



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**  
**CAMPUS I – CAMPINA GRANDE**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE**  
**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**  
**CURSO DE GRADUAÇÃO EM BACHARELADO EM PSICOLOGIA**

**EDUARDO GONÇALVES DE ALMEIDA GAMA**

**HABILIDADES SOCIAIS, COMPETÊNCIA ACADÊMICA E COMPREENSÃO  
EMOCIONAL: ANÁLISE DE UMA INTERVENÇÃO COM ALUNOS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS**

**CAMPINA GRANDE - PB**

**2024**

EDUARDO GONÇALVES DE ALMEIDA GAMA

**HABILIDADES SOCIAIS, COMPETÊNCIA ACADÊMICA E COMPREENSÃO  
EMOCIONAL: ANÁLISE DE UMA INTERVENÇÃO COM ALUNOS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)  
apresentado ao departamento do Curso  
Psicologia da Universidade Estadual da  
Paraíba, como requisito parcial à obtenção  
do título de Bacharel em Psicologia.

**Área de concentração:** Ciências Humanas

**Orientadora:** Profa. Dra. Livânia Beltrão Tavares

**CAMPINA GRANDE- PB**

**2024**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto em versão impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que, na reprodução, figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

G184h Gama, Eduardo Goncalves de Almeida.  
Habilidades sociais, competência acadêmica e compreensão emocional [manuscrito] : análise de uma intervenção com alunos do ensino fundamental anos iniciais / Eduardo Goncalves de Almeida Gama. - 2024.  
31 f. : il.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, 2024.

"Orientação : Prof. Ma. Livanía Beltrão Tavares, Departamento de Educação - CEDUC".

1. Habilidades sociais. 2. Problemas de comportamento. 3. Competência acadêmica. 4. Compreensão emocional. 5. Desenvolvimento infantil. I. Título

21. ed. CDD 307.14

EDUARDO GONCALVES DE ALMEIDA GAMA

HABILIDADES SOCIAIS, COMPETÊNCIA ACADÊMICA E COMPREENSÃO  
EMOCIONAL: ANÁLISE DE UMA INTERVENÇÃO COM ALUNOS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado à Coordenação do Curso  
de Psicologia da Universidade Estadual  
da Paraíba, como requisito parcial à  
obtenção do título de Psicólogo

Aprovada em: 22/11/2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado eletronicamente por:

- **Liviana Beltrão Tavares** (\*\*\*.915.084-\*\*), em **02/12/2024 11:44:08** com chave **e2fa3e22b0bb11efaa1b1a7cc27eb1f9**.
- **Thiago Silva Fernandes** (\*\*\*.645.894-\*\*), em **02/12/2024 13:31:18** com chave **dba5ccc2b0ca11efad252618257239a1**.
- **Juliana Fonseca de Almeida gama** (\*\*\*.549.284-\*\*), em **03/12/2024 08:03:14** com chave **31264b72b16611efa7f41a7cc27eb1f9**.

Documento emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QrCode ao lado ou acesse [https://suap.uepb.edu.br/comum/autenticar\\_documento/](https://suap.uepb.edu.br/comum/autenticar_documento/) e informe os dados a seguir.

**Tipo de Documento:** Folha de Aprovação do Projeto Final

**Data da Emissão:** 13/12/2024

**Código de Autenticação:** fa6f15



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Correlação de Pearson para Habilidades Sociais em diferentes versões.....	13
Tabela 2: Correlação de Pearson para Problemas de Comportamento em diferentes versões.....	14
Tabela 3: Descritivos em Diferentes Versões.....	14
Tabela 4: Correlação de Pearson da versão para pais ou responsáveis.....	14
Tabela 5: Correlação de Pearson da versão para professores.....	15
Tabela 6: Média das variáveis entre os gêneros.....	16
Tabela 7 Teste T para amostras independentes: Gênero.....	16
Tabela 8 Descritivos: Habilidades Sociais.....	17
Tabela 9 Teste T para amostras emparelhadas: Habilidades Sociais.....	17
Tabela 10 Descritivos: Fatores.....	17
Tabela 11: Teste T pareado: Fatores.....	18

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>HS</b>	Habilidades Sociais
<b>PC</b>	Problemas de Comportamento
<b>CA</b>	Competência Acadêmica
<b><i>SSRS</i></b>	<i>Social Skills Rating System</i>

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>8</b>
<b>2.1</b>	<b>Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica</b> .....	<b>8</b>
<b>2.2</b>	<b>Intervenções para o Desenvolvimento de Habilidades Sociais</b> .....	<b>9</b>
<b>2.3</b>	<b>Neuropsicologia aplicada à cognição social</b> .....	<b>9</b>
<b>2.4</b>	<b>Desenvolvimento a Compreensão Emocional</b> .....	<b>10</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>10</b>
<b>3.1</b>	<b>Tipo de pesquisa</b> .....	<b>10</b>
<b>3.2</b>	<b>População</b> .....	<b>10</b>
<b>3.3</b>	<b>Critérios de Inclusão e Exclusão</b> .....	<b>11</b>
<b>3.4</b>	<b>Instrumentos de Coleta de Dados</b> .....	<b>11</b>
<b>3.5</b>	<b>Procedimento de Coleta de Dados</b> .....	<b>12</b>
<b>3.5.1</b>	<b>Aplicação do TCLE, TALE E TAI</b> .....	<b>12</b>
<b>3.5.2</b>	<b>Pré-Teste</b> .....	<b>12</b>
<b>3.5.3</b>	<b>Intervenção</b> .....	<b>12</b>
<b>3.5.4</b>	<b>Pós-teste</b> .....	<b>12</b>
<b>3.6</b>	<b>Procedimento de Análise de Dados</b> .....	<b>12</b>
<b>3.7</b>	<b>Aspectos Éticos</b> .....	<b>13</b>
<b>4</b>	<b>RESULTADOS</b> .....	<b>13</b>
<b>4.1</b>	<b>Relação entre as versões para criança, pais e professores.</b> .....	<b>13</b>
<b>4.2</b>	<b>Relação entre Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento na versão para pais</b> .....	<b>14</b>
<b>4.3</b>	<b>Relação entre Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica na versão para Professores</b> .....	<b>15</b>
<b>4.4</b>	<b>Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento, Competência Acadêmica e Gênero</b> .....	<b>16</b>
<b>4.5</b>	<b>Resultado da intervenção</b> .....	<b>17</b>
<b>5</b>	<b>DISCUSSÃO</b> .....	<b>19</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>22</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>23</b>
	<b>APÊNDICE A – PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO EMOCIONAL (PCDE)</b> .....	<b>27</b>

**HABILIDADES SOCIAIS, COMPETÊNCIA ACADÊMICA E COMPREENSÃO EMOCIONAL: ANÁLISE DE UMA INTERVENÇÃO COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS**

***SOCIAL SKILLS, ACADEMIC COMPETENCE AND EMOTIONAL UNDERSTANDING: ANALYSIS OF AN INTERVENTION WITH ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS IN THE EARLY YEARS***

Eduardo Gonçalves de Almeida Gama<sup>1</sup>  
Livânia Beltrão Tavares<sup>2</sup>

**RESUMO**

Diante das várias faces do desenvolvimento infantil, nota-se que as habilidades socioemocionais se destacam por serem fatores que influenciam a vida do indivíduo, ora de forma a promover o bem-estar subjetivo, ora por beneficiar a forma como se comporta em sociedade, além de como percebe e desenvolve as próprias relações sociais. Nas crianças, foi constatada uma relação entre o nível de Habilidades Sociais Competência Acadêmica e Problemas de Comportamento. Ademais, por se tratar de um constructo diverso e complexo é estudado a partir de diferentes teorias e recebe denominações diversas. Na literatura, são escassos os estudos que propõem programas para o desenvolvimento de tais habilidades. Dessa forma, o presente estudo teve como objetivos relacionar as Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica, assim como verificar a influência do programa interventivo desenvolvido a partir da Compreensão Emocional. A população contou com 11 crianças dos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental Inicial de uma escola privada em Campina Grande, selecionadas a partir de um sorteio, com faixa-etária estipulada entre 8-10 anos. Os participantes foram avaliados antes e após a aplicação de um programa que propõe desenvolver as habilidades mencionadas, por meio do *Social Skills Rating System* (SSRS), assim como das respostas dos responsáveis a partir de um formulário. Os dados coletados foram analisados estatisticamente a partir do *Software* estatístico *SPSS*. Ao final do estudo, foi constatado que a intervenção realizada teve influência significativa no desenvolvimento das Habilidades Sociais, assim como foram observadas relações relevantes entre os constructos estudados.

**Palavras-chave:** habilidades sociais; problemas de comportamento; competência acadêmica; compreensão emocional; crianças.

***ABSTRACT***

---

<sup>1</sup> Graduando do Curso de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: eduardo.gama@aluno.uepb.edu.br

<sup>2</sup> Professora Doutora do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: livania@servidor.uepb.edu.br

Given the various facets of child development, socio-emotional skills stand out as factors that influence an individual's life—sometimes promoting subjective well-being, sometimes benefiting their behavior in society, as well as shaping how they perceive and develop their social relationships. In children, a relationship has been found between levels of Social Skills, Academic Competence, and Problematic Behaviors, as well as interconnections with sociodemographic factors, such as gender. Furthermore, being a diverse and complex construct (Roazzi, 2011), it is studied from different theoretical perspectives and is referred to by various terms. In the literature, studies proposing programs for the development of these skills are scarce. Thus, the present study aimed to relate Social Skills, Problematic Behaviors, and Academic Competence, as well as to assess the influence of an intervention program developed based on Emotional Understanding. The sample included 11 children in the 2nd and 3rd grades of a private primary school in Campina Grande, selected by random drawing and aged between 8-10 years. Participants were evaluated before and after the application of a program designed to develop the mentioned skills, using the Social Skills Rating System (SSRS) and responses from caregivers through a questionnaire. Collected data were statistically analyzed using SPSS statistical software. At the end of the study, it was found that the intervention had a significant influence on the development of Social Skills, and relevant relationships were observed between the studied constructs.

**Keywords:** social skills; behavior problems; academic competence; emotional understanding; children.

## 1 INTRODUÇÃO

As Habilidades Sociais formam um constructo que está sendo amplamente estudado no contexto escolar, devido à sua importância para a maturação das crianças e adolescentes. Assim sendo, a Base Nacional Comum Curricular, em sua última versão, determinou o ensino das competências socioemocionais como obrigatório em todas as escolas brasileiras (Brasil, 2017).

Tendo isso em vista, nota-se que as habilidades socioemocionais se aproximam de uma função neuropsicológica estudada por Couture *et al.* (2006), alcunhada de cognição social, que compreende as habilidades de percepções emocional e social, assim como a teoria da mente e os estilos de atribuição, de modo a funcionar como uma intercessora entre a neurocognição e o meio social. Desse modo, devido à característica complexa e multifacetada do constructo, percebe-se que, na literatura, ele é abordado por diferentes vertentes e recebe denominações variadas.

Gresham e Elliot (2016) dividiram as Habilidades Sociais em oito categorias: Empatia, Afetividade, Responsabilidade, Autocontrole, Civilidade, Cooperação, Assertividade e Desenvoltura Social. Ainda, as Habilidades Sociais se relacionam com parâmetros como a Competência Acadêmica e a incidência de Problemas de Comportamento.

No mesmo sentido, Roazzi (2011) define o constructo Compreensão Emocional (CE), relacionando-o ao entendimento das emoções, inteligência emocional ou regulação emocional, conferindo às emoções um lugar de significativa importância para o desenvolvimento humano. Logo, Pons *et al.* (2004) caracterizam a CE em 9 fatores, desenvolvidos ao longo da infância.

Tendo em vista a relevância do desenvolvimento de tais habilidades, compreende-se que os programas disponibilizados de forma pública ainda são escassos no Brasil, uma

vez que apenas dois estudos propuseram programas destinados às crianças brasileiras, segundo os critérios da revisão sistemática realizada por Barbosa e Silva (2023).

Desse modo, o presente estudo, de cunho quantitativo e qualitativo, tem caráter descritivo e exploratório. Ademais, tem como objetivo observar a relação entre HS, PC, CA e CE em crianças de faixa etária entre 8 e 10 anos, a partir do *Social Skills Rating System* (SSRS), validado por Bandeira *et al.* (2009), e verificar a relação destas variáveis com o gênero dos participantes. Além disso, propõe apresentar e analisar os resultados de um programa interventivo de desenvolvimento socioemocional, elaborado conforme os fatores da Compreensão Emocional (Pons *et al.*, 2004), realizado em uma escola particular em Campina Grande, Paraíba, com duração de 4 meses, divididos em 16 encontros, organizados semanalmente, por meio da aplicação do mesmo instrumento, antes e após a intervenção, pela perspectiva dos responsáveis pelas crianças, a fim de observar se o amadurecimento da CE se correlaciona com as HS, PC e CA.

Ademais, é possível observar que, ainda que a produção de estudos sobre o constructo seja crescente, poucos utilizam de instrumentos psicométricos para avaliar a eficácia de intervenções com o foco na promoção dessas habilidades, sobretudo com o público infantil nos primeiros anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Dessa forma, a pesquisa irá contribuir para uma maior compreensão do fenômeno das Habilidades Sociais e a relação deste constructo com os outros campos mencionados, além de favorecer a produção de novos estudos sobre o tema.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica

Em um levantamento realizado por Campos *et al.* (2018), constata-se que Habilidades Sociais conceitualizam diferentes classes de comportamentos sociais, que contribuem para o estabelecimento de uma competência social, o que favorece um relacionamento mais saudável e produtivo com as outras pessoas. Assim, a competência social remete à uma avaliação do desempenho social de um indivíduo.

Neste sentido, Gresham e Elliot (2016) levantam oito categorias de Habilidades Sociais: (1) Empatia, que se refere a atitudes que demonstram interesse e respeito aos sentimentos de outrem; (2) Autocontrole, que é caracterizado pela inibição de comportamentos em situações de conflito, (3) Civilidade, que se relaciona com comportamentos que atendem as normas mínimas do convívio social; (4) Assertividade, que se expressa em comportamentos que envolvem o risco de reação indesejada dos outros; (5) Afetividade, sendo a expressão de sentimentos positivos; (6) Cooperação, como atitudes que atendem ao andamento de atividades ou as necessidades dos outros; (7) Desenvoltura Social, como comportamentos que expressam traquejo em relações interpessoais e (8) Responsabilidade, como habilidades em demonstrar compromisso com tarefas e regras preestabelecidas.

Em continuidade, o *Social Skills Rating System* (SSRS) avalia os Problemas de Comportamento em três classes distintas: hiperatividade, comportamentos externalizantes e comportamentos internalizantes. A primeira condiz com os comportamentos que exibem excesso de movimentação, impulsividade e inquietação. A segunda, comportamentos de agressão física e/ou verbal com outras pessoas e baixo controle de raiva. A terceira, comportamentos de distanciamento das demais pessoas e sentimentos de ansiedade, tristeza, solidão e baixa autoestima (Gresham e Elliot, 2016).

Logo, estudos realizados por Bandeira *et al.* (2006) compararam a relação dos Problemas de Comportamento de crianças, com faixa etária média de 8,62 anos, com as Habilidades Sociais e Competência Acadêmica. Nos resultados, verificou-se que (1) quanto maior o nível de Habilidades Sociais, menor o índice de PC; (2) Quando as competências acadêmicas foram satisfatórias, o nível de PC era baixo.

Por fim, considera-se que a Competência Acadêmica, a partir da escala proposta pelo SSRS, pode ser dividida em 9 itens: Desempenho acadêmico geral, leitura, matemática, expectativa de leitura, expectativa de matemática, motivação geral, estímulo dos pais, funcionamento intelectual e comportamento geral em classe. A avaliação é realizada pelo(a) professor(a) e utiliza da comparação do aluno com os demais colegas (Bandeira *et al.*, 2006). Assim, no mesmo estudo, constatou-se: (a) A Competência Acadêmica era observada mais expressivamente em meninas e (b) Quanto maior o escore de Habilidades Sociais, maior foi o nível de Competência Acadêmica.

## 2.2 Intervenções para o Desenvolvimento de Habilidades Sociais

Del Rey *et al.* (2018) descrevem que a implementação de intervenções que propõem o desenvolvimento emocional contribui para a diminuição de fenômenos como a violência em crianças e adolescentes. Posto isso, em uma revisão sistemática realizada por Barbosa e Silva (2023), foram selecionados 28 estudos com base no protocolo PRISMA (Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta análises), que promoveram programas para desenvolvimento de tais habilidades, durante o período de 2011 a 2020, sendo que apenas 4 foram produzidos no Brasil, e destes, somente 2 com crianças.

Ainda, entende-se que para a elaboração de intervenções com crianças, é necessário que o método seja adaptado. Assim, Heath *et al.* (2017) consideram que o uso de literatura infantil produz efeitos satisfatórios no fortalecimento da aprendizagem emocional e social de crianças. Menino *et al.* (2018) utilizaram técnicas como o teatro de fantoches e roda de conversa com o objetivo de promover Educação Ambiental e obtiveram resultados satisfatórios, o que implica a importância do lúdico para o processo ensino-aprendizagem (Andrade e Tibúrzio, 2022).

Por fim, Alzina (2010) propõe uma coletânea de atividades para crianças de 8 a 12 anos, com o objetivo de desenvolver competências socioemocionais. O livro é dividido em atividades para promover a consciência, autonomia e regulação emocional, além de habilidades socioemocionais e de vida.

## 2.3 Neuropsicologia aplicada à cognição social

A Neuropsicologia pode ser dividida, hierarquicamente, entre a neurocognição, que examina as funções cognitivas individualmente e a neuropsicologia associada à cognição social, cujo termo se refere à habilidade de identificação, manipulação e adequação do comportamento às informações socialmente relevantes do ambiente (Adolphs, 2001). Desse modo, para Couture *et al.* (2006), funciona como um mediador entre a neurocognição e o funcionamento social. Os autores propuseram um modelo que elenca as habilidades da cognição social como: (1) Percepção Emocional, como a capacidade de compreender informações emocionais a partir de expressões faciais; (2) Percepção Social, relacionada a capacidade de compreensão de regras e convenções sociais, assim como de pistas sobre comportamentos sociais manifestos; (3) Teoria da Mente, como a capacidade de entender que as experiências emocionais variam de indivíduo para indivíduo e (4) Estilo de Atribuição, tendência de explicar os acontecimentos da própria vida.

Ademais, em um levantamento realizado por Fuentes *et al.* (2010), a habilidade para reconhecer emoções é mantida por um sistema de distribuição neural formado pelo sistema límbico, que inclui estruturas como: amígdala, hipotálamo, sistema dopaminérgico e outros. Ainda, os autores discutem que as Bases Neuropsicológicas das emoções são formadas por um procedimento complexo, que pode ser dividido em dois processos, sendo o primeiro fisiológico, que consiste em um conjunto de respostas periféricas, autonômicas, endócrinas e esquelético-motoras, que levam as informações às áreas cerebrais, regulado pelas áreas cerebrais inferiores e o segundo cognitivo, responsável por uma experiência consciente de estímulo-resposta, regulado pelas áreas cerebrais superiores (Fuentes *et al.*, 2010). Ainda, entende-se que a amígdala é ativada a partir de expressões faciais de emoções no geral, já que é uma estrutura que recebe informações da via visual do tronco cerebral e tálamo (Kohler *et al.*, 2004a, b).

## **2.4 Desenvolvimento a Compreensão Emocional**

Compreende-se que as emoções representam uma dimensão complexa e multifacetada (Roazzi, 2011), o que possibilita que seja apresentada por diferentes perspectivas na literatura. Sendo assim, a compreensão emocional, assim denominada por Pons *et al.* (2004), pode ser dividida em nove componentes, cada um desenvolvido em uma etapa da vida da criança, durante o período de 3-10 anos, sendo: (1) Reconhecimento das emoções, a partir de expressões faciais, habilidade desenvolvida a partir dos 3-4 anos; (2) Compreensão das causas externas das emoções, desenvolvida a partir dos 3-4 anos; (3) Compreensão que as reações emocionais dependem dos desejos, 3-5 anos; (4) Compreensão de que as crenças são determinantes para diferentes reações emocionais, 4-6 anos; (5) Entendimento de que a intensidade das emoções pode declinar com o tempo, e que determinadas situações podem desencadear lembranças e ativá-las novamente, 3-6 anos; (6) Regulação, que consiste nas diferentes estratégias que as crianças desenvolvem para o controle emocional, nesse caso, as estratégias comportamentais começam a surgir dos 6-7 anos, enquanto as psicológicas a partir dos 8; (7) Compreensão da possibilidade de ocultar um estado emocional, 4-6 anos; (8) Compreensão da possibilidade de ambivalência emocional em uma situação, com início esperado aos 8 anos e (9) Entendimento de que a repreensão moral é fomentadora de emoções negativas e que o reforço moral possibilita o surgimento de emoções positivas, cujo desenvolvimento esperado se dá a partir dos 8 anos.

## **3 METODOLOGIA**

### **3.1 Tipo de pesquisa**

A pesquisa, de cunho quantitativo e qualitativo, tem caráter descritivo e exploratório. Compreende-se como descritiva a pesquisa que busca identificar possíveis relações entre variáveis. Ademais, a pesquisa exploratória é utilizada para tornar um problema mais explícito e construir hipóteses. Além disso, caracterizou-se por ser um estudo quase experimental, pois utilizou do controle limitado dos fatores, a partir de um programa interventivo, para observar sua relação com o fenômeno estudado (Gil, 2022).

### **3.2 População**

O estudo contou com uma amostra aleatória simples de 11 participantes, sendo seis meninos e cinco meninas, com idade entre 8 e 10 anos e cursando o 2º ou 3º ano do

Ensino Fundamental Inicial de uma escola privada em Campina Grande, selecionados a partir de um sorteio.

### **3.3 Critérios de Inclusão e Exclusão**

#### **Acerca das crianças**

##### **Foram incluídos os participantes que:**

- Foram selecionados no sorteio realizado;
- Assinaram os documentos: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Destinado aos responsáveis) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Para os estudantes)
- Estavam cursando o 2° ou 3° ano do Ensino Fundamental inicial;
- Fossem crianças com idade entre 8 e 10 anos.

##### **Foram excluídos os participantes que:**

- Não foram contemplados pelo sorteio;
- Não optaram por participar da pesquisa em qualquer etapa;
- Os responsáveis decidiram não autorizar a participação;
- Não fossem crianças com idade entre 8 e 10 anos;
- Não estivessem cursando o 2° ou 3° ano do Ensino Fundamental Inicial.

#### **Acerca do responsável**

##### **Foram incluídos os participantes que:**

- Foram selecionados no sorteio realizado;
- Assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- Tinham mais de 18 anos.

##### **Foram excluídos os participantes que:**

- Não foram contemplados pelo sorteio;
- Não optaram por participar da pesquisa em qualquer etapa;
- Não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- Não fossem maiores de 18 anos

#### **Acerca dos(as) professores(as)**

##### **Foram incluídos os participantes que:**

- Assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

##### **Foram excluídos os participantes que:**

- Não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- Não optaram por participar da pesquisa em qualquer etapa.

### **3.4 Instrumentos de Coleta de Dados**

Foram utilizados os seguintes instrumentos:

**Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica para Crianças (SSRS).** O instrumento foi elaborado e validado nos Estados Unidos por Gresham e Elliott em 1990 e validado no Brasil por Bandeira *et al.* (2009). É dividido em: Escalas de avaliação das Habilidades Sociais, Escalas de avaliação de

Problemas de Comportamento e Escala de Competência Acadêmica. O inventário tem folhas de respostas nas versões destinadas à criança, aos pais e aos professores, separadamente. A versão de autoavaliação para as crianças, contém a escala de Habilidades Sociais. A versão respondida pelos pais ou responsáveis, contém as escalas de Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento. Por fim, a escala direcionada aos professores, contém as escalas que avaliam as Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e a Competência Acadêmica.

### **3.5 Procedimento de Coleta de Dados**

#### **3.5.1 Aplicação do TCLE, TALE E TAI**

Os responsáveis pelos participantes foram convidados para uma reunião, juntamente com a representação da instituição concedente e o pesquisador. Assim, o pesquisador elucidou aos presentes acerca de todas as etapas do estudo, e informou os riscos e benefícios provenientes. Posteriormente, foi solicitado aos responsáveis pelos alunos que assinassem os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs), para os alunos os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e para a instituição foi disponibilizado o Termo de Autorização Institucional (TAI).

#### **3.5.2 Pré-Teste**

O pré-teste consistiu na aplicação do instrumento *SSRS* nas crianças, responsáveis e professores.

#### **3.5.3 Intervenção**

O programa intervencionista (Apêndice A) consistiu em 16 encontros, realizados semanalmente, durante aproximadamente 4 meses. Cada encontro abordou um dos componentes propostos por Pons *et al.* (2004): Reconhecimento das emoções (dois), causas externas (dois), emoções e desejo (dois), crenças (um), emoções e lembranças (um), regulação do estado emocional (quatro), possibilidade de ocultar (um), ambivalência (um) e moralidade (dois), nota-se, portanto, que o componente “Regulação do estado emocional” terá um maior enfoque durante o processo, diante da sua importância para o comportamento social. Cada encontro teve um material específico a ser utilizado, assim como atividades de casa. Vale salientar que o programa foi aplicado pelo pesquisador, que participou de maneira ativa durante o processo, de modo a fortalecer o vínculo com o grupo.

#### **3.5.4 Pós-teste**

Consistiu na reaplicação do *SSRS*, porém, apenas para os responsáveis pelas crianças e no envio de um formulário com uma pergunta acerca do processo da intervenção, e da perspectiva dos responsáveis acerca dos resultados.

### **3.6 Procedimento de Análise de Dados**

Os percentis provenientes do resultado da aplicação do *SSRS* foram tabulados no *software* estatístico *Statistic Package for Social Science (SPSS)*, assim como as

informações do questionário sociodemográfico referentes ao gênero da criança. Posteriormente, foi realizado o Teste de Correlação de *Pearson*, para analisar a correlação entre as variáveis quantitativas (Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica). O teste de *Levene*, para verificar a homogeneidade entre as variâncias, para subsequente aplicação do teste T para amostras independentes. Por fim, foi realizado teste T pareado, de modo a comparar os percentis provenientes do resultado do teste SSRS, realizado com os pais, antes e após a intervenção. As respostas acerca da pergunta aberta aos responsáveis, sobre a visão dos resultados do procedimento interventivo foram analisadas a partir de uma análise categorial, que de acordo com Bardin (2016) funciona por operação de desmembramento do texto em unidades, a partir da avaliação temática do conteúdo.

### 3.7 Aspectos Éticos

No que diz respeito aos aspectos éticos, é importante ressaltar que o estudo foi realizado conforme as resoluções 466/2012 e 510/2016, que regulamentam as pesquisas com seres humanos (Brasil, 2012; 2016), assim como o Ofício Curricular n° 2/2021/CONEP/SECNS/MS (Brasil, 2021), com orientações acerca dos procedimentos de pesquisa que tem etapas em ambiente virtual. A pesquisa teve início apenas após a confirmação do Comitê de Ética e Pesquisa. Ademais, o público alvo e a instituição concedente foram informados acerca dos riscos e benefícios da pesquisa, e somente os participantes que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para os responsáveis dos alunos e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), direcionado aos participantes que não atingiram a maioria foram considerados para o estudo. Além disso, foi direcionado à instituição o Termo de Autorização Institucional (TAI). Por fim, por se tratar de um instrumento privativo ao uso do psicólogo, o SSRS de Del Prette e Del Prette (2009) não teve seu conteúdo divulgado.

## 4 RESULTADOS

### 4.1 Relação entre as versões para criança, pais e professores.

**Tabela 1- Correlação de Pearson para Habilidades Sociais em diferentes versões**

		Habilidades Sociais- Versão para crianças	Habilidades Sociais- Versão para pais	Habilidades Sociais- Versão para professores
Habilidades Sociais- Versão para crianças	Correlação de Pearson	1	,124	-,364
	Sig. (2 extremidades)		,715	,271
	N	11	11	11
Habilidades Sociais- Versão para pais	Correlação de Pearson	,124	1	,381
	Sig. (2 extremidades)	,715		,247
	N	11	11	11
Habilidades Sociais- Versão para professores	Correlação de Pearson	-,364	,381	1
	Sig. (2 extremidades)	,271	,247	
	N	11	11	11

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024

**Tabela 2- Correlação de Pearson para Problemas de Comportamento em diferentes versões**

	Problemas de Comportamento - Versão para pais	Problemas de Comportamento - Versão para professores
Problemas de Comportamento - Versão para pais	1	,010
	Sig. (2 extremidades)	,977
	N	11

Fonte: Elaborado pelo Autor, 2024

**Tabela 3- Descritivos em Diferentes Versões**

	Habilidades Sociais – Versão para crianças	Habilidades Sociais – Versão para professores	Habilidades Sociais – Versão para pais	Problemas de Comportamento – Versão para pais	Problemas de Comportamento – Versão para professores	N válido (de lista)
N	11	11	11	11	11	11
Média	48,64	65	36,36	64,73	48,73	

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024

Buscou-se correlacionar as versões para pais, professores e crianças, para aferir se os critérios de preenchimento dos respondentes são semelhantes e seguem um padrão. A partir de uma análise, considerou-se como hipótese nula ( $H_0$ )  $p > 0,05$  como uma correlação não significativa e a hipótese alternativa ( $H_1$ )  $p < 0,05$  como uma correlação significativa. Logo, primeiramente, foi realizada a correlação de *Pearson* para correlacionar os resultados da escala de Habilidades Sociais, presente nas três versões do *Social Skills Rating Scales (SSRS)* (Tabela 1).

Pôde-se perceber, portanto, que não foi encontrada uma correlação significativa entre as amostras de dados coletados sobre as Habilidades Sociais nas diferentes versões do *SSRS*, o que sugere que as crianças, pais e professores não apresentaram os mesmos critérios para o preenchimento do instrumento utilizado. Ainda, observa-se na Tabela 2 que o constructo de Problemas de Comportamento, escala comum entre as versões para pais e professores, apresentou resultados semelhantes, uma vez que não foi constatada significância entre os formatos. Na tabela 3, observa-se uma diferença entre as variáveis em relação as médias, todavia, o teste estatístico sugere que a diferença acontece ao acaso.

#### 4.2 Relação entre Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento na versão para pais

**Tabela 4: Correlação de Pearson da versão para pais ou responsáveis.**

		Habilidades Sociais- Versão para pais	Problemas de Comportamento - Versão para pais
Habilidades Sociais- Versão para pais	Correlação de Pearson	1	-,900**
	Sig. (2 extremidades)		,000
	N	11	11

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024

Na versão direcionada aos pais ou responsáveis, foi realizada a análise, de modo a conferir a relação entre as duas escalas. Desse modo, foi notado que as duas variáveis apresentaram correlação significativa ( $p < 0,05$ ), assim, aceita-se a hipótese alternativa ( $H_1$ ). Portanto, uma vez existente a correlação, foi possível ainda aferir a intensidade dela, uma vez que o coeficiente de *Pearson* varia entre -1 e 1, em que, próximo de -1, atinge-se uma correlação proporcionalmente inversa e forte, próximo de 0 uma correlação fraca, e próximo de 1 uma correlação diretamente proporcional forte.

Portanto, encontrou-se que, quando a variável de Habilidades Sociais tem seu valor aumentado, os Problemas de Comportamento tendem a diminuir, a partir de uma correlação inversamente proporcional quase perfeita ( $r = -0,9$ ).

#### 4.3 Relação entre Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica na versão para Professores

**Tabela 5: Correlação de Pearson da versão para professores.**

		Habilidades Sociais- Versão para professores	Problemas de Comportamento - Versão para professores	Competência Acadêmica
Habilidades Sociais- Versão para professores	Correlação de Pearson	1	-,715*	,722*
	Sig. (2 extremidades)		,013	,012
	N	11	11	11
Problemas de Comportamento - Versão para professores	Correlação de Pearson	-,715*	1	-,491
	Sig. (2 extremidades)	,013		,125
	N	11	11	11

Fonte: Elaborado pelo Autor, 2024

Na versão para professores, que contempla as três escalas presentes no instrumento, foram encontradas correlações significativas entre (1) Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento e (2) Habilidades Sociais e Competência Acadêmica, pois, em (1),  $p = 0,13$  e  $r = -0,715$  (Correlação inversamente proporcional forte), e em (2),  $p = 0,12$  e  $r = 0,722$  (Correlação diretamente proporcional forte), ambas com  $p < 0,05$ . Todavia, foi percebido que não existe correlação significativa entre (3) Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica, porque  $p = 0,125$  ( $p > 0,05$ ), logo, rejeita-se, para este último caso, a hipótese alternativa ( $H_1$ ) e aceita-se a hipótese nula ( $H_0$ ).

#### 4.4 Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento, Competência Acadêmica e Gênero

**Tabela 6- Média das variáveis entre os gêneros**

	Gênero	N	Média
Habilidades Sociais - Versão para Crianças	Masculino	6	59,17
	Feminino	5	36,00
Habilidades Sociais- Versão para Pais	Masculino	6	48,33
	Feminino	5	22,00
Habilidades Sociais- Versão para Professores	Masculino	6	65,00
	Feminino	5	65,00
Problemas de Comportamento- Versão para pais	Masculino	6	54,17
	Feminino	5	77,40
Problemas de Comportamento- Versão para professores	Masculino	6	46,67
	Feminino	5	51,20
Competência Acadêmica	Masculino	6	50,83
	Feminino	5	58,00

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024

**Tabela 7 - Teste T para amostras independentes: Gênero**

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias	
		Z	Sig.	t	Sig. (2 extremidades)
Habilidades Sociais - Versão para as crianças	Variâncias iguais assumidas	2,151	,177	1,556	,154
	Variâncias iguais não assumidas			1,631	,140
Habilidades Sociais - Versão para pais	Variâncias iguais assumidas	,015	,904	2,397	,040
	Variâncias iguais não assumidas			2,437	,038
Problemas de Comportamento - Versão para professores	Variâncias iguais assumidas	,410	,538	,000	1,000
	Variâncias iguais não assumidas			,000	1,000
Problemas de Comportamento - Versão para pais	Variâncias iguais assumidas	1,197	,302	-2,771	,022
	Variâncias iguais não assumidas			-2,666	,033
Problemas de Comportamento - Versão para professores	Variâncias iguais assumidas	1,762	,217	-,248	,810
	Variâncias iguais não assumidas			-,237	,820
Competência Acadêmica	Variâncias iguais assumidas	,026	,876	-,374	,717
	Variâncias iguais não assumidas			-,377	,715

Fonte: Elaborado pelo autor

Para comparar cada variável com o gênero dos participantes, foi realizado o Teste T para Amostras Independentes. Assim, foi constatado, a partir do Teste de Levene que,

primeiramente, todas as variáveis tem, particularmente, variâncias iguais assumidas. Ao analisar a significância, considera-se duas hipóteses: Hipótese nula ( $H_0$ ), em que  $p > 0,05$ , assumindo que a diferença entre a variável de teste (Provenientes do *SSRS*) e a variável de agrupamento (gênero) não é significativa e a Hipótese alternativa ( $H_1$ ), em que  $p < 0,05$ , apresenta que existe diferença significativa entre a variável de teste e a variável de agrupamento.

Ao observar a comparação, percebeu-se que as únicas variáveis que apresentam diferença significativa em relação ao gênero se encontram na versão dos pais ou responsáveis do instrumento, a saber: (1) Habilidades Sociais e (2) Problemas de Comportamento, em que (1)  $p = 0,04$  e (2)  $p = 0,022$ . Portanto, uma vez que em ambas  $p < 0,05$ , rejeita-se  $H_0$  e admite-se  $H_1$ .

#### 4.5 Resultado da intervenção

**Tabela 8: Descritivos: Habilidades Sociais**

		Média	N
Par 1	Habilidades Sociais – Versão para pais (Pré)	36,36	11
	Habilidades Sociais – Versão para pais (Pós)	65,91	11
Par 2	Problemas de Comportamento – Versão para pais (Pré)	64,73	11
	Problemas de Comportamento – Versão para pais (Pós)	50,18	11

Fonte: Elaborado pelo Autor, 2024

**Tabela 9: Teste T para amostras emparelhadas: Habilidades Sociais**

		Diferenças emparelhadas			t	Sig. (2 extremidades)
		Média	Erro Desvio	Erro padrão da média		
Par 1	Habilidades Sociais – Versão para pais (Pré & Pós)	29,545	25,928	7,818	3,779	,004
Par 2	Problemas de Comportamento – Versão para pais (Pré & Pós)	-14,545	27,732	8,362	-1,740	,113

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024

**Tabela 10- Descritivos: Fatores**

		Média	N	Erro Desvio	Erro padrão da média
Par 1	Responsabilidade (pós)	67,00	10	19,889	6,289

	Responsabilidade (pré)	41,50	10	26,672	8,434
Par 2	Autocontrole (pós)	59,00	10	12,867	4,069
	Autocontrole (pré)	39,00	10	27,264	8,622
Par 3	Afetividade/Cooperação (pós)	61,00	10	33,149	10,483
	Afetividade/Cooperação (pré)	49,50	10	27,734	8,770
Par 4	Desenvoltura Social (pós)	63,50	10	29,349	9,281
	Desenvoltura Social (pré)	40,50	10	27,126	8,578
Par 5	Civilidade (pós)	72,10	10	32,002	10,120
	Civilidade (pré)	42,80	10	22,768	7,200

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024

**Tabela 11- Teste T pareado: Fatores**

		Diferenças emparelhadas			t	Sig (2 extremidades)
		Média	Erro Desvio	Erro padrão da média		
Par 1	Responsabilidade (Pós & Pré)	25,500	25,653	8,112	3,143	,012
Par 2	Autocontrole (Pós & Pré)	20,000	23,333	7,379	2,711	,024
Par 3	Afetividade/Cooperação (Pós & Pré)	11,500	35,750	11,305	1,017	,336
Par 4	Desenvoltura Social (Pós & Pré)	23,000	35,135	11,111	2,070	,068
Par 5	Civilidade (Pós & Pré)	29,300	28,558	9,031	3,244	,010

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024

Para avaliar os resultados da intervenção realizada, foi utilizado o Teste T para Amostras Pareadas, a partir da perspectiva dos pais acerca das Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento, antes e após o programa. Sendo assim, primeiro, verificou-se a média dos dois pares (antes e após). Nessa etapa, pôde-se observar que houve diferença entre as médias de (1) Habilidades Sociais, pois aumentou de  $M = 36,36$  para  $M = 65,61$ , e de (2) Problemas de Comportamento, que diminuíram de  $M = 64,73$  para  $M = 50,18$ . Contudo, no Teste T para Amostras Pareadas, em que se considera a Hipótese nula ( $H_0$ ), para  $p > 0,05$ , em que não existe diferença significativa e a Hipótese alternativa ( $H_1$ ), para  $p < 0,05$ , em que existe diferença significativa entre os pares, constatou-se que apenas as Habilidades Sociais tiveram  $p < 0,05$  ( $p = 0,004$ ), portanto, admite-se, para esta,  $H_1$ . Os Problemas de Comportamento, por sua vez, tiveram  $p = 0,113$ , assim, para este, considera-se  $H_0$ .

Ainda, ao analisar os fatores das Habilidades Sociais, na versão para pais, a saber: (1) Responsabilidade; (2) Autocontrole; (3) Afetividade/Cooperação; (4) Desenvoltura Social e (5) Civilidade, pôde-se perceber que todas as médias apresentaram diferenças positivas antes e após a intervenção, entretanto, apenas foram apresentados contrastes

significativos nos fatores 1 ( $p = 0,012$ ), 2 ( $p = 0,024$ ) e 5 ( $p = 0,01$ ), de acordo com o Teste T para amostras pareadas.

Por fim, a partir de uma análise de conteúdo das respostas ao formulário, que questionava os responsáveis acerca do processo da intervenção e dos resultados, foram identificadas 5 categorias presentes no conteúdo das respostas: (1) Participação da família; (2) Autocontrole; (3) Empatia, (4) Assertividade e (5) Responsabilidade.

## 5 DISCUSSÃO

Os resultados encontrados no presente estudo demonstram, primariamente, a diferença entre os resultados obtidos por meio das escalas de Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento nas diferentes versões. A diferença é mais significativa entre a versão dos professores e as demais, uma vez que a média dos percentis foi a mais alta, em relação as Habilidades Sociais, e a mais baixa, no que concerne aos Problemas de Comportamento. Este resultado pode indicar que os critérios de avaliação dos pais, crianças e professores têm pesos diferentes, o que está de acordo com o presente na literatura (Bandeira *et al.*, 2006). Ainda, foi encontrado que a autoavaliação das crianças foi mais positiva do que a dos pais, o que vai de acordo com os estudos que consideram este viés positivo da criança para com ela mesma (Barreto *et al.*, 2011).

Com relação aos resultados obtidos a partir da versão destinada aos pais ou responsáveis, constatou-se uma forte ligação entre as Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento, de maneira inversamente proporcional, pois quanto maiores foram os percentis das HS, menores foram os de PC. Este achado confirma as informações presentes na literatura da área acerca do fator preditivo dos Problemas de Comportamento a partir do repertório de Habilidades Sociais (Robalinho *et al.*, 2015). De forma complementar, dados semelhantes surgiram ao analisar a versão para professores, pois pôde-se observar que quanto maiores as Habilidades Sociais, menores eram os Problemas de Comportamento dos escolares. Não obstante, foi percebida também a relação entre as HS e a Competência Acadêmica, considerando que os maiores níveis da CA partiram das crianças avaliadas como mais habilidosas. Isto também foi observado em estudos de outros autores (Del Prette e Del Prette, 2009), ao associarem os baixos níveis de Habilidades Sociais como fatores de risco no desenvolvimento da Competência Acadêmica. Todavia, não foi identificada correlação significativa entre a Competência Acadêmica e os Problemas de Comportamento, o que contradiz dados presentes em outros estudos (Marturano e Elias, 2004; Del Prette e Del Prette, 2009), que apontaram que quanto maiores as taxas de Problemas de Comportamento, menores índices de desempenho acadêmico eram apresentados. A discussão acerca do tema, portanto, concorda com a hipótese levantada por Amaral (2018), sobre a avaliação dos professores ser influenciada por fatores comportamentais, relacionais e de rendimento escolar.

No que concerne aos resultados encontrados a partir da comparação das médias das variáveis com o gênero dos estudantes, foi visto que os meninos foram melhores avaliados em relação às Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento do que as meninas, segundo dados obtidos nas versões para as crianças e pais. Todavia, no âmbito da Competência Acadêmica, as meninas foram mais bem avaliadas. Porém, a diferença apenas se mostrou significativa, estatisticamente, a partir da análise da versão de avaliação para os pais, nas duas escalas (HS e PC). Sendo assim, as informações encontradas contradizem registros presentes na literatura (Amaral, 2018), uma vez que foram encontradas evidências de que as meninas apresentaram menores Problemas de Comportamento e eram mais socialmente habilidosas. Esta contradição pode ser discutida a partir de uma perspectiva de contexto social, uma vez que a testagem psicológica,

realizada de maneira separada, não se faz suficiente e deve ser considerada a partir da contextualização de cada caso (Hutz *et al.*, 2016). Diante deste contexto, observa-se um possível entrelaçamento dos dados coletados com a perspectiva de gênero, no que se refere ao investimento parental e aos critérios de rigidez adotados, de maneiras distintas, para avaliar meninas e meninos. Dessa forma, Sampaio e Vieira (2010), observaram que existem diferenças quanto ao estilo de criação parental entre os gêneros, tanto nas mães quanto nos pais. No mesmo estudo, foi constatado também que as meninas são tratadas de modo distinto pelos pais quando comparadas aos meninos, sofrendo com mais práticas negativas, além de terem o comportamento moral mais monitorado pelas mães.

Sendo assim, é possível analisar os resultados coletados nesta amostra a partir da visão de que é comum que os pais monitorem os comportamentos das filhas a partir de crivos mais rígidos, pois consideram que têm que ter atitudes menos externalizantes quando comparadas aos meninos. Esta discussão é análoga ao comentado por Welzer-Lang (2001), ao falar sobre a disparidade entre o que se espera dos gêneros, na medida que o padrão atribuído aos meninos é que eles demonstrem comportamentos que caracterizem força, atividade e falta de emotividade. Barbarini (2020) comenta, ainda, sobre as expectativas entorno da atitude do homem de brigar, a partir de uma incapacidade de autocontrole já esperada deste gênero, ao contrário das mulheres, que devem agir de maneira a serem delicadas, calmas, pacíficas e introspectivas. Portanto, a partir dessa reflexão, observa-se que pode existir uma tendência em considerar certos comportamentos normais em meninos e, por outro lado, problemáticos ao serem apresentados em meninas, o que levanta a necessidade de analisar o que é problemático no contexto dos comportamentos infantis.

Para tanto, é importante levantar a reflexão acerca da disciplinarização dos corpos que a modernidade promove nas pessoas, com o objetivo de produzir sujeitos não individualizados, que produzam e sejam dóceis (Foucault, 2014) e, ainda, do que são considerados comportamentos pró-sociais e antissociais ou problemáticos, uma vez que esta padronização é acompanhada do risco da aniquilação da subjetividade. Ao comentar sobre os problemas do comportamento, Gresham e Elliot (2016) caracterizam como atitudes que competem ou interferem na aprendizagem e no desempenho das Habilidades Sociais, todavia, fazem alusão a este constructo se comportar como um indicador de outras características, não possuindo, portanto, critério diagnóstico. A partir destas reflexões, faz-se importante reforçar a necessidade de construir intervenções com crianças que não tenham caráter de treinamento, por trazerem um aspecto padronizador, aos critérios de Foucault (2014). Em contrapartida, devem facilitar a compreensão da criança a partir do fenômeno estudado, pela troca de experiências e de reflexões críticas, baseando-se em uma educação problematizadora e libertadora (Freire, 2019).

Quanto à intervenção utilizada, notou-se que, inicialmente, os alunos ainda estavam resistentes, no entanto, a ludicidade do processo, vista, por exemplo, nos teatros com fantoches, contribuiu para que fosse formado um vínculo entre o pesquisador e as crianças, de acordo com o que foi discutido por Menino *et al.* (2018). Aspecto importante, durante o processo, foi a participação ativa dos estudantes, algo percebido por Nascimento e Coutinho (2020), que discutem que o lúdico contribui para a aprendizagem dos alunos, por estarem em um processo de co-construção de conhecimento, de forma coletiva. Ainda, mostrou-se imprescindível para o processo a participação da família em reforçar as dinâmicas aprendidas em casa, por meio de atividades elaboradas pelo pesquisador. Portanto, ao fim de cada encontro, foram comunicados às famílias os conteúdos abordados e de qual forma, além da atividade específica de cada dia. Bento *et al.* (2016) discutem, em um estudo direcionado a entender os benefícios da integração familiar no processo educacional na escola, que são visíveis as diferenças entre as

crianças cujas famílias participam da vida acadêmica e as que não participam. A amostra do estudo revelou que as crianças que tinham famílias não presentes no processo apresentavam comportamentos ruins, falta de atenção, insegurança e falta de motivação para aprender, além de baixa autoestima e carência emocional. Tal importância foi perceptível nas respostas ao formulário por parte dos responsáveis, em que, presentes na categoria (1) Participação da família, surgiram respostas como: “O conjunto do trabalho que fazemos em casa juntamente com o apoio da escola em fazer a criança refletir...” (Participante 1) e “Vá ao cantinho do semáforo!” (Participante 1), sugestão da criança, direcionada a mãe, ao se referir à uma atividade de casa proposta em um dos encontros.

Todavia, entende-se que a baixa participação da família não provém necessariamente de negligência parental, uma vez que os índices socioeconômicos influenciam tal relação (Bento *et al.*, 2016). Este fenômeno se fez presente durante a atual pesquisa, uma vez que, durante a aplicação dos instrumentos utilizados, foi levantado por alguns dos responsáveis sobre a dificuldade de se fazer presente nas atividades escolares, em alguns momentos, pois certas vezes, precisam passar uma parte considerável do dia em seus empregos. Tais dificuldades foram percebidas durante os encontros com as crianças, na medida que algumas frequentemente compareciam sem ter realizado a atividade da semana anterior.

Ademais, ao analisar os resultados da intervenção, foi percebido que houve uma evolução significativa no ganho das Habilidades Sociais e uma diminuição da frequência de Problemas de Comportamento a partir da perspectiva dos pais ou responsáveis, resultado semelhante ao encontrado na literatura (Souza *et al.*, 2018). Tendo isso em vista, é sugerido, portanto, que existe uma relação a ser explorada entre a Compreensão Emocional, constructo desenvolvido por Pons *et al.* (2004), dado que o programa interventivo, criado a partir da perspectiva da CA, mostrou resultados notáveis no desenvolvimento das HS.

Além dos resultados quantitativos, é importante direcionar atenção para os dados provenientes da resposta dos responsáveis ao formulário, ao serem questionados acerca de como foi o processo e se observaram resultados após a intervenção. Sendo assim, acerca da categoria (2) Autocontrole, notou-se que as crianças passaram a ter mais habilidades para gerenciar suas emoções e atitudes. Esta categoria foi representada nos discursos: “Dá para perceber que ela não fica mais irritada com pequenas coisas com a mesma frequência de antes e está mais compreensiva (Participante 2) e “Sim, nos ajudou e continua ajudando, não só nós os responsáveis como a própria criança, que passou a ter consciência de seus atos com mais segurança” (Participante 6).

Sobre a categoria (3) Empatia, observou-se que as crianças passaram a mostrar interesse e respeito pelas emoções dos outros, logo: “Acredito que ela passa a entender essas questões mais profundamente, até quando nós adultos temos um acesso de raiva por algo que não aconteceu como esperávamos” (Participante 1). Em (4) Assertividade, foi visto que as crianças puderam compreender a importância de expressar comportamentos, ainda que tenham o risco de destacar reações indesejáveis do outro, como falar que está chateado por alguma atitude. Sendo assim. Houveram relatos como: “Está ouvindo mais e também cobra ser ouvida. Quando alguém está alterado, ela pede paciência, diz que está falando com calma e pede para que falem com ela da mesma forma” (Participante 2). Por fim, no que se refere a categoria (5) Responsabilidade, foi apurado, a partir o diálogo com os pais, que as crianças começaram a tomar atitudes mais responsáveis, como a realização de tarefas domésticas, cumprimento de regras estabelecidas e também, acerca da desenvoltura no meio escolar. Portanto: “Mudou até os horários de dormir, antes dava um trabalhinho para dormir cedo, não acordava cedo para fazer as tarefas ou o reforço, hoje já faz tudo isso tranquilamente! Melhorou na leitura e na escrita também, tem ficado mais atento as tarefas, se interessa mais” (Participante 3).

Além disso, a partir da análise estatística de cada um dos fatores representados pela escala de Habilidades Sociais para a versão dos pais ou responsáveis, foi visto que os 5 fatores apresentaram diferenças positivas entre as médias dos percentis antes e após a intervenção. Contudo, é interessante retomar que apenas os fatores de responsabilidade, autocontrole e civilidade tiveram dissonâncias substanciais. Ainda, foi identificado que algumas habilidades foram melhores desenvolvidas no contexto interventivo, em que, em ordem decrescente, a civilidade teve resultados mais expressivos, seguido do autocontrole e da responsabilidade. Estes dados estão de acordo com o apresentado por Elias e Amaral (2016), que observaram que o processo interventivo aplicado teve impactos positivos nos fatores das Habilidades Sociais destacados.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa levantou material teórico acerca das Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica, incluídos no *Social Skills Rating System* e as intervenções direcionadas ao desenvolvimento destes constructos. Também foi levantada a perspectiva da neurocognição relacionada ao comportamento social e, por fim, acerca da Compreensão Emocional. Sendo assim, levantou-se a hipótese de que a intervenção construída a partir da CE e aplicada em alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais contribuiria para o desenvolvimento das suas HS, e, ainda, que haveriam relações significativas entre resultados das Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica, apurados a partir do *SSRS*. Foi levantada também a hipótese de que haveria uma diferença entre as HS e PC em relação ao gênero dos participantes.

Ao final, a partir dos resultados apresentados pelo pré-teste e pós-teste do *SSRS*, além do que foi manifestado pelas famílias, de maneira discursiva, foi possível constatar que a intervenção realizada teve influência relevante no desenvolvimento das Habilidades Sociais dos alunos, principalmente no que se refere à responsabilidade, autocontrole e civilidade. Todavia, o mesmo resultado não foi encontrado acerca dos Problemas de Comportamento, pois mesmo havendo uma diminuição da média dos percentis, não se constatou, a partir dos testes estatísticos, uma dissonância significativa comparando a situação anterior e posterior à aplicação do programa. Nestes dados coletados, foram encontrados como pontos de fundamental importância a participação da família no processo educativo das crianças e a ludicidade dos processos interventivos.

Notou-se, ainda, a partir da perspectiva dos pais e professores, que existe uma correlação considerável entre as HS e PC, assim como das HS e CA, porém, isso não foi notado ao relacionar os PC com a CA, o que contrariou resultados de estudos presentes na literatura. Com relação ao gênero, foi destacado que, embora observadas diferenças entre as Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento comparadas a esta variável, os resultados encontrados não estão de acordo com os presentes na literatura da área, uma vez que estes indicam que as meninas são mais habilidosas e tem menos problemas de comportamento que meninos, contrário ao encontrado no presente estudo. A partir disso, levantou-se a hipótese de que os constructos analisados podem ter relações com questões sociais mais profundas, como a desigualdade entre gêneros e processos de disciplinarização dos sujeitos

Por fim, compreende-se que a atual pesquisa cumpriu os objetivos propostos inicialmente e produziu dados que possibilitam a exploração da temática de maneira mais vasta em determinados aspectos, como a relação entre a CA e as HS. No entanto, foi contemplada com dificuldades, como a participação de alguns pais. Também foi identificada a necessidade do acréscimo de participantes para aprofundamento de dados,

tal como a análise do nível socioeconômico. Neste sentido, é sugerido que sejam produzidas pesquisas para investigar os fatores sociais e demográficos, como o contexto econômico das crianças e suas famílias, que contextualizam as Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento, em relação a relevância do amadurecimento destas habilidades para o desenvolvimento infantil. Além disso, uma vez apontado que existem correspondências entre os constructos, faz-se importante examinar a relação entre Compreensão Emocional e as Habilidades Sociais de maneira mais aprofundada.

## REFERÊNCIAS

- ADOLPHS, Ralph. The neurobiology of social cognition. **Current Opinion in Neurobiology**, [s. l.], v. 11, p. 231-239, 2001. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11301245/> Acesso em: 12 nov. 2024.
- ALZINA, Rafael Bisquerra. **Atividades para o desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças**. 1. ed. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010. 192 p. ISBN 8538004166.
- AMARAL, Márcia Viana. **Habilidades Sociais de meninas e meninos no Ensino Fundamental I: associação com problemas de comportamento e desempenho escolar**. Orientador: Luciana Carla dos Santos Elias. 2018. 116 f. Dissertação (Mestrado) - USP, [S. l.], 2018. DOI <https://doi.org/10.11606/D.59.2019.tde-04012019-133708>. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59141/tde-04012019-133708/pt-br.php>. Acesso em: 12 nov. 2024.
- ANDRADE, Camila Bonizário de; TIBÚRZIO, Vera Lúcia Bonfim. Teatro de fantoches como estratégia pedagógica para educação ambiental no ensino fundamental. **Revista Triângulo**, [s. l.], v. 15, ed. 2, p. 171-182, 2022.
- BANDEIRA, Marina *et al.* Habilidades Sociais e variáveis sociodemográficas em estudantes do ensino fundamental. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 11, ed. 3, p. 541-549, 2006. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000300010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/mFXW99j4jxFJprtZNMxPP7D/?lang=pt> . Acesso em: 7 nov. 2024.
- BANDEIRA, Marina *et al.* Validação das Escalas de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica (SSRS-BR) para o Ensino Fundamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [s. l.], v. 25, ed. 2, p. 271-282, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/ypDvKqCMbB7p88DdhTZDwqb/abstract/?lang=pt> Acesso em: 15 nov. 2024.
- BARBARINI, Tatiana de Andrade. Corpos, “mentes”, emoções: uma análise sobre tdah e socialização infantil. **Psicologia e Sociedade**, [s. l.], v. 32, 2020. DOI <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2020v32173058>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/zL8pbhvjQYRW35yzxpLw8dN/#>. Acesso em: 12 nov. 2024.
- BARBOSA, Dayane; SILVA, Lucy Leal Melo. Programas de intervenção em habilidades e competências socioemocionais: revisão sistemática da

literatura. **Psicologia em Pesquisa**, [s. l.], v. 17, p. 1-34, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/index.php/psicologiaempesquisa/article/view/34379> Acesso em: 14 out. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016. 280 p. ISBN 9788562938047.

BENTO, Antônio V. Relação Escola-Família:: Participação dos Encarregados de Educação na Escola. **Investigação Qualitativa em Educação**, [s. l.], v. 1, p. 603-612, 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Dulce\\_Pacheco/publication/320353337\\_Relacao\\_Escola\\_Familia\\_Participacao\\_dos\\_Encarregados\\_de\\_Educacao\\_na\\_Escola/links/5bf4273a299bf1124fe02ce6/Relacao-Escola-Familia-Participacao-dos-Encarregados-de-Educacao-na-Escola.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Dulce_Pacheco/publication/320353337_Relacao_Escola_Familia_Participacao_dos_Encarregados_de_Educacao_na_Escola/links/5bf4273a299bf1124fe02ce6/Relacao-Escola-Familia-Participacao-dos-Encarregados-de-Educacao-na-Escola.pdf) . Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view>. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc> Acesso em: 13. out. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Ofício circular 2/2021/CONEP/SECNS/MS**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 24 fev. 2021. Disponível em: <http://www.uffs.edu.br/pastas-ocultas/bd/pro-reitoria-de-pesquisa-e-pos-graduacao/repositorio-de-arquivos/arquivos-do-cep/oficio-circular-no-2-2021-conep-secns-ms-orientacoes-para-procedimentos-em-pesquisas-com-qualquer-etapa-em-ambiente-virtual> Acesso em: 30 nov. 2024.

CAMPOS et al. Relações entre depressão, Habilidades Sociais, sexo e nível socioeconômico em grandes amostras de adolescentes. **Psicologia Clínica e Cultura**, São Paulo, v. 34, p. 1-10, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/sRGbKgyxyvTDBBvV9pX9yyN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2024.

COUTURE, Shannon M *et al.* The Functional Significance of Social Cognition in Schizophrenia: A Review. **Schizophrenia bulletin**, [s. l.], v. 32, p. 544-463, 2006. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC2632537/>. Acesso em: 25 ago. 2024.

ELIAS, Luciana Carla dos Santos e MARTURANO, Edna Maria. **Habilidades de solução de problemas interpessoais e a prevenção dos problemas de comportamento em escolares. Vulnerabilidade e proteção.** Tradução. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: O nascimento da prisão.** 42. ed. [S. l.]: Vozes, 2014. ISBN 8532605087.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade.** 53. ed. [S. l.]: Paz & Terra, 2019. 192 p. ISBN 8577534235.

PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del; BARRETO, Simone de Oliveira; FREITAS, Lucas Cordeiro. Habilidades Sociais na comorbidade entre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento: uma avaliação multimodal. **Psico**, [S. l.], v. 42, n. 4, 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/article/view/7593>. Acesso em: 12 nov. 2024.

Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P (2009). **Inventário de Habilidades Sociais para adolescentes (IHSa-Del Prette):** Manual de aplicação, apuração e aplicação. São Paulo: Casa do Psicólogo.

DEL REY, Rosário *et al.* Programa «Asegúrate»: Efectos en ciberagresión y sus factores de riesgo. **Revista Científica de Educomunicación**, [s. l.], v. 26, ed. 56, p. 39-48, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6483051> Acesso em: 23 nov. 2024.

ELIAS, Luciana Carla dos Santos; AMARAL, Márcia Viana. Habilidades Sociais, Comportamentos e Desempenho Acadêmico em Escolares antes e após Intervenção. **PSICO-USF**, [s. l.], v. 21, ed. 1, p. 49-61, 2016. DOI <https://doi.org/10.1590/1413-82712016210105>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/8byXTHyDc6ZGqy8L6V3637n/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 12 nov. 2024.

FUENTES, Daniel *et al.* Reconhecimento das emoções. *In*: MALLOY-DINIZ, Leandro F. *et al.* **AVALIAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA.** 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. cap. 15, p. 169-174. ISBN 978-85-363-2232-2.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022. 208 p. ISBN 6559771636.

GRESHAM, Frank M.; ELLIOT, Stephen N. **Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica para Crianças:** Manual Técnico. 1. ed. [S. l.]: Hogrefe, 2016. 156 p. ISBN 9788580406450.

HEATH, Melissa Allen; SMITH, Kathryn; YOUNG, Ellie L. Using Children's Literature to Strengthen Social and Emotional Learning. **School Psychology International**, [s. l.], n. 710070, p. 1-21, 2017. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0143034317710070> Acesso em: 03 out. 2024.

HUTZ, Claudio Simon. **Psicodiagnostico**. Porto Alegre: Artmed, 2016. 770 p. ISBN 9788582713129.

KOHLER, Christian G *et al.* Recognition of facial emotions in neuropsychiatric disorders. **PubMed**, [s. l.], v. 9, ed. 4, p. 267-274, 2004. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15048051/> Acesso em: 03 nov. 2024.

KOHLER, Christian G *et al.* Differences in facial expressions of four universal emotions. **Psychiatry Research**, [s. l.], v. 128, ed. 3, p. 235-244, 2004. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0165178104001908> Acesso em: 05 nov. 2024.

MENINO et al. Educação ambiental por meio do teatro de fantoches: contribuições no processo de ensino-aprendizagem. **Educação Ambiental em Ação**, [s. l.], ano XVII, ed. 64, 2018. Disponível em: <https://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=3247> Acesso em: 28 set. 2024.

NASCIMENTO, K. A. de L. S. do; COUTINHO, D. J. G. O lúdico e o desenvolvimento afetivo e socioemocional / The playful and the affective and socioemotional development. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 860–871, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n1-060. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/5921>. Acesso em: 4 nov. 2024.

PONS, Francisco; HARRIS, Paul L; ROSNAY, Marc de. Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. **European Journal of Developmental Psychology**, [s. l.], v. 1, ed. 2, p. 127-152, 2004. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17405620344000022>. Acesso em: 30 out. 2024.

ROAZZI, Antonio *et al.* O que é Emoção? Em Busca da Organização Estrutural do Conceito de Emoção em Crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 24, ed. 1, p. 51-61, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/9HSgPhKSGBrDv6xN3GvrQ5w/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2024.

ROBALINHO, Ivana Gisel Casali *et al.* Habilidades Sociais como Preditores de Problemas de Comportamento em Escolares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [s. l.], v. 31, ed. 3, p. 321-330, 2015. DOI <https://doi.org/10.1590/0102-37722015032110321330>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/7gVdfKWs9hrtgG8vw7c4xG/abstract/?lang=pt#> Acesso em: 12 nov. 2024.

SAMPAIO, Izabela Tissot Antunes; VIEIRA, Mauro Luís. A Influência do Gênero e Ordem de Nascimento sobre as Práticas Educativas Parentais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [s. l.], v. 23, ed. 2, p. 198-207, 210. DOI <https://doi.org/10.1590/S0102-79722010000200002>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/prc/a/7jRjPmL5qNHDhrWsTCwnqGw/#> . Acesso em: 12 nov. 2024.

SOUZA, Marisangela Siqueira de *et al.* Efeitos de um Treinamento de Habilidades Sociais no Comportamento e Desempenho Acadêmico. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 17, ed. 4, p. 417-427, 2018. DOI <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2018.1704.2.02>.

Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712018000400003#:~:text=O%20treinamento%20de%20habilidades%20sociais,%26%20Del%20Prette%2C%202011](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712018000400003#:~:text=O%20treinamento%20de%20habilidades%20sociais,%26%20Del%20Prette%2C%202011)). Acesso em: 12 nov. 2024.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Revista Estudos Feministas**, [s. l.], v. 9, ed. 2, p. 460-482, 2001. DOI <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200008>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ref/a/WTHZtPmvYdK8xxzF4RT4CzD/abstract/?lang=pt#>.

Acesso em: 12 nov. 2024.

## **APÊNDICE A - PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO EMOCIONAL (PDCE)**

### **1º Encontro: Reconhecimento das Emoções**

- Produção de um crachá a ser utilizado durante todo o programa contendo:
  - Nome;
  - Idade;
  - Características físicas;
  - O que gosto de fazer;
  - Sonho.
- Apresentação de cartões com expressões faciais para as emoções primárias e cartões com situações para as emoções sociais. A seguir, será solicitado que identifiquem a emoção que cada um representa;
  - Emoções a serem trabalhadas: Primárias: Medo, raiva, nojo, tristeza, surpresa e felicidade;
  - Sociais: simpatia, compaixão, vergonha, culpa, ciúme, inveja, gratidão e, admiração.
- Atividade de casa: Criar um termômetro das emoções com as emoções primárias (Medo, raiva, nojo, tristeza, surpresa e felicidade). No próximo encontro, deve-se colar o material nas paredes e, em cada encontro, antes de entrar na sala, a criança dirá como está se sentindo ao apontar para a emoção.

### **2º Encontro: Reconhecimento das emoções**

- Dinâmica: Pedir para as crianças desenharem as emoções. Depois pedir pra pintarem da cor que lembra aquela emoção e, por fim, perguntar a elas se as emoções são boas ou ruins;
- A partir disso, criar um teatro de fantoches com situações em que as emoções podem ser boas ou ruins, dependendo da reação das pessoas e da situação;
- Atividade de casa: Ao entender que as emoções não se dividem entre ruins e boas e que o que pode ser ruim é a atitude decorrente, as crianças deverão criar uma

história fictícia em que os personagens tomaram atitudes ruins em relação à uma emoção, a depender da escolha dos alunos.

### **3º Encontro: Causas externas**

- Leitura da história: “Vencedores e vencidos” (Alzina, 2010, p. 28)
  - Discussão.
- Leitura da história: “Presta Atenção”; (Alzina, 2010, p. 12)
  - Discussão.
- Atividade de casa: Criar uma historinha, com um final feliz, em que os personagens experimentam emoções diferentes, a partir do ponto de vista deles da história. Por exemplo: Em uma corrida, os vencedores sentem emoções como alegria, por sua vez, os vencidos experimentam emoções como tristeza.

### **4º Encontro: Causas externas**

- Teatro de fantoches com a história desenvolvida pela atividade de casa da semana anterior. É importante que as crianças atuem como os fantoches, não o aplicador.
- Leilão das emoções: O aplicador irá distribuir placas com as emoções primárias e sociais selecionadas anteriormente. A partir disso, dirá situações específicas e os participantes terão que levantar as placas para expressarem como se sentiriam a partir dos acontecimentos;
- Atividade de casa: Trazer situações reais que trouxeram as emoções primárias e sociais discutidas.

### **5º Encontro: Emoções e Desejos**

- Teatro de fantoches para discutir como o desejo direcionado à alguma coisa, ou a falta dele, influencia na percepção das emoções. Por exemplo: Um amigo gostaria de ir para o shopping, outro para o parque de diversões. Ao ir para cada um desses lugares, os amigos experimentarão emoções diferentes, em níveis diferentes.
  - Discutir: Como se sentiriam nessas situações?
  - Apresentar possibilidades em que ambos se sintam bem.
- Dinâmica: “Um verdadeiro artista” (Alzina, 2010, p. 22): Desenhar situação que está se sentindo bem ao fazer algo que gosta;
- Atividade de casa: Perguntar quais emoções os familiares sentem de acordo com essa situação que foi desenhada em sala. Esta atividade ajudará na compreensão que nem todo mundo sente as mesmas coisas em relação a um mesmo objeto.

### **6º Encontro: Emoções e Desejos**

- Brincadeira competitiva em dois times: É importante usar a criatividade para criar a brincadeira, os únicos requisitos são que seja competitiva, divertida e dividida em dois times
- Discussão: Entender as diferentes emoções depois de vitórias e derrotas;
- História “SOS” (Alzina, 2010, p. 38): Discutir as crianças podem se sentir bem ajudando outras pessoas. (Relacionar com a necessidade de ser complacente com quem perdeu)
  - Anotar quem podemos ajudar em casa e como.

- Atividade de casa:
  - Colocar em prática o que foi anotado na escola;
  - Trazer para o próximo encontro algum objeto que traz memórias boas para os alunos.

### **7º Encontro: Emoções e Lembranças**

- Roda em que todos vão apresentar seus objetos e explicar as memórias boas que trazem (Incluindo aplicativos);
- Atividade casa: Perguntar a todos de casa quais objetos trazem lembranças boas e ruins e as emoções que os fazem sentir. (O objetivo desta dinâmica intrafamiliar é proporcionar um momento de recordação com toda a família)

### **8º Encontro: Regulação Emocional**

- Leitura da historinha: “O grande rei conquistador” (Alzina, 2010, p. 64)
- Dinâmica: “Vamos aprender a nos acalmarmos?” (Alzina, 2010, p. 60);
- Atividade de casa: Pensar em coisas que as deixam com raiva e incentivar a pensar:
  - O que fazemos quando estamos com raiva?
  - Essa estratégia é boa para nós? E para os outros ao nosso redor?
  - É boa? → Que legal, vamos pensar em mais estratégias boas ou melhores?
  - É ruim? → Quais outras estratégias podemos tomar?
  - É importante que os pais estejam presentes nesse desenvolvimento de estratégias e criem suas próprias.

### **9º Encontro: Regulação Emocional.**

- Construção do “Semáforo” (Alzina, 2010, p. 68);
- Dinâmica: “O que fazer quando não gosto e algo”; (Alzina, 2010, p. 120)
- Atividade de casa: fazer o semáforo em casa e colar em cantos da casa para que em situações ruins, toda a família possa olhar e reagir da melhor forma, sem violência.

### **10º Encontro: Regulação Emocional**

- Discutir sobre a emoção: Inveja;
- Leitura da historinha: “Boomerang” (Alzina, 2010, p. 74);
  - Discussão.
- Atividade de casa: Refletir sobre:
  - O que eu gostaria que as pessoas compartilhassem mais para o mundo ser melhor?
  - Se eu pudesse, eu gostaria de compartilhar algo para o mundo se tornar melhor? O que?

### **11º Encontro: Regulação Emocional**

- Dinâmica: Meditação *mindfulness*
- Atividade de casa: Todos de casa devem praticar esta meditação, em momentos que o preferir.

### **12º Encontro: Emoções baseadas em Crenças.**

- Leitura da historinha: “Será Sorte ou Azar?” (Alzina, 2010, p. 80);

- Discussão
- Atividade de casa: Todos da família devem sentar juntos e fazerem um retorno à sua história, sobre os momentos que pareceram ruins e aconteceram coisas boas. É importante que fique a moral: Na vida acontecem coisas ruins, faz parte, porém, essas coisas não duram para sempre e coisas boas sempre vão vir. É necessário ter paciência.

### **13° Encontro: Ambivalência**

- Dinâmica: “Mistura de emoções”; (Alzina, 2010, p. 46)
- Pedir para criarem um teatro de fantoches, em que os personagens sentiram diversas emoções ao mesmo tempo;
- Atividade de casa: A criança criará uma lista de situações e dirá quais as várias emoções que essas situações podem trazer à tona.

### **14° Encontro: Possibilidade de Ocultar Estados Emocionais**

- Neste encontro, será feita uma roda de conversa, coagindo as crianças a refletirem sobre momentos que elas poderiam escondendo suas emoções. É importante generalizar, para que entendam que seus pais podem fazer o mesmo e também seus amigos e colegas. Se torna imprescindível despertar o interesse e o da criança às emoções dos outros
- Atividade de casa: Perguntar aos familiares, fim de cada dia da semana, como estão se sentindo.

### **15° Encontro: Moralidade**

- Dinâmica: “Viste meu caderno?” (Alzina, 2010, p. 34);
  - Discussão.
- Atividade de casa: Criar um teatro de fantoches para o próximo encontro. O tema da história deve ser a importância de dizer a verdade sobre os próprios erros, entendendo que errar é natural.

### **16° Encontro: Moralidade**

- Este encontro estará disponível para fazer um encerramento com as crianças, uma despedida. É importante retomar as coisas mais importantes que aprenderam e também proporcionar um momento confortável para elas.

## **AGRADECIMENTOS**

Bom, após todo esse trabalho, é chegado o momento de agradecer a todos que participaram da minha caminhada até aqui.

Então, como estamos falando de pessoas das quais, sem a ajuda delas, eu não teria chegado até aqui, não posso começar por outra pessoa a não ser minha mãe, Sra. Claudia Gonçalves de Almeida Gama. Mãe, a ti eu agradeço, por todas as forças direcionadas a mim desde que eu nasci. Sempre foi muito lindo a forma que você criava a mim e aos meus irmãos, pois ao mesmo tempo que nos ensinou a travar nossas próprias batalhas, nos apoiava em cada uma delas. Sem você, nada disso seria possível.

Assim como a minha mãe, devo meus agradecimentos ao meu pai, seu Buga, que embora não esteja mais presente, se faz presente em seu legado. E por falar em legado, ele floresce a cada dia, pois suas contribuições como pai refletem em cada uma das minhas conquistas.

À minha vó, tia, prima, irmãos, vos dedico também meu obrigado, por cada carinho, brincadeira e incentivos, foi a partir de vocês que conheci o que é uma família. À minha namorada, que nunca deixou de estar presente para me apoiar, se mostrando uma companheira extraordinária, meus agradecimentos! Todos sabem que existem pontos da graduação e da vida que você se encontra desmotivado, mas é impressionante como algumas pessoas tem a motivação e a capacidade de nos ajudar a reerguermos, você foi uma delas, sem dúvida.

À Matheus, por sua amizade incrível, que sempre torceu por mim e me motivou a não somente ser uma pessoa melhor, mas um estudante melhor e, com certeza, terá participação no profissional que serei. À Vinicius, de importância imensa para minha graduação e para minha vida, um amigo indispensável, deixo claro que, sem suas caronas durante todo o curso, tudo isso teria sido muito mais difícil.

À professora Livânia eu devo prestar minhas continências, pois o contato com ela começou desde que eu era muito jovem, por ser a Psicóloga do meu antigo colégio. Porém, quando tive a chance de ser seu aluno, foi uma das primeiras vezes que meus olhos brilharam a partir da Psicologia. Os conteúdos que trazia, juntamente com a sensibilidade com as pessoas e com o aspecto social, foi incrível de acompanhar. No atual contexto que vivemos, alguém passar para os alunos de uma disciplina de Psicopatologia tantas coisas importantes que os fazem olhar para além do que é patológico e padronizado, a senhora não imagina a importância que teve no meu crescimento.

Ao professor Thiago, que até hoje não sei descrever em simples palavras. Seu vasto conhecimento e sensibilidade me servem de inspiração constantemente. É incrível como, mesmo tendo 30 horas de atividades diárias, em dias de apenas 24 horas, você consegue arranjar um tempo pra nos ajudar. Além disso, o que você traz durante suas reflexões o torna único e muito especial dentre não somente os professores, mas os profissionais de psicologia. A você também, meu sincero Obrigado.

À Juliana, vulgo Juju, que desde sempre fez parte da minha vida, mas nunca imaginei que se tornaria minha professora, e que incrível professora! Sempre sentirei saudade das aulas interrompidas de PPBS, que me fizeram ter um interesse imenso pela temática. Além disso, sempre se mostrou solícita, sempre que eu recorria. Saiba que também me apresentarei da mesma forma.

Por fim, ao único ser deste tópico que não sabe ler, mas será agradecida de outras formas mais palatáveis. Minha Lilo, mesmo com as ausências de papai, você é e sempre será minha companheira e um dos meus maiores amores.