



Vol 18, Núm 1, jan-jun, 2025, pág. 676-708

Habilidades Sociais no Ensino Superior:
Evidências em Estudantes Universitários Neurodivergentes e
Neurotípicos

Social Skills in Higher Education:
Evidence from Neurodivergent and Neurotypical University Students

Kleyton José da Silva¹

Antonio Roazzi²

Robson Savoldi³

Alexsandro Medeiros do Nascimento⁴

Resumo: O estudo avaliou diferenças nas habilidades sociais de universitários neurodivergentes (com TDAH e/ou TEA) e neurotípicos. A amostra incluiu 120 estudantes divididos igualmente entre os grupos, com média de idade de 19,90 anos. Utilizou-se o Inventário de Habilidades Sociais 2 (IHS-2), medindo cinco fatores como conversação assertiva, abordagem afetivo-sexual, expressão de sentimento positivo, autocontrole/enfrentamento e desenvoltura social. Estudantes neurodivergentes apresentaram escores significativamente mais baixos em comunicação assertiva, enquanto as demais dimensões não apresentaram diferenças significativas. Os resultados indicam que estratégias de compensação podem mitigar disparidades, mascarando diferenças em outras habilidades sociais. Apesar disso, déficits específicos destacam a necessidade de intervenções inclusivas focadas em comunicação e adaptação social. Tais resultados têm implicações para políticas educacionais inclusivas e estratégias institucionais voltadas à adaptação e sucesso acadêmico. Futuros estudos devem explorar intervenções adaptadas e contextos culturais para ampliar o suporte a esses estudantes.

¹ MSc., in Cognitive Psychology, Federal University of Pernambuco (UFPE) Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-3671-0761> E-mail: kleyton.jose@ufpe.br

² D.Phil, Department of Psychology, Federal University of Pernambuco (UFPE). <https://orcid.org/0000-0001-6411-2763> <http://lattes.cnpq.br/6108730498633062> https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Roazzi E-mail: roazzi@gmail.com

³ PhD in Cognitive Psychology from the Federal University of Pernambuco (UFPE). Master in Neuroscience from the Federal University of Santa Catarina (UFSC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4031-4288> E-mail: rjspedes@yahoo.com.br

⁴ PhD, Department of Psychology – Federal University of Pernambuco (UFPE) – Coordinator of the Laboratory of Studies of Self-Awareness, Consciousness, High-Order Cognition and Self (LACCOS). E-mail: alexsandro.mnascimento@ufpe.br.



Palavras-chave: Ensino Superior; Neurodiversidade; Inventário de Habilidades Sociais; TDAH.

Abstract: The study evaluated differences in social skills between neurodivergent university students (with ADHD and/or ASD) and neurotypical students. The sample included 120 students, equally divided between the groups, with an average age of 19.90 years. The Social Skills Inventory 2 (SSI-2) measured five factors: assertive conversation, affective-sexual approach, expression of positive feelings, self-control/coping, and social resourcefulness. Neurodivergent students presented significantly lower scores in assertive communication, while the other dimensions did not show significant differences. The results indicate that compensation strategies can mitigate disparities, masking differences in other social skills. Despite this, specific deficits highlight the need for inclusive communication and social adaptation interventions. These results affect inclusive educational policies and institutional strategies for adaptation and academic success. Future studies should explore adapted interventions and cultural contexts to expand support for these students.

Keywords: Higher Education; Neurodiversity; Social Skill Inventory; ADHD.

Introdução

A partir de um processo materializado de luta por direitos, tem-se visto um aumento do acesso de estudantes neurodivergentes ao ensino superior (Silva, Schneider, Kaszubowski, & Nuernberg, 2020). Um processo de adaptação ao ensino superior exige que estudantes desenvolvam novos comportamentos, conhecimentos e habilidades para se ajustarem a novos padrões de convivência e demandas acadêmicas (Ferraz, Lima, & Santos, 2020). Segundo Del Prette e Del Prette (2017), as habilidades sociais (HS) são um conjunto de comportamentos que orientam a competência social, fundamentais para a interação em situações sociais, como iniciar e manter conversas, fazer pedidos e responder a críticas. Além disso, o ambiente universitário não se limita ao aspecto educacional voltado para a formação profissional; ele também oferece inúmeras oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento social, evidenciando a importância das habilidades sociais e da competência social na universidade (Soares, Poubel, & dos Santos Mello, 2009). Alguns estudos destacam, assim, a forte relação entre a adaptação acadêmica e as HS (Bartholomeu, Nunes, & Machado, 2008; Soares & Del Prette, 2015).

Nesse contexto, os comportamentos incluídos na categoria das HS auxiliam na mediação das relações sociais e podem melhorar tanto a qualidade das experiências sociais quanto o desempenho acadêmico, favorecendo, assim, a adaptação ao ensino



superior (Soares, Monteiro, Medeiros, Maia, & Barros, 2021). Espera-se que, à medida que o estudante se insira nesse ambiente, ele expanda seu repertório de comportamentos interpessoais, o que contribui para sua autonomia, engajamento em atividades de interesse, formação de vínculos e participação em grupos (Soares *et al.*, 2009).

Indivíduos neurodivergentes são descritos como aqueles cujo perfil cognitivo se desvia de uma norma cognitiva estabelecida dentro de uma neurodiversidade cognitiva (Legault, Bourdon, & Poirier, 2021). O termo neurodiversidade refere-se à variedade de funcionamentos neurológicos presentes na população, abrangendo condições como do espectro do autismo, transtornos de atenção, dislexia, discalculia, entre outras (Clouder *et al.*, 2020). É preciso um esforço ativo para criar um ambiente educacional onde esses alunos possam realmente participar, aprender e se desenvolver. Além da promoção do ingresso no ensino superior, é imprescindível que as instituições de ensino superior implementem políticas públicas que garantam o acesso, a igualdade de oportunidades e o suporte necessário à integração desses estudantes, criando um ambiente acadêmico mais acolhedor e diversificado (Freitas, 2024). Tais políticas devem também estimular práticas pedagógicas flexíveis e centradas no estudante, assegurando sua permanência e a conclusão do curso superior.

O desenvolvimento de habilidades sociais favorece as relações interpessoais, pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo, enquanto no contexto escolar, a falta de habilidades sociais pode resultar na dificuldade de interação com colegas e professores, impactando negativamente o processo de inclusão (Magalhães, 2023). Para a elaboração de estratégias institucionais adequadas e para o suporte contínuo ao longo de sua trajetória acadêmica torna-se fundamental conhecer o perfil dos ingressantes neurodivergentes. A partir disso, este estudo tem como objetivo compreender as diferenças entre estudantes universitários ingressantes neurotípicos e neurodivergentes, especificamente diagnosticados para o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno do Espectro Autista (TEA), em relação às HS. Além disso, busca-se identificar quais fatores sociodemográficos (como gênero e raça/etnia) influenciam essas habilidades sociais.



A hipótese principal deste estudo é que existem diferenças relevantes entre estudantes neurotípicos e neurodivergentes.

Apesar do crescente interesse sobre a temática da neurodiversidade, incluindo seus desdobramentos no contexto da educação universitária, ainda há um número reduzido de produções nacionais que discutem o ingresso e o processo de adaptação de estudantes neurodivergentes ao ensino superior, bem como quais variáveis e demais aspectos sociodemográficos estariam implicados nessa etapa educacional.

Habilidades Sociais

Inicialmente, Del Prette e Del Prette (2017) evidenciam que a expressão “Habilidades Sociais” vem sendo construída a partir de dois significados. Por uma ótica, as HS representam o campo teórico-prático, sendo mais amplo e responsável pela produção e aplicação do conhecimento psicológico. Por outro lado, mais delimitado, as HS representam um conceito principal dentro do campo teórico-prático. A construção do conhecimento sobre esse campo, no Brasil, foi pautada principalmente pelas abordagens da Análise do Comportamento e Terapia Cognitivo-Comportamental com contribuições em níveis conceituais, empíricos e práticos, como elaboração de instrumentos avaliativos, construção de programas de treinamento, estudos de caracterização e disseminação (Del Prette & Del Prette, 2017).

As HS são conceituadas como um conjunto de comportamentos sociais de características definidas, é “um construto descritivo dos comportamentos sociais valorizados em determinada cultura com alta probabilidade de resultados favoráveis para o indivíduo, seu grupo e comunidade que podem contribuir para um desempenho socialmente competente em tarefas interpessoais” (Del Prette & Del Prette, 2017, p. 24). Os comportamentos descritos como HS são agregados em diferentes classes e subclasses, ao considerar alguma característica em comum que perpassa tais comportamentos permitindo seu agrupamento e diferenciação a outro conjunto, estando esses comportamentos presentes no repertório de uma pessoa e possibilitando-a lidar com distintos contextos (Del Prette & Del Prette, 2017).

Del Prette e Del Prette (2017), salientando a relevância que possuem em todo o desenvolvimento do sujeito e nos diferentes papéis que possa integrar em diversos



contextos, elencam as dez classes (e suas subclasses) de HS mais encontradas na literatura: i) Comunicação (e.g. iniciar e manter conversas, elogiar e agradecer elogio, dar opinião); ii) Civilidade (e.g. cumprimentar e/ou responder cumprimentos, pedir "por favor", agradecer); iii) Fazer e manter amizade (e.g. ouvir/fazer confidências, demonstrar gentileza, manter contato, expressar sentimentos); iv) Empatia (e.g. manter contato visual, expressar compreensão, demonstrar disposição para ajudar); v) Assertivas (e.g. fazer e recusar pedidos, defender direitos próprios e de outros, manejar críticas); vi) Expressar solidariedade (e.g. identificar necessidade do outro, expressar apoio, engajar em atividades sociais construtivas); vii) Manejar conflitos e resolver problemas interpessoais (e.g. identificar comportamentos em si e dos outros associados à manutenção ou solução do problema, elaborar alternativas de comportamento, propor alternativas de solução); viii) Expressar afeto e intimidade (namoro, sexo) (e.g. fazer convites, demonstrar interesse pelo bem-estar do outro, demonstrar afetividade); ix) Coordenar grupo (e.g. organizar a atividade, distribuir tarefas, fazer perguntas, verificar compreensão sobre problemas); e, x) Falar em público (e.g. distribuir o olhar pela plateia, usar tom de voz audível, fazer/responder perguntas).

Compreende-se que as habilidades sociais estão presentes em diferentes ambientes sociais, favorecendo as relações interpessoais. As HS compõem uma característica comportamental bastante presente nos estudantes do ensino superior, promovendo o desenvolvimento e regulação dos relacionamentos, bem como pode facilitar a adaptação acadêmica (Soares & Del Prette, 2015).

Neurodivergências e Habilidades Sociais: características do TEA e do TDAH

As dificuldades em habilidades sociais são centrais no diagnóstico de TEA (Agostini & Freitas, 2023). No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) (*American Psychological Association* [APA], 2014), o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista compreende dois grandes grupos de características: a) déficits na sociabilidade, e b) padrões restritos, estereotipados e rígidos de interesses, comportamentos ou atividades. Segundo o DSM-V (APA, 2014, p. 53), "As características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente



na comunicação social recíproca e na interação social”. Déficit na reciprocidade socioemocional, que incluem a capacidade de se envolver com os outros e compartilhar ideias e sentimentos, são bastante evidentes em crianças pequenas com o transtorno. Essas crianças podem demonstrar pouca ou nenhuma habilidade para iniciar interações sociais e compartilhar emoções, além de apresentar imitação reduzida ou ausente do comportamento alheio. Em adultos sem deficiência intelectual ou atrasos na linguagem, as dificuldades na reciprocidade socioemocional podem se manifestar como dificuldades no processamento e na resposta a sinais sociais complexos, como saber o momento e a maneira adequada de participar de uma conversa e o que deve ser evitado. Embora sejam desenvolvidas estratégias compensatórias para alguns desafios sociais, essas pessoas ainda podem encontrar dificuldades quando enfrentam situações novas ou sem apoio.

O TDAH, assim como o TEA, é considerado um fator de risco para déficits em habilidades sociais (L. C. Freitas & Del Prette, 2013). Para o TDAH é vista relação a um desempenho escolar e sucesso acadêmico diminuídos, rejeição social e, em adultos, a um desempenho profissional inferior, menor sucesso e assiduidade, além de uma maior probabilidade de desemprego e altos níveis de conflito interpessoal. A negligência pelos colegas aparece frequentemente associada a sintomas elevados de desatenção, enquanto a rejeição por parte dos colegas ocorre devido a sintomas pronunciados de hiperatividade ou impulsividade (APA, 2014). Apesar de não ser critério diagnóstico, as dificuldades de relacionamento, de conduta e atuação em situações sociais reforçam os desafios enfrentados pelas pessoas com TDAH ao longo da vida, impactando no sucesso acadêmico, profissional e interpessoal (familiar, afetivo-sexual e laboral) (Rangel Júnior & Loos, 2011).

Habilidades Sociais em Universitários

A população universitária tem sido bastante estudada para melhores descrições e caracterização das HS e/ou verificar suas relações com outras variáveis, tendo em vista que o meio acadêmico requer um conjunto de comportamentos sociais e o desenvolvimento dessas habilidades proporcionam uma melhor adaptação acadêmica (Soares & Del Prette, 2015). Dentro do amplo conjunto de ações das HS,



algumas habilidades mostram-se essenciais para os estudantes durante o período de graduação, tais como oferecer e pedir ajuda, falar em público, prestar atenção, seguir instruções, discordar e expor opiniões, fazer e responder perguntas, dentre outras. Assim, esses comportamentos tendem a favorecer ao estudante uma boa relação em sala de aula e bom desempenho no contexto acadêmico (Del Prette & Del Prette, 2018).

É visto que ter boas habilidades sociais para se relacionar é importante para uma adequada adaptação à vida acadêmica universitária, em destaque ao primeiro ano de graduação. Salienta-se que, apesar do primeiro ano da faculdade requerer mais ajustes, tais habilidades devem ser representativas ao longo de toda a jornada acadêmica, devido à necessidade de constante ajustamento ao novo contexto educacional (Soares *et al.*, 2021). Essas habilidades agem como facilitadoras no processo adaptativo ao fornecer suporte para o desempenho técnico (formação educativa-profissional) e social (relações interpessoais), o que requer uma melhora progressiva das habilidades de relacionamento, ou seja, um maior e mais diversificado repertório dessas habilidades, uma vez que o ensino superior coloca o universitário frente aos mais variados desafios relacionais (Soares & Del Prette, 2015).

Monteiro e Soares (2023) realizaram um estudo com o intuito de analisar o impacto das variáveis habilidades sociais, resolução de problemas sociais, automonitoria, autoeficácia e estratégias de *coping* na adaptação acadêmica de estudantes de instituições de ensino superior públicas e privadas. A amostra foi composta por 637 estudantes de ambos os sexos, sendo 115 (36,5%) homens de instituições públicas e 72 (22,3%) de instituições privadas, com idades variando entre 18 e 38 anos ($M = 24,7$; $DP = 6,3$), de diversas graduações. Os instrumentos utilizados foram os seguintes: Inventário de Resolução de Problemas Sociais, Inventário de Habilidades Sociais, Escala de Automonitoria, Escala de Autoeficácia Acadêmica, Inventário de Estratégias de *Coping* e Questionário de Vivências Acadêmicas (reduzido). A análise revelou que a autoeficácia na gestão acadêmica (40,9%) e a autoafirmação na expressão de afeto positivo (13,7%) foram os fatores com maior impacto na adaptação dos estudantes, tanto em instituições públicas quanto privadas, sugerindo que essas áreas podem ser focos importantes para intervenções voltadas à adaptação ao ensino superior. Ainda, as autoras apontam que ao criar conexões



com colegas, professores e outros membros da universidade, o aluno está aprendendo a se relacionar com os outros. Isso envolve compartilhar e defender suas ideias, respeitar opiniões diferentes, resolver problemas e se adaptar ao ambiente acadêmico, tanto em termos de aprendizado quanto de interação social (Monteiro & Soares, 2023).

Na pesquisa desenvolvida por Soares *et al.* (2009), buscou-se investigar a relação entre habilidades sociais e vivências acadêmicas necessárias para a adaptação ao ambiente universitário, envolvendo 200 estudantes do curso de Psicologia de instituições públicas e privadas. Utilizou-se o Inventário de Habilidades Sociais e o Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA) adaptado para o Brasil. Os resultados indicaram que os estudantes de instituições públicas apresentaram uma melhor adaptação acadêmica do que os de instituições privadas. Além disso, encontrou-se uma correlação entre adaptação acadêmica e habilidades sociais, sendo que, para os estudantes de instituições públicas, as habilidades sociais estavam mais associadas às dimensões pessoal e contextual, enquanto para os alunos de instituições privadas, estavam mais relacionadas à dimensão de realização acadêmica. Nesse estudo, os resultados mostram que as pontuações médias no escore total e nos diferentes aspectos do Inventário de Habilidades Sociais foram semelhantes para os estudantes de instituições públicas e privadas. Isso sugere que o tipo de instituição (pública ou privada) não parece afetar a habilidade social dos alunos (Soares *et al.*, 2009).

Em outro estudo, Soares *et al.* (2021) avaliaram como expectativas acadêmicas, motivação e habilidades sociais influenciam a adaptação ao Ensino Superior. A amostra foi composta por 300 estudantes universitários, selecionados aleatoriamente entre diferentes cursos e anos do ensino superior. A seleção incluiu tanto alunos de instituições públicas quanto privadas, visando representar uma diversidade de contextos acadêmicos e experiências. A amostra também foi equilibrada em termos de gênero e idade, para garantir que os resultados fossem representativos de um público universitário mais amplo. Os instrumentos utilizados foram o Inventário de Expectativas Acadêmicas, o Questionário de Motivação para o Saber e a Escala de Habilidades Sociais. Os resultados mostraram que expectativas acadêmicas elevadas e alta motivação intrínseca estão positivamente correlacionadas



com uma melhor adaptação ao ambiente universitário, enquanto as habilidades sociais não apresentaram uma relação direta significativa com essa adaptação (Soares *et al.*, 2021).

Apesar da ausência de correlação entre habilidades sociais e adaptação acadêmica, Soares *et al.* (2021) ressaltam os achados na pesquisa de Soares *et al.* (2014), os quais sugerem que um maior engajamento social dos alunos está relacionado a uma maior probabilidade de construir relações interpessoais gratificantes na universidade. Isso implica que um relacionamento interpessoal positivo pode não apenas facilitar a adaptação dos estudantes, mas também contribuir significativamente para o êxito acadêmico.

Bolsoni-Silva, Loureiro, Rosa e Oliveira (2010) realizaram uma investigação para descrever as habilidades sociais de estudantes universitários ao longo dos anos de graduação e observar como essas habilidades mudam com o tempo. Foram avaliados 85 alunos de ambos os sexos, em diferentes anos e turnos do curso de Desenho Industrial, utilizando o Questionário de Habilidades Sociais para Universitários e o Inventário de Habilidades Sociais (IHS). Os resultados revelaram diferenças significativas entre homens e mulheres, assim como entre os turnos integral e noturno. As principais diferenças foram notadas ao comparar os primeiros e segundos anos com os anos seguintes, indicando que estudantes dos primeiros anos enfrentam mais desafios em comunicação, expressividade e resolução de conflitos, sugerindo a necessidade de intervenções mais focadas nesse período (Bolsoni-Silva *et al.*, 2010).

Habilidades Sociais e Relações Interpessoais na Adaptação Acadêmica

As relações interpessoais referem-se às associações entre duas ou mais pessoas e podem variar em duração. Essas interações são avaliadas pela sua capacidade de satisfazer necessidades individuais e gerar os resultados pessoais e sociais desejados. O impacto social das interações é frequentemente julgado como adequado ou inadequado, e as habilidades sociais são definidas como o conjunto de comportamentos que possibilitam um desempenho social adequado e ajustado (Couto, Vandenberghe, Tavares, & Silva, 2012). Um estudo evidenciou que uma



parcela significativa dos estudantes ingressantes possui como foco a construção de novos relacionamentos interpessoais, ao passo que a própria identidade dos estudantes é desenvolvida a partir dos grupos de pertencimento, conforme a identidade individual enquanto profissional em formação ganha contornos mais ao longo do curso (Teixeira, Dias, Wottrich, & Oliveira, 2008).

Para Couto *et al.* (2012), as interações entre pessoas são fundamentais para todos os processos sociais, sendo esta premissa do estudo realizado que buscou analisar a relação entre essas interações e as habilidades sociais, além de testar a validade do Checklist de Relações Interpessoais-II. A pesquisa envolveu 542 estudantes de vários cursos de ensino superior no sudeste de Goiás, com idades entre 18 e 55 anos ($M = 21$; $DP = 5,48$), que responderam ao Inventário de Habilidades Sociais de Del Prette e ao Checklist de Relações Interpessoais-II. Os resultados mostraram que estudantes com altas habilidades sociais tendem a adotar posições interpessoais mais amigáveis e dominantes, enquanto aqueles com habilidades sociais mais baixas apresentaram posturas de hostilidade e submissão. Além disso, os participantes com boas habilidades sociais demonstraram uma maior diversidade de posições interpessoais. As habilidades sociais estão positivamente correlacionadas com comportamentos amigáveis e negativamente correlacionadas com comportamentos hostis e submissos, o que confirma a validade do Checklist de Relações Interpessoais-II. Ainda se ressalta nos resultados de Couto *et al.* (2012) que ter um desempenho social eficaz não depende apenas da exibição de certas posturas interpessoais, como simplesmente ser cordial, respeitoso ou aceitante dos outros. É necessário um padrão mais sofisticado que envolva a coordenação dessas posturas de forma adequada. Além disso, o ambiente universitário é particularmente complexo, pois os indivíduos enfrentam diversas demandas sociais. De um lado, o fato de estarem na universidade e de serem constantemente avaliados academicamente sugere uma necessidade significativa de retraimento social para atender às exigências do estudo. De outro lado, o mesmo ambiente oferece diversos incentivos para comportamentos exploratórios, pois reúne pessoas de diferentes idades, origens e culturas, além de estimular fortemente a interação social (Couto *et al.*, 2012).

Construir relacionamentos pessoais é um fator de impacto para o desenvolvimento da pessoa e de seu bem-estar, sendo destacado como importante



marcador no processo de adaptação e vivência universitária, considerando relevante que a universidade se torna um ambiente de desenvolvimento psicossocial, as novas amizades permitem trocas de experiências com a criação e manutenção de uma rede de apoio emocional para além do núcleo familiar (Zanon *et al.*, 2014). O afastamento de vínculos estabelecidos anteriormente, faz com que o universitário procure por figuras que possam fornecer apoio para ajudar nesse período de transição, construindo assim relações interpessoais com seus colegas de curso e outros integrantes da comunidade acadêmica, os quais vivenciam experiências semelhantes às suas (Teixeira *et al.*, 2008).

Durante a jornada do curso, algumas dessas relações se tornam mais fortes e duradouras, estabelecendo laços de amizade, com pessoas que possuem mais afinidades (preferências, opiniões e outras características), formando um grupo de apoio, suporte e proteção para enfrentamento das dificuldades acadêmicas ou pessoais (Santos, Oliveira, & Dias, 2015). Para que isso ocorra satisfatoriamente, é essencial que o universitário apresente um adequado e amplo repertório de habilidades sociais, o que pode implicar em auxílio para seu desempenho acadêmico e social (Soares *et al.*, 2009).

Com o exposto, explorar as habilidades sociais e a adaptação acadêmica é fundamental para aprimorar a vivência dos estudantes universitários, já que essas competências são vitais para estabelecer relacionamentos e para a integração no contexto universitário. É essencial também direcionar a pesquisa para inclusão de estudantes neurodivergentes, para compreender melhor suas necessidades e dificuldades específicas, tendo em vista as implicações dos diagnósticos que costumam apresentar déficits em várias áreas das habilidades sociais, como compartilhar a atenção, iniciar e sustentar interações.

Método

Realizou-se uma investigação de delineamento exploratório com grupos de comparação a partir de um recorte transversal do tipo descritivo-correlacional quantitativo, com a amostragem realizada com a inclusão de participantes por critério de conveniência, ou seja, não probabilística.



Participantes

Participaram do estudo 120 estudantes universitários de uma faculdade privada, divididos igualmente em dois grupos: (1) estudantes neurodivergentes diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e/ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) (n = 60); e (2) estudantes neurotípicos (n = 60). Foram incluídos no grupo neurodivergente participantes com diagnóstico clínico de TDAH e/ou TEA, confirmado por laudo médico, e que estivessem matriculados no ensino superior. Para o grupo neurotípico, foram considerados participantes sem histórico de diagnóstico de neurodivergência, ainda que outras condições neuropsiquiátricas (ansiedade, depressão, etc.) fossem relatadas. Foram excluídos indivíduos que não preencheram completamente os instrumentos ou que apresentaram inconsistências em suas respostas. A seleção dos participantes foi realizada de maneira não probabilística, utilizando o critério de conveniência, considerando a acessibilidade e a representatividade de estudantes neurodivergentes dentro da instituição de ensino superior onde o estudo foi conduzido. Os dados sociodemográficos e principais características dos participantes são apresentados na Tabela 01.

A média de idade foi semelhante entre os grupos, sendo 19,90 anos ($\pm 3,40$) para os neurodivergentes e 19,87 anos ($\pm 2,72$) para os neurotípicos. A faixa etária predominante foi de 18 anos (38,3% em ambos os grupos). Quanto à identidade de gênero, a maioria se identificou como homem cisgênero (51,7% dos neurodivergentes e 50,0% dos neurotípicos), seguido por mulheres cisgêneras (40,0% e 43,3%, respectivamente). Em relação à raça/etnia, a maior parte se autodeclarou branca (80,0% dos neurodivergentes e 68,3% dos neurotípicos).

A maioria dos participantes ingressou no ensino superior após a primeira tentativa no vestibular (65,0% dos neurodivergentes e 78,3% dos neurotípicos). Ainda, 56,7% dos neurodivergentes e 60,0% dos neurotípicos estão cursando sua primeira graduação, enquanto 35,0% dos neurodivergentes e 30,0% dos neurotípicos relataram ter abandonado um curso anterior. A maior parte dos participantes está matriculada no primeiro semestre (45,0% dos neurodivergentes e 38,3% dos neurotípicos).

Entre os participantes neurodivergentes, a maioria (86,7%) apresentou diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), enquanto

11,7% foram diagnosticados com TDAH e Transtorno do Espectro Autista (TEA) de forma combinada. A maioria dos neurodivergentes relatou uso de medicação contínua (75,0%) e acompanhamento com tratamento profissional externo (90,0%). Além disso, 71,7% indicaram receber acompanhamento pedagógico institucional.

Tabela 01. Dados Sociodemográficos da Amostra

Variável	Neurodivergentes (n = 60)	Neurotípicos (n = 60)	Total (n = 120)
Idade Média (± DP)	19,90 ± 3,40	19,87 ± 2,72	-
Faixa Etária (anos)			
18	23 (38,3%)	23 (38,3%)	46 (38,3%)
19–21	28 (46,7%)	29 (48,3%)	57 (47,5%)
≥ 22	9 (15,0%)	8 (13,3%)	17 (14,2%)
Gênero			
Homem Cisgênero	31 (51,7%)	30 (50,0%)	61 (50,8%)
Mulher Cisgênera	24 (40,0%)	26 (43,3%)	50 (41,7%)
Não Binário	5 (8,3%)	4 (6,7%)	9 (7,5%)
Raça/Etnia			
Branca	48 (80,0%)	41 (68,3%)	89 (74,2%)
Não-Branca	12 (20,0%)	19 (31,7%)	31 (25,8%)
Forma de Ingresso			
Vestibular	39 (65,0%)	47 (78,3%)	86 (71,7%)
ENEM	14 (23,3%)	10 (16,7%)	24 (20,0%)
Transferência/Diploma	7 (11,7%)	3 (5,0%)	10 (8,3%)
Curso de Graduação			
Design	36 (60,0%)	40 (66,7%)	76 (63,3%)
Ciência da Computação	24 (40,0%)	20 (33,3%)	44 (36,7%)
Estado Acadêmico			
Primeira Graduação	34 (56,7%)	36 (60,0%)	70 (58,3%)
Graduação Anterior Abandonada	21 (35,0%)	18 (30,0%)	39 (32,5%)
Segunda Graduação	5 (8,3%)	6 (10,0%)	11 (9,2%)
Diagnóstico			



TDAH	52 (86,7%)	N/A	N/A
TDAH + TEA	7 (11,7%)	N/A	N/A
TEA	1 (1,6%)	N/A	N/A
Uso de Medicação Contínua	45 (75,0%)	N/A	N/A
Acompanhamento Pedagógico	43 (71,7%)	N/A	N/A

Instrumentos

Questionário de Caracterização Individual: formulário sociodemográfico desenvolvido para coleta de informações como gênero, idade, raça, curso, semestralidade, dentre outros dados que possam caracterizar o participante na população amostral.

Inventário de Habilidades Sociais-2 (IHS-2) (Del Prette & Del Prette, 2018): caracteriza-se por ser um instrumento de autorrelato com objetivo de avaliar habilidades sociais, composto por 38 itens agregados em cinco fatores: 1) *Conversação assertiva* (12 itens com pontuação invertida, $\alpha = 0,934$); 2) *Abordagem afetivo-sexual* (três itens, $\alpha = 0,774$); 3) *Expressão de sentimento positivo* (oito itens, $\alpha = 0,894$); 4) *Autocontrole/Enfrentamento* (cinco itens, $\alpha = 0,840$) e 5) *Desenvoltura social* (seis itens, pontuação invertida em dois itens, $\alpha = 0,840$). São descritas situações de relação interpessoal e demandadas habilidades para reagir à situação vivenciada, avaliando a frequência de ocorrência via uma escala de tipo Likert de cinco pontos variando de zero (nunca ou raramente) a quatro (sempre ou quase sempre) (Del Prette *et al.*, 2021). A pontuação máxima alcançada é de cento e vinte pontos para a escala total. É um instrumento amplamente difundido, pois suas propriedades psicométricas indicam adequada avaliação das Habilidades Sociais, apresentando bom índice de consistência interna que respalda sua utilização em pesquisas.

Procedimentos

O projeto de pesquisa foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco (CEP/UFPE) com parecer favorável número 6.150.196 (CAEE: 68636023.7.0000.5208), e no seu desenvolvimento foram observadas todas as orientações e demais normas e recomendações éticas para a



realização de pesquisas com seres humanos no Brasil. As pessoas submetidas à pesquisa foram inicialmente esclarecidas a respeito do estudo e foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Além desses termos, foram assinados, pelo pesquisador e pela gerência responsável pela instituição de ensino superior, respectivamente, os termos de Compromisso e Confidencialidade e de Anuência e Uso de Dados.

As aplicações ocorreram de forma flexível para se adequar às possibilidades dos estudantes participarem. Assim, foram realizados encontros individuais e coletivos na própria instituição de ensino. Quando a aplicação foi individual, utilizou-se a sala de apoio psicopedagógico, quando foi coletiva optou-se por fazer uso de sala de aula no contraturno. O número máximo de participantes numa aplicação coletiva foi de onze estudantes. Os instrumentos foram aplicados em formato presencial em sessão única com duração média aproximada de 50 minutos.

Análise dos dados

Os dados foram analisados utilizando técnicas estatísticas não paramétricas, adequadas devido à distribuição não normal das variáveis, conforme indicado pelos testes de Shapiro-Wilk (S-W) e Kolmogorov-Smirnov (K-S) ($p < 0,05$). As comparações entre os grupos neurodivergente e neurotípico foram realizadas por meio do teste de Mann-Whitney (MW), que avalia diferenças nas medianas dos escores nos fatores do Inventário de Habilidades Sociais-2 (IHS-2). Adicionalmente, foram realizadas análises baseadas em variáveis sociodemográficas, como gênero, raça/etnia, curso e forma de ingresso no ensino superior, utilizando o teste de Kruskal-Wallis para identificar possíveis diferenças entre categorias dessas variáveis. Todas as análises foram conduzidas no software SPSS versão 25, adotando-se um nível de significância de $p < 0,05$.

Resultados

Na Tabela 02 foram detalhadas as análises de correlação de Spearman (ρ) para o Inventário de Habilidades Sociais-2 (IHS-2) com os grupos neurodivergente e neurotípico. No grupo **neurodivergente** foram identificadas correlações significativas



entre todos os cinco fatores e o Fator Geral do instrumento. Todas essas correlações foram positivas e variaram de moderadas a fortes ($\rho \geq 0,640$ e $\leq 0,866$; $p = ,000$). Entre fatores, as correlações mais notáveis, com valores moderados, foram entre F5. Desenvoltura social e: F1. Conversação assertiva ($\rho = 0,672$; $p = ,000$); F2. Abordagem afetivo-sexual ($\rho = 0,613$; $p = ,000$); e, F3. Expressão de sentimento positivo ($\rho = 0,588$; $p = ,000$). Além dessas, a correlação entre F1. Conversação assertiva e F2. Abordagem afetivo-sexual teve valor moderado ($\rho = 0,514$; $p = ,000$). Outros coeficientes também mostraram significância estatística, mas com valores inferiores aos destacados.

Nas análises de correlação para o grupo **neurotípico** observou-se que a correlação significativa com o Fator Geral do instrumento se manifestou com todos os fatores, em destaque para as fortes correlações com a F1 - Conversação assertiva ($\rho = 0,808$, $p = ,000$) e F5. Desenvoltura social ($\rho = 0,816$; $p = ,000$). A F5. Desenvoltura social apresentou correlações positivas e moderadas com a F1. Conversação assertiva ($\rho = 0,649$; $p = ,000$) e com a F3. Expressão de sentimento positivo ($\rho = 0,513$; $p = ,000$). Foram encontradas outras correlações significativas entre os fatores, embora com valores de $\rho < 0,4$.

Estes resultados ressaltam que Conversação Assertiva (F1) e Desenvoltura Social (F5) desempenham papéis fundamentais na construção das habilidades sociais globais, tanto em neurotípicos quanto em neurodivergentes. A forte associação entre esses fatores e o Fator Geral sugere que intervenções focadas no desenvolvimento da assertividade e da desenvoltura social podem ser eficazes para a promoção de habilidades sociais mais amplas em ambos os grupos.

Tabela 02. Matriz de Correlação de Spearman (ρ) do IHS-2 - Grupos Neurodivergente e Neurotípico

		F1. CA	F2. AAS	F3. ESP	F4. AE	F5. DS	FG	Grupo Neurotípico
F1. Conversação Assertiva	ρ	1	,321*	,314*	,139	,649**	,808**	F1. CA
	p		,012	,014	,288	,000	,000	
F2. Abordagem Afetivo-Sexual	ρ	,514**	1	,288*	,290*	,465**	,594**	F2. AAS
	p	,000		,026	,024	,000	,000	
F3. Expressão de Sentimento Positivo	ρ	,332**	,361**	1	,161	,513**	,625**	F3. ESP
	p	,010	,005		,219	,000	,000	
F4. Autocontrole/ Enfrentamento	ρ	,444**	,446**	,378**	1	,394**	,476**	F4. AE
	p	,000	,000	,003		,002	,000	
F5. Desenvoltura Social	ρ	,672**	,613**	,588**	,483**	1	,816**	F5. DS
	p	,000	,000	,000	,000		,000	
Fator Geral	ρ	,866**	,706**	,640**	,660**	,822**	1	FG
	p	,000	,000	,000	,000	,000		
Grupo Neurodivergente		F1. CA	F2. AAS	F3. ESP	F4. AE	F5. DS	FG	

A análise dos dados foi conduzida utilizando testes não paramétricos, como o teste de Mann-Whitney (MW) e o teste de Kruskal-Wallis (KW), devido à distribuição não normal das variáveis identificada pelo teste de Shapiro-Wilk ($p < 0,05$). A seguir, são apresentados os principais achados relativos às diferenças nos escores do Inventário de Habilidades Sociais 2 (IHS-2) entre os grupos neurodivergente e neurotípico, além das comparações baseadas em variáveis sociodemográficas, como gênero, raça/etnia, curso e forma de ingresso no ensino superior.

Os resultados da Tabela 02 mostram, a partir das análises estatísticas, que os estudantes neurodivergentes apresentaram escores significativamente mais baixos no fator Conversação Assertiva (F1) em comparação aos neurotípicos ($Z = -3,019$; $p = 0,003$). As médias e desvios-padrão para esse fator foram $27,40 \pm 8,85$ no grupo neurodivergente e $32,15 \pm 7,36$ no grupo neurotípico, representando uma diferença média de 4,75 pontos.

Para os demais fatores avaliados, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Isso indica que, com base nos dados coletados, não há evidência suficiente para afirmar que os grupos diferem na maioria das habilidades sociais avaliadas. No entanto, algumas tendências interessantes foram observadas. No fator Desenvoltura Social (F5), por exemplo, o grupo neurodivergente obteve escores médios de $10,57 \pm 5,20$, enquanto o grupo neurotípico apresentou $12,52 \pm 4,96$, resultando em uma diferença média de 1,95 pontos ($Z = -1,867$; $p = 0,062$). Embora essa diferença não tenha sido estatisticamente significativa, sugere uma leve tendência em favor do grupo neurotípico.

Em síntese, os resultados indicam uma diferença significativa apenas no fator Conversação Assertiva (F1), com os estudantes neurodivergentes apresentando desempenho inferior. Nos demais fatores, apesar de não haver significância estatística, a tendência observada no fator Desenvoltura Social pode merecer atenção em estudos futuros.

Tabela 03. Teste U de Mann-Whitney para comparação dos grupos neurodivergente e neurotípico no IHS-2 e seus fatores com valores médio e desvio-padrão

	Neurodivergente		Neurotípico		Z	p
	<i>M±DP</i>	<i>Mean Rank</i>	<i>M±DP</i>	<i>Mean Rank</i>		
F1. Conversação assertiva	27,40±8,85	50,93	32,15±7,36	70,08	-3,019	,003
F2. Abordagem afetivo-sexual	4,93±2,91	62,94	4,62±2,92	58,06	-,774	,439
F3. Expressão de sentimento positivo	21,87±5,25	58,68	22,57±4,52	62,33	-,576	,564
F4. Autocontrole/enfrentamento	11,02±3,78	60,97	10,93±3,70	60,03	-,147	,883
F5. Desenvoltura social	10,57±5,20	54,58	12,52±4,96	66,42	-1,867	,062
Fator Geral IHS-2	66,63±16,7 9	56,09	72,10±13,4 5	64,91	-1,389	,165

A partir dos dados sociodemográfico da amostra como gênero, raça/etnia, curso matriculado, forma de ingresso ao ensino superior e preferência pelo curso matriculado, foram realizadas comparações entre grupos com objetivo de verificar se

essas variáveis podem influenciar na diferenciação das habilidades sociais dos estudantes.

A Tabela 04 mostra os resultados das comparações entre grupos com a variável gênero. Para tanto, foram considerados os dados binários masculino e feminino, assim, optou-se por não incluir as respostas não binárias devido ao baixo número de respondentes e influência estatística reduzida. Na comparação entre gêneros dentro de cada grupo, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas em nenhum dos fatores do IHS-2, tanto para os estudantes neurodivergentes quanto neurotípicos.

Tabela 04. Teste U de Mann-Whitney para comparação dos grupos neurodivergente e neurotípico quanto ao gênero feminino ($n = 24$; $n = 26$) e masculino ($n = 31$; $n = 30$) no IHS-2 e seus fatores com valores médio e desvio-padrão, MR, Z e valor-p

IHS-2	Grupo	Gênero				Z	p
		Feminino		Masculino			
		<i>M±DP</i>	<i>MR</i>	<i>M±DP</i>	<i>MR</i>		
F1. Conversação assertiva	Neurodivergente	26,54±8,98	25,17	29,45±8,16	30,19	-1,156	,247
	Neurotípico	32,23±7,39	28,52	32,40±7,26	28,48	-,008	,993
F2. Abordagem afetivo-sexual	Neurodivergente	4,38± 2,73	24,48	5,48± 3,06	30,73	-1,446	,148
	Neurotípico	3,85± 2,20	25,31	5,33± 3,45	31,27	-1,372	,170
F3. Expressão de sentimento positivo	Neurodivergente	21,75±4,80	26,65	22,55±5,34	29,05	-,553	,580
	Neurotípico	23,08±3,07	29,37	22,33±5,61	27,75	-,371	,711
F4. Autocontrole/enfrentamento	Neurodivergente	11,21± 3,98	27,90	11,13±3,61	28,08	-,043	,966
	Neurotípico	10,27±3,75	25,73	11,63±3,70	30,90	-1,188	,235
F5. Desenvoltura social	Neurodivergente	10,58± 5,67	27,40	11,23±4,89	28,47	-,247	,805
	Neurotípico	11,50±4,63	25,60	13,33±4,97	31,02	-1,245	,213
Fator Geral	Neurodivergente	65,13±16,88	25,31	70,23±15,59	30,08	-1,095	,273
	Neurotípico	71,00±12,15	27,69	73,80±14,62	29,20	-,345	,730

Na Tabela 05 foram organizados os resultados para a variável raça/etnia na comparação entre grupos. A análise a partir do teste Mann-Whitney não mostrou diferenças significativas entre os grupos. Os estudantes não-brancos obtiveram maiores MR em quase todos os fatores, algumas diferenças passaram dos cinco pontos contudo esses resultados não foram estatisticamente diferentes.

Tabela 05. Teste U de Mann-Whitney para comparação dos grupos neurodivergente e neurotípico quanto à raça/etnia branca ($n = 48$; $n = 41$) e não-branca ($n = 12$; $n = 19$) no IHS-2 e seus fatores com valores médio e desvio-padrão, MR, Z e valor-p

IHS-2	Grupo	Raça/Etnia				Z	p
		Branca		Não-branca			
		<i>M±DP</i>	MR	<i>M±DP</i>	MR		
F1. Conversação assertiva	Neurodivergente	26,42±9,25	28,48	31,33±5,74	38,58	-1,796	,072
	Neurotípico	31,83±7,33	29,16	32,84±7,58	33,39	-,877	,381
F2. Abordagem afetivo-sexual	Neurodivergente	4,67± 2,86	28,98	6,00± 2,98	36,58	-1,359	,174
	Neurotípico	4,34± 2,90	28,78	5,21± 2,95	34,21	-1,128	,259
F3. Expressão de sentimento positivo	Neurodivergente	21,69±5,41	30,00	22,58±4,73	32,50	-,445	657
	Neurotípico	23,10±3,80	32,11	21,42±5,73	27,03	-1,052	293
F4. Autocontrole/enfrentamento	Neurodivergente	10,88±3,84	29,98	11,58±3,65	32,58	-,464	643
	Neurotípico	10,68±3,77	29,77	11,47±3,58	32,08	-,479	,632
F5. Desenvoltura social	Neurodivergente	10,23±5,29	29,47	11,92±4,81	34,63	-,917	,359
	Neurotípico	12,46±4,96	30,04	12,63±5,09	31,50	-,303	,762
Fator Geral	Neurodivergente	65,02±17,38	28,81	73,08±12,85	37,25	-1,498	,134
	Neurotípico	71,83±12,65	29,82	72,68±15,39	31,97	-,445	656

Em relação ao curso de graduação, como exposto na Tabela 06, as diferenças em habilidades sociais oscilaram entre os grupos de curso, bem como entre aqueles que possuem ou não neurodivergência. Porém, a análise comparativa não apresentou diferenças estatisticamente significativas entre grupos com a variável sociodemográfica em questão.

Tabela 06. Teste U de Mann-Whitney para comparação dos grupos neurodivergente e neurotípico quanto ao curso design ($n = 36$; $n = 40$) e ciência da computação ($n = 24$; $n = 20$) no IHS-2 e seus fatores com valores médio e desvio-padrão, MR, Z e valor-p

IHS-2	Grupo	Curso				Z	p
		Design		Computação			
		M±DP	MR	M±DP	MR		
F1. Conversação assertiva	Neurodivergente	26,53±8,62	28,64	28,71±9,21	33,29	-1,013	,311
	Neurotípico	32,28±7,95	30,85	31,90 ±6,19	29,80	-,220	826
F2. Abordagem afetivo-sexual	Neurodivergente	4,75± 2,62	29,38	5,21± 3,33	32,19	-,616	538
	Neurotípico	4,20± 2,70	28,29	5,45 ±3,23	34,93	-1,397	,162
F3. Expressão de sentimento positivo	Neurodivergente	22,11±4,82	30,97	21,50±5,93	29,79	-,257	,797
	Neurotípico	22,70±3,89	30,01	22,30±5,69	31,48	-,307	,759
F4. Autocontrole/enfrentamento	Neurodivergente	10,92±3,96	29,99	11,17±3,58	31,27	-,280	,779
	Neurotípico	11,00±3,68	30,76	10,80±3,82	29,98	-,165	,869
F5. Desenvoltura social	Neurodivergente	10,06±4,94	28,61	11,33±5,60	33,33	-1,029	,304
	Neurotípico	12,53±4,85	30,86	12,50±5,29	29,78	-,228	,820
Fator Geral	Neurodivergente	65,75±15,45	29,68	67,96±18,88	31,73	-,445	656
	Neurotípico	71,83±12,97	30,25	72,65±14,68	31,00	-,157	,875

Por fim, a Tabela 07 traz o último grupo das variáveis sociodemográficas. Foi realizado o teste de Kruskal-Wallis para verificar se os valores apresentados demonstram significância estatística. A análise mostrou que a forma de ingresso à educação superior não implica efeitos sobre o desempenho nas habilidades sociais nem em neurodivergentes, nem em neurotípicos.

Tabela 07. Teste Kruskal-Wallis para comparação dos grupos neurodivergente (ND) e neurotípico (NT) quanto à forma de ingresso vestibular ($n = 31$; $n = 34$), ENEM ($n =$

14; $n = 17$) e transferência/diploma ($n = 15$; $n = 9$) no IHS-2 e seus fatores com valores médio e desvio-padrão, MR, χ^2 , valor-p e $df = 2$

IHS-2	Grupo	Vestibular		ENEM		Transf./Dipl.		K-W χ^2	p
		$M \pm DP$	MR	$M \pm DP$	MR	$M \pm DP$	MR		
F1. CA	ND	27,03±10,01	29,76	25,79±7,75	27,39	29,67±7,13	34,93	1,471	,479
	NT	33,50±7,88	33,50	31,00±6,72	28,41	29,22±5,74	23,11	2,874	,238
F2. AAS	ND	4,77±3,08	29,35	4,71±2,94	29,71	5,47±2,61	33,60	,644	,725
	NT	4,91±2,98	32,13	3,71±4,52	25,44	5,22±2,68	33,89	2,091	,352
F3. ESP	ND	21,58±5,73	29,89	22,00±5,94	31,21	22,33±3,55	31,10	,080	,961
	NT	22,65±4,62	30,41	22,24±3,18	30,06	22,89±4,64	31,67	,052	,974
F4. AE	ND	10,29±4,04	26,95	11,14±2,93	30,57	12,40±3,75	37,77	3,910	,142
	NT	10,68±3,99	29,24	11,12±2,86	31,03	11,56±3,77	34,28	,621	,733
F5. DS	ND	10,10±5,64	28,89	10,43±4,76	30,75	11,67±4,80	33,60	,744	,689
	NT	12,62±5,05	30,31	12,59±5,05	31,18	12,00±5,00	29,94	,039	,981
FG	ND	65,19±18,90	29,15	64,71±16,23	28,39	71,40±12,03	35,27	1,509	,470
	NT	73,74±14,77	32,29	69,65±12,16	27,41	70,56±10,54	29,56	,918	,632

Nota: F1. Conversação Assertiva (CA); F2. Abordagem Afetivo-Sexual (AAS); F3. Expressão de Sentimento Positivo (ESP); F4. Autocontrole/ Enfrentamento (AE); F5. Desenvoltura Social (DS).

Discussão

Os resultados deste estudo revelaram diferenças significativas exclusivamente no fator F1. Conversação assertiva, no autorrelato das habilidades sociais entre os dois grupos, neurodivergentes e neurotípicos, conforme as análises estatísticas. A diferença estatisticamente significativa na F1. Conversação assertiva sugere que os estudantes neurodivergentes têm mais dificuldades na dimensão comunicacional, o que pode impactar negativamente suas interações sociais e sua capacidade de se engajar efetivamente em conversas. Déficits em linguagem e comunicação potencializam as dificuldades na construção e manutenção de relações sociais de acadêmicos com TEA, essas dificuldades de interação social enfrentadas complicam significativamente a adaptação e permanência na universidade, como apontado por Olivati e Leite (2019). Além disso, Dourado *et al.* (2019) destacam que adultos com



TDAH frequentemente enfrentam desafios nas áreas social, interpessoal e intrapessoal, resultando em habilidades sociais reduzidas e comportamentos antissociais, e prejuízos no desempenho acadêmico e dinamismo. Porém, em nosso estudo, as diferenças nos *Mean Ranks* do fator geral do IHS-2 e em outros fatores, não foram diferentes a ponto de podermos dizer que não são devido ao acaso. Nesse sentido, não se confirmaram as hipóteses que neurodivergentes têm um desempenho mais baixo em habilidades sociais gerais e específicas (com exceção de Conversação Assertiva), o que aponta para a necessidade de investigações focadas no entendimento dessas habilidades e suas compensações na população neurodiversa.

Pesquisas anteriores, como a de Rangel Júnior e Loos (2011), identificaram impactos negativos no desenvolvimento psicossocial de adolescentes e jovens adultos diagnosticados com TDAH, tais como baixa autoestima, inibição social e dificuldades na expressão de sentimentos, que se relaciona com a habilidade de ter comunicações assertivas. No entanto, o mesmo estudo também sugere que a experiência escolar ajudou esses indivíduos a aprenderem estratégias de enfrentamento, a desenvolver autonomia e a se tornar mais atentos aos seus próprios limites. Estas estratégias podem inclusive permitir que indivíduos neurodivergentes criem uma compensação que diminui a distância nas habilidades sociais em comparação com o grupo neurotípico (Legault *et al.*, 2021).

As estratégias compensatórias são um tipo de estratégia de camuflagem social utilizada por indivíduos neurodivergentes para lidar com as dificuldades sociais e de comunicação. Essas estratégias envolvem processos complexos para se engajar na cognição social com sucesso, mesmo com desafios internos significativos (Rocha *et al.*, 2024). A cognição social é um aspecto fundamental da vida cotidiana, desempenhando um papel crucial na forma como interagimos e nos relacionamos com os outros. Como seres sociais, os humanos analisam, interpretam e decodificam constantemente os sinais sociais das pessoas ao seu redor (Morellini *et al.*, 2022). Por exemplo, para se comunicar efetivamente, é preciso reconhecer e interpretar os sinais sociais do interlocutor e adaptar o próprio comportamento de acordo (Bolsoni-Silva *et al.*, 2010). As habilidades sociais, por sua vez, são comportamentos aprendidos que permitem que os indivíduos lidam com as demandas das situações interpessoais de forma eficaz. Um bom repertório de habilidades sociais depende de uma cognição

social eficiente (Canela, Buadze, Dube, Eich, & Liebrez, 2017; Del Prette & Del Prette, 2017). Dessa forma as HS possibilitam maior envolvimento nas atividades curriculares, engajamento na nova modalidade de ensino e sucesso nas metas profissionais (Soares et al., 2019).

Soares and Del Prette (2015) explicam que diferenças entre instituições públicas e privadas influenciam o repertório de habilidades e as vivências acadêmicas. Nós avaliamos em nossa amostra estudantes de instituição privada e comparamos pessoas neurodivergentes e neurotípicas e não encontramos diferenças significativas entre estes dois grupos na maioria dos fatores do IHS-2. Diferentemente, um estudo demonstrou que, em uma amostra de participantes PCD, o TDAH e Autismo e problemas de comportamento misto foram os principais preditores de déficit em HS em estudantes universitários de instituição pública e privada (L. C. Freitas & Prette, 2014). Já um outro estudo localizou que universitários de instituições privadas apresentaram maior desempenho em habilidades sociais e estratégias de coping mais positivas, enquanto alunos de instituições públicas destacaram-se em habilidades de resolução de problemas (Monteiro & Soares, 2023). Soares *et al.* (2021) investigaram a relação entre expectativas acadêmicas, motivação, habilidades sociais e adaptação acadêmica de estudantes universitários de instituições públicas e privadas. Os resultados evidenciaram que expectativas acadêmicas e motivação impactam significativamente na adaptação acadêmica, enquanto habilidades sociais apresentaram impacto limitado. A adaptação acadêmica parece estar mais relacionada com a motivação intrínseca para o saber; em continuidade, os autores sugerem a criação de ambientes de aprendizado desafiadores e apoio ao desenvolvimento de habilidades sociais (Soares *et al.*, 2021).

Uma revisão sistemática destacou a escassez de estudos sobre desenvolvimento de habilidades sociais em estudantes com TEA no ensino regular. O estudo destacou que as HS contribuem para inclusão ao facilitarem as interações interpessoais e reduzirem comportamentos disruptivos. A autora sinalizou a necessidade de uma formação de professores continuada e dificuldades estruturais que atrapalham a inclusão plena (Magalhães, 2023). Do mesmo modo, no ensino universitário poucos estudos ainda estão disponíveis sobre as habilidades sociais em adultos neurodiversos. Em nosso estudo consideramos participantes com diagnóstico

de TDAH e/ou TEA no espectro da neurodivergência. Na amostra, tivemos estudantes exclusivamente com TEA, diagnosticados com a dupla condição TEA/TDAH ou simplesmente com TDAH. Este viés amostral pode não permitir uma generalização dos resultados, entretanto fornece elementos epistemológicos importantes quando somados a falta de diferenças estatisticamente significativas na maioria das habilidades sociais entre neurotípicos e neurodivergentes. Considerando que alguma variável não investigada (ex. compensação) pode ter mitigado as diferenças, precisamos nos deslocar de uma perspectiva epistêmica que considera as características neurodivergentes incluindo TEA e TDAH como patológicas para uma perspectiva de neurodiversidade.

A neurodiversidade é um termo guarda-chuva que abrange várias condições tradicionalmente patologizadas incluindo espectro autista, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, dispraxia, dislexia, discalculia, altas habilidades e síndrome de Tourette (Clouder *et al.*, 2020). TEA e TDAH são condições distintas com fatores etiológicos compartilhados, elevada hereditariedade e frequentemente coocorrem, porém ferramentas tradicionais podem ser insuficientes para diferenciar adequadamente os sintomas, bem como as intervenções psicossociais, que apesar do impacto positivo, variam amplamente em efetividade entre os diversos indivíduos e condições (Antshel & Russo, 2019). Nesse sentido, com foco em sair da perspectiva que considera as pessoas com deficiências como deficitárias ao desafiar a noção de capacidade mental típica e atípica, a neurodiversidade se refere a uma conexão com o mundo diferente em vez de errônea (Armstrong, 2015). McKee (2023) defende que a neurodivergência, ao invés de ser vista como deficiência, reflete maneiras únicas de organização e processamento cognitivo.

Segundo Armstrong (2015); Legault *et al.* (2021) a neurodiversidade refere-se à variação natural cognitiva humana, enquanto neurodivergência é definida como desvios das normas cognitivas estabelecidas culturalmente. A partir de um paradigma em que a cognição depende de interações dinâmicas entre cérebro, corpo e ambiente (conhecido como cognição incorporada, extensa, imersa e enativa – 4E, *embodied, extended, embedded, enactive*), os déficits cognitivos refletem frequentemente desajustes ambientais, em vez de falhas intrínsecas. A neurodivergência não é apenas uma condição biológica, mas é uma construção política interligada com



desigualdades sistêmicas. Além disso neurodivergentes comumente têm suas experiências e percepções desconsideradas (injustiça epistêmica testemunhal) e representação inadequada das experiências nos conceitos culturais dominantes, por exemplo a sobrecarga sensorial em autistas (injustiça epistêmica hermenêutica). Dessa forma não é incomum que neurodivergentes que passam a maior parte do tempo em ambientes neurotípicos possam demonstrar resultados similares em tarefas padronizadas devido a estratégias de adaptação, mascarando diferenças (Legault *et al.*, 2021).

Entre os desafios na inclusão de sujeitos neurodiversos, estigma e barreiras culturais impedem a busca de apoio. Contudo métodos de ensino e avaliação alternativos para diferentes perfis, treinamento docente, bem como materiais acessíveis e tecnologias assistivas com base no desenho universal podem reduzir dificuldades acadêmicas como falta de concentração e desempenho prejudicado (Clouder *et al.*, 2020). Um outro estudo analisou as experiências de seis universitários com TEA, evidenciando desafios como interação social limitada, falta de acessibilidade e despreparo docente (Olivati & Leite, 2019). Além disso, poucas iniciativas incluem indivíduos neurodiversos como coautores do design e as tecnologias para neurodiversidade, especificamente TDAH, a abordam como um problema a ser corrigido (Spiel, Hornecker, Williams, & Good, 2022). Uma outra pesquisa mostrou que grande parte dos estudantes (64%) nunca tinha ouvido falar no termo “neurodiversidade”. Os estudantes investigados propuseram que o campus deve ter maior acessibilidade, oportunidades educativas, maior apoio e promover mudança de percepção. A pesquisa destacou o papel dos cursos de graduação em fornecer “primeira exposição” ao tema (Castleman, Jarvinen, & Jarvinen, 2024). Soares and Del Prette (2015) indicam que mudanças institucionais e pedagógicas são necessárias para promover inclusão e sucesso acadêmico. Freitas (2024) pontua que políticas públicas de inclusão no ensino superior para pessoas neurodivergentes e/ou com deficiência, como cotas e programas federais, atendem parcialmente às demandas, pois obstáculos atitudinais, arquitetônicos e comunicacionais limitam a inclusão plena e necessita-se de reformulação curricular para ampliar o acesso de estudantes neurodiversos.



Estratégias compensatórias podem nivelar os desempenhos em determinados contextos, mas não necessariamente refletem uma igualdade intrínseca de acesso ou habilidade. Nós utilizamos o IHS-2, porém a própria estrutura analítica deste estudo pode não contemplar nuances importantes, como a forma qualitativa pela qual neurodivergentes podem experimentar tarefas ou contextos específicos. Isso pode ocultar diferenças que seriam relevantes, mas que não são traduzidas nos dados (Legault *et al.*, 2021). As habilidades sociais, como assertividade e comunicação eficaz, facilitam a adaptação, enquanto o ambiente universitário fornece oportunidades para o desenvolvimento dessas competências. Treinamentos específicos mostraram impacto positivo no desenvolvimento dessas habilidades. A neurodivergência está associada negativamente às habilidades sociais conversacionais no ambiente de trabalho. No entanto, as atividades de "boundary spanning" (atravessamento de fronteiras organizacionais) atenuam esses efeitos negativos, promovendo habilidades sociais entre os indivíduos neurodivergentes (van Rijswijk, Curşeu, & van Oortmerssen, 2024). Canela *et al.* (2017) analisaram as estratégias e compensação desenvolvidas por adultos com TDAH e as classificaram em cinco categorias: organizacional (listas, aplicativos, rotina), motora (exercícios, brinquedos antiestresse), atencional (ambientes com estimulação reduzida), habilidades sociais (evitar compromissos rígidos, socializar em grupos grandes para reduzir a atenção negativa e explorar carisma) e estratégia psicofarmacológica (uso de cafeína, canabis, medicamentos para aliviar os sintomas). Além disso, muitos participantes perceberam sintomas típicos do TDAH como habilidades positivas quando adaptados aos contextos corretos. Estudos comportamentais que avaliem as influências das variáveis contextuais envolvidas são úteis para compreender como as HS são efetivamente utilizadas, pois nem sempre os universitários emitem certa habilidade social de forma competente, obtendo resolução de problemas e reforçamento social (Bolsoni-Silva *et al.*, 2010). Em nosso estudo 75% dos participantes neurodivergentes faziam uso de medicamentos, assim como 71,7% participavam de acompanhamento pedagógico, elementos que podem reduzir as disparidades em HS entre os grupos.

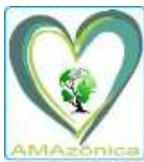
A análise das variáveis sociodemográficas como o gênero não revelou diferenças significativas no desenvolvimento das habilidades sociais e suas possíveis



influências. Por outro lado, os achados de Del Prette *et al.* (2004 citado em Bolsoni-Silva *et al.*, 2010) e Couto *et al.* (2012), mostraram que homens tendem a demonstrar maior habilidade na maioria das dimensões avaliadas especialmente nos fatores de enfrentamento e autoafirmação com risco, comunicação e desenvoltura social e autocontrole da agressividade, enquanto as mulheres se destacam em habilidades sociais relacionadas ao afeto. Em nosso estudo, ausência de diferença não significa que não haja diferença, ou seja, pode haver uma diferença real, mas o estudo não foi poderoso o suficiente para detectá-la. Nesse sentido, usar múltiplos instrumentos de avaliação bem como amostras maiores pode permitir uma compreensão mais completa das habilidades sociais, considerando as nuances de gênero.

Quando analisada a variável raça/etnia, também não se observou diferenças estatisticamente significativas. Diferenças nas habilidades sociais também não foram observadas com base no curso de graduação. Quanto ao tipo de ingresso ao Ensino Superior, também não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas. É possível que normas sociais e culturais influenciem como esses aspectos são desenvolvidos e percebidos, sugerindo a necessidade de abordagens específicas para apoiar estudantes neurodivergentes em diferentes gêneros, especialmente na promoção de habilidades de comunicação e interação social. Por exemplo, a experiência anterior e a adaptação ao ambiente universitário podem influenciar positivamente o desenvolvimento de habilidades, como foi vista por Bolsoni-Silva *et al.* (2010) uma melhoria na forma como os alunos "expressam sentimentos negativos" e "fazem críticas" à medida que progredem no curso.

Mesmo que em nossa pesquisa os participantes sejam dos semestres iniciais, entende-se que estudantes que já passaram por outras instituições ou cursos podem ter desenvolvido habilidades sociais adicionais que facilitam a transição e a integração em novos ambientes acadêmicos. Reconhecer e apoiar a experiência prévia dos estudantes pode contribuir para um melhor desenvolvimento das habilidades sociais. É importante considerar que a maioria das pesquisas sobre habilidades sociais em estudantes universitários se concentra em cursos específicos e amostras de conveniência, o que limita a generalização dos resultados para toda a população de estudantes universitários privados



Limitações

O estudo apresenta limitações importantes que comprometem sua generalização. Realizado em uma única instituição privada, os resultados não podem ser completamente extrapolados para o contexto universitário mais amplo. A amostra de neurodivergentes apresentou exclusivamente participantes com TEA e TDAH, impossibilitando análises isoladas do impacto do TEA. Além disso, a metodologia quantitativa não foi triangulada com métodos qualitativos que poderiam aprofundar a compreensão das experiências dos participantes. Adicionalmente, a pesquisa apresenta restrições relacionadas à diversidade, com sub-representação de gêneros não-binários e homogeneidade racial, predominantemente branca. A ausência de mensuração das estratégias compensatórias utilizadas pelos neurodivergentes representa outra limitação significativa, potencialmente mascarando diferenças importantes nas habilidades sociais. Essas restrições não invalidam os resultados, mas exigem cautela na interpretação e sugerem a necessidade de investigações futuras mais abrangentes.

Conclusão

Os resultados deste estudo oferecem contribuições importantes para a compreensão das habilidades sociais em estudantes universitários neurodivergentes, particularmente aqueles diagnosticados com TDAH e/ou TEA, em comparação aos neurotípicos. Embora as diferenças significativas tenham sido restritas ao fator "Conversação Assertiva" (F1), este achado aponta para um aspecto crítico das interações sociais que requer atenção no contexto acadêmico. A dificuldade em se expressar assertivamente pode afetar não apenas as interações interpessoais, mas também o engajamento acadêmico e a participação em atividades colaborativas, elementos essenciais no ensino superior.

Por outro lado, a ausência de diferenças estatisticamente significativas nos demais fatores sugere que estratégias compensatórias, suporte pedagógico e características individuais podem estar mitigando os déficits em outras áreas de habilidades sociais entre os estudantes neurodivergentes. Esse nivelamento das



habilidades sociais ressalta a adaptabilidade desses indivíduos e a eficácia potencial de recursos já disponíveis no ambiente universitário.

Apesar disso, o estudo levanta questões sobre a necessidade de intervenções específicas para melhorar o desempenho em áreas mais desafiadoras, como a conversação assertiva, e sobre a importância de políticas educacionais inclusivas. A promoção de ambientes universitários que valorizem a diversidade cognitiva, aliada ao treinamento de professores e ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas sensíveis às necessidades de estudantes neurodivergentes, é fundamental para garantir igualdade de oportunidades e sucesso acadêmico. De modo geral, nosso estudo reforça a importância de uma abordagem inclusiva e adaptada no ensino superior, reconhecendo tanto os desafios quanto os pontos fortes dos estudantes neurodivergentes.

Referências

- Agostini, J. M. G., & Freitas, L. C. (2023). Habilidades sociales educativas de los padres de niños con TEA: caracterización y relación con las habilidades sociales de los niños. *Revista de Psicología*, 41(2), 581–618.
- Antshel, K. M., & Russo, N. (2019). Autism spectrum disorders and ADHD: Overlapping phenomenology, diagnostic issues, and treatment considerations. *Current Psychiatry Reports*, 21(1), 1–11.
- Armstrong, T. (2015). The myth of the normal brain: Embracing neurodiversity. *AMA Journal of Ethics*, 17(4), 348–352.
- American Psychiatric Association. (2014). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5 (5ª ed., M. I. C. Nascimento et al., Trad.). Artmed.
- Bartholomeu, D., Nunes, C. H. S. S., & Machado, A. A. (2008). Traços de personalidade e habilidades sociais em universitários. *Psico-USF*, 13(1), 41–50.
- Bolsoni-Silva, A. T., Loureiro, S. R., Rosa, C. F., & Oliveira, M. C. F. A. (2010). Caracterização das habilidades sociais de universitários. *Contextos Clínicos*, 3(1), 62–75.
- Canela, C., Buadze, A., Dube, A., Eich, D., & Liebrez, M. (2017). Skills and compensation strategies in adult ADHD: A qualitative study. *PLoS One*, 12(9), e0184964.



- Castleman, B. V., Jarvinen, L. Z., & Jarvinen, M. K. (2024). Neurodiversity in the minds of students: From perception to campus programming. *Journal of Undergraduate Neuroscience Education*, 22(3), A217–A224.
- Clouder, L., Karakus, M., Cinotti, A., Ferreyra, M. V., Fierros, G. A., & Rojo, P. (2020). Neurodiversity in higher education: A narrative synthesis. *Higher Education*, 80(4), 757–778.
- Couto, G., Vandenberghe, L., Tavares, W. M., & Silva, R. L. F. C. (2012). Interações e habilidades sociais entre universitários: Um estudo correlacional. *Estudos de Psicologia*, 29(4), 667–677.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2017). *Competência social e habilidades sociais: Manual teórico-prático*. Editora Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2018). *Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação*. Pearson.
- Ferraz, A. S., Lima, T. H., & Santos, A. A. A. (2020). O papel da adaptação ao ensino superior na motivação para aprendizagem. *Educação: Teoria e Prática*, 30(63), e2020.0000.
- Freitas, P. (2024). *O sistema educacional inclusivo ressignificando a dignidade de pessoas neurodivergentes e/ou com deficiência: Políticas públicas de educação inclusiva no ensino superior a partir do princípio da solidariedade no processo de intersecções jurídicas entre o público e o privado*. [Tese de Doutorado, Universidade de Santa Cruz do Sul].
- Freitas, L. C., & Del Prette, Z. A. P. (2013). Habilidades sociais de crianças com diferentes necessidades educacionais especiais: Avaliação e implicações para intervenção. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(2), 344–362.
- Freitas, L. C., & Del Prette, Z. A. P. (2014). Categorias de necessidades educacionais especiais enquanto predictoras de déficits em habilidades sociais na infância. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(4), 658–669.
- Legault, M., Bourdon, J.-N., & Poirier, P. (2021). From neurodiversity to neurodivergence: The role of epistemic and cognitive marginalization. *Synthese*, 199(5), 12843–12868.
- Magalhães, L. G. (2023). *A importância do desenvolvimento das habilidades sociais para a inclusão do aluno com autismo no ensino regular*. [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio de Janeiro].
- McKee, M. (2023). Cognitive neuropsychology of autism, attention-deficit hyperactivity disorders and the role that neurodivergence plays on social skills, cognition and behavior. *DU Quark*, 8(1), 26–35.



- Monteiro, M. C., & Soares, A. B. (2023). Adaptação acadêmica em universitários. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 43(1), e2023.0000.
- Morellini, L., Ceroni, M., Rossi, S., Zerboni, G., Rege-Colet, L., Biglia, E., & Sacco, L. (2022). Social cognition in adult ADHD: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 13, 940445.
- Olivati, A. G., & Leite, L. P. (2019). Experiências acadêmicas de estudantes universitários com transtornos do espectro autista: Uma análise interpretativa dos relatos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(4), 729–746.
- Rangel Júnior, É. B., & Loos, H. (2011). Escola e desenvolvimento psicossocial segundo percepções de jovens com TDAH. *Paidéia*, 21(49), 373–382.
- Rocha, P. A., Gomes, A. C. P., Souza, A. J. A., Santos, J. P. O., Lemes, L. A., & Macedo, L. R. (2024). O impacto da camuflagem social no diagnóstico tardio do transtorno do espectro autista. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, 24(6), e16579.
- Santos, A. S., Oliveira, C. T., & Dias, A. C. G. (2015). Características das relações dos universitários e seus pares: Implicações na adaptação acadêmica. *Psicologia: Teoria e Prática*, 17(1), 150–163.
- Silva, S. C., Schneider, D. R., Kaszubowski, E., & Nuernberg, A. H. (2020). Estudantes com transtorno do espectro autista no ensino superior: Analisando dados do INEP. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, e217618.
- Soares, A. B., & Del Prette, Z. A. P. (2015). Habilidades sociais e adaptação à universidade: Convergências e divergências dos construtos. *Análise Psicológica*, 33(2), 139–151.
- Soares, A. B., Monteiro, M. C., Medeiros, H. C. P., Maia, F. A., & Barros, R. S. N. (2021). Adaptação acadêmica à universidade: Relações entre motivação, expectativas e habilidades sociais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25, e226072.
- Soares, A. B., Poubel, L. N., & Santos Mello, T. V. (2009). Habilidades sociais e adaptação acadêmica: Um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. *Aletheia*, 29(1), 27–42.
- Spiel, K., Hornecker, E., Williams, R. M., & Good, J. (2022). ADHD and technology research: Investigated by neurodivergent readers. *Proceedings of the 2022 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1–12.
- Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 185–202.



Van Rijswijk, J., Curçeu, P. L., & van Oortmerssen, L. A. J. A. S. (2024). Neurodivergence and boundary spanning as predictors of social skills and diversity climate. *Social Sciences*, 14(11), 285.

Recebido: 12.12.2024

Aprovado: 20.12.2024

Publicado: 01.01.2025

Sobre os autores:

Kleyton José da Silva

MSc., in Cognitive Psychology, Federal University of Pernambuco (UFPE)

<https://orcid.org/0009-0009-3671-0761>

E-mail: kleyton.jose@ufpe.br

Antonio Roazzi

D.Phil, Department of Psychology, Federal University of Pernambuco (UFPE)

<https://orcid.org/0000-0001-6411-2763>

<http://lattes.cnpq.br/6108730498633062>

https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Roazzi

E-mail: roazzi@gmail.com

Robson Savoldi

PhD in Cognitive Psychology from the Federal University of Pernambuco (UFPE).

Master in Neuroscience from the Federal University of Santa Catarina (UFSC).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4031-4288>

E-mail: rjspes@yahoo.com.br

Alexsandro Medeiros do Nascimento

PhD in Cognitive Psychology from the Federal University of Pernambuco (UFPE).

Coordinator of the Laboratory of Studies of Self-Awareness, Consciousness, High-Order Cognition and Self (LACCOS).

E-mail: alexsandro.mnascimento@ufpe.br.