. Na Figura 2 estão apresentados os dados de P2 ao longo do experimento.



**Figura 2.** Médias por minuto da emissão de pausas preenchidas e gestos não adequados para cada coleta de dados da Participante 2 ao longo do estudo. A participante esteve ausente na sessão 10.

Durante a linha de base e condição experimental 1, P2 foi a participante com maior frequência de pausas preenchidas, com médias de 11,6 e 10,7 respostas por minuto, respectivamente. Após a inclusão da condição experimental 2 a frequência das pausas preenchidas foi reduzida para uma média de 3,3 respostas por minuto, seguido de 2,9 respostas/minuto na condição experimental 3, e média de 2,5 no *follow-up*.

É possível verificar na linha de base e condição experimental 1, que apesar de uma variabilidade de até 3,8 respostas por minuto em relação à média (na coleta 6), pode-se considerar estáveis os dados da participante nessas etapas, se comparados aos dados das

etapas posteriores. Com a introdução do treinamento para redução de pausas preenchidas, a frequência dessas respostas reduz mais de três vezes, se mantendo estável, com variação máxima de 1,4 respostas (se comparadas as médias de cada coleta com a média de sua respectiva etapa. P2 foi a participante com maior redução das pausas preenchidas, com média reduzindo aproximadamente 9 resposta/minuto ao final do experimento, em relação à linha de base.

Levando em consideração à frequência de gestos não adequados, a participante 2 apresentou uma média de 7,8 respostas/minuto na etapa da linha de base, 8,4 respostas/minuto durante a primeira condição experimental, 7,7 respostas/minuto durante a segunda condição experimental, 2,6 respostas/minuto durante a condição experimental 3, e 2,1 respostas/minuto na etapa de *follow-up*. Novamente P2 apresentou as maiores médias do grupo durante as etapas de linha de base e condição experimental 1, com 7,8 e 8,4 respostas por minuto.

Com a introdução da condição experimental 2, durante o treinamento das pausas preenchidas (sem intervenções direcionadas ao componente dos gestos), a participante manteve uma média de respostas similar à das etapas anteriores, com uma média de 7,7. Apenas quando foi iniciada a condição experimental 3 visando reduzir os gestos não adequados foi possível notar uma redução da emissão da frequência dessas respostas, chegando em uma média de 2,6 respostas nessa etapa e reduzindo para 2,1 respostas por minuto no *follow-up*.

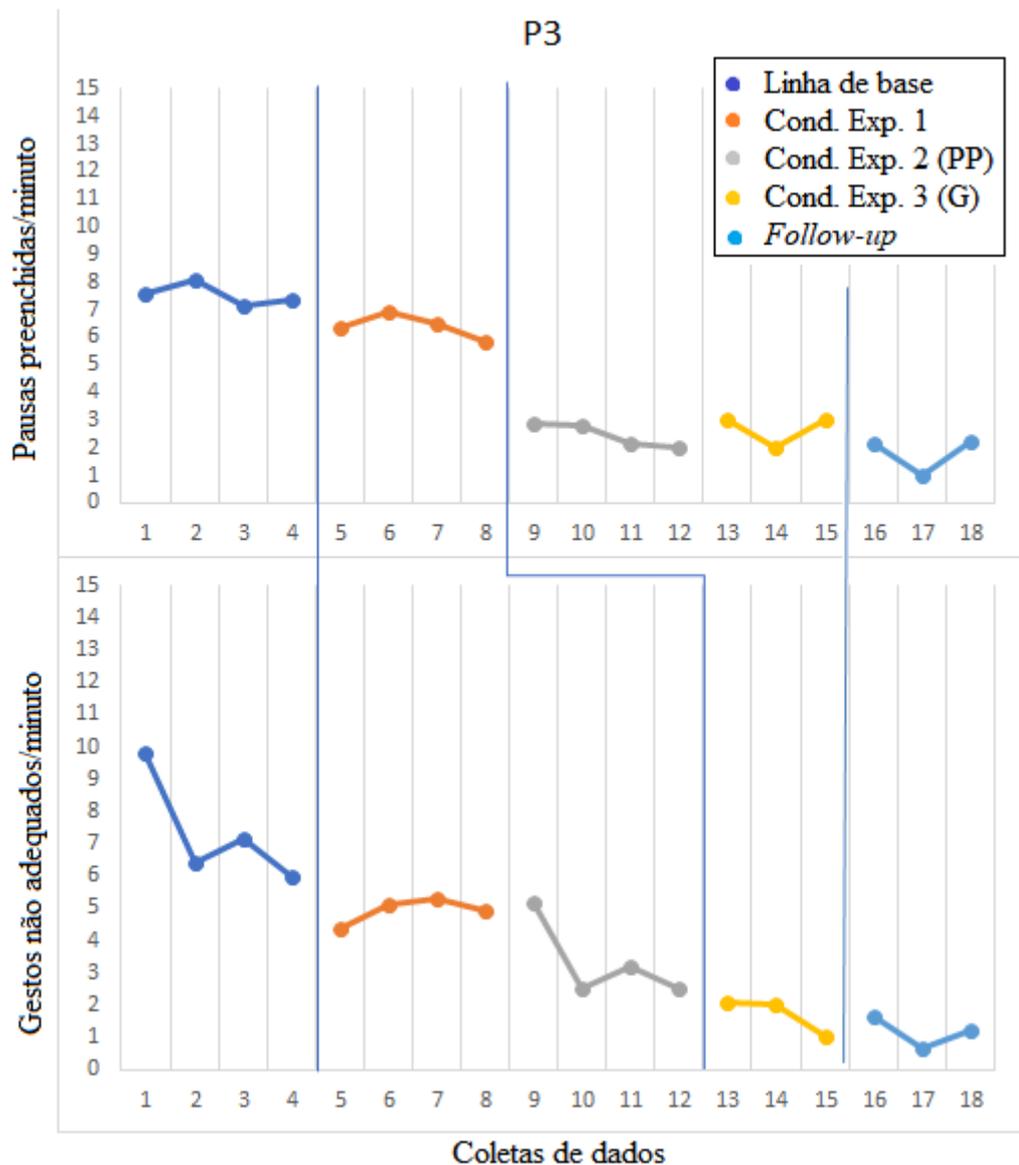
Ao analisar os dados de P2, é possível enxergar de forma bastante precisa os efeitos das condições experimentais sobre as variáveis dependentes. Nas pausas preenchidas, os valores apresentam um grau de variabilidade que pode ser considerado estável ao examinar os valores posteriores ao experimento. Apenas quando o treinamento específico à redução da VD é introduzido é que é possível observar maior mudança nos dados. O mesmo processo aconteceu com os gestos não adequados, no qual houve uma redução para além do padrão de estabilidade das etapas anteriores após o treinamento específico sobre a VD em questão, sem ser possível observar grande variação no treinamento da outra classe de respostas.

P2 foi a participante na qual foi observada maior eficácia do treinamento. Além da grande redução dos valores observados, o processo na qual esses valores foram se modificando aumenta a precisão das relações estabelecidas entre as condições experimentais e as VDs. Além disso, P2, os outros participantes e o pesquisador notaram uma melhora em relação ao seu volume de voz durante as apresentações em público, ao longo do experimento.

Um dos motivos para esses resultados pode ter sido a alta assiduidade da participante ao longo das coletas e dados e do treinamento, com apenas uma ausência nas coletas de dados e presença total durante os treinamentos.

### Participante 3:

A participante 3 esteve presente em todos os dias das coletas de dados e todos os dias dos treinamentos. Na Figura 3 estão os dados referentes à participante.



**Figura 3.** Médias por minuto da emissão de pausas preenchidas e gestos não adequados para cada coleta de dados da Participante 3 ao longo do estudo. A participante esteve presente em todas as coletas.

Em relação à frequência de pausas preenchidas, a participante 3 apresentou uma média de 7,5 respostas/minuto na etapa da linha de base, 6,4 respostas/minuto durante a primeira condição experimental, 2,4 respostas/minuto durante a segunda condição experimental, 2,7 respostas/minuto durante a condição experimental 3, e 1,8 respostas/minuto na etapa de *follow-up*.

Em relação a essa classe de respostas, P3 foi a participante que apresentou maior estabilidade dos dados, com uma variação máxima de 0,8 respostas por minuto em relação à média da etapa. Entre as etapas da linha de base e condição experimental 1, a participante tem uma pequena redução da média, com diferença de 1,2 respostas por minuto. Apenas quando o treinamento específico à redução das pausas preenchidas inicia, é possível verificar uma redução considerável na VD, indo de uma média de 6,4 para 2,4 respostas por minuto. Essa redução se mantém estável e chega a reduzir durante o *follow-up*.

Em relação à frequência de gestos não adequados, a participante 3 apresentou uma média de 7,3 respostas/minuto na etapa da linha de base, 4,9 respostas/minuto durante a primeira condição experimental, 3,4 respostas/minuto durante a segunda condição experimental, 1,7 respostas/minuto durante a condição experimental 3 para os gestos não adequados, e 1,2 respostas/minuto na etapa de *follow-up*.

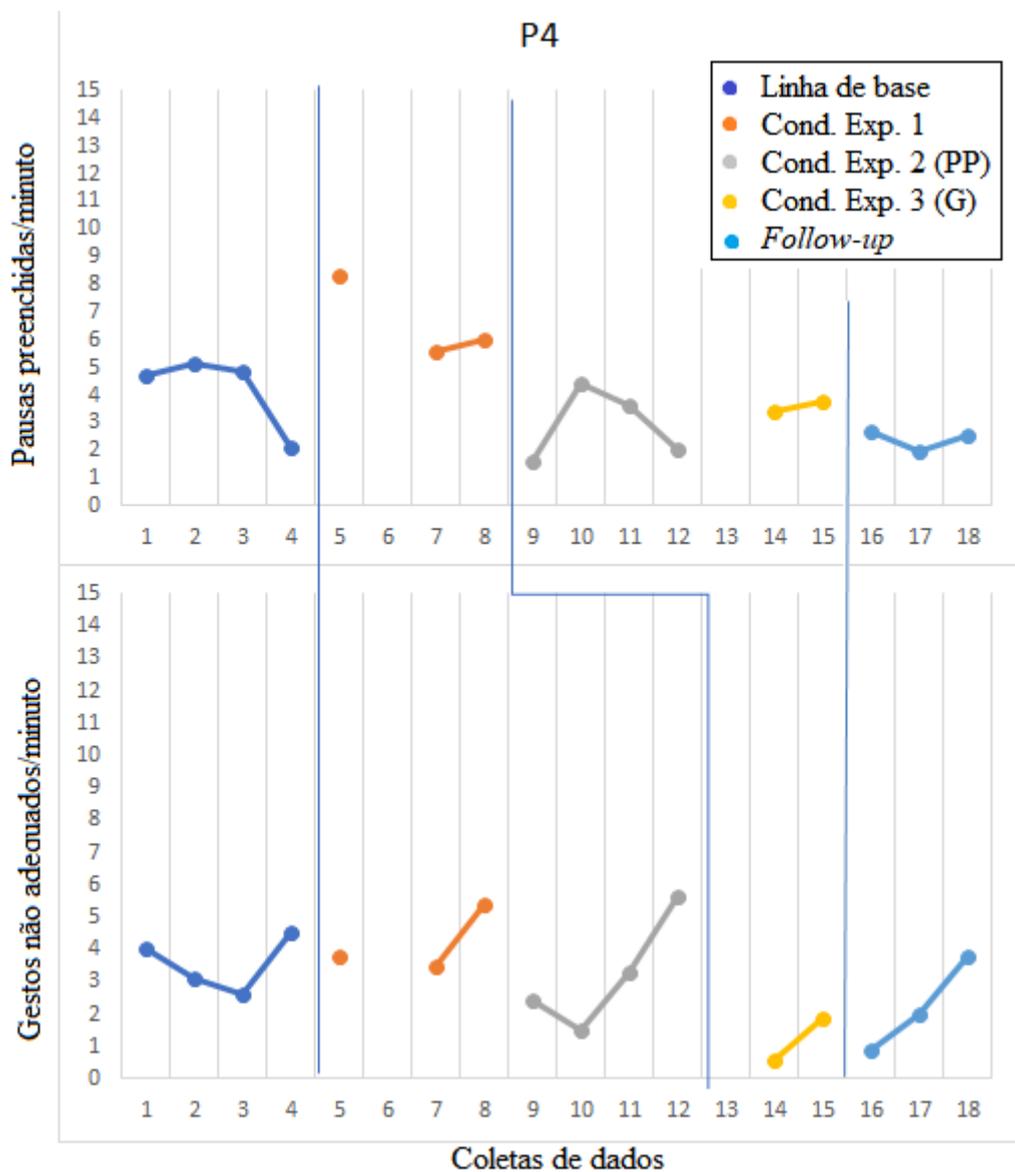
Quanto a essa classe de respostas, a participante apresentou um valor inicial de 2,5 respostas maior que a média da linha de base, tendo seu valor reduzido e estabilizado nos outros 3 encontros. Após a introdução da condição experimental 1, percebe-se uma redução considerável da média, com um desvio de 2,4 respostas por minuto em comparação à média da linha de base. Nessa etapa, os valores se mantêm estáveis até a primeira coleta de dados da condição experimental 2, para então reduzir ao valor de 3,4 respostas por minuto. O treinamento referente aos gestos não adequados inicia, e a frequência de resposta da participante reduz ainda mais para 1,7 respostas por minuto, finalizando em 1,2 respostas durante o *follow-up*.

Analisando as variações das frequências dos gestos não adequados de P3, é possível verificar que há uma redução gradativa do valor dessa VD. Considerando a estabilidade dos dados entre as coletas 5 e 9, há uma redução de metade do valor entre as médias do encontro 9 e 10, nos quais o treinamento para redução de gestos não adequados ainda nem havia iniciado.

Isso sugere que os efeitos do treinamento para redução de pausas preenchidas pode ter sido generalizado para o componente dos gestos não adequados (Johnston & Pennypacker, 2009).

#### Participante 4:

O participante 4 faltou a uma coleta de dados durante a condição experimental 1 e uma coleta durante a condição experimental 3. Durante o treinamento, esteve ausente em dois encontros da condição experimental 1. Na Figura 4 estão apresentados os dados do participante.



**Figura 4.** Médias por minuto da emissão de pausas preenchidas e gestos não adequados para cada coleta de dados do Participante 4 ao longo do estudo. O participante esteve ausente nas coletas 6 e 13.

Em relação à frequência de pausas preenchidas, o participante 4 apresentou uma média de 4,2 respostas/minuto na etapa da linha de base, 6,6 respostas/minuto durante a primeira condição experimental, 2,9 respostas/minuto durante a condição experimental 2, 3,6 respostas/minuto durante a condição experimental 3, e 2,4 respostas/minuto na etapa de *follow-up*.

Os dados indicam que P4 apresentou menor frequência de pausas preenchidas e gestos não adequados quando comparadas suas médias da linha de base e do *follow-up*. Entretanto, seus dados se apresentaram relativamente instáveis, com grande variação intrínseca, ao longo do processo, tendo apresentado, por exemplo, maior frequência de emissão de pausas preenchidas no último encontro da etapa de *follow-up* em contraste com o quarto encontro da linha de base; o que dificulta apresentação com base na análise visual dos dados.

As médias das frequências do participante durante o estudo sugerem um relativo aumento da frequência das pausas preenchidas entre a linha de base e a condição experimental 1. Ao iniciar a condição experimental 2, verifica-se uma diminuição das pausas preenchidas para o valor de 2,9 respostas por minuto, para então se manter com uma variação de 0,7 respostas por minuto em relação à média, durante o treinamento dos gestos e encerrar com uma média de 2,4 respostas por minuto no *follow-up*.

Em relação à frequência de gestos não adequados, o participante 4 apresentou uma média de 3,5 respostas/minuto na etapa da linha de base, 4,2 respostas/minuto durante a primeira condição experimental, 3,2 respostas/minuto durante a segunda condição experimental, 1,2 respostas/minuto durante a condição experimental 3, e 2,2 respostas/minuto na etapa de *follow-up*. Quanto a essa classe de respostas, P4 apresenta médias similares entre a linha de base e a condição experimental 1, que reduzem após a adição do treinamento para gestos não adequados e finalizam com uma média de 2,2 respostas por minuto na etapa de *follow-up* em comparação com a média de 3,5 respostas da linha de base.

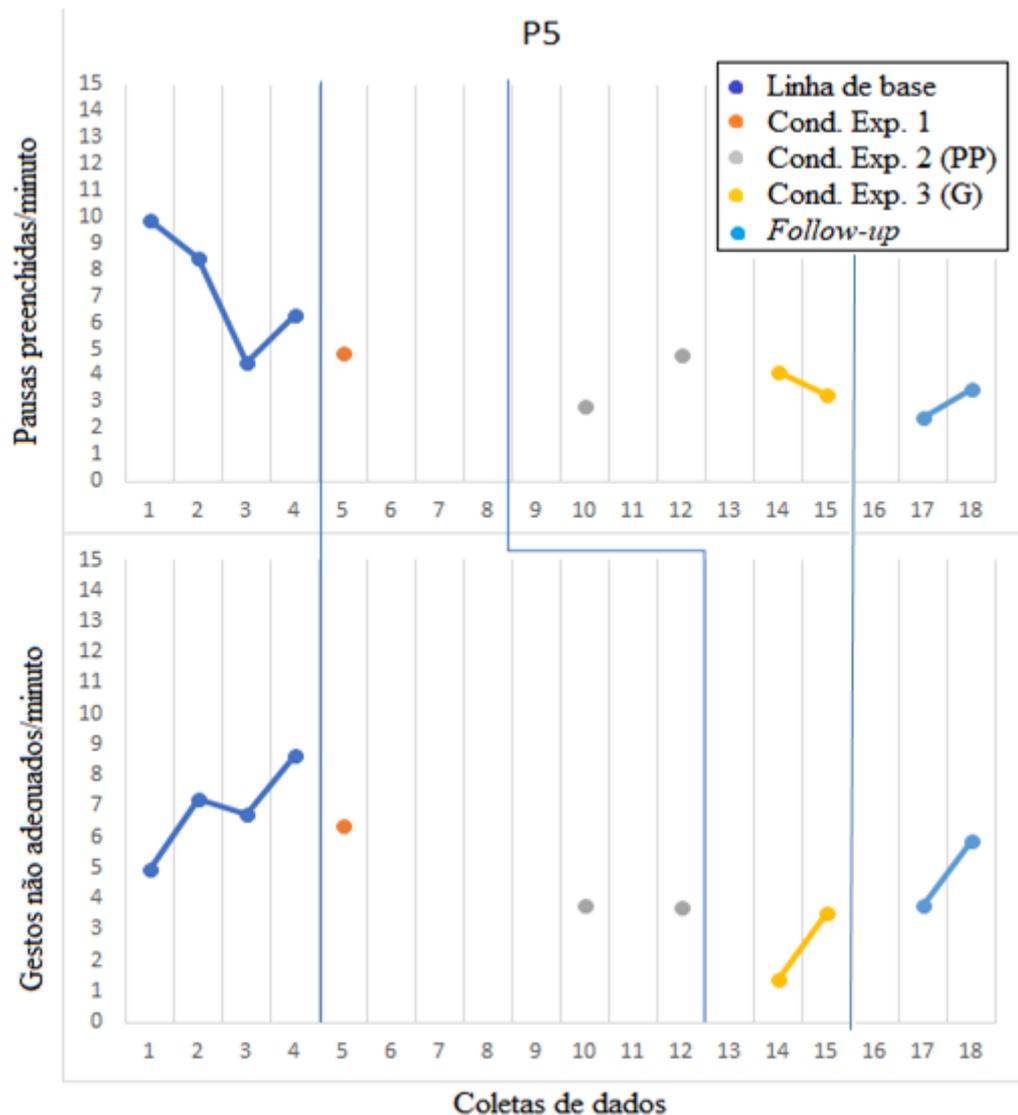
Um fato a ser considerado, é que os dados dos gestos não adequados das condições experimentais 1, 2 e 3, e posteriormente no *follow-up*, se apresentam como uma curva ascendente, sem sugerir estabilidade dos dados. Nesse caso, diminui-se o poder explicativo do efeito das condições experimentais sobre essa classe de respostas, por necessidade de maior

estabilidade dos dados (Johnston & Pennypacker, 2009). Uma maior quantidade de sessões para cada etapa poderia ter contribuído para fortalecer o poder demonstrativo do delineamento utilizado.

Além disso, o aumento gradativo na frequência de respostas em diferentes condições experimentais pode sugerir um retorno à linha de base (Johnston & Pennypacker, 2009). Essas considerações podem indicar que o treinamento, para esse participante, não se manteve eficaz em relação aos gestos não adequados; ou que variáveis externas ao estudo poderiam estar exercendo mais influência sobre seus dados do que as próprias condições experimentais.

### **Participante 5:**

O participante 5 esteve ausente em três coletas de dados da condição experimental 1, duas coletas de dados da condição experimental 3, e uma coleta de dados do follow-up. Em relação ao treinamento, esteve ausente em dois dias da condição experimental 1. Na Figura 5 são apresentados os dados referentes ao participante.



**Figura 5.** Médias por minuto da emissão de pausas preenchidas e gestos não adequados para cada coleta de dados do Participante 5 ao longo do estudo. O participante esteve ausente nas coletas 6, 7, 8, 9, 11, 13 e 16.

Em relação à frequência de pausas preenchidas, durante a etapa da linha de base, foi notada ampla variação nos dados de P5, variando entre 9,9 e 4,5 pausas preenchidas por minuto com média de 7,3 respostas durante as quatro coletas de dados. Com a introdução da condição experimental 1, ele só esteve presente em apenas uma coleta de dados, estando ausente também em dois dias do treinamento dessa etapa. Após uma ausência de quatro momentos seguidos de coleta de dados, com a introdução do treinamento para pausas preenchidas, P5 apresentou uma média de 3,8 respostas por minuto durante a condição

experimental 2; seguido de uma média de 3,7 durante o treinamento para gestos e 2,9 no *follow-up*.

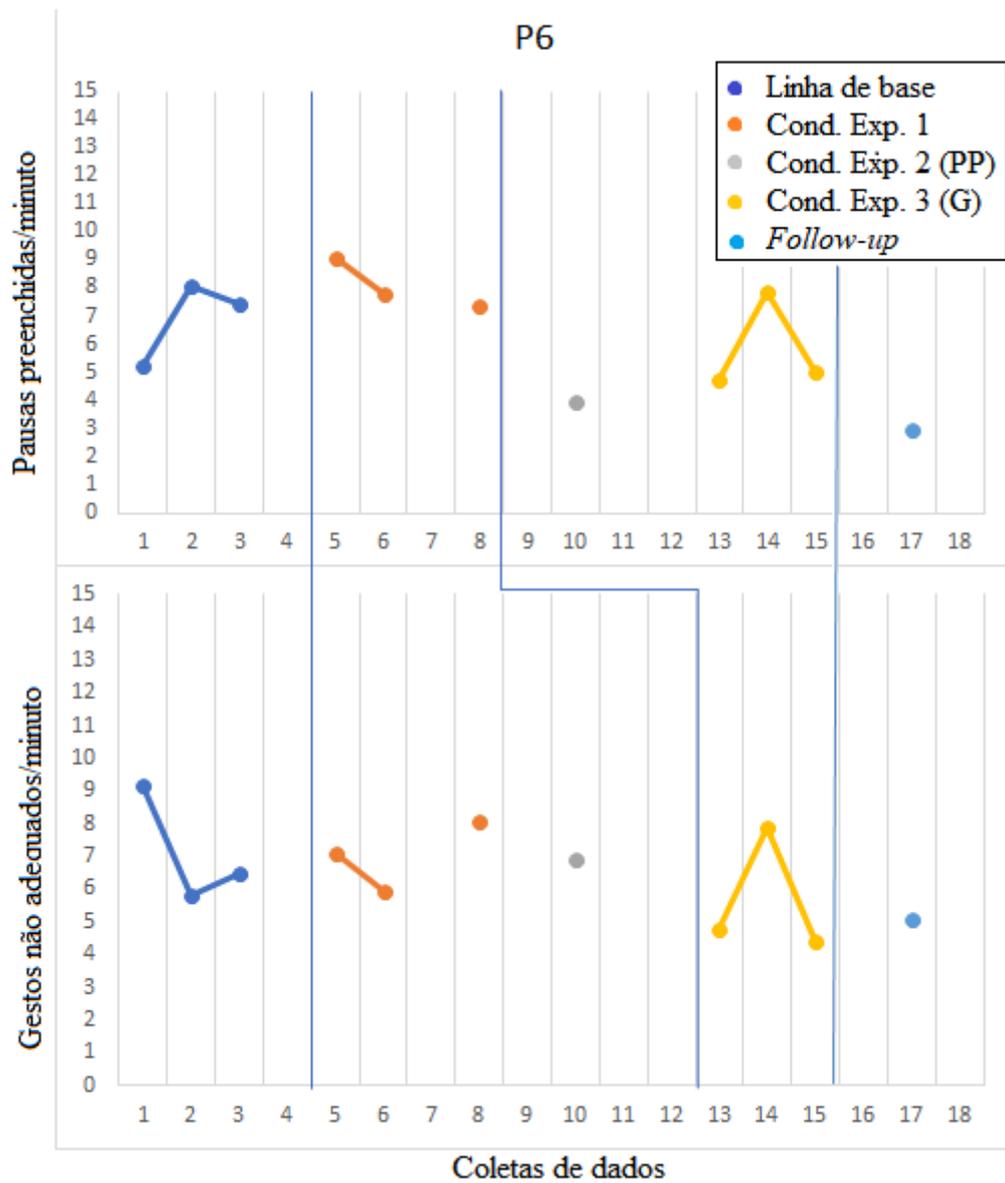
Analisando as médias das pausas preenchidas do participante, pode-se notar a redução da frequência de respostas a partir da introdução da condição experimental 2, se comparada com a linha de base. Porém, nesse caso, como a linha de base sugere uma curva descendente de frequência e o participante apresenta dados insuficientes na condição experimental 1 (apenas uma coleta de dados), apresenta-se dificuldade em atribuir com alto grau de precisão apenas os efeitos da condição experimental 2 na redução das médias de frequência.

Em relação à frequência de gestos não adequados, o participante 5 apresentou uma média de 6,9 respostas/minuto na etapa da linha de base, 6,4 respostas/minuto durante a primeira condição experimental, 3,8 respostas/minuto durante a segunda condição experimental, 2,5 respostas/minuto durante a condição experimental 3, e 4,8 respostas/minuto na etapa de *follow-up*. Novamente, P5 apresentou redução da frequência de gestos não adequados, se consideradas as médias de cada etapa do experimento.

Nesse caso, mais uma vez, as ausências do participante na coleta de dados dificultam a interpretação dos resultados pela ausência de medidas repetidas que viabilizem observar estabilidade em seu desempenho em cada etapa do experimento. Pode-se perceber uma curva ascendente de frequência na etapa da linha de base, com a introdução da condição experimental 1 esse crescimento é interrompido, mas faltam dados nas coletas seguintes para ter maior precisão do padrão de frequência do participante. Durante o treinamento de pausas preenchidas, a média do participante reduz para 3,8 respostas por minuto; em seguida, com a introdução do treinamento para gestos não adequados, a média do participante reduz para 2,5 respostas por minuto e apresenta um aumento para 4,8 na etapa de *follow-up*, em relação à média de 6,9 gestos não adequados por minuto da linha de base.

### **Participante 6:**

A participante 6 esteve ausente em uma coleta de dados da linha de base, uma coleta de dados da condição experimental 1, três coletas de dados na condição experimental 2 e duas coletas de dados no *follow-up*. No treinamento, esteve ausente em dois dias da condição experimental 1 e um dia da condição experimental 2. Na figura 6 é possível verificar os dados da participante.



**Figura 6.** Médias por minuto da emissão de pausas preenchidas e gestos não adequados para cada coleta de dados da Participante 6 ao longo do estudo. A participante esteve ausente nas coletas, 4, 7, 9, 11, 12, 16 e 18.

Em relação à frequência de pausas preenchidas, a participante 6 apresentou uma média de 6,9 respostas/minuto na etapa da linha de base, 8,1 respostas/minuto durante a primeira condição experimental, 4,0 respostas/minuto durante a segunda condição experimental, 5,9 respostas/minuto durante a condição experimental 3, e 3 respostas/minuto na etapa de *follow-up*.

A participante apresentou uma variação de 1,2 respostas por minuto entre as médias da linha de base e da condição experimental 1. Com exceção da primeira coleta de dados, os valores das duas etapas se mantiveram estáveis, com uma variação máxima de 0,9 respostas por minuto em relação à média da etapa. Após a introdução da condição experimental 2, a frequência de respostas da participante reduziu para 4 pausas preenchidas por minuto, porém, a participante faltou em três das quatro coletas de dados da etapa, sem que pudesse ter sido estabelecido um padrão de respostas após a introdução da condição experimental 2. Com a introdução da condição experimental 3, P6 esteve presente nos três momentos de coleta de dados, com redução da média das pausas preenchidas. E, apesar de finalizar o experimento com 3 respostas/minuto na etapa de *follow-up*, foi realizada apenas uma coleta de dado com a participante.

Em relação à frequência de gestos não adequados, a participante 6 apresentou uma média de 7,1 respostas/minuto na etapa da linha de base, 7 respostas/minuto durante a primeira condição experimental, 6,9 respostas/minuto durante a segunda condição experimental, 5,7 respostas/minuto durante a condição experimental 3, e 5,1 respostas/minuto na etapa de *follow-up*.

Nessa classe de respostas, P6 apresentou médias estáveis durante a condição controle, condição experimental 1, e condição experimental 2, apresentando variação de 0,2 respostas por minuto, e apenas um valor disperso de coleta de dados (coleta 1) com frequência de 2 respostas acima da média. Novamente, não foi possível estabelecer um padrão de respostas da condição experimental 2, o que dificulta o estabelecimento de uma relação entre a condição experimental 3 e a redução da média de gestos não adequados de aproximadamente 7 respostas para 5 respostas/minuto do *follow-up*.

P6, assim como o participante 5 esteve ausente em diversas coletas de dados, de forma a inviabilizar a demonstração experimental dos efeitos do treinamento para cada etapa do experimento. Além disso, para as duas VDs, tanto na linha de base quanto na condição experimental 3, os dados da participante indicam valores com alta variação em relação a média de cada etapa (coleta 1 e coleta 14). Esse fato sugere a necessidade de maior quantidade de sessões para cada etapa para maior estabilidade dos dados (Johnston & Pennypacker, 2009).

O exame das frequências de respostas dos participantes nas diferentes etapas do treinamento permite a verificação de evidências de eficácia do treinamento? O quanto da

variação nas taxas de respostas dos participantes demonstra os efeitos do treinamento, se comparado a outras variáveis externas ao estudo?

A eficácia de uma intervenção, em resumo, mede sua capacidade de obter os resultados pretendidos, antes e depois (Benedicto, et al, 2017; Cochrane, 1972). Ao observar individualmente, as médias de cada participante ao longo do estudo, é possível perceber que todos os participantes reduziram a frequência de emissão das pausas preenchidas e gestos não adequados se comparadas as etapas de linha de base e *follow-up*. Essa análise sugere que o treinamento foi eficaz, em diferentes graus, para todos os participantes, ainda que não esteja demonstrado experimentalmente para cada um deles.

Ao verificar os resultados do experimento, pode-se perceber que os dados dos participantes sugerem dois desfechos para a demonstração experimental. O primeiro deles é o grupo de participantes (P1, P2 ,e P3) os quais os resultados sugerem uma maior relação das condições experimentais com as variáveis dependentes do estudo, a partir dos critérios de estabilidade estipulados, e variação da taxa de respostas desses participantes ao longo das etapas do experimento. No segundo grupo (P4, P5, e P6), a análise dos dados sugere menor grau de demonstração experimental sobre os efeitos das variáveis. Das razões para esse menor grau de demonstração pode-se citar as altas taxas de ausência de P5 e P6, e a instabilidade verificada nos dados de P4 ao comparadas as etapas do experimento.

### **4.3. Características de desempenho dos participantes que possibilitaram maior demonstração experimental de eficácia do treinamento ao longo das etapas**

#### **4.3.1. Pausas preenchidas**

Os dados dos participantes P1, P2, e P3 (Figura 1, Figura 2 e Figura 3) possibilitam a interpretação de que há estabilidade nas diferentes etapas do experimento, em função da variação entre as fases experimentais ser maior do que as variações intrínsecas a cada etapa. Esse grau de estabilidade atingido nos dados possibilita demonstrar com maior precisão os efeitos das condições experimentais na frequência das classes de resposta dos participantes (Johnston & Pennypaker, 2009).

É possível observar, que em P1, P2 e P3, em relação às pausas preenchidas, seus dados durante a linha de base e condição experimental 1 não apresentam grandes variações, com

médias variando entre 0,3 respostas, 0,2 respostas e 1,2 respostas por minuto, respectivamente. Apenas com a introdução da condição experimental 2 é que a frequência das respostas das participantes reduz: de 10,7 para 3,4 respostas por minuto em P2; de 6,4 para 2,4 em P3; e de 6,3 para 2,1 da coleta número 11 da participante 1. Essa redução se mantém nas participantes, inclusive reduzindo ainda mais até o final do experimento.

No caso de P1, duas ausências nas coletas da condição experimental 2 dificultam a visualização dos dados, mas uma das hipóteses para a redução da média da participante na segunda coleta após a intervenção indica um possível efeito tardio do treinamento à essa classe de respostas. E, apesar dessa redução ter sido verificada de forma mais breve nos outros participantes, não há como garantir, necessariamente, que os valores das VDs mudem de forma abrupta ou imediata quando uma variável independente é introduzida ou retirada (Sampaio, Azevedo, Cardoso, Lima, & Andery, 2008). Essa observação é importante, pois indica para futuros pesquisadores ou profissionais que utilizarão técnicas similares que seus efeitos nem sempre serão imediatos, e que, eventualmente, poderão ser necessárias mais do que uma ou duas sessões de treinamento para a verificação dos efeitos nos sujeitos de pesquisa, pacientes ou clientes.

Os resultados da presente pesquisa se aproximam dos resultados de estudos anteriores que utilizam a técnica de reversão de hábito e de treinamento de auto percepção para redução de pausas preenchidas na situação de falar em público (e.g. Mancuso & Miltenberger, 2016; Spieler & Miltenberger, 2016). Apesar de esses estudos terem utilizado basicamente a mesma técnica para a intervenção nas mesmas VDs que a presente pesquisa, algumas diferenças podem ser destacadas. Mancuso e Miltenberger (2016) utilizaram uma variação simplificada da técnica de reversão de hábito em universitários e obtiveram resultados considerados eficazes, com redução de seis pausas preenchidas por minuto em média na classe respostas para seis participantes. O delineamento utilizado foi o de linha de base múltipla entre participantes e cada participante recebeu uma intervenção individual entre 60 e 90 minutos. Não foi indicado se os juízes que mensuraram as pausas preenchidas estavam cegos aos momentos do experimento.

Spieker e Miltenberger (2016) utilizaram a técnica de treinamento de auto percepção (uma das etapas da técnica de reversão de hábito) e também obtiveram resultados eficazes, com redução de aproximadamente sete pausas preenchidas por minuto em média na classe de respostas para quatro participantes. O delineamento foi de linha de base múltipla entre

participantes e cada participante recebeu uma intervenção individual com duração entre 30 e 45 minutos, com, no mínimo, mais uma sessão adicional para cada participante ao longo do estudo. Spieler e Miltenberger (2016) destacam que apesar da eficácia de treinamento, os resultados da técnica de reversão de hábito do estudo de Mancuso e Miltenberger (2016) foram considerados mais eficientes, pelo fato do estudo com treinamento de auto percepção ter necessitado de sessões extra de intervenção.

Uma diferença entre os trabalhos de Mancuso e Miltenberger (2016) e Spieler e Miltenberger (2016) e o presente estudo é que no primeiro não foi utilizado um público voluntário, a coleta de dados era realizada individualmente, apenas com a presença do participante e do pesquisador. Os próprios estudos sugeriram que trabalhos futuros investigassem os efeitos dessa intervenção em um contexto mais próximo da realidade, com um público para observar as apresentações. O presente trabalho, nesse sentido, aumenta a fidedignidade dos dados em relação aos contextos reais de situações de falar em público, que envolve pessoas e contextos diferentes e que tem alta relação com a ansiedade de apresentação e desempenho de comportamentos efetivos nos comunicadores (Chollet, Prendinger, & Scherer, 2016).

Outra diferença foi em relação à intervenção e coletas de dados realizados entre os estudos. Mancuso e Miltenberger (2016) utilizaram uma versão simplificada da técnica da reversão de hábito, assim como este trabalho. Uma das diferenças primordiais entre as intervenções foi o formato em grupo da intervenção, no presente estudo, e o formato individual naquele. O formato individual viabiliza ao pesquisador uma maior atenção a cada participante, seja no momento da intervenção quanto nas decisões relativas a coleta de dados. Já o formato de grupo possibilita que o próprio grupo observe e ofereça *feedback* ao participante.

Importante destacar que a escolha do formato em grupo na intervenção e coleta de dados para a presente pesquisa foi principalmente pelo fato de esse formato ter maior similaridade com os treinamentos de falar em público e habilidades sociais em contextos naturais (Del Prette & Del Prette, 2017). Como a intervenção seria realizada em grupo, foi utilizada uma variação do delineamento de linha de base múltipla com medidas repetidas entre comportamentos. Esse delineamento, em resumo, propõe mensurar diferentes classes de resposta em cada um dos participantes, individualmente. A partir da estabilidade de uma das classes de respostas, é adicionada a intervenção específica para esta classe. Ao passo que as

outras classes se estabilizam, novas intervenções específicas são iniciadas para cada uma. Em síntese, se a modificação (para além da variabilidade intrínseca da etapa) da classe de respostas acontece apenas após a introdução da intervenção específica, pode se estabelecer uma possível demonstração experimental entre as variáveis (Johnston & Pennypacker, 2009). Conclui-se a possibilidade de intervenções realizadas em grupo para esse tipo de treinamento de habilidades sociais, direcionada ao comportamento de falar em público, e utilizando a técnica da reversão de hábito, de forma que não só a se aproximar da realidade, pois intervenções em grupo são os formatos mais comuns desse tipo de treinamento (Del Prete & Del Prete, 2017), mas que também tem sua eficácia comprovada em contexto de pesquisa através de um delineamento de sujeito único.

Mancuso e Miltenberger (2016) e Spieler e Miltenberger (2016) utilizaram o delineamento a linha de base múltipla entre participantes. Em resumo, esse delineamento propõe mensurar ao menos uma classe de respostas em cada participante, individualmente. Em seguida, a partir de determinados critérios de estabilidade, adiciona as condições experimentais em momentos diferentes para cada participante, enquanto continua a mensurar os dados dos outros. Em síntese, se a modificação (para além da variabilidade intrínseca da linha de base) da classe de respostas para cada participante acontece apenas quando esse recebe a intervenção, pode se estabelecer uma possível demonstração experimental entre as variáveis (Johnston & Pennypacker, 2009).

As diferenças entre as intervenções individuais e de grupo, e dos delineamentos entre comportamentos e participantes, possibilitam levantar algumas questões sobre os seus resultados. A primeira delas foi que na presente pesquisa foram realizadas quatro intervenções de aproximadamente duas horas para as pausas preenchidas, enquanto na pesquisa de Mancuso e Miltenberger (2016) foi realizada, para cada participante, uma sessão individual entre 60 e 90 minutos. Apesar da soma da duração das intervenções entre os estudos apresentarem duração próxima, nesta pesquisa foi verificada uma redução considerável das pausas preenchidas de P2 e P3 logo após a intervenção para essa VD (a redução de P1 aconteceu na segunda coleta após a intervenção). Esse fato sinaliza que provavelmente não fossem necessárias quatro sessões de treinamento em grupo, uma questão que pode ser investigada em futuras pesquisas. Por outro lado, as intervenções e coletas individuais possibilitaram a Mancuso e Miltenberger (2016) uma flexibilidade na quantidade de coletas de dados, caso não fosse estabelecida a estabilidade de cada etapa. Essa flexibilidade, para a

presente pesquisa, possibilitaria maior demonstração experimental para os participantes P4, P5 e P6, com um aumento de coletas de dados.

Em síntese, uma intervenção individual viabiliza maior validade interna à pesquisa (ao promover maior controle de variáveis como a estabilidade), enquanto uma intervenção em grupo viabiliza maior validade externa a pesquisa (ao se aproximar mais dos contextos reais de treinamento de falar em público). O que vale ser destacado é que existem evidências de eficácia nos dois formatos de intervenção no contexto do falar em público, individualmente (e.g. Mancuso & Miltenberger, 2016; Spieler & Miltenberger, 2016) e em grupo, como uma das contribuições desta pesquisa.

Outra diferença do presente estudo foi nos componentes específicos da intervenção. A técnica da reversão de hábito, com treinamento de auto percepção e de resposta concorrente, sofreu algumas modificações ao longo do processo das condições experimentais 2 e 3. Por exemplo, algumas atividades envolveram que os participantes realizassem apresentações em pé e outras que realizassem sentados. Além disso, o pesquisador também requisitou que os participantes indicassem as pausas preenchidas do próprio pesquisador ao longo de alguns encontros da condição experimental 2.

A razão para esses procedimentos, que não estavam no planejamento inicial, foi pela reação negativa dos participantes ao ouvirem seu áudio na atividade de identificação da resposta. Ainda, os participantes relataram que a atividade foi bastante desconfortável, e o pesquisador percebeu que esse fato atrapalhou o próprio andamento da intervenção no dia dessa atividade. Foi notado um aumento da frequência de respostas dos participantes durante as atividades, e os próprios participantes verbalizavam frequentemente que não estavam satisfeitos com seu desempenho. Uma das possíveis explicações para esse fenômeno seria o fato dos participantes estarem sob maior controle da punição sobre a emissão de seus próprios comportamentos inadequados, do que sob controle de reforçadores como o sucesso na identificação da emissão desses comportamentos, que não eram identificados anteriormente. (Mancuso & Miltenberger, 2016).

Outro fato interessante foi que na etapa do treino de resposta concorrente, durante o treinamento, (na qual deveria se substituir a pausa preenchida por uma respiração de quatro segundos), frequentemente os participantes acabavam levantando a mão, não intencionalmente. Uma das explicações para esse fenômeno é que os participantes foram reforçados a comportar-se nessa forma nas atividades anteriores do treinamento. Spieler e

Miltenberger (2016) também perceberam esse fenômeno com um participante de sua pesquisa. Mesmo durante a coleta de dados, o participante frequentemente acabava levantando a mão ao identificar uma pausa preenchida, mesmo sendo solicitado que não o fizesse. Levantar a mão (ou outro comportamento sinalizador) ao ser detectada uma resposta é uma parte do treinamento de auto percepção, e pode servir de sinalizador para o indivíduo em outros contextos clínicos, como, por exemplo, tratamento de tiques (Dunbar, et al., 2018). Entretanto, esse comportamento não é desejável na situação de falar em público, pois acaba atrapalhando a utilização de gestos congruentes com a fala (Schneider, et al., 2017).

#### **4.3.2 Gestos não adequados**

Sobre os gestos não adequados, P1 e P2 apresentaram médias relativamente estáveis entre a linha de base, condição experimental 1, e condição experimental 2. P1 apresentou médias de 6,3 respostas, 5,9 respostas, e 8,0 respostas por minuto, respectivamente. P2 apresentou médias de 7,8 respostas, 8,4 respostas e 7,7 respostas por minuto, respectivamente. Apenas quando a condição experimental 3 foi introduzida, com o treinamento específico para a redução de gestos não adequados, foi possível perceber uma redução de 7,7 para 2,6 respostas por minuto em P2, e 8,0 para 2,7 respostas por minuto em P1. Essa redução se mantém nas duas participantes, inclusive reduzindo ainda mais até o final do experimento.

Um processo diferente ocorreu com a participante 3. Seus dados sobre gestos não adequados reduziram gradativamente ao longo da introdução das condições experimentais. Da linha de base para a condição experimental 1 sua média já reduziu em de 7,3 para 4,9 respostas/minuto. Essa média se manteve relativamente estável, com desvio padrão de 0,3. Em seguida, com a introdução da condição experimental para pausas preenchidas, houve uma redução de 4,9 para 3,4 respostas por minuto. Por fim, a introdução do treinamento para redução de gestos não adequados também tem efeito, reduzindo a frequência média de 3,4 para 1,7 respostas por minuto; e o follow-up finaliza com média de 1,2 respostas por minuto.

Alguns questionamentos surgem desses resultados. Os dados de P3, em relação aos gestos, são reduzidos consideravelmente da linha de base para a condição experimental 1, qual a razão para essa redução? Uma hipótese seria algum componente específico do treinamento geral sobre falar em público (condição experimental 1) que teve efeito especificamente nessa classe de respostas da participante. Outra possibilidade seria a

participante, após algumas apresentações nas coletas de dados da linha de base, começar a perceber seus gestos não adequados e modificá-los gradativamente. Ainda, é possível que alguma redução da ansiedade da participante tenha causado essa redução de gestos na participante, embora nenhum outro participante tenha demonstrado esse padrão em seus resultados.

Após a condição experimental 1, a média dos dados da participante 3 se mantém bastante estável, voltando a reduzir com o treinamento direcionado às pausas preenchidas. Pode-se relacionar a redução, em algum grau, a um processo de generalização do treinamento de pausas preenchidas para os gestos não adequados? (Ella & Bandini, 2012) O treinamento direcionado às pausas iniciou após a coleta de dados número 8, e o gráfico de P3 aponta uma redução considerável da coleta número 9 para a coleta número 10.

P3, especificamente, demonstrou-se bastante participativa para a pesquisa e treinamento, até pelo indicador de 100% de presença ao longo dos meses de atividades. Além disso, comentou que gostaria de treinar suas apresentações em casa, lendo materiais sobre o assunto. O pesquisador, no dia, solicitou que a participante, dentro do possível, evitasse esse tipo de comportamento, explicando as possíveis influências na pesquisa. Apesar de a participante ter aceitado a solicitação do pesquisador, é possível que tenha se engajado não deliberadamente em outros processos externos à pesquisa, influenciando os resultados. Entretanto, não se percebe essa redução gradativa nas pausas preenchidas da participante, apenas na classe dos gestos não adequados.

Apesar do componente dos gestos no comportamento de falar em público faça parte de algumas intervenções na literatura (e.g. Chollet et al., 2016; Hinks & Edlund, 2009; Schneider et al, 2015), esse componente acaba sendo mensurado em conjunto com outras respostas, sendo, muitas vezes, um item em uma escala *likert* de avaliação (e.g. De Grez et al., 2009; Schneider et al, 2015), ou sendo avaliado como fazendo parte de um grande conjunto da forma de apresentação, junto com contato visual, movimentação e postura, e utilização da voz. Na literatura científica sobre falar em público, apenas um artigo avalia especificamente os efeitos de um treinamento sobre os gestos dos participantes (Fawcett & Miller, 1975)

Fawcett & Miller (1975) utilizaram um delineamento de linha de base múltipla entre comportamentos para investigar os efeitos de um pacote de intervenção com instrução, modelagem e *feedback* nos componentes de contato visual, gestos e etapas do discurso (abertura e finalização da apresentação). Os resultados dos quatro participantes do estudo

indicam o aumento na frequência dessas classes de resposta. No caso específico dos gestos, os observadores deveriam anotar a ocorrência de quaisquer movimentos das mãos em no mínimo 8 cm, a ocorrência deveria ser marcada em cada apresentação de aproximadamente 13 slides dos participantes. Segundo os autores, os gestos dos participantes, aumentaram de 5% para 95%, em média, de utilização de gestos no total da apresentação. Nesse estudo, porém, não se fez distinção entre gestos adequados ou não adequados, ou quaisquer outros tipos de descrição dessa classe de respostas.

Na presente pesquisa, não foi examinada uma descrição sobre a utilização de gestos adequados à situação de falar em público, ou uma intervenção com o objetivo de aumentar a frequência dessa classe de resposta. Portanto, a redução dos gestos não adequados não é similar ao estudo de Fawcett & Miller (1975), mas vai de encontro com as recomendações de Mancuso e Miltenberger (2016) para que pesquisas futuras investigassem intervenções para redução de gestos não adequados, gestos excessivos, e balanço do corpo entre uma perna e outra.

Os resultados da redução dos gestos não adequados, na presente pesquisa, acrescenta o corpo da literatura da utilização da reversão de hábito, utilizada principalmente em contexto clínico, em comportamentos como roer unha, morder o dedo, puxar o próprio cabelo, e outros tiques (e.g. Norén, et al., 2017; Dunbar, et al., 2018). É possível verificar que essa técnica não só é eficaz no contexto clínico, como também nos treinamentos para redução de respostas inadequadas à situação de falar em público.

Um fato importante, considerando o contexto da presente pesquisa, foi a modificação do plano inicial da intervenção para redução de gestos não adequados. Durante o treino de pausas preenchidas os participantes destacaram dificuldades em relação a algumas atividades. A primeira dificuldade foi a confusão sobre qual mão levantar (a partir das regras da atividade) ao identificar a emissão de uma resposta, junto com todos os outros elementos do falar em público os quais os participantes deveriam estar em controle (postura, contato visual, linha de raciocínio do discurso, e outros componentes). A segunda dificuldade apareceu na etapa do treino de resposta concorrente, na qual, frequentemente, os participantes levantavam a mão ao identificar uma resposta, provavelmente por terem sido reforçados a se comportarem assim em algumas atividades anteriores.

Adicionalmente, outro problema era a impossibilidade dos sinalizarem a detecção do gesto não adequado, sem acabar envolvendo algum outro componente do comportamento de

falar em público (exemplo: levantar a mão atrapalharia a gesticulação; emitir algum som atrapalharia o discurso e a voz; bater o pé no chão atrapalharia a postura). Nos estudos clínicos que utilizaram a reversão de hábito (e.g. Norén, et al., 2017; Dunbar, et al., 2018), a sinalização da detecção de algum comportamento não tinha impacto negativo naquele contexto específico. Já na presente pesquisa, essa sinalização atrapalharia a execução do desempenho de falar em público. Portanto, após a descrição da resposta, as fases de identificação da resposta e treinamento de resposta concorrente foram unificadas. Essa decisão facilitou o treinamento para a redução de gestos não adequados, segundo o relato dos participantes.

Analisando as características de desempenho de P1, P2 e P3, pode-se considerar que foi estabelecida uma demonstração experimental da eficácia de treinamento ao longo das etapas. O principal argumento para essa conclusão seria que a redução das pausas preenchidas, para além da variabilidade intrínseca de cada etapa, se deu apenas após a introdução variável experimental específica para a redução da resposta. Como analisado em P3, os gestos não adequados podem ter sido influenciados por outras variáveis, mas ainda se verifica redução após o treinamento específico para a redução dessas respostas.

Verifica-se que esse tipo de treinamento possibilita o aperfeiçoamento de diversos aspectos do comportamento de falar em público, seja na redução respostas não adequadas, mas também, conseqüentemente, aumentando a frequência de respostas adequadas à situação de falar em público. Adicionalmente, permite a elaboração de contextos formais de ensino para o desenvolvimento desse comportamento, visto que a literatura científica aponta uma lacuna nos ambientes de ensino em relação a esse desenvolvimento (Dunbar, Brooks, & Kubicka-Miller, 2006). Outro fato que corrobora a necessidade do estabelecimento desses espaços de desenvolvimento do comportamento de falar em público são as pesquisas de prevalência do medo de falar em público, principalmente no ensino superior, onde já foi investigado em uma universidade que até 89,3% dos alunos gostariam que fosse incluso no seu programa de graduação aulas para melhorar o discurso em público (Osório, Crippa, & Loureiro, 2008).

Por fim, cabe destacar que a importância do treinamento não foi para a redução dessas respostas em si, mas para as conseqüências dessa redução. Quando os participantes se engajam em menos pausas preenchidas e gestos não adequados, conseqüentemente acabam aumentando a chance de se engajar em comportamentos adequados concorrentes, como

utilizar pausas silenciosas, respirar com maior frequência durante a fala, manter uma postura base adequada e utilizar gestos congruentes com a fala (Schneider, et al., 2017). A redução das respostas inadequadas e aumento das respostas adequadas à situação de falar em público resultam no aumento da probabilidade do público ficar sob maior controle do comunicador, resultando em maior efetividade da comunicação (Herbein, et al., 2018). Para além do desempenho do comunicador em si, a importância de desempenhos competentes traz também consequência positivas ao próprio público que está presente na situação, aumentando o nível de compreensão da comunicação e aumentando a chance de que se engajem na interação (Herbein, et al., 2018), esse fato é especialmente importante quando se considera a capacidade dos alunos aprenderem os conteúdos da disciplina na qual um professor se comunica com alta efetividade, por exemplo.

#### **4.4. Características de desempenho dos participantes que possibilitaram menor demonstração experimental da eficácia do treinamento ao longo das etapas:**

Um exame dos dados dos participantes P4, P5, e P6 possibilita enxergar algumas dificuldades em relação à interpretação dos dados desses participantes. Uma das dificuldades está na quantidade de ausências dos participantes P5 e P6, que faltaram sete encontros de coleta de dados cada um. P5, por exemplo, teve apenas uma coleta de dados durante a condição experimental 1, enquanto P6 teve apenas uma coleta de dados na condição experimental 2. Nesses dois casos, compromete-se a análise dos dados de forma a inviabilizar a demonstração experimental dos efeitos das variáveis, pois não se tem nem a informação de um possível padrão de respostas naquela condição antes de ser introduzida uma nova variável.

Já o participante P4 teve apenas duas ausências entre as dezoito coletas de dados, mas seus dados dificultam a interpretação dos resultados por questões de estabilidade. Sobre a classe de respostas das pausas preenchidas, o participante iniciou a linha de base com uma média de 4,2 respostas por minuto, com variação de no máximo 2,1 respostas em relação a essa média. Em seguida, sua média acabou aumentando para 6,6 respostas por minuto na condição experimental 1, o que significa um aumento de 2,4 respostas/minuto. Sua média reduz para 2,9 após o treinamento para pausas preenchidas, aumenta para 3,6 no treinamento para redução de gestos não adequados, e reduz novamente a média de 2,4 pausas preenchidas por minuto.

Sobre a classe dos gestos não adequados, é possível observar que o participante apresentou curvas ascendentes de frequência ao longo das condições experimentais 1, 2, 3, e no *follow-up*. Esse aumento gradativo em diferentes etapas pode sugerir um retorno à linha de base (Johnston & Pennypacker, 2009), o que pode indicar que o treinamento, para esse participante, não se manteve eficaz em relação aos gestos não adequados. Outra hipótese é que variáveis externas ao estudo poderiam estar exercendo mais influência sobre seus dados do que as próprias condições experimentais, sinalizando necessidade de maior controle sobre essas variáveis (Sampaio, et al., 2008).

Conforme exposto, esses apontamentos acabam diminuindo a demonstração experimental da relação entre as condições com os dados dos participantes. Entretanto, percebe-se que as médias dos participantes, comparando sua linha de base com *follow-up*, diminuíram ao longo da pesquisa. O participante 4 teve sua média reduzida de 4,2 para 2,4 pausas preenchidas/minuto e 3,5 para 2,2 gestos não adequados/minuto. O participante 5 reduziu teve sua média reduzida de 7,3 para 2,9 pausas preenchidas/minuto e 6,9 para 4,8 gestos não adequados/minuto. O participante 6 teve sua média reduzida de 6,6 para 3 pausas preenchidas/minuto e 7,1 para 5,1 gestos não adequados/minuto. Isso sugere que o programa de treinamento, pode ter sido eficaz na redução da frequência de pausas preenchidas e gestos não adequados desses participantes, ainda que não estejam demonstradas experimentalmente essas variações e que sua redução não tenha sido tão grande comparada à das participantes P1, P2, e P3.

Examinando os resultados da análise dos dados dos participantes que possibilitaram menor demonstração experimental, pode-se apontar a primeira limitação do presente estudo. Ao buscar aproximar a intervenção sobre as pausas preenchidas e gestos não adequados à realidade de treinamento e desenvolvimento (seja nas organizações ou outros ambientes), que normalmente é realizada em grupo (alunos de uma turma, participantes de cursos de extensão, equipe de funcionários de uma empresa) por questões operacionais e financeiras, o delineamento acaba apresentado algumas dificuldades. A primeira está na possibilidade que os participantes se ausentem de alguns momentos de treinamento ou coleta de dados. A segunda está na necessidade de estabilidade que nem sempre é atingida no tempo planejado, sem flexibilidade necessária para introduzir as variáveis experimentais nos momentos mais adequados para cada indivíduo, como é o caso de delineamentos com intervenções individuais.

É o caso do participante P4, que necessitaria de mais momentos de coletas de dados para que se pudesse ter mais clareza sobre as relações entre as medidas e as variáveis do estudo. Também é o caso dos participantes P5 e P6 que estiveram ausentes de uma grande parte da coleta de dados. Ao buscar aumentar a validade interna, dificulta-se a execução de uma intervenção mais próxima da realidade, logo, para estudos futuros, é sugerida uma maior quantidade de sessões de cada etapa controle e experimental, que proporcione maior possibilidade para os dados dos participantes estabilizarem, do que da quantidade fixa de sessões definidas *a priori*. Outra possibilidade seria utilizar o delineamento experimental entre grupos. Pesquisas futuras podem, por exemplo, mensurar a frequência de grupos controle e com intervenções de redução de comportamentos não adequados em diferentes grupos, para avaliar os efeitos desses treinamentos.

Outra possível variável interveniente foi o fato de o pesquisador executar o treinamento para os participantes. Mesmo que os dados tenham sido avaliados pelos juízes, que não sabiam a ordem dos vídeos dos participantes nas coletas de dados, pequenas diferenças instrucionais durante os treinamentos poderiam ter acontecido. Pelo fato das intervenções ocorrerem em grupo, ao contrário de individualmente, não houve análise de fidelidade de treinamento, que envolve a verificação da técnica aplicada, ao maior grau possível, da mesma forma a todos os participantes (Peterson, Homer, & Wonderlich, 1982).

Também, apesar de realizada uma entrevista final com os participantes, para a entrega dos dados parciais (levantados pelo pesquisador e bolsista), além de conversar sobre as opiniões deles em relação ao processo da pesquisa e treinamento, não foram utilizadas escalas de auto resposta. Esses instrumentos poderiam proporcionar mais dados relevantes para entender a possível influência de variáveis externas ao estudo. Sugere-se, portanto, que novos estudos utilizem métodos de coleta de dados tanto através da observação quanto da utilização de escalas de auto resposta.

. Outra possibilidade, para pesquisas futuras, é a de mensurar separadamente as diferentes topografias das classes de resposta, para que sejam levantadas informações mais precisas sobre a frequência de cada uma. Na presente pesquisa, os dados coletados em relação às pausas preenchidas envolviam palavras repetidas, balbucios sem sentido, repetições de sílabas, e episódios de gagueira, que foram mensurados como uma mesma ação da classe de respostas. Em relação aos gestos, tanto respostas como puxar as mangas da camisa, coçar a cabeça, colocar as mãos no bolso, entre outros, foram considerados como a mesma ação na

classe de respostas. Mensurar cada uma dessas ações separadamente daria mais informações sobre o efeito da intervenção de forma mais específica. Em relação a essa sugestão, um fenômeno observado tanto pelo pesquisador quanto pelos participantes do estudo, foi o fato de os participantes se engajarem em um processo de imitação das pausas preenchidas dos outros. Por exemplo, participantes que não pronunciavam “tipo”, ao longo de várias coletas de dados, perceberam-se pronunciando essa palavra ao longo do treinamento e das coletas de dados posteriores. Essa resposta específica, além de outras respostas da classe das pausas preenchidas, aparentou estar sendo repetida pelos outros participantes, apesar da redução geral da frequência de emissão dessas respostas. Nesse caso, não é possível tirar conclusões dessas impressões, e um levantamento de cada resposta específica, realizado separadamente, poderia proporcionar maior explicação sobre essa hipótese.

Uma adicional consideração se dá em torno do nível de generalidade da intervenção nos contextos mais comuns de trabalho e educação da vida dos participantes. O fato da inclusão de um grupo desconhecido e de temas variados ao longo da coleta de dados aproximou o contexto da pesquisa à realidade dos participantes, mas isso não necessariamente garantiu que esses resultados fossem generalizados a outros contextos.

Além disso, não se pode garantir, sem um estudo com *follow-up* de longo prazo, que esses resultados se manterão durante a vida dos participantes. É importante lembrar que a probabilidade de a resposta concorrente ocorrer, no lugar dos comportamentos não adequados, depende da quantidade de situações nas quais os participantes poderão colocar em prática e manterem reforços sobre esse comportamento.

Por fim, apesar de alguns estudos indicarem que a ansiedade não apresenta uma relação direta com a frequência de pausas preenchidas, é importante colocar em questão se esse fenômeno não poderia ter sido uma variável interveniente. Uma das formas de lidar com a possível interferência da ansiedade foi adicionar a condição experimental 1, que envolvia algumas intervenções sobre a ansiedade dos participantes e garantia outros momentos de coletas de dados, conforme explicado anteriormente. Mesmo assim, é interessante que estudos futuros possam medir e acompanhar o nível de ansiedade dos participantes ao longo da coleta de dados.

## 5. Considerações finais

O comportamento de falar em público é importante para o sucesso em diversas atividades profissionais e educacionais. Para atingir bons desempenhos é necessário considerar o conteúdo e a forma da apresentação, assim como o contexto e a ansiedade de falar em público. Algumas classes de resposta são consideradas não adequadas ao comportamento de falar em público, por diminuir a probabilidade do público se manter sob controle das ações do comunicador. O objetivo desta pesquisa foi avaliar a eficácia de um treinamento para universitários na redução de comportamentos não adequados à situação de falar em público. As respostas não adequadas selecionadas foram as pausas preenchidas e os gestos não adequados à situação de falar em público.

Os participantes tiveram a frequência dessas respostas mensuradas repetidamente ao longo do experimento. Após a linha de base foi introduzido um treinamento de falar em público geral, e um treinamento específico para cada variável no estudo, finalizando o experimento com um *follow-up* de duas semanas. Todos os participantes apresentaram redução da frequência de respostas não adequadas após o final do experimento, em comparação à linha de base.

Os resultados indicaram que os dados de 3 participantes demonstraram experimentalmente a eficácia dos treinamentos específicos sobre as variáveis do estudo. Essa constatação se deu por conta da verificação da redução significativa das variáveis após a introdução do treinamento específico, se comparadas com as condições controle anteriores. Os dados dos outros 3 participantes indicam menor demonstração experimental, principalmente por questões de instabilidade das frequências e ausência dos participantes. Mesmo assim, como houve a redução das frequências de respostas não adequadas, o treinamento também parece ter sido eficaz para esses participantes.

Retoma-se importância do desfecho do treinamento, no qual a redução das frequências de pausas preenchidas e gestos não adequados possibilita maiores chances de resultados positivos das apresentações em público dos participantes. Esses resultados positivos, por sua vez, são relevantes para atividades acadêmicas, de trabalho e sucesso na carreira dos indivíduos. Adicionalmente, esse desempenho também é relevante para o próprio público, que se beneficia das habilidades do comunicador ao se engajarem em maior nível na interação, podendo aumentar sua compreensão sobre o conteúdo.

Os resultados da presente pesquisa vão ao encontro dos resultados de outros estudos sobre intervenções na redução de pausas preenchidas (e.g. Mancuso & Miltenberger, 2016; Spieler & Miltenberger, 2016) de componentes motores não adequados (e.g. Norén, et al., 2017; Dunbar, et al., 2018), através de adaptações da técnica de reversão de hábito. A pesquisa agrega inclusive, para o contexto do comportamento de falar em público, a presença de um público voluntário, seguindo as sugestões de Mancuso e Miltenberger (2016) para continuação do conhecimento científico desse tema. No contexto nacional, pela pouca produção científica sobre falar em público, a presente pesquisa também indica resultados relevantes de uma intervenção que pode apresentar resultados eficazes para a população brasileira.

Ainda em relação à relevância científica, a pesquisa demonstra a possibilidade de utilização do delineamento de sujeito único, mesmo em situações de intervenção em grupo. Essa possibilidade apresenta algumas limitações e desafios, mas que podem ser examinados em pesquisas futuras, proporcionando, por exemplo, maior disponibilidade de tempo para questões de estabilidade dos dados. Em termos de relevância social, os resultados e delineamento indicam que esse tipo de treinamento pode ser utilizado para o desenvolvimento do comportamento de falar em público, respaldado por evidências científicas de eficácia.

Pesquisas futuras podem continuar a avaliação da eficácia e efetividade de treinamento, envolvendo não só a redução de comportamentos não adequados, mas também comportamentos adequados à situação de falar em público. Podem ser também utilizados outras formas de medir e avaliar os comportamentos, para além do protocolo de observação utilizado na presente pesquisa. Nesse sentido, instrumentos de auto relato podem indicar novas evidências e informações para explicar os efeitos das intervenções no comportamento de falar em público. Por fim, para estudos posteriores, os participantes também podem ser avaliados em contextos mais próximos de sua realidade, como por exemplo, apresentações em sala de aula ao longo de alguns meses, buscando a verificação da efetividade em médio e longo prazo.

## Referências

- Abib, G., & Hoppen, N. (2015). O Papel do Consultor no Processo de Alinhamento Estratégico. *Revista de Administração Contemporânea*, 19(5), 584-605.
- Agarwal, V. (2007). *Calibrating competence for professional excellence*. Recuperado de: [www.icsi.edu/WebModules/Programmes/35NC/35thSOUVENIR.pdf](http://www.icsi.edu/WebModules/Programmes/35NC/35thSOUVENIR.pdf).
- Alberts, J. K., Martin, J. N., & Nakayama, T. K. (2011). *Human Communication in Society* (4th edition), Pearson.
- Anderson, P. L., Price, M., Edwards, S. M., Obasaju, M. A., Schmertz, S. K., Zimand, E., et al. (2013). Virtual reality exposure therapy for social anxiety disorder: A randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 81:55, 751. doi: 10.1037/a0033559
- Aryadoust, V. (2015). Self- and Peer Assessments of Oral Presentations by First-Year University Students. *Educational Assessment*, 20(3), 199-225. doi: 10.1080/10627197.2015.1061989
- Ayoko, O. B. (2016). Workplace conflict and willingness to cooperate: The importance of apology and forgiveness. *International Journal of Conflict Management*, Vol. 27 Issue: 2, pp. 172-198.
- Azrin, N. H., & Nunn, R. G. (1974). A rapid method of eliminating stuttering by a regulated breathing approach. *Behav. Res. Ther.*, 12, 279-286.
- Baron, A., & Perone, M. (1998). *Experimental design and analysis in the laboratory study of human operant behavior*. Handbook of research methods in human operant behavior (pp. 45-91). New York: Plenum
- Beenen, G., Pichler, S. (2016). A discussion forum on managerial interpersonal skills. *Journal of Management Development*, Vol. 35 Issue: 5, pp.706-716.
- Bell, R. L. (2011). Is your speech filled with um? 3 tips to eliminate filled pauses from your professional presentation. *Supervision*, 72, 10–13.
- Bio, S. R. (1996). Sistemas de Informação: um enfoque gerencial. São Paulo: Atlas, p. 20-23.
- Borges-Andrade, J.E., Abbad, G. S., & Mourão, L. (2012). *Modelos de avaliação e aplicação em TD&E*. Em G. Abbad et al. (Orgs.), *Medidas de Avaliação em Treinamento, Desenvolvimento e Educação* (pp. 20-35). Porto Alegre: Artmed.
- Botomé, S. P. (2013). Um debate a respeito do conceito “comportamento operante”: o que debater? Que procedimento utilizar para um exame crítico desse conceito? *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 2013, Vol. 9, N o .2, 125-129.

- Bower, M., Cavanagh, M., Moloney, R., & Dao, M. (2011). Developing communication competence using an online Video Reflection system: Pre-service teachers' experiences. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(4), 311-326.
- Bozkurt, B. U., Erim, A., & Celik-Demiray, P. (2018). The Effects of Individual Voice Training on Pre-service Turkish Language Teachers' Speaking Performance. *Educational Sciences-Theory & Practice*, 18(1), 151-171. doi: 10.12738/estp.2018.1.0197
- Caldera, A. J., Lawrence, A. D., Keane, J., Scott, S., Owen, A. M., Christoffels, I., Young, A. W. (2002). Reading the mind from eye gaze. *Neuropsychologia* 40 (1129-1138).
- Chan, V. (2011). Teaching oral communication in undergraduate science: Are we doing enough and doing it right? *Journal of Learning Design*, 4(3), 71–79.
- Chiavenato, I. (1994). Recursos humanos na Empresa: pessoas, organizações e sistemas. 3.ed. São Paulo: Atlas, p. 67-76.
- Chollet, M., Sratou, G., Shapiro, A., Morency, L., & Scherer, S. (2014). An interactive virtual audience platform for public speaking training. *Proceedings of the international conference on Autonomous agents and multi-agent systems*. May 05-09, 2014, Paris, France.
- Chollet, M., & Prendinger, H., & Scherer, S. (2016). Native vs. non-native language fluency implications on multimodal interaction for interpersonal skills training. *Proceedings of the 18th ACM International Conference on Multimodal Interaction*, 386-393.
- Clark, H. H., & Fox Tree, J. E. (2002). Using uh and um in spontaneous speaking. *Cognition*, 84, 73–111.
- Cochrane, A.L. (1972) Effectiveness and efficiency: Random reflections on health services. *Nuffield Trust*.
- Conty, L., Russo, M., Loehr, V., Hugueville, L., Barbu, S., Huguet, P., Tijus, C., George, N. (2010). The mere perception of eye contact increases arousal during a word-spelling task. *Social Neuroscience* 5 (2), 171–186.
- Crespo-Facorro B., Bernardo M., Argimon J. M., Arrojo M., Bravo-Ortiz M.F., Cabrera-Cifuentes A. (2017). Eficacia, eficiencia y efectividad en el tratamiento multidimensional de la esquizofrenia: proyecto Rethinking. *Rev Psiquiatr Salud Ment* (Barcelona)10:4–20.
- Cuadra-Peralta, A. A., Veloso-Besio, C., Iribaren, J., & Pinto, R. (2017). Intervention for supervisors, based on social skills and leadership, in order to improve organizational climate perception and organizational performance outcomes. *Journal of Organizational Change Management*, Vol. 30 Issue: 2, pp.281-292.
- Daly, J. A., Friedrich, G. W., & Vangelisti, A. L. (Eds.). (1999). *Teaching communication: Theory, research, and methods* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.

- De Grez, L., Valcke, M., & Roozen, I. (2009). The impact of goal orientation, self-reflection and personal characteristics on the acquisition of oral presentations skills. *European Journal of Psychology of Education*, 24(3), 293–306.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação*. Vozes: Petrópolis
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (Eds) (2011). *Habilidades sociais: Intervenções efetivas em grupo*, Casa do Psicólogo, São Paulo.
- Del Prette, Z. A. P., & A. Del Prette (2017). *Competência social e habilidades sociais: Manual teórico-prático*. Editora Vozes. Ed. 1.
- DeVito, J. A. (2014). *The Essential Elements of Public Speaking* (5th Edition).
- Dunbar, N., Brooks, C., & Kubicka-Miller, T. (2006). Oral communication skills in higher education: Using a performance-based evaluation rubric to assess communication skills. *Innovative Higher Education*, 31(2), 115–127.
- Dunbar A.B., Magid M., Reichenberg J.S. (2018). Habit reversal training for body-focused repetitive behaviors: a practical guide for the dermatologist. *G Ital Dermatol Venereol*; 153(4):557-566
- Ebrahimi OV, Pallesen S, Kenter RM and Nordgreen T(2018) Psychological interventions for the Fear of Public Speaking: a Meta-analysis. *Front. Psychol.* 10:488. doi:10.3389/fpsyg.2019.00488
- Ella, Ana Carolina, & Bandini, Carmen Silvia Motta. (2012). Aquisição, manutenção e generalização de sequências verbais: Alguns contrapontos entre a Análise do Comportamento e Abordagens Cognitivistas. *Acta Comportamentalia*, 20(2),
- Estes, W. K., & Skinner, B. F. (1941). Some quantitative properties of anxiety. *Journal of Experimental Psychology*, 29, 390-400
- Fallows, S., & Steven, C. (2000). Building employability skills into the higher education curriculum: A university-wide initiative. *Education+ Training*, 42(2), 75–83.
- Fawcett, S. B., & Miller, L. K. (1975). Training public speaking behavior: An experimental analysis and social validation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 125-135.
- Ferreira, V. S., Oliveira, M. A., & Vandenberghe, L. (2014). Efeitos a curto e longo prazo de um grupo de desenvolvimento de habilidades sociais para universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(1), 73-81
- Ferster, C. B., & Skinner, B. F. (1957). Schedules of reinforcement. New York, NY: *Appleton-Century-Crofts*
- Froemling, K., G. Grice, and J. Skinner (2011). *Communication: The Handbook*. Sydney: *Pearson Education*.

- Furmark, T., Tillfors, M., Everez, P., Marteinsdottir, I., Gefvert, O., & Fredrikson, M. (1999). Social phobia in the general population: prevalence and sociodemographic profile. *Social Psychiatry and Psychiatry Epidemiology*, 34, 416-424.
- Garcia-Lopez, L. J., Diez-Bedmar, M. B., & Almansa-Moreno, J. M. (2013). From Being a Trainee to Being a Trainer: Helping Peers Improve their Public Speaking Skills. *Revista De Psicodidactica*, 18(2), 331-342. doi: 10.1387/RevPsicodidact.6419
- Ginkel, S., Gulikers, J., Biemans, H., & Mulder, M. (2015). Towards a set of design principles for developing oral presentation competence: A synthesis of research in higher education. *Educational Research Review*, 14, 62-80.
- George N., Driver, J. Dolan, R. J. (2001). Seen gaze-direction modulates fusiform activity and its coupling with other brain areas during face processing. *Neuroimage* 131102-12.
- Harris, S. R., Kemmerling, R. L., North, M. M. (2002). Brief virtual reality therapy for public speaking anxiety. *Cyberpsychology & behavior*, 5:6, 543-550. doi: 10.1089/109493102321018187
- Hayes, B. J., & Marshall, W. L. (1984). Generalization of treatment effects in training public speakers. *Behaviour Research and Therapy*, 22(5), 519-533. doi: 10.1016/0005-7967(84)90055-x
- Henderson, J. (2007). *There's no such thing as public speaking: Making any presentation or speech as persuasive as a one-on-one conversation*. New York, NY: Prentice Hall Press.
- Herbein, E., Golle, J., Tibus, M., Schiefer, J., Trautwein, U., & Zettler, I. (2018). Fostering elementary school children's public speaking skills: A randomized controlled trial. *Learning and Instruction*, 55, 158-168. doi: 10.1016/j.learninstruc.2017.10.008
- Hincks, R., & Edlund, J. (2009). Promoting increased pitch variation in oral presentations with transient visual feedback. *Language Learning & Technology*, 13(3), 32-50. doi: 10.125/44190
- Hinton, J. S., & Kramer, M. W., (1998). The Impact of Self-directed Videotape Feedback on Students' Self-reported Levels of Communication Competence and Apprehension. *Communication Education* 47 (2): 151-161.
- Homer, S. R., Deeprouse, C., Andrade, J. (2016). Negative mental imagery in public speaking anxiety: Forming cognitive resistance by taxing visuospatial working memory. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 50, 77-82. doi: 10.1016/j.jbtep.2015.05.004
- Iberri-Shea, G. (2017). Adaptation and assessment of a public speaking rating scale. *Cogent Education*, 4: 1287390.
- Johnston, J. M., & Pennypacker, H. S. (2009). *Strategies and tactics of behavioral research* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- Kazdin, A. E. (1982). *Single-case research designs*. New York, NY: Oxford University Press.

- King, P. E. (2016). When Do Students Benefit From Performance Feedback? A Test of Feedback Intervention Theory in Speaking Improvement. *Communication Quarterly*, 64(1), 1-15. doi: 10.1080/01463373.2015.1078827
- Kozasa, E. H., Leite, J. R. (1998). A brief protocol of cognitive modification and gradual exposure for reduction of fear symptoms of public speaking. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry* 29 317-326.
- Lopes, D. C., Gerolamo, M. C., Del Prette, Z. A. P., Musetti, M. A., & Del Prette, A. (2015). Social Skills: A key factor for engineering students to develop interpersonal skills. *International Journal of Engineering Education*, 31(1), 405-413.
- Mahl, G. F. (1956). Disturbances and silences in the patient's speech in psychotherapy. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 53, 1- 15.
- Mancuso, C., & Miltenberger, R. G. (2016). Using habit reversal to decrease filled pauses in public speaking. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 49, 188-192.
- Marinho, A. C. F., Medeiros, Adriane Mesquita; Gama, A. C. C., & Teixeira, L. C. (2016). Fear of Public Speaking: Perception of College Students and Correlates. *Journal of Voice*, 31(1), 127.e7-127.e11.
- Matos, M. A. (1990). Controle experimental e controle estatístico: A filosofia do caso único na pesquisa comportamental. *Ciência e Cultura*, 42, 585-592.
- McNally, R. J., Enock, P. M., Tsai, C., Tausian, M. (2013). Attention bias modification for reducing speech anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, 51:12, 882-888. doi: 10.1016/j.brat.2013.10.001
- Miltenberger, R. G., Fuqua, R. W., & Woods, D. W. (1998). Applying behavior analysis to clinical problems: Review and analysis of habit reversal. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31, 447-469.
- Morreale, S., Rubin, R., & Jones, E. (Eds.). (1998). *Speaking and listening competencies for college students*. Annandale: National Communication Association.
- Mowbray, R., & Perry, L. B. (2015). Improving lecture quality through training in public speaking. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(2), 207-217. doi: 10.1080/14703297.2013.849205
- Nash, G.; Crimmins, G.; & Oprescu, F. (2015). If first-year students are afraid of public speaking assessments what can teachers do to alleviate such anxiety?, *Assessment & Evaluation in Higher Education*
- Newman, M. G., H 1280 ofmann, S. G., Trabert, W., Roth, W. T., Taylor, C. B. (1994). Does behavioral treatment of social phobia lead to cognitive changes? *Behavior Therapy*, 25:3, 503-517. doi: 10.2139/ssrn.2555312

- Norén, P., Hagstromer, L., Alimohammadi, M., & Melin, L. (2018). The positive effects of habit reversal treatment of scratching in children with atopic dermatitis: a randomised controlled study. *Br. J. of Dermatol.* 178 (3): 665–673
- Oliveira, M. A. P., & Parente R. C. M. (2010). Entendendo Ensaio Clínicos Randomizados. *Bras. J. Video-Sur*, 2010, v. 3, n. 4: 176-180
- 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. *Ver. Psiq. Clín.*; 39(2):48-53.
- Osório, F. L., Crippa, J. A., & Loureiro, S. R. (2008). Escala para Auto-Avaliação ao Falar em Público (SSPS): Adaptação trans-cultural e consistência interna da versão brasileira. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 35, 207-211.
- Pageler, N. M., Menon, V., Merin, N. M., Eliez, S., Brown W. E., Reiss, A. L. (2003). Effect of head orientation on gaze processing in fusiform gyrus and superior temporal sulcus. *Neuroimage* 20:318–329.
- Parvis, L. F. (2001). The importance of communication and public speaking skills. *Journal of Environmental Health*, 63(9), 44–45.
- Perone, M. (1991) *Experimental design in the analysis of freeoperant behavior*. In I. H. Iversen & K. A. Lattal (Eds.), *Experimental analysis of behavior, Part I* (pp. 135-171). Amsterdam: Elsevier
- Pertaub, D.P., Slater, M., & Barker, C. (2002). An experiment on public speaking anxiety in response to three different types of virtual audiences. *Presence-Teleoperators and Virtual Environments*, 11, 6878.
- Peterson, L., Homer, A. L., & Wonderlich, S. A. (1982). The integrity of independent variables in behavior analysis. *Journal of applied behavior analysis*, 15(4), 477-92.
- Primi, R., Santos, A. A. A., & Vendramini, C. M. (2002). Habilidades básicas e desempenho acadêmico em universitários ingressantes. *Estudos de Psicologia* (Natal), 7(1), 47-55.
- Renner, K. A., Valentiner, D. P., & Holzman, J. B. (2016). Focus-of-attention behavioral experiment: an examination of a therapeutic procedure to reduce social anxiety. *Cognitive Behaviour Therapy*, 46(1), 60-74. doi: 10.1080/16506073.2016.1225814
- Robbins, S. S. P., & Hunsaker, P. L. (2012). *Training in interpersonal skills*. 6th edition. Prentice Hall: Boston.
- Sampaio, A. A. S.; Azevedo, F. H. B.; Cardoso, L. R. D.; Lima, C.; Pereira, M. B. R., & Andery, M. A. P. A. (2008) Uma Introdução aos Delineamentos Experimentais de Sujeito Único. *Interação em Psicologia*, 12, 1,151-164.
- Schneider, J., Börner, D., Rosmalen, P., & Specht, M. (2017). Presentation Trainer: what experts and computers can tell about your nonverbal communication. *Journal of Computer Assisted Learning*.

- Seiler WJ, Beall ML (2011). *Communication: Making connections*. (8th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Senju A, Hasegawa T. (2005). Direct gaze captures visuospatial attention. *Visual Cognition*; 12:127–144.
- Sidman, M. (1976). *Táticas da pesquisa científica: Avaliação dos dados experimentais na psicologia* (M. E. Paiva, Trad.). São Paulo, SP: Brasiliense.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. New York, NY: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1947). “Superstition” in the pigeon. *The American Psychologist*, 2, 426.
- Skinner, B. F. (1956). A case history in scientific method. *The American Psychologist*, 11, 221-233.
- Smith, C., M., & Sodano T.,M., (2011). Integrating lecture capture as a teaching strategy to improve student presentation skills through self-assessment. *Active Learning in Higher Education* 12(3): 151–62
- Soares, A. B., Francischetto, V., Peçanha, A. P. C. L., Miranda, J. M., & Dutra, B. M. S. (2013). Intelligence and social competence in university adaptation. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 30(3), 317-328.
- Spieler, C., & Miltenberger, R. G. (2016). Using awareness training to decrease nervous habits during public speaking. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9999, 1–10.
- Spoehr, C. (2009). *Powerful presentations: Public speaking skills are key to successful public relations*. AALL Spectrum, 14, 8–9.
- Todorov, João Claudio. (2012). Sobre uma definição de comportamento. *Perspectivas em análise do comportamento*, 3(1), 32-37.
- Traver, M. T. B. (2017). Public speaking skill. A teaching experience with university students. *Revista Electronica Interuniversitaria De Formacion Del Profesorado*, 20(3), 117-129. doi: 10.6018/reifop.20.3.270631
- Vettorazzi, A., Frare, E., De Souza, F. C., Queiroz, F. P., De Luca, G. G., Moskorz, L., & Kubo, O. M. (2005). Avaliação de um programa para ensinar comportamento empático para crianças em contexto clínico. *Interação em Psicologia*, 9(2), p. 355-369
- Willhelm, Alice Rodrigues, Andretta, Ilana, & Ungaretti, Mariana Steiger. (2015). Importância das técnicas de relaxamento na terapia cognitiva para ansiedade. *Contextos Clínicos*, 8(1), 79 86. <https://dx.doi.org/10.4013/ctc.2015.81.08>
- Woertwein, T., Chollet, M., Schauerte, B., Stiefelhagen, R., Morency, L.P., Scherer, S. (2015). Multimodal public speaking performance assessment. *Proceedings of the 2015 ACM on International Conference on Multimodal Interaction*, pp. 43–50.

- Zacarin, Marcela Roberta Jacyntho (2016). A realidade virtual em intervenções para medo de falar em público. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Análise do Comportamento, Universidade Estadual de Londrina, Londrina (PR), Brasil.
- Zharkynbekova, S., Zhussupova, R., & Suleimenova, S. (2017). Exploring PechaKucha in EFL learners' public speaking performances. In *Proceedings of the 3rd International Conference on Higher Education Advances* (pp. 189-198). Editorial Universitat Politècnica de València. doi: 10.4995/HEAd17.2017.5103

## Apêndices

### Apêndice A: Folha de registro de classes de respostas dos comportamentos objetivo.

| <b>Observador:</b>                        |                 | <b>Participante:</b> |                      |
|---|-----------------|----------------------|----------------------|
| Folha de registro de classes de respostas |                 |                      |                      |
|   |                 | <b>Categorias</b>    |                      |
| <b>Min</b>                                | <b>Segundos</b> | Pausas preenchidas   | Gestos não adequados |
| <b>1</b>                                  | <b>1-15</b>     |                      |                      |
|   | <b>16-30</b>    |                      |                      |
|   | <b>31-45</b>    |                      |                      |
|   | <b>46-60</b>    |                      |                      |
| <b>2</b>                                  | <b>1-15</b>     |                      |                      |
|   | <b>16-30</b>    |                      |                      |
|   | <b>31-45</b>    |                      |                      |
|   | <b>46-60</b>    |                      |                      |
| <b>3</b>                                  | <b>1-15</b>     |                      |                      |
|   | <b>16-30</b>    |                      |                      |
|   | <b>31-45</b>    |                      |                      |
|   | <b>46-60</b>    |                      |                      |
| <b>4</b>                                  | <b>1-15</b>     |                      |                      |
|   | <b>16-30</b>    |                      |                      |
|   | <b>31-45</b>    |                      |                      |
|   | <b>46-60</b>    |                      |                      |
| <b>5</b>                                  | <b>1-15</b>     |                      |                      |
|   | <b>16-30</b>    |                      |                      |
|   | <b>31-45</b>    |                      |                      |
|   | <b>46-60</b>    |                      |                      |

## **Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Lucas Uba Crestani, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), estou realizando uma pesquisa, sob orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Andrea Valéria Steil e coorientação do Prof. Dr. Hélder Lima Gusso, intitulada “Avaliação da eficácia de um programa de treinamento para universitários na redução de comportamentos não adequados à situação de falar em público.” A pesquisa tem como objetivo avaliar a efetividade de um programa de treinamento para universitários na redução de comportamentos não adequados à situação de falar em público.

A pesquisa ocorrerá de forma presencial e terá a duração de no mínimo dez e no máximo quatorze semanas. Nas primeiras semanas serão realizadas filmagens envolvendo você se comunicar para um público desconhecido, de no máximo 10 pessoas, voluntários do curso de psicologia. As filmagens envolvendo falar em público ocorrerão em uma sala do Departamento de Psicologia, em horário previamente combinado, e com duração de aproximadamente 50 minutos cada. Essas filmagens ocorrerão semanalmente até o final da pesquisa. Após algumas filmagens, será iniciado o programa de treinamento, que ocorrerá em grupo, com todos os participantes da pesquisa, será realizado semanalmente e terá duração de duas horas e meia cada. O programa de treinamento terá duração entre nove e doze semanas.

Com esse objetivo, estamos convidando adultos (maiores de 18 anos), discentes da Universidade Federal de Santa Catarina, para participarem voluntariamente da pesquisa. Você não pagará nada para participar da pesquisa e não receberá qualquer forma de remuneração pela participação. Ao final do projeto, poderá ser enviada, aos participantes que tiverem interesse e disponibilizarem o e-mail neste termo, a dissertação de mestrado concluída e digitalizada com os resultados da pesquisa. Os resultados da pesquisa serão apresentados ao final do ano de 2018 na Universidade Federal de Santa Catarina, sendo assim você poderá, caso haja interesse, assistir a apresentação de defesa do mestrado.

Ao participar desta pesquisa, você contribuirá com o avanço do conhecimento científico na área de Psicologia Organizacional e do Trabalho e de Treinamento de Habilidades Sociais em nosso país, com a avaliação de um treinamento com alto rigor científico atualmente escasso no Brasil. Também se espera que a intervenção traga resultados positivos para os participantes, em termos da redução de comportamento não adequados e

aumento de comportamentos adequados à situação de falar em público. Ao longo da intervenção haverá várias atividades que buscarão promover a ampliação das habilidades de falar em público, de modo que você terá condições de se beneficiar pessoalmente, nessas habilidades, por meio da participação nessa pesquisa. Destaca-se que sua participação é voluntária e não remunerada e que você poderá desistir de participar a qualquer momento, sem necessidade de apresentar justificativas, ou que isso gere qualquer tipo de ônus ou constrangimento para você.

Essa pesquisa aborda situações relacionadas a apresentações para público desconhecido e frente a uma câmera, sendo possível gerar algum desconforto relacionado ao desempenho ou pensamentos negativos do participante, cansaço ou aborrecimento ao participar do processo de treinamento. Caso sejam geradas reflexões ou consequências negativas, você poderá conversar com o pesquisador a qualquer momento, que estará à sua disposição para avaliar a situação e tomará as providências necessárias para resolver ou reduzir seus efeitos. O pesquisador responsável pelo estudo é psicólogo e estará disponível para conversar e esclarecer dúvidas durante todas as etapas de realização da pesquisa e também para fazer os encaminhamentos e atendimentos necessários, caso outras questões pessoais que fujam dos objetivos desse projeto mostrem-se importantes para você.

O material coletado das filmagens ficará em posse do pesquisador para a privacidade das informações contidas. Os vídeos serão assistidos por dois psicólogos que auxiliaram no processo de análise dos dados, para o aumento da fidedignidade do estudo. Esses dois psicólogos não ficarão com posse dos vídeos, e não haverá o compartilhamento das informações com quaisquer outras pessoas. Faz-se necessário enfatizar que qualquer dado que você preencher a seu respeito durante essa pesquisa será tratado a fim de não identificá-lo pessoalmente e garante-se total anonimato. No entanto, apesar de todos os cuidados éticos, existe a remota possibilidade de o sigilo ser quebrado de maneira involuntária e não intencional, cujas consequências, caso ocorram, serão tratadas nos termos da lei. Caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da participação nesta pesquisa, poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada. No caso de possíveis despesas extras advindas da sua participação nessa pesquisa, o pesquisador responsável arcará com o ressarcimento das mesmas.

Dessa forma, todos os procedimentos adotados com os dados que você preencher ocorrerão conforme a resolução 510/2016, que discorre sobre a ética nas pesquisas que envolvem seres humanos, sendo esse projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UFSC (CEPSH). Cabe mencionar que os pesquisadores estarão à disposição para efetuar quaisquer esclarecimentos necessários, seja antes, durante ou mesmo depois de sua participação na pesquisa. Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC, que é responsável por avaliar os aspectos éticos das pesquisas e acompanhar os resultados e conclusão das mesmas, a qualquer momento.

Após a leitura do presente termo e de sua concordância em participar do estudo, solicitamos que assine abaixo. Sua participação somente ocorrerá se você concordar com este termo. Esse termo foi impresso em duas vias, sendo que uma ficará em sua guarda e a outra com a pesquisadora responsável. Esse termo deve ser rubricado em todas as páginas e deve constar a assinatura ao final dele. Este é um documento importante que traz informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa, por isso solicitamos que o mesmo seja guardado. Você terá acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado.

Eu, ....., portador do CPF ..... declaro meu consentimento em participar desta pesquisa. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) sobre os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação do mesmo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Cidade:..... Data: ...../...../ 201\_

.....  
Assinatura do participante

.....  
Assinatura do pesquisador responsável

Caso tenha interesse em obter o acesso a esta dissertação de mestrado concluída e/ou assistir à defesa final, favor inserir seu e-mail:

.....

*Pesquisador Responsável*

Lucas Uba Crestani

ubalucas.psi@gmail.com

*Orientadora Responsável*

Andrea Valeria Steil

andreasteil@egc.ufsc.br

Campus Reitor João David Ferreira Lima, s/n

Trindade – Florianópolis/SC

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEPESH

Universidade Federal de Santa Catarina

Prédio Reitoria II (Edifício Santa Clara)– Rua Desembargador Vitor Lima. Trindade.  
Florianópolis, SC. 88040-400

Contato: (48) 3721-6094- *E-mail:* [cep.propesq@contato.ufsc.br](mailto:cep.propesq@contato.ufsc.br)

### Apêndice C: Lista de Tópicos para a atividade de falar em público

- 1- Minha primeira semana de aula.
- 2- Explicar uma disciplina do meu curso.
- 3- Lembrança engraçada da infância.
- 4- Uma viagem que já fiz.
- 5- 5 coisas que levaria para uma ilha deserta.
- 6- 5 comidas favoritas.
- 7- Descrever 3 animais de forma detalhada.
- 8- Comentar sobre animal de estimação.
- 9- Apresentar alguma área do curso.
- 10- Descrever como foi sua semana.
- 11- Contar sobre o que fez nas últimas férias.
- 12- Falar sobre o dia das bruxas.
- 13- Falar algo sobre o tema “esporte”.
- 14- Falar algo sobre o tema “natureza”.
- 15- Explicar um hobby particular.
- 16- Falar sobre outra época a qual gostaria de viver.
- 17- Contar sobre sua escolha do curso.
- 18- Falar sobre alguma coisa legal que aconteceu no último mês.
- 19- Falar sobre um assunto de interesse.
- 20- Descrever Florianópolis ou cidade natal.
- 21- Falar sobre um filme ou série.
- 22- Falar sobre o livro preferido.
- 23- Contar sobre seus professores favoritos ao longo da vida.
- 24- Descrever o trabalho dos sonhos.
- 25- Falar sobre outros lugares os quais gostaria de viver.
- 26- Comentar sobre uma notícia atual.
- 27- Contar sobre quando conheceu um amigo ou uma amiga.
- 28- Contar uma história engraçada sobre sua família.
- 29- Falar sobre seus planos para o futuro.
- 30- Indicar 5 pontos turísticos para outras pessoas visitarem em Florianópolis.
- 31- Descrever até 3 personagens favoritos.
- 32- Discursar sobre o tema “tecnologia”.
- 33- Falar sobre o tema “redes sociais”.
- 34- Falar sobre as estações do ano.
- 35- Discursar sobre o tema: “meios de transporte”.
- 36- Falar sobre sua percepção das disciplinas do ensino médio e fundamental.