

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM NEUROCIÊNCIAS**

NATHALIA SANTOS DA COSTA

EFEITO DE UMA INTERVENÇÃO FOCADA EM ESTRATÉGIAS DE  
REGULAÇÃO EMOCIONAL DE CRIANÇAS SOBRE ASPECTOS DO  
COMPORTAMENTO, HABILIDADES SOCIAIS E COMPETÊNCIA  
ACADÊMICA NO CONTEXTO ESCOLAR.

BELO HORIZONTE  
2014

NATHALIA SANTOS DA COSTA

EFEITO DE UMA INTERVENÇÃO FOCADA EM ESTRATÉGIAS DE  
REGULAÇÃO EMOCIONAL DE CRIANÇAS SOBRE ASPECTOS DO  
COMPORTAMENTO, HABILIDADES SOCIAIS E COMPETÊNCIA  
ACADÊMICA NO CONTEXTO ESCOLAR.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Neurociências, do Instituto de  
Ciências Biológicas da Universidade Federal de  
Minas Gerais como parte dos requisitos para  
obtenção do título de mestre em Neurociências.

**Orientadora: Leonor Bezerra Guerra**  
**Co-orientadora: Zilda A. P. Del Prette**

BELO HORIZONTE  
2014

## Ficha Catalográfica

159.942 Costa, Nathalia Santos da  
C837e Efeito de uma intervenção focada em estratégias de regulação emocional de crianças sobre aspectos do comportamento, habilidades sociais e competência acadêmica no contexto escolar. / Nathalia Santos da Costa. – Belo Horizonte, 2014.  
211 f.

Dissertação (Mestrado em Neurociências) – Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais.  
Orientadora: Leonor Bezerra Guerra. Co-orientadora: Zilda A. P. Del Prette.

1.Regulação Emocional. 2. Intervenção. 3. Habilidades Sociais. 4. Desempenho Acadêmico. 5. Comportamento Problemático. I. Nathalia Santos da Costa. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM NEUROCIÊNCIAS



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Efeito de uma intervenção focada na regulação emocional de crianças sobre aspectos do seu comportamento e da sua competência acadêmica no contexto escolar**

**NATHALIA SANTOS DA COSTA**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em NEUROCIÊNCIAS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em NEUROCIÊNCIAS, área de concentração NEUROCIÊNCIAS BÁSICAS.

Aprovada em 21 de fevereiro de 2014, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Leonor Bezerra Guerra - Orientador  
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof(a). Arthur Melo e Kummer  
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof(a). Marcela Mansur Alves  
UFMG

Prof(a). Mirjam Crúvinel  
não tem- consultório - colabora projetos UNICAMP

Prof(a). Zilda Aparecida Pereira Del Prette  
Universidade Federal de São Carlos

Prof(a). Marco Antonio Melo Franco  
Universidade Federal de Ouro Preto

Belo Horizonte, 25 de fevereiro de 2014.

## DEDICATÓRIA

Dedico à minha mãe, Gizele Maria dos Santos,  
por todo amor, dedicação e influência.

## AGRADECIMENTO

Gostaria de agradecer em primeiro lugar a Prof. Leonor, por abraçar esse projeto junto comigo e por todo ensinamento transmitido.

Agradecer a minha mãe por ter me introduzido no campo da pesquisa e me transferir a sede pelo conhecimento. Agradecer ao Bernardo por ter me apoiado e por ter aturado a transição da constituição de um lar em meio essa fase de tamanha dedicação aos estudos.

Agradeço também as minhas amigas, Lidiane e Clarissa, que de coração aberto me cederam seu tempo e se esforçaram em sanar minhas dúvidas e me ajudar em áreas de pouco domínio.

Agradeço aos demais professores do programa que contribuíram com ideias e soluções e nos inspiraram nas dificuldades encontradas no caminho: Arthur Kummer, Cristiano Gomes, Vitor Hasse. Aos profissionais que mesmo distante contribuíram com troca de materiais e experiências: Evely Borichivtvh, Miriam Cruvinel. Agradeço em especial a Prof. Zilda Del Prette como co-orientadora, o Prof. Almir Del Prette, Lucas Cordeiro e também aos seus alunos de pós-graduação por nos acolher em São Carlos com tanta cortesia, abertura e para nos dar um norte em um momento tão decisivo da pesquisa. Posso dizer que foi apenas um dia, mas que promoveu um acréscimo incomensurável. Agradeço a Vanessa Aparecida de Oliveira Bastos, secretária do Programa de Pós-Graduação em Neurociências por ir além do suporte institucional com a sua humanidade, sempre disposta em ajudar.

Agradeço à equipe de iniciação científica que, voluntariamente, me ajudou a viabilizar esse projeto tão extenso, colocando a mão na massa, abraçando a ideia, tecendo questionamentos e impressões que me foram de grande valia, contribuindo muito para meu aprendizado. Amanda Margarida Oliveira, Denise Fabiana Ribeiro, Eder Moreira Raimundo, Hilton Custódio Araújo Júnior, Samantha Fernandes Silva e Sofia Carvalho Teodoro cada um de vocês me despertaram um carinho e renovaram minha fé na profissão que elegemos.

Agradeço a SMED, em nome de Adriana Motta e sua equipe, pela abertura e cortesia em nos ajudar no passo inicial de termos nosso local de pesquisa adequado.

Agradeço às professoras de graduação e hoje amigas: Larissa Rodrigues e Delba Barros que continuam contribuindo para minha formação e facilitaram meu acesso aos instrumentos de testagem.

Por ultimo, quero agradecer aqueles que foram imprescindíveis: a equipe de coordenação das escolas por nos receber, mesmo sabendo que isso significava mais trabalho; aos professores que dividiram seus tempos e seus alunos com nossa equipe e nos mostraram todo o desafio e prazer de se trabalhar em uma instituição de formação humana. Aos pais que colocaram fé nesse projeto a ponto de disponibilizar os seus bens mais preciosos, seus filhos. E a eles, os alunos, que sempre nos receberam de forma positiva e fizeram o trabalho parecer uma brincadeira agradável.

## EPÍGRAFE

*“A maioria pensa com a sensibilidade, eu sinto com o pensamento. Para o homem vulgar, sentir é viver e pensar é saber viver. Para mim, pensar é viver e sentir não é mais que o alimento de pensar”.*

*Fernando Pessoa*



## RESUMO

A Regulação Emocional (RE) é importante para interação social e interfere em diversos contextos. No ambiente educacional pode se relacionar com a qualidade das interações e o desempenho escolar. O trabalho avaliou o efeito de intervenção em RE de alunos de 2ª série do ensino fundamental e eventuais impactos sobre indicadores comportamentais, habilidades sociais e desempenho acadêmico. Participaram 56 alunos e respectivas professoras de 1º e 2º ano de duas escolas municipais de Belo Horizonte. Dados socioeconômicos e avaliação de inteligência geral (Raven) demonstraram equivalência entre Grupo Intervenção (GI) e Grupo Controle (GC). Os dois grupos foram submetidos a avaliação pré-intervenção por meio de instrumentos: a) administrados às crianças: Teste de Desempenho Escolar (TDE), Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR) e Entrevista e Pranchas para avaliação da Regulação Emocional (EPRE); b) respondido pelos professores: SSRS-BR, Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) e MTA-SNAP-IV para sintomas de desatenção, hiperatividade/impulsividade. Os alunos GI passaram por 9 encontros semanais de 60min para estimular identificação e regulação das emoções. Após dois meses os dois grupos foram reavaliados. Resultados mostraram, na avaliação dos professores: a) melhoria significativa, em relação a todas as subescalas de habilidades sociais (HS) e no comportamento pró-social em GI; b) piora significativa dos comportamentos problemáticos e do autocontrole em GC; c) redução de sintomas de hiperatividade/impulsividade e desatenção em GI. Na avaliação do EPRE observou-se: a) aumento na identificação correta da representação do medo em GI; b) aumento da vivência, percepção e uso de estratégias no caso da *alegria*; c) ausência de diferenças significativas no desempenho escolar e na autoavaliação das HS em ambos os grupos. Os resultados sugerem efeitos da intervenção focada em RE na avaliação de habilidades sociais pelos professores, na sintomatologia de desatenção e hiperatividade, e como fator protetivo no desenvolvimento de problemas comportamentais, sem efeitos sobre o desempenho escolar.

**Palavras chaves:** Regulação Emocional, Intervenção, Habilidades Sociais, Desempenho Acadêmico, Comportamento Problemático.

## ABSTRACT

Emotional Regulation (ER) is important for social interaction and interferes in several contexts. In the educational field it can be related to the interaction's quality and to school achievement. This research evaluated the ER intervention's effect on students from the second grade of elementary school and the eventual impacts on behavioral, social abilities and school achievement indicators. Fifty six students and its 1st and 2nd year teachers from two municipal schools in Belo Horizonte took part in this research. Socioeconomic data and evaluation of general intelligence (Raven) demonstrated equivalence between the intervention group (IG) and control group (CG). The two groups were subjected to pre-intervention assessment through instruments: a) administered to children: Academic Performance Test (SPT), Assessment of Social Skills (SSRS-BR) and System Boards and Interview for Review of Emotional Regulation (EPRE) b) answered by teachers: SSRS-BR, Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) and MTA-SNAP-IV for symptoms of inattention, hyperactivity / impulsivity. The students from IG attended 9 weekly meetings of 60 minutes each to stimulate emotions identification and regulation. After two months the two groups were reassessed. Results showed, in the evaluation of teachers: a) significant improvement, compared to all subscales of social skills and prosocial behavior in IG, b) significant worsening of problematic behaviors and self-control in CG c) reducing symptoms of hyperactivity / impulsivity and inattention in IG. The EPRE evaluation observed: a) increase in the correct identification of the representation of fear in IG; b) increase of experience, perception and use of strategies in case of *happy*; c) absence of significant differences in academic performance and self-evaluation of HS in both groups. The results suggest effects of the intervention focused on RE in the assessment of social skills by teachers in symptoms of inattention and hyperactivity, and as a protective factor in the development of behavioral problems, with no effect on school performance.

**Key words:** Emotional Regulation, Social Skills, Academic Performance, Problematic Behavior.

## LISTA DE FIGURAS

Quadro 1 - Delineamento do estudo quanto às etapas e instrumentos utilizados na amostra de crianças do ensino fundamental das duas escolas municipais de Belo Horizonte que participaram do estudo de 2012-2013 .....	76
Quadro 2 - Distribuição da amostra de crianças por professores/sala na Escola 1 no período de Ago. 2012 – Set 2013 em Belo Horizonte.....	77
Quadro 3 - Distribuição da amostra de crianças por professores/sala na Escola 2 no período de Ago. 2012 – Set. 2013 em Belo Horizonte.....	77
Quadro 4- Distribuição, por escola e ano escolar, das crianças, alunas do ensino fundamental, que participaram do estudo da intervenção focada em RE de Ago. 2012 – Out 2013 em escola municipal de Belo Horizonte .....	78
Quadro 5- Distribuição de turma/sala, das crianças, alunas do ensino fundamental, submetidas à intervenção focada em estratégias de RE – avaliadas ou não - no período de abril/2013 a junho/2013 em escola municipal (Escola 1) de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.....	83
Quadro 6- Cronograma e programa de intervenção focada em estratégias de RE aplicada em crianças, alunas do ensino fundamental, - no período de abril/2013 a junho/2013 em escola municipal (Escola 1) de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.....	88

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Características socioeconômicas e culturais (variáveis categóricas) de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental das Escolas 1 e 2, ao início do estudo, Belo Horizonte - MG , out - dez/2012 .....	57
Tabela 2: Características socioeconômicas e culturais (variáveis numéricas) de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental das Escolas 1 e 2, ao início do estudo, Belo Horizonte - MG , out - dez/2012 .....	58
Tabela 3: Níveis de inteligência geral de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental das Escolas 1 e 2 , avaliadas pela CPM out/dez/2012.....	59
Tabela 4 - Distribuição da frequência da classificação da inteligência na amostra geral de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental Municipal de Belo Horizonte, avaliadas pela CPM, em out/dez/2012.....	60
Tabela 5 – Comparação dos escores do Teste de Desempenho Acadêmico, alunos submetidos (GI) ou não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª e 2ª etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 a Set-Out/2013.....	91
Tabela 6 – Comparação da autoavaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR) por alunos submetidos (GI) ou não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª. e 2ª. etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/2013.....	93
Tabela 7 – Comparação da autoavaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR) por alunos submetidos (GI) ou não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª. e 2ª. etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/2013 (Continuação). ....	94
Tabela 8 – Comparação na avaliação dos professores das habilidades (SSRS-BR) de alunos submetidos (GI) ou não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª. e 2ª etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/2013.....	96
Tabela 9 – Comparação da avaliação dos professores das habilidades (SSRS-BR) de alunos submetidos (GI) ou não (GC) à	

	intervenção focada em RE nas 1ª. e 2ª etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/(Continuação). ....	97
Tabela 10	– Comparação das avaliação dos professores do comportamento problemático (SSRS-BR) de alunos submetidos (GI) ou não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª. e 2ª etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/(Continuação). ....	98
Tabela 11	– Comparação da avaliação dos professores da competência acadêmica (SSRS-BR) de alunos submetidos (GI) ou não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª. e 2ª. etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/2013.....	99
Tabela 12	– Comparação da avaliação dos professores da saúde mental infanto-juvenil (SDQ) de alunos submetidos (GI) ou não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª e 2ª etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/2013.....	100
Tabela 13	– Comparação da avaliação dos professores da saúde mental infanto-juvenil (SDQ) de alunos submetidos (GI) ou não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª e 2ª etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/2013). (continuação)..	101
Tabela 14	– Comparação das frequência de classificação da saúde mental infanto-juvenil SDQ, avaliação dos professores, de alunos submetidos (GI) ou não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª e 2ª etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/2013). (continuação).....	102
Tabela 15	– Comparação da avaliação dos professores, de sintomas de desatenção, hiperatividade/impulsividade e comportamento desafiante opositor (MTA-SNAP-IV), em alunos submetidos (GI) ou não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª e 2ª etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/2013.....	104
Tabela 16	– Frequência da classificação de sintomas de desatenção, hiperatividade/impulsividade e comportamento desafiante opositor (MTA-SANP-IV), avaliados pelos professores, em alunos submetidos (GI) ou não (GC) à intervenção focada em	

RE nas 1ª e 2ª etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/2013.....	106
Tabela 17 - Frequência de análise correta da emoção em pranchas do EPRE, pelos alunos submetidos (GI) ou não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª e 2ª etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/2013.....	107
Tabela 18 - Frequência das emoções, avaliada pelo EPRE, em alunos submetidos (GI) ou não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª e 2ª etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/2013.....	108
Tabela 19 - Frequência da percepção das emoções, avaliada pelo EPRE, pelos alunos submetidos (GI) ou não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª e 2ª etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/2013.....	109
Tabela 20 - Frequência do uso de estratégias para se sentir melhor no caso das emoções avaliada pelo EPRE, pelos alunos submetidos (GI) ou não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª e 2ª etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/2013.....	110
Tabela 21 - Frequência do uso de segundas estratégias para se sentir melhor no caso das emoções avaliada pelo EPRE, pelos alunos submetidos (GI) ou não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª e 2ª etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/2013.....	111
Tabela 22 - Frequência categorias de estratégias para se sentir melhor avaliadas pelo EPRE, pelos alunos submetidos (GI) ou não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª e 2ª etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/2013.....	113
Tabela 23 - Frequência categorias de segundas estratégias para se sentir melhor avaliadas pelo EPRE, pelos alunos submetidos (GI) ou não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª e 2ª etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/2013.....	116
Tabela 24 - Frequência das categorias da razão de não fazer nada para melhorar as emoções avaliadas pelo EPRE pelos alunos	

submetidos (GI) ou não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª e 2ª etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/2013.....	119
Tabela 25 - Frequência do reconhecimento do caráter prejudicial das emoções negativas avaliadas pelo EPRE pelos alunos submetidos (GI) ou não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª e 2ª etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/2013.....	120
Tabela 26 - Comparação da porcentagem de categorias do caráter prejudicial das emoções negativas avaliadas pelo EPRE referidas pelos alunos submetidos (GI) ou não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª e 2ª etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/2013.....	122
Tabela 27 - Comparação da frequência de respostas para possibilidade de fazer algo para que a emoção negativa não prejudique, avaliada pelo EPRE, dos alunos submetidos (GI) ou não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª e 2ª etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/2013.....	124
Tabela 28 - Comparação da porcentagem de categorias para o motivo de despertar das emoções negativas tristeza e raiva, avaliadas pelo EPRE dos alunos das Escolas 1 e Escola , no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental Municipal de Belo Horizonte, avaliado em Ago a Dez/2012 e Set a Out/2013 .....	125
Tabela 29 - Comparação da porcentagem de categorias para o motivo de despertar da emoção negativa medo, avaliadas pelo EPRE dos alunos das Escolas 1 e Escola , no 1o e no 2o ano do Ensino Fundamental Municipal de Belo Horizonte, avaliado em Ago a .....	126
Tabela 30 - Comparação da porcentagem de categorias dos motivos da alegria avaliadas pelo EPRE dos alunos submetidos (GI) ou não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª e 2ª etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/2013.....	127
Tabela 31 - Comparação das frequências de se considerar uma pessoa alegre avaliadas pelo EPRE dos alunos submetidos (GI) ou	

não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª e 2ª etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/2013..... 127

Tabela 32 - Comparação do percentual das categorias da razão der ser alegre avaliadas pelo EPRE dos alunos submetidos (GI) ou não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª e 2ª etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/2013..... 128



## LISTA DE SIGLAS

ABCD	<i>Affective-Behavioral-Cognitive-Dynamic</i>
AUC	<i>Area Under the Curve</i>
CASEL	Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CPM	Colored Progressive Matrices - Matrizes Progressivas Coloridas de Raven
DA	Desempenho acadêmico
DET	Differential Emotions Theory
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
EF	Ensino Fundamental
EPRE	Entrevista e Pranchas para a avaliação da Regulação Emocional
EPRP	Eu posso resolver problemas
HS	Habilidades Sociais
MTA-SNAP-IV	Instrumento de avaliação de sintomas de transtorno de déficit de atenção / hiperatividade e sintomas de transtorno desafiador e de oposição
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PATHS	<i>Promoting Alternative Thinking Strategies</i>
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública Básica
QSE	Questionário Socioeconômico
QSEC	Questionário Socioeconômico e Cultural
RE	Regulação emocional
ROC	<i>Receiver Operating Characteristic</i>
SDQ	Strengths and Difficulties Questionnaire
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Aprendizagem Escolar
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SSDP	<i>The Seattle Social Development Project</i>
SSRS-BR	<i>Social Skills Rating System</i>
TCLE	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção /Hiperatividade
TDE	Teste de Desempenho Escolar
THS	Treinamento de Habilidades Sociais
TOD	Transtorno Desafiador e de Oposição
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	19
1.1	Emoção: um objeto de estudo para as neurociências.....	21
1.2	Regulação emocional (RE) .....	26
1.3	Emoção e Regulação Emocional na teoria das Habilidades Sociais .....	34
1.4	Desenvolvimento emocional e social da criança.....	38
1.5	Emoção e Habilidades Sociais no contexto escolar .....	42
1.6	Intervenções preventivas sobre emoções e habilidades sociais no âmbito escolar.....	45
2	DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA.....	51
2.1	Hipótese .....	52
2.2	Objetivos .....	52
2.2.1	<i>Objetivo Geral:</i> .....	52
2.2.2	<i>Objetivos Específicos:</i> .....	52
3	MÉTODO .....	54
3.1	Instituições .....	54
3.2	Participantes .....	55
3.2.1	<i>Caracterização da amostra de crianças Escola 1 e Escola 2 – características socioeconômicas e culturais e inteligência.....</i>	56
3.3	Aspectos Éticos.....	60
3.4	Instrumentos e procedimento de coleta de dados e Materiais .....	61
3.4.1	<i>Questionário Socioeconômico e Cultural (QSEC).....</i>	61
3.4.2	<i>Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais-BR (Social Skills Rating System, SSRS-BR).....</i>	61
3.4.3	<i>Entrevista e Pranchas para a avaliação da Regulação Emocional de alunos do ensino fundamental – EPRE.....</i>	64
3.4.4	<i>Matrizes Progressivas Coloridas de RAVEN (Colored Progressive Matrices – CPM) .....</i>	65

3.4.5	<i>Teste de Desempenho Escolar TDE</i> .....	67
3.4.6	<i>Strengths and Difficulties Questionnaire - SDQ</i> .....	69
3.4.7	<i>MTA-SNAP-IV</i> .....	71
3.4.8	<i>Material utilizado na intervenção focada em estratégias de RE – EPRP – “ Eu posso resolver problemas: um programa de soluções cognitivas para problemas interpessoais”</i> .....	72
3.5	<i>Procedimentos</i> .....	75
3.5.1	<i>Adesão dos professores</i> .....	76
3.5.2	<i>Autorização dos pais e aceite das crianças</i> .....	78
3.5.3	<i>Coleta de dados</i> .....	79
3.5.4	<i>Capacitação dos professores para as vivências da intervenção focada em estratégias para regulação emocional das crianças</i> .....	82
3.5.5	<i>Intervenção focada em estratégias de RE</i> .....	83
3.5.6	<i>Análise dos dados</i> .....	89
4	<b>RESULTADOS</b> .....	90
4.1	<i>Teste de Desempenho Escolar (TDE)</i> .....	91
4.2	<i>Habilidades sociais, comportamentos problemático e competência acadêmica avaliados pelo Social Skills Rating System (SSRS-BR)</i> .....	92
4.2.1	<i>Rastreamento da saúde mental infanto-juvenil avaliada pelo Strengths and Difficulties Questionnaire – SDQ</i> .....	99
4.2.2	<i>Avaliação da desatenção, hiperatividade/impulsividade e comportamento desafiador e de oposição avaliados pelo MTA-SNAP-IV</i> .....	103
4.2.3	<i>Dados da Entrevista e Pranchas para a avaliação da Regulação Emocional de alunos do ensino fundamental – EPRE</i> .....	107
4.3	<i>Síntese dos resultados</i> .....	129
5	<b>DISCUSSÃO</b> .....	135
5.1	<i>Discussão sobre a intervenção</i> .....	135
5.1.1	<i>Características do programa</i> .....	136
5.1.2	<i>As escolas como cenário de uma pesquisa de intervenção preventiva</i> .....	139
5.2	<i>Discussão dos resultados</i> .....	141
5.2.1	<i>Diferenças das duas escolas na 1ª etapa de avaliação</i> .....	142
5.2.2	<i>Aspectos que apresentaram alterações entre encontradas entre as 1ª e 2ª avaliações</i> .....	143

5.2.3	<i>Características emocionais das crianças conforme avaliação pelo EPRE</i> .....	148
6	CONCLUSÕES .....	151
7	PERSPECTIVAS.....	152
8	REFERÊNCIAS.....	153
9	APÊNDICE .....	168
9.1	APÊNDICE A: Sistemas de avaliação utilizados pela secretaria municipal de educação para indicação das escolas participantes do estudo .....	168
9.2	APÊNDICE B: Carta de anuência Secretaria Municipal de Educação-SMED.....	171
9.3	APÊNDICE C: Carta convite e de anuência das escolas .....	174
9.4	APÊNDICE D: Termo de consentimento dos professores .....	177
9.5	APÊNDICE E: Termo de consentimento dos pais/responsáveis.....	179
9.6	APÊNDICE F: Termo consentimento da criança de 6 anos/ pai/ responsável.....	181
9.7	APÊNDICE G: Termo de consentimento da criança de 7 anos / pai / responsável.....	183
9.8	APÊNDICE H : Exemplo de Intervenção.....	185
10	ANEXOS .....	190
10.1	ANEXO A: Questionário Sócio-Econômico e Cultural .....	190
10.2	Anexo B: Exemplo simplificado do teste de Entrevista e Pranchas para Avaliação da Regulação Emocional de alunos do Ensino Fundamental - EPRE .....	194
10.3	ANEXO C: Sistema de categorização das respostas dos participantes referentes às estratégias de regulação emocional.....	197
10.4	ANEXO D: Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ) .....	204
10.5	ANEXO E – MTA-SNAP-IV .....	206
10.6	ANEXO F: Roteiro de auto-avaliação do EPRP para professores .....	208

## 1 INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado é um estudo de possíveis efeitos de uma intervenção focada na regulação emocional de crianças, entre seis e oito anos de idade, sobre aspectos do seu comportamento e da sua competência acadêmica no contexto escolar.

A motivação desse projeto parte, inicialmente, da ideia de pesquisa socialmente responsável, também denominada “Modo Três” de produção do conhecimento, proposta pela UNESCO, em 1999, para reestruturação da ciência. Essa reformulação propõe uma ciência socialmente responsável, que possa integrar os conhecimentos das ciências “naturais” e “sociais”, de forma transdisciplinar, para construir um conhecimento que seja eficaz na solução dos problemas que a sociedade esteja enfrentando (JIMENEZ, 2008).

A escola é uma instituição que tende a se beneficiar desse tipo de pesquisa, pois a ela é delegada a função de formação e socialização dos indivíduos. Por ser uma função complexa, onde emerge muitas questões, faz-se necessário um aparato que depende de vários campos do conhecimento.

A ênfase na intervenção preventiva é outra motivação desse estudo. O foco, que costuma ser no problema, nesse caso se desloca para a promoção do desenvolvimento. Seguindo essa linha, vários estudos optam por programas de desenvolvimento sócio-cognitivo nas primeiras fases do desenvolvimento infantil (BYWATER, *et al.*; 2011; CASEL, 2013; DOMITROVICH e GREENBERG, 2000; IZARD *et al.*, 2002). Dentre as justificativas contundentes para esse tipo de intervenção cita-se que “crianças pró-sociais e com fortes laços com a família e a escola definem uma trajetória desenvolvimental positiva e com menor índice de comportamentos de riscos para a saúde” (HAWKINS *et al.*, 2008). Por outro lado, Wyman *et al.* (2010) sugerem que problemas de autorregulação das emoções estão associados a diversos problemas que podem se manifestar mais tarde como: depressão, comportamento antissocial e vícios. Hawkins *et al.*(2008) acrescentam ainda, a esses, agressividade, pensamentos suicidas e delinquência.

Riquelme e Munita (2011) defendem que a escola deve assegurar o desenvolvimento social e emocional adequado a partir das idades pré-escolares. Pois, assim, propicia-se um desenvolvimento positivo, não só nas

habilidades sociais, mas também no desempenho acadêmico, no clima escolar e na dinâmica da sala de aula (RODRIGUES, DIAS e FREITAS., 2010).

As neurociências apresentam uma série de conhecimentos que contribuem para o campo da educação em vários aspectos, dentre os quais o desenvolvimento cognitivo, emocional e social do indivíduo (CHRISTODOULOU e GAAB, 2009). No entanto, ainda há poucas investigações realizadas diretamente à luz das neurociências dentro do contexto da educacional (COCH e ANSARI, 2009). Os programas preventivos têm alcançado resultados positivos ao promover o desenvolvimento sócio-cognitivo por meio de estimulação das habilidades sociais e da regulação emocional (DOMITROVICH e GREENBERG, 2000). Porém, poucos deles integram modelos neurocientíficos. Riggs *et al.*, (2006) afirmam que existem poucas pesquisas relacionando as experiências das crianças na escola com o desenvolvimento neurocognitivo .

Segundo Shonkoff (2011), os avanços nas neurociências, biologia molecular, epigenética e ciências sociais e do comportamento têm comprovado que as bases comportamentais do indivíduo são formadas muito cedo, apontando o valor das primeiras experiências no cérebro em desenvolvimento. Esse conhecimento pode contribuir para implementação de estratégias e melhorias educacionais de impacto que protejam o indivíduo em desenvolvimento, principalmente aqueles em situação de vulnerabilidade.

O tipo de estimulação oferecida em um período sensível é determinante devido ao alto potencial de neuroplasticidade. Assim, as experiências no início da vida podem influenciar a regulação emocional, adequação do comportamento e funcionamento das habilidades cognitivas, tanto gerando vulnerabilidades como criando um potencial protetivo (GRAZIANO *et al.*, 2007; SHONKOFF, 2011). Campos, Frankel e Camras (2004) postulam que o desenvolvimento emocional tanto sofre influência das mudanças que acontecem em outras áreas (motora, linguística, cognitiva), como também é fonte de influência para o desenvolvimento social e construção de relações. De forma que, as conquistas desenvolvimentais de um aspecto da vida do indivíduo podem facilitar ou dificultar as próximas conquistas.

Em 2011, durante ação de extensão em escola de Educação Infantil em Belo Horizonte, Minas Gerais, observamos que as professoras faziam muitas

queixas da dificuldade de manejo das emoções dos alunos quando o tema era focado em aprendizagem. Essa constatação motivou perguntas sobre a relação entre emoções, comportamentos na escola e aprendizagem. A busca de respostas e o estudo da literatura nos motivaram a esse projeto, cujo desenvolvimento é apresentado nessa dissertação.

Esta dissertação foi normalizada seguindo as orientações do manual elaborado por França e Vasconcelos (2013) publicado pela editora da UFMG, que em sua 9. ed. foi revisto e atualizado de acordo com a com as orientações contidas nas recentes edições das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT, publicadas em 2011 e 2012, e que orientam a produção científica.

### 1.1 Emoção: um objeto de estudo para as neurociências

A emoção é um conceito de aparente entendimento popular, porém muito difícil de ser definido (ROAZZI *et al.*, 2011). Esse é um dos motivos que contribuiu para que a emoção tenha sido abordada com ressalvas no meio acadêmico, mesmo sendo um aspecto importante e necessário para compreensão de várias dimensões do comportamento e das relações não só humanas, mas também dos demais animais.

A emoção é experimentada por todas as pessoas que, em geral, admitem ter uma compreensão do que seria a emoção. No entanto, estudo de Roazzi *et al.* (2011) demonstra que quando é solicitada às pessoas uma definição da palavra emoção, a tarefa não é fácil. Por isso esses autores afirmam que “o conhecimento das emoções é ainda parcial e fragmentado” (ROAZZI *et al.*, 2011, p.52). Além disso, consideram que há necessidade de estudos que investiguem a emoção na perspectiva conceitual e semântica.

Vários estudiosos merecem menção no estudo da emoção. Darwin (1882) publicou um estudo minucioso da expressão emocional no homem e nos animais. A teoria de James e Lange (1884) modificou a concepção ao enfatizar os mecanismos sensórios e motores como determinantes para a experiência emocional. Essa teoria foi questionada por Cannon e Bard (1927/1928) que propuseram a “teoria talâmica” da emoção, postulando que a



experiência emotiva surge no córtex depois de ser coordenada pelo tálamo e, ao mesmo tempo em que o comportamento emocional é eliciado pelo hipotálamo. Papez (1937) foi quem primeiro estabeleceu as bases anatômicas para o estudo neurofisiológico das emoções, seu estudo foi revisto por MacLean (1949/1952), responsável pelo termo 'sistema límbico' (DAMASIO, 2011; ROESCH, 2011; SARTRE, 1965).

A dificuldade em se definir emoção, foi comentada por pesquisadores, antes do avanço das neurociências: “todas as tentativas de tratar o tema emoção cientificamente esbarram com a dificuldade em se definir satisfatoriamente esse termo” (MARINO JR, 1975, p.3). Murray (1973), mesmo admitindo a falta de concordância geral quanto à definição da natureza do conceito de emoção e a existência de diversas linhas de pensamento, apresenta emoção como sendo conjunto de “reações fisiológicas e psicológicas que influenciam na percepção, aprendizagem e desempenho” (Murray, 1973, p.80). Reid, em 1950, analisou as atribuições dadas à emoção e concluiu:

*o termo emoção pode ser empregado quando quisermos definir: a) um estado afetivo dado pela introspecção, geralmente mediado por atos interpretativos; b) o conjunto das alterações fisiológicas internas, que visam ao retorno do equilíbrio normal entre organismo e meio ambiente; c) os vários tipos de comportamento manifesto, estimulado pelo meio, e com ele se envolvendo em interações constantes, que são expressivas do estado fisiológico de excitação e também do estado psicológico mais ou menos agitado. (REID, 1950 citado por Marino Jr, 1973, p.3).*

Essa sistematização destaca elementos relacionados à emoção, também considerados por outros autores. Magda Arnold (1968, citada por MURRAY, 1973) definiu os elementos da emoção como: 1) percepção - recepção neutra do estímulo externo; 2) avaliação - apreciação se o estímulo é benéfico ou maléfico; 3) expressão - alterações fisiológicas orientadas para um padrão de aproximação ou afastamento do estímulo; 4) ação - resposta de aproximação ou afastamento que ocorre se outra emoção não intervier.

Izard, na década de 70, começou a desenvolver a *Differential Emotions Theory* (DET) que foi baseada em teóricos como Darwin, James e Tomkins e em um banco de dados de mais de 30 anos de pesquisas empíricas sobre emoções discretas e desenvolvimento emocional (IZARD *et al*, 2002). O princípio fundamental dessa teoria é que as emoções operam como um sistema que é complexo e que envolve uma interação de processos neuronais,

hormonais, motores e experienciais. Para esse autor, embora o desenvolvimento emocional dependa de constituintes pessoais e ambientais, existe um componente filogenético que decorre das adaptações evolutivas de padrões que se estabilizaram com as repetições ao longo do tempo. A emoção pode ser considerada um produto da organização desses sistemas complexos e dinâmicos que acabam por induzir uma reação comportamental típica, mas que varia conforme o ambiente e o indivíduo (IZARD *et al.*, 2002).

A DET enfoca também a inter-relação da emoção e cognição. Segundo Ackerman, Abe e Izard (1998) a experiência emocional recruta a cognição e é nessa relação que estão os fundamentos do estado mental subjetivo, da personalidade e da psicopatologia.

Existe uma hierarquia em DET que parte das emoções discretas para padrões de coocorrência de emoções que constituem um sistema de nível superior. As emoções discretas são as mais simples e possuem menor flexibilidade na relação dos seus componentes. Essa organização inata do sistema das emoções discretas é vantajosa por permitir uma resposta rápida, automática e inconsciente e por ser altamente sensível às mudanças no ambiente externo e interno. O sistema superior de padrões de emoção se inicia com a ativação de uma emoção discreta que organiza e motiva comportamentos de acordo com as variáveis do contexto que acaba por recrutar outras emoções. Essas formam um conjunto coerente de emoções ou complexo motivacional em que as emoções interagem livremente e se influenciam mutuamente, uma moderando a outra. O padrão que emerge dessa relação tende a ser individualizado e fornece a vantagem adaptativa de ampliar o leque de alternativas comportamentais (IZARD *et al.*, 2002).

A organização dos conceitos de DET e sua grande relação com os conhecimentos sobre o desenvolvimento humano biológico, emocional e de personalidade faz com que essa teoria seja uma base significativa para apoiar as práticas de intervenção com foco em emoção, principalmente as de caráter preventivo.

O Modelo Modal da Emoção, proposto por Gross (2007) enfatiza que as mudanças da experiência subjetiva emocional têm caráter imperativo e agem como impulsionadora para ação. Essa teoria tem uma esquematização composta de quatro elementos: 1) situação considerada relevante - podendo

ser de caráter permanente (sobrevivência ou procriação) ou transitória (resolver uma situação); 2) direcionamento da atenção à situação; 3) avaliação da situação conforme a valência, relevância e metas do indivíduo; 4) emissão de resposta emocional que, em geral, tende a mudar a situação inicial (WERNER e GROSS, 2010).

Richard Davidson (2006, p.191) alçou de “*affective neuroscience*”, uma área interdisciplinar que tem impactado os conceitos de personalidade, emoção e desordens emocionais. Cacioppo, Berntson e Decety (2010), noutra perspectiva, denominam “*social neuroscience*” ao campo interdisciplinar dedicado ao estudo das associações e influências entre o social e o biológico, que pode ser em níveis neuronais, hormonais, celulares e genéticos. Para esses pesquisadores a união dos dois campos é essencial, pois que

*Essa interação entre biológico e social se faz imprescindível, pois, parte do pressuposto que a nossa biologia ajudou a formatar o ambiente social que nós criamos, e nosso ambiente social ajudou a formatar os nossos genes, cérebros e corpos (CACIOPPO, BERNTSON, DECETY, 2010, p.676).*

LeDoux (1996) ao iniciar sua apresentação a respeito do “cérebro emocional” sugere que a emoção foi trazida à tona novamente pelas neurociências, pois, desde a formulação da teoria do sistema límbico, em meados da década de 1960, ela tem sido assunto frequentemente deixado de lado, principalmente pelo fato da psicologia ter focado sua atenção nas ciências cognitivas.

O neurocientista Ray Dolan forneceu uma definição interessante e bastante completa sobre a emoção:

*Estados fisiológicos e psicológicos complexos que sinalizam a presença de um valor, entendido como a consideração de um acontecimento como desejável ou não. Evidencia-se por suas manifestações de padrões comportamentais estereotipados por meio de expressões faciais, atitudes e “arousal” autonômico. São pouco suscetíveis às nossas intenções e acionadas antes e em geral em oposição à nossa razão deliberada. O processamento dos estímulos emocionais ocorre antes da ação da atenção seletiva, em um estágio pré-atencional que sensibiliza a detecção do estímulo. (DOLAN, 2002, p. 1191)*

Essa concepção se enquadra na perspectiva de que “a emoção pode ser definida como o processo pelo qual o cérebro determina ou computa o valor do estímulo” (LeDoux, 2002, p.206). A fusão de aspectos fisiológicos e psicológicos pode ser complementada pela visão de Cacioppo *et al.* (1993, citado por CAGNIN, 2008) que inclui os aspectos cognitivos, afetivos, viscerais,

hormonais, reações imunológicas, expressões corporais e vocais relacionados à emoção.

Antonio Damasio (2004, citado por CAGNIN, 2008, p.475) aborda a emoção por uma ótica mais contextualizada, interessado em como o cérebro produz os aspectos mentais. A sua definição de emoção é bem próxima das acima relatadas: “um conjunto de respostas químicas e neurais que formam um padrão distinto e têm um papel regulador em relação à vida, sendo essas respostas produzidas quando o cérebro normal detecta um estímulo emocional competente”. No entanto, Damásio (2011) destaca bem a diferença que há entre emoções e sentimentos. Ele propõe, didaticamente, que o *estado emocional* é o primeiro estágio, resultado da percepção e avaliação dos estímulos pela amígdala cerebral e por regiões do lobo frontal. Essas regiões induzem a liberação de neurotransmissores e hormônios por meio de núcleos subcorticais e de glândulas endócrinas, o que promove alteração no padrão de funcionamento cerebral e no corpo do indivíduo. O segundo estágio, nomeado de *sentimentos emocionais* é a fase da percepção do que acontece com o corpo e a mente no curso de uma emoção – o acionamento cognitivo, após as mudanças corporais ocorridas na primeira fase. Esse estágio tem como substrato neural as regiões cerebrais formadoras de imagens somatossensitivas de dois setores distintos o tronco cerebral superior e o córtex cerebral, sendo a principal região seria a insula (DAMASIO, 2011).

Damásio (2004) também classifica as emoções em três tipos: emoção de fundo, emoções primárias e emoções sociais. A primeira refere-se ao desencadeamento simultâneo dos processos regulatórios do organismo e nos dá informação de bem-estar ou mal-estar. A classe das emoções primárias é composta por aquelas identificadas prontamente pelos seres humanos nas diversas culturas, como o medo, raiva, nojo, surpresa, tristeza e felicidade. As emoções sociais têm componentes das emoções primárias que se combinam de formas diferenciadas. Elas apresentam nuances devido à cultura, tais como culpa, compaixão, ciúme, inveja, orgulho, entre outras.

A emoção, vista por uma perspectiva funcionalista, é de suma importância. Ela possui caráter regulatório, adaptativo e até evolutivo. Conforme a teoria de Darwin, a emoção seria a força impulsionadora para ações de caráter adaptativo, nos direcionando para aquilo que fez os nossos

ancestrais bem sucedidos (OLIVA, 2006). Segundo Campos, Frankel e Camras (2004) a emoção é central para organizar a existência. Ela vai guiar a elaboração da experiência passada, vai conferir a valência da experiência presente e vai antever o futuro, de forma a saber lidar com os problemas e se adaptar às situações.

Os estudos da circuitaria da emoção (DAVIDSON, 2006; MARTEL, 2009; SATTERTHWAITTE, 2011) tem apontado dois sistemas fundamentais da emoção, um de aproximação e outro de retirada. O primeiro, relacionado aos comportamentos apetitivos, que geram afeto positivo e envolve as seguintes estruturas cerebrais: a amígdala, *striatum* ventral, núcleo acumbente, córtex cingulado anterior, córtex pré-frontal esquerdo e ação de neurotransmissores dopaminérgicos. O segundo, relacionado à mobilização de forças para responder aos estímulos aversivos e emoções negativas, envolve as seguintes estruturas cerebrais: a amígdala cerebral, o hipocampo, córtex cingulado anterior e córtex pré-frontal direito com a ação de neurotransmissores serotoninérgicos. O córtex cingulado anterior tem sido apontado como uma área de função integrativa que, envolvendo a ação da dopamina e serotonina, cria um ponto de ligação entre a emoção e cognição.

Fica claro que a emoção é um conceito muito abrangente e que pode ser melhor entendido quando visto pela análise integrativa típica das neurociências, conforme foi demonstrada por Cacioppo, Berntson e Decety (2010). A complexidade da emoção humana necessita de um estudo colaborativo das áreas biológicas e sociais, principalmente quando se objetiva lidar com o desenvolvimento humano. Afinal, a emoção merece uma atenção especial, pois tem funções importantes na qualidade da vida do sujeito como: nortear o comportamento; informar aos demais os estados internos e intenções experimentadas por uma pessoa; evocar respostas nos outros, estimulando o comportamento alheio e auxiliando na tomada de decisão (FREIRE e TAVARES, 2011; MATSUMOTO, 2008).

## 1.2 Regulação emocional (RE)

Segundo Gross (2007), a emoção não só faz alguém sentir algo, como também nos faz fazer algo. A inclinação para a ação pode ser desde um

movimento simples, como por exemplo, tremer de medo, como uma ação complexa em resposta à circunstância que desencadeou a emoção.

Essa é uma questão importante, pois, embora a ação seja útil, nem sempre a sua expressão espontânea é adaptativa. Gross (2007, e-book) aponta que “as respostas emocionais inapropriadas estão implicadas em muitas formas de psicopatologia, de dificuldades sociais e até em doenças físicas”. Mocaiber *et al.* (2008), por outro lado, afirma que a persistência de emoções negativas, resultante da inabilidade de regulá-las, contribui para surgimento de patologias mentais, pensamento compartilhado por muitos estudiosos do assunto (BYWATER *et al.*, 2011; CAMPBELL-SILLS *et al.*, 2006; HAWKINS *et al.*, 2005; HAWKINS, KOSTERMAN; CATALANO; 2008; WYMAN *et al.*, 2010).

O que protege o ser humano dessas consequências adversas é a habilidade em regular as emoções. Essa habilidade já recebeu denominações diferentes ao longo do tempo, tais como: controle emocional, regulação emocional, *coping* emocional e manejo emocional. Essas variações referem-se à linha de pensamento e também à concepção que se tem da emoção. Podem ser desde algo que deve ser contido por ser maléfico, ou regulado por causar prejuízos quando intenso, ou simplesmente manejado para se adaptar à demanda ambiental. De qualquer forma, todos esses conceitos tratam da necessidade do indivíduo empregar estratégias de enfrentamento quando vivenciam uma emoção intensa, na busca de retorno a uma condição de equilíbrio e de bem estar físico e psíquico (CHADWICK, 2014; CRUVINEL, 2009; DONALDSON, 2000; KRISTENSEN, SCHAEFER e BUSNELLO, 2010).

Regulação emocional (RE) é o que Kopp (1989, citado por CRUVINEL, 2010, p.538) definiu como conjunto de “processos envolvidos na forma de lidar com níveis elevados de emoções positivas e negativas” e que nos leva a fazer “uso de estratégias conscientes e inconscientes para manter, aumentar ou diminuir um ou mais componentes da resposta emocional” (MOCAIBER *et al.*, 2008, p. 532). A RE envolve não só a forma como se experiencia e expressa as emoções, como pode também influencia os tipos de emoções que o sujeito tem, e quando as têm. Pelo fato da emoção ter vários componentes, a regulação pode ocorrer em vários aspectos: na dinâmica emocional, na latência, no surgimento, na sua magnitude, na duração e compensação da

resposta comportamental, na experiência subjetiva ou no domínio ou controle das respostas fisiológicas (EISENBERG, SPINRAD e EGGUM, 2010; FREIRE e TAVARES, 2011; GROSS, 2007).

A RE exige, em primeiro lugar, uma compreensão da emoção. Essa requer as habilidades de reconhecer as próprias emoções e as dos outros, de associá-las a distintas situações, de entender suas causas, suas regras culturais e familiares e, por fim, de saber identificar as disparidades entre o que é demonstrado e o que é sentido (BLANKSON *et al.*, 2012). Essa fase seria a de percepção e entendimento do contexto. A Teoria do Processamento de Informação, de Garner *et al* (1991), citado por CRUVINEL e BORUCHOVITCH, 2010) inclui fases subsequentes que são: estabelecimento de metas; levantamento de ações necessárias para alcançá-las; avaliação dos possíveis resultados das ações e, por fim, verificação da performance das respostas escolhidas.

Gross (2007) aponta que a RE pode ser um processo intrínseco, como o que ocorre quando alguém regula a própria emoção, e pode também ser um processo extrínseco, quando a regulação se dá sobre a emoção de outra pessoa. A RE sobre a emoção do outro é mais saliente na infância, pois a criança necessita de apoio ou modelo antes de começar a realizar RE de forma consciente. Por essa razão o estudo das RE extrínsecas é mais presente nas pesquisas desenvolvimentais.

Embora a RE possa ser consciente ou inconsciente, Gross (2007) prefere a ideia de um contínuo que vai do esforço inicial intenso e consciente àquele mais inconsciente e automático. Existe uma dificuldade em distinguir uma resposta primária emocional de uma resposta emocional regulada, pois, conforme serão apresentadas, muitas estratégias são antecedentes à expressão emocional, o que dificulta não só a distinção, mas também a mensuração desses dois conceitos (EISENBERG, SPINARD e EGGUM, 2010; GROSS, 2007)

Existem variadas estratégias para regular as emoções, assim como aquelas que são mais apropriadas para o enfrentamento de cada emoção (CRUVINEL e BORUCHOVITCH, 2010). A RE pode ser classificada em cinco tipos de estratégias apresentadas a seguir. As quatro primeiras são

classificadas como sendo antecedentes ao processo de geração da resposta emocional, enquanto a quinta já tem o foco nessa resposta:

a) Seleção da situação - envolve atitudes ou medidas que aproximem o indivíduo de sua meta de desencadear em si as emoções desejadas. Para fazer uso dessa estratégia é necessária a compreensão das características da situação e das respostas emocionais esperadas em cada circunstância. As principais dificuldades dessa estratégia são subestimar o tempo que o efeito da resposta negativa perdura e avaliar os benefícios de curto prazo em relação aos benefícios de longo prazo. Essa estratégia pode ser utilizada de forma extrínseca pelos cuidadores para regular as emoções das crianças. Um exemplo seria escolher, para uma criança que é muito nova e vai cortar o cabelo, um salão infantil que seja estimulante e agradável, no intuito de amenizar o aspecto ansiogênico da situação (GROSS, 2007; MOCAIBER *et al.*, 2008).

b) Modificação da situação – envolve o esforço em agir diretamente sobre a situação para alterar o impacto emocional que ela pode desencadear, distinguindo-se da primeira por efetivamente alterar o contexto. Essa modificação também pode ser feita de forma extrínseca com as crianças, por meio da presença de alguém que dê suporte e por estímulos verbais que modifiquem a natureza da situação. A própria expressão emocional pode produzir uma consequente resposta social que provoca mudanças na interação e no contexto. Como a criança que inicia o choro, com medo de um cachorro que se aproxima e o cuidador a coloca no colo, dando proteção (GROSS, 2007; MOCAIBER *et al.*, 2008).

c) Alocação da atenção – refere-se à forma como o indivíduo direciona a sua atenção em uma dada situação de forma a influenciar suas próprias emoções. Essa é uma das primeiras estratégias de RE que surge ao longo do desenvolvimento do indivíduo. Ela permanece ao longo da vida por ser útil em situações que não podem ser modificadas em sua configuração e só podem depender das qualidades internas do sujeito. A alocação da atenção pode ser de dois tipos: a distração e a concentração. No primeiro tipo a atenção é direcionada para diferentes aspectos da situação ou para outra situação. No segundo tipo a atenção é toda direcionada para os recursos emocionais despertados e suas consequências. As crianças entre zero e seis anos já



demonstram fazer uso da distração de forma consciente, pois já sabem que a intensidade da emoção diminui com o tempo se for dada menor atenção à emotividade que a situação desperta (GROSS, 2007; HARRIS e LIPIAN, 1989; MOCAIBER *et al.*, 2008)).

d) Modificação cognitiva – envolve modificação da avaliação da situação vivenciada, alterando sua significância emocional. Nesse caso é possível agir modificando o que se pensa da situação ou o que se pensa da própria capacidade de posicionamento diante das demandas impostas para lidar com as emoções desencadeadas. Essa estratégia pode ser aplicada também nas experiências internas, individuais, em relação a um evento psicológico relevante. Nas crianças a avaliação e a modificação cognitivas referentes às emoções são influenciadas pelo desenvolvimento individual da representação da emoção, incluindo suas causas e consequências. Esse desenvolvimento está relacionado aos modelos que a criança tem, como pais, cuidadores e professores. A avaliação que a criança faz das situações de relevância emocional dependem de alguns fatores: 1) informação que lhe é dada, antecipadamente, quanto às circunstâncias que a criança pode vir a encontrar; 2) a explicação das causas das emoções que as crianças experimentam ou observam nos outros; 3) apresentação das regras e *scripts* emocionais; e 4) sugestão de reinterpretações quanto às situações emocionais que a criança manifesta (GROSS, 2007; MOCAIBER *et al.*, 2008). Freire e Tavares (2011) relatam que o uso desse tipo de estratégia favorece a vivência de mais emoções positivas e menos negativas; propicia maior satisfação com a vida, otimismo e autoestima; e traz impacto positivo nas relações interpessoais.

e) Modulação da resposta – é a estratégia que ocorre na fase mais tardia do processo emocional, quando já se iniciou uma tendência para a resposta. No entanto, embora a tendência para a resposta já exista, essa é modulada por meio da influência psicológica, experiencial ou comportamental. Essa é considerada uma estratégia importante, pois, sabe-se que os indivíduos são mais capazes de regular suas emoções se encontram uma maneira adaptativa de expressá-las. Por isso é importante que pais e cuidadores estimulem o desenvolvimento do vocabulário emocional das crianças, estimulando que falem sobre as emoções, facilitando a compreensão quanto as mesmas, a forma de transmiti-las e as maneiras de regulá-las, ou seja, o manejo

emocional. Isso porque alternativas mais adaptativas de expressar as emoções são importantes quando é preciso lidar com emoções e resolver problemas interpessoais. A modulação da resposta pode ser alcançada por diversas vias como, por exemplo: regulação da expressão emocional através de relaxamento, uso de técnicas respiratórias, contenção de um comportamento e, até mesmo, uso de substâncias psicoativas (GROSS, 2007). Dentro dessa classe de estratégias, a supressão emocional tende a ser bastante utilizada. Ela consiste em inibir o comportamento emocional expressivo, embora a experiência da emoção negativa não possa ser inibida. Essa estratégia, no entanto, não é tida como efetiva, pois ela pode levar a redução da vivência de emoções positivas e maior vivência de emoções negativas, aumento de sintomatologias depressivas e ao afastamento social (FREIRE e TAVARES, 2011).

Outra característica da RE, já mencionada, é o uso dessas diferentes estratégias conforme a emoção vivenciada. Arándiga e Tortosa (2004, citado por CRUVINEL, 2009, p.83) fazem essa distinção:

*Com a finalidade de lidar melhor com a tristeza, estratégias como reestruturação cognitiva, execução de atividades de lazer, atividades sociais e esportivas têm sido empregadas. Para a raiva, os autores descrevem que as estratégias de enfrentamento são diversas e citam a distração, autoverbalizações, assertividade, mudança de pensamento, relaxamento muscular, afastar-se da situação, entre outras. No caso do medo, as estratégias estão relacionadas aos comportamentos de solicitação de ajuda e os autores sugerem a identificação da origem do medo e a avaliação da veracidade do mesmo. Estratégias de regulação da alegria implicam no uso de estratégias que objetivam a manutenção do sentimento de satisfação, prolongamento do bem estar físico e psicológico produzido pela alegria.*

Além da situação e do tipo de emoção vivenciada, outros fatores podem interferir no tipo de estratégia de RE adotada. A RE não é um processo apenas intra e interpessoal, está também associada à forma como o ambiente está estruturado. A influência cultural sobre a RE é uma questão de destaque (BUTLER, LEE e GROSS, 2007; DIAS, VIKAN e GRAVAS, 2000; MATSUMOTO *et al.*, 2008). Emoções que são úteis e funcionais para um determinado tipo de relação social, ou mesmo, o que é considerado uma relação social adequada podem não o ser conforme as diferentes culturas ( DE LEERSNYDER, BOIGER e MESQUITA, 2013). Esses pesquisadores estudaram as diferenças culturais em duas estratégias antecedentes de RE:

seleção e avaliação da situação. Eles demonstraram que a frequência e intensidade das emoções diferem entre culturas que valorizam a autonomia, individualidade e autoestima e aquelas que prezam pela interdependência comunitária. Esse padrão se modifica com a migração, de forma que a RE se adequa à cultura do país em que os indivíduos estão residindo. Em relação às crianças brasileiras, estudos apontam que elas usam mais estratégias de RE voltadas para a interação social e atividades lúdicas (seleção de situação, alocação da atenção) e tendem a empregar menos as estratégias cognitivas e de autocontrole ao lidar com seus sentimento (modificação cognitiva e modulação de resposta), contrariamente ao que se observou em crianças norueguesas (CRUVINEL, 2009, p.106).

Segundo De Leersnyder, Boiger e Mesquita (2013), pais ou cuidadores têm papel importante ao organizar a vida da criança de forma a promover as experiências que são valorizadas na sua cultura. Porém, para além da cultura, sabe-se que os estilos parentais influenciam a RE dos indivíduos (MISRA e SHUKLA, 2010; MORRIS et al., 2007). Gross (2007) sugere que quando os pais dão suporte e são empáticos em relação às expressões emocionais dos filhos, esses lidam mais prontamente e de forma mais adaptativa com as próprias emoções, adquirindo capacidade regulatória e apresentando mais emoções positivas. Já quando os pais agem de forma punitiva ou denegrindo e desconsiderando as expressões emocionais da criança essas se comportam de forma mais negativa e menos adaptativa.

As diferenças de gênero e nível socioeconômico também foram estudadas como aspectos que influenciam a RE. No primeiro caso, verificou-se que meninos usam mais estratégias de agressão física enquanto meninas utilizam mais a agressão verbal (LISBOA *et al*, 2002; WATERS e THOMPSON, 2014). As meninas, ao lidarem com problemas de cunho emocional, tendem a ser mais autodirecionadas, resolvendo o problema de forma independente que os meninos, que tendem a buscar mais o apoio externo (KRISTENSEN, SCHAEFER e BUSNELLO, 2010). Vale ressaltar que o papel de cada gênero diferencia-se nas várias culturas. Moreira, Abreu e Rique Neto (2012) estudaram a relação do nível socioeconômico com RE e afirmaram que “as crianças provenientes de um contexto social mais favorecido possuem melhor suporte afetivo de seus pais e maiores chances de ter um desenvolvimento

emocional adequado”, e portanto, melhores habilidades de regulação emocional, o que explica os melhores resultados da compreensão emocional das crianças de escolas privadas em relação aquelas de escolas públicas.

A RE tem sido estudada em relação ao seu conceito, às maneiras como se efetua, mas também em relação aos seus substratos neurobiológicos, ou seja, em relação aos processos e estruturas neurais envolvidos na RE.

Vários estudos (CAGNIN, 2008; DAMASIO, 2011; DAVIDSON, 2001; HEATHERTON, 2011; SATTERTHWAITTE et al., 2011; OCHSNER, 2002) têm atribuído à RE a circuitaria neural que envolve regiões do córtex pré-frontal, a amígdala cerebral, o hipocampo, o córtex cingulado anterior, o córtex da ínsula e o estriado ventral, dentre outras estruturas interconectadas. Aponta-se que a modulação seja feita através de áreas de controle cognitivo (córtex pré-frontal e cingulado anterior) sobre a amígdala. Técnicas de imagem, avaliando RE, mostraram uma ativação significativa do córtex pré-frontal associada a uma diminuição da ativação na amígdala. No entanto, Mocaiber *et al.* (2008, p.533) afirma que “como o córtex pré-frontal lateral não possui projeções neurais diretas para amígdala, que essa projeção pode acontecer via ativação de uma estrutura intermediária”, e indícios (URRY *et al.*, 2006; citado por MOCAIBER *et al.*, 2008) sugeririam que seria via córtex pré-frontal ventromedial .

Blankson *et al.* (2012) propõem uma similaridade dos circuitos regulatórios cognitivos e emocionais relacionado ao córtex cingulado anterior. Assim, a RE associa-se com os demais processos de autorregulação e também dependem de funções cognitivas neuropsicológicas como funções executivas, controle inibitório e memória de trabalho. Etkin et al. (2006) explicou que a distinção desses processos regulatórios depende de porções diferentes do córtex cingulado: a) a região dorsal do córtex cingulado e a porção adjacentes do córtex pré-frontal dorso-medial se conectam às áreas cognitivas, como o córtex pré-frontal lateral e áreas corticais motores e pré-motoras; b) a região ventral do córtex cingulado se liga aos componentes rostral e subgenual que se conectam com a amígdala e atuam na regulação emocional. E, por fim, essas duas regiões se conectam entre si. Nessa perspectiva, os processos cognitivos e emocionais não só influenciam como amparam um ao outro.

O entendimento do substrato neurobiológico da RE é importante, pois possibilita uma compreensão de como e quando se dá esse processo. Segundo a DET 'Teoria Diferencial das Emoções', proposta por Izard *et al.* (2002), existiria um sistema modular para cada emoção básica que pode funcionar independente do processamento cortical e de ordem superior. Esse aspecto é importante, pois, a independência é o que viabiliza a inerente função adaptativa das emoções prevista na sua base evolutiva. Ele também explica a maneira como a expressão emocional e comportamento se mostram inatos e impulsivos no início da vida. No entanto, existem grande conexões e comunicação entre os sistemas que vão se aprimorando no curso do desenvolvimento. É o que ocorre entre emoção e cognição, que atuam de forma independente no início da vida e que começam, desde a primeira infância, a atuar de forma cada vez mais interativa. Identificando o aumento da conexão intersistêmicas como a base do desenvolvimento emocional e da RE.

Isso nos dá a compreensão da importância da maturação para o desenvolvimento de RE e da complexidade desse processo que tanto contribui para a melhor adequação do ser ao seu ambiente, como também necessita da estimulação e das condições ambientais para se desenvolver.

### 1.3 Emoção e Regulação Emocional na teoria das Habilidades Sociais

A psicologia das Habilidades Sociais (HS) é um campo teórico-prático decorrente da contribuição de diferentes abordagens psicossociais, predominantemente de enfoques cognitivos e comportamentais (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2010). O conceito de HS é aplicado a “diferentes classes de comportamentos sociais do repertório de um indivíduo, que contribuem para a competência social, favorecendo um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas” (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2011b, p.31). Ainda, HS podem “ser definidas como comportamentos aprendidos e socialmente aceitáveis que permitem ao indivíduo interagir efetivamente com outros e evitar ou fugir de comportamentos não aceitáveis que resultam em interações sociais negativas” (ELLIOT e GRESHAM, 2008; GRESHAM e ELLIOT, 2008, citados por DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2009, p.20).

O conceito de HS vem acompanhado de dois outros conceitos-chaves para a compreensão dessa área de estudo, que são o desempenho social e a competência social. O desempenho social refere-se à própria emissão do comportamento. As HS têm um caráter descritivo das classes de comportamentos que se adéquam às demandas sociais do ambiente. A competência social tem um caráter avaliativo que remete à coerência e funcionalidade do repertório social, ou seja, o quanto os comportamentos geram consequências positivas para o indivíduo nas suas relações pessoais (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2010; FEITOSA *et al*, 2011).

No campo das HS, a aplicação dos conhecimentos dessa área em intervenções voltadas para promover as habilidades sociais é denominada Treinamento de Habilidades Sociais (THS), que

*são conjuntos de atividades planejadas que estruturam um processo de aprendizagem, mediados e conduzidos por um terapeuta ou coordenador, visando a: a) ampliar a frequência e/ou melhorar a proficiência das habilidades sociais já aprendidas, mas deficitárias; b) ensinar habilidades sociais novas significativas; c) diminuir ou extinguir comportamentos concorrentes com tais habilidades (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2010, citados por DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2011 a)*

O THS tem objetivo de superar os déficits associados às HS, mas também podem ter ação generalizada para outros aspectos da vida do indivíduo. As HS, por se correlacionarem a fatores relevantes nas fases iniciais do desenvolvimento, tendem a serem consideradas como “fator de proteção para uma trajetória desenvolvimental satisfatória” (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2005 citado por RODRIGUES, DIAS e FREITAS, 2010, p.833). Dentre outros fatores, HS contribuem para: a) comunicação; b) iniciação e manutenção de relacionamentos sociais positivos; b) aceitação por colegas; c) ajustamento escolar satisfatório; d) aprendizagem; e) questionamentos e pedidos de ajuda; f) satisfação das necessidades de forma apropriada; g) proteção do indivíduo na sua socialização (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2009; DOWD e TIERNEY, 2005).

Muitas pesquisas têm sido realizadas sobre o tema de HS e sua relação com dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento e desordens mentais (BANDEIRA *et al.*, 2006; BARRETOS, FREITAS e DEL PRETTE, 2011; BOLSONI-SILVA *et al.*, 2006; BOLSONI-SILVA, MATURANO e FREIRIA; 2010; FEITOSA *et al.*, 2011; RICHARDSON, MYRAN e TONELSON, 2009;

SEERVERS e JONES-BLANK, 2008; SMITH e WALLACE; 2011). De forma geral, o bom desenvolvimento de HS facilita o ajuste aos ambientes, como ocorre no contexto educacional, e favorece a saúde mental. Por outro lado, os prejuízos em HS tendem a limitar o acesso às oportunidades educacionais e sociais. Supõe-se que déficit em HS está associado a dificuldades de compreensão de dicas não verbais e o monitoramento do comportamento. A criança age sem a consciência de que determinadas situações requerem um tipo de comportamento específico, emitindo comportamento mal ajustados que podem afetar as interações e aquisição de conhecimentos, gerando prejuízos para vida em longo prazo, sendo mais comum nesses casos sintomas de ordem psicológica e psiquiátrica

Pode-se estabelecer uma interação entre as HS e a RE. Sabe-se que “conhecer as próprias emoções e saber lidar com elas é parte crucial do desenvolvimento interpessoal e componente crítico da competência social em praticamente todas as situações e demandas que ocorrem no cotidiano” (DEL PRETTE e DEL PRETTE 2011b, p. 121). Tamir (2011) discorre sobre alguns teóricos como Campos (2011), Barbalet (2011) e Kappas (2011) que lidam com a emoção como se ela fosse inerentemente social. Para essas autoras, apesar da emoção ser um evento interno e pessoal, ela é influenciada e influencia o ambiente social, de forma que RE pode ser definida como a regulação da forma como indivíduo interage com o mundo.

Essa interação entre HS e RE é expressa nos sistemas de avaliação e definições de classes de HS. Dentre as várias classes de HS descritas na literatura Del Prette e Del Prette (2011b, p. 46-47) propõem um sistema de classificação (que inclui subclasses) de habilidades sociais, que são por eles defendidas como as mais importantes na infância: 1) autocontrole e expressividade emocional; 2) civilidade; 3) empatia; 4) assertividade; 5) fazer amizade; 6) solução de problemas interpessoais; 7) habilidades sociais acadêmicas (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2011b, p.46-47). Observa-se que a emoção é constituinte ou pré-requisito de todas as classes. Exemplificando: a empatia envolve reconhecer e inferir os sentimentos dos outros; a assertividade requer, entre outras habilidades, a eficácia ao expressar sentimentos negativos; fazer amizade envolve desencadear afetividade e emoções positivas em relação a outro indivíduo; a solução de problemas interpessoais

depende, de certa forma, da capacidade de autorregulação diante da situação, da antecipação do contexto, inclusive das prováveis emoções dos envolvidos e de uma tomada de decisão.

Destacando a HS de autocontrole e expressividade emocional, alguns componentes são ditos indispensáveis, tais quais:

*reconhecer e nomear as emoções em si e nos outros; falar a respeito das emoções; expressar sentimentos negativos e positivos; usar estratégias para acalmar-se e controlar o próprio humor; lidar com sentimentos negativos; tolerar a frustração e ter espírito esportivo. (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2005; citada por CRUVINEL, 2009)*

Alguns autores (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2011b; NELIS *et al.*, 2011; STALLARD, 2007) inclusive sugerem que, no intuito de promover o desenvolvimento desses componentes das HS, certos procedimentos podem ser realizados por familiares e/ou profissionais (psicólogos e professores) que acompanham as crianças no seu desenvolvimento:

- Auxiliar na identificação da emoção (em si e nos outros): o adulto pode orientar a criança para a observação dos componentes verbais e não verbais da emoção, promover a consciência das sensações fisiológicas, dos pensamentos e comportamentos para ela saber nomear o que sente;
- Conversar sobre emoções: criar oportunidade para que a emoção seja descrita pela criança, estabelecer um diálogo sobre a experiência, propiciando acolhimento, compreensão, às vezes um aconselhamento e até modulação da emoção;
- Validar os sentimentos: aceitar o sentimento da criança sem negá-lo, diminuí-lo ou ridicularizá-lo;
- Retomar o assunto: conversar novamente sobre alguma emoção vivenciada pela criança em um momento adequado. Verificar se a situação persiste ou se foi modificada e por meio de quais mecanismos;
- Promover atividades facilitadoras: incentivar a participação em atividades que desenvolvam a expressão emocional como leituras participativas de histórias, contos, teatro, cinema e jogos representativos.

O constructo HS está visivelmente associada à RE, pois conforme foi apresentado, a compreensão e manejo que o indivíduo tem sobre as suas



emoções (e as dos outros) é determinante na qualidade das relações estabelecidas com o seu meio social. Espera-se que ao alcançar a qualidade adaptativa das emoções, isso reflita nos aspectos de HS melhorando o contexto social do indivíduo, de forma que possa se generalizar para os aspectos do comportamento, aprendizagem e saúde mental.

#### 1.4 Desenvolvimento emocional e social da criança

Almeida (1999, p. 40) considera que tanto a afetividade quanto a inteligência “não aparecem nem prontas, nem imutáveis. Ambas evoluem ao longo do desenvolvimento: são construídas e se modificam de um período a outro, pois à medida que o indivíduo se desenvolve, as necessidades afetivas, se tornam cognitivas” (ALMEIDA, 1999, p.40). É o que Wallon defende na sua Teoria Psicogenética

*A relação entre os progressos da afetividade e os da inteligência só pode ser compreendida a partir de uma relação de reciprocidade e de interdependência. As condições para a evolução da inteligência têm raízes no desenvolvimento da afetividade e vice-versa. Dessa forma, para se pensar a pessoa na psicogenética walloniana, é preciso compreendê-la a partir da integração da inteligência, da afetividade e do ato motor (MAHONEY e ALMEIDA, 2011, p.40).*

Estudos neurocientíficos corroboram essa interdependência entre emoção e inteligência/cognição (IZARD *et al.*, 2002). Linnenbrink e Pintrich (2000, citado por FRIED, 2011, p.118) defenderam que as emoções não só se baseiam nos processos cognitivos, como também exercem forte influência sobre estes. Além do mais, essa relação e o suporte entre emoção e cognição é precoce no desenvolvimento, com evidência de que já acontece antes do período pré escolar (BLANKSON, *et al.*, 2012).

Vários estudos (REPACHOLI e GOPNIK, 1997; SOMMERVILLE, WOODWARD, NEEDHAM, 2005; HERDERSON, GERSON e WOODWARD, 2008; citados por THOMPSON, 2008), têm demonstrado, por meio de novas metodologias de investigação, que as crianças apresentam uma compreensão dos aspectos sociais e emocionais das interações humanas mais cedo em seu desenvolvimento do que informaram os teóricos anteriores ao século XX.

A teoria do egocentrismo infantil, segundo a qual as crianças muito novas não conseguiriam compreender o outro, por não conseguir sair da sua ótica subjetiva, tem sido desmistificada. Há dados (THOMPSON, 2008; THOMPSON, 2011) que sugerem que os bebês já nascem com o cérebro pronto para responder aos estímulos sociais. Entre os dois e três meses de idade as crianças já se empenham no jogo de interação face a face com os adultos, mostrando uma ressonância emocional da resposta com a expressão facial e vocal do adulto. O aprendizado das habilidades sociais se dá através da eficiência da criança em compartilhar a emoção e a responsividade do adulto ao que ela expressa. Nessa mesma fase a criança já consegue distinguir que diferentes pessoas responderão e irão interagir com ela de formas distintas (FOGEL, 1993; MARKOVA e LEGERTEE, 2008; KAHANA-KALMAN e WALKER ANDREWS, 2001; citados por THOMPSON, 2008).

Estima-se que por volta dos seis meses de idade a criança apresente uma sofisticação da expressão emocional, agindo com a pretensão de modificar o outro ou o ambiente. Alguns aspectos importantes já são manifestados como: a) comunicação emocional à distância com o cuidador – fazer com que o outro entenda o que ela quer fazer ou deseja; b) referência emocional - quando ela consegue perceber o rosto da mãe ou cuidador como um guia de como deve se sentir ou se comportar em determinada situação; c) intersubjetividade secundária, ou interação triádica - a possibilidade de entender o que o outro pensa e sente em relação àquilo que ela observa ou com o qual interage (CARPENTER, NAGEL e TOMASSELLO, 1998; COLE e COLE, 2004; HERDERSON, GERSON e WOODWARD, 2008 e THOMPSON, 2008) .

A “revolução dos nove meses”, conforme Goodman e Tomasello (2008) descreveram, refere ao início do processo de intencionalidade, de forma que a criança percebe que as ações dos outros, assim como as suas, têm um propósito. Inicia-se, assim, a aprendizagem imitativa, quando a criança passa agir com os objetos da mesma forma como veem os outros fazendo.

O grande marco do desenvolvimento da emoção se dá por volta dos dois anos. Nessa fase o conhecimento da criança sobre as emoções extrapola o gestual e a intencionalidade e se torna explícito devido à aquisição da linguagem. A comunicação oral propicia o uso do vocabulário emocional. Esse

é usado para se alcançar conforto, suporte, conhecimento das suas necessidades emocionais e, também, para sintonizar as suas emoções à situação, proporcionando à criança a oportunidade de começar a ter um entendimento sobre as causas de suas emoções. A criança é capaz de atribuir significado emocional e responder às expressões dos outros. Como a compreensão das emoções torna-se mais refinada, a criança entende que o outro pode reagir a uma emoção de forma diferente da que ela reagiria, bem como ter emoções e preferências distintas das suas (COLE e COLE, 2004; GOODMAN e TOMASSELO, 2008; MARKOVA e LEGERSTEE, 2008; PAVARINO, DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2005; WARREN, DEHAM e BASSET, 2008).

Por volta dos três anos a criança começa a usufruir da linguagem também com interesse no outro com quem se relaciona. Nesse estágio ela começa a conectar emoção, pensamento e expectativas. Entende relação entre os objetivos em dada situação com o estado mental e a base causal de um estado emocional. Ela é capaz de responder a questões sobre estados emocionais de terceiros em uma história e até entende o propósito social de esconder ou falsear algumas emoções (THOMPSON, 2008; WARREN, DENHAM e BASSET, 2008). No entanto, apesar de antever a possibilidade de ocasionar uma emoção diferente, as crianças nessa fase ainda falham em usar o estado emocional do outro para moderar as suas ações (PAVARINO, DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2005).

Por volta dos quatro e cinco anos a criança começa a perceber o efeito da emoção na sua performance. No entanto ela ainda apresenta dificuldade em assimilar as relações entre agressão e autocontrole. Nessa fase a criança cria hipóteses e expectativas de como alterar a situação emocional e se torna cada vez mais sensibilizada em relação aos desejos e necessidades dos outros, conseguindo até mesmo diferenciar a emoção expressa da emoção sentida, quando alguém está disfarçando o que sente (COLE e COLE, 2004; PAVARINO, DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2005; THOMPSON, 2008; WARREN, DENHAM, BASSET, 2008;).

Além dos estágios de desenvolvimento emocional descritos, identifica-se também uma sequência ao longo do desenvolvimento, tanto para a expressão emocional quanto para a habilidade de identificação de classes emocionais.

Observou-se que o que diferencia a fase do bebê da fase da primeira infância é o desenvolvimento das emoções secundárias (COLE e COLE, 2004). Ou seja, até os oito e nove meses, a criança experimentou preponderantemente as emoções primárias. Elas evoluem da seguinte forma: 1) do nascimento até os três meses expressa-se apenas aflição e prazer; 2) a partir dos três meses inicia-se a expressão da felicidade, tristeza e nojo; 3) entre quatro e seis meses começa a expressão da raiva e surpresa, 4) entre o oitavo e nono mês inicia-se a expressão do medo. Em relação à habilidade para identificação das emoções que o outro sente, o desenvolvimento se dá na mesma sequência: alegria, tristeza, raiva e medo (WARREN, DENHAM e BASSET, 2008).

Quanto à RE, sabe-se que até bebês muito pequenos são capazes de modular suas emoções, por exemplo, chupando o dedo ou se balançando. Entre dois e seis anos há um grande avanço no desenvolvimento de estratégias para controlar as emoções

*Elas evitam ou reduzem as informações carregadas de emoções, fechando os olhos, afastando-se e tapando os ouvidos com as mãos. Usam sua linguagem e suas habilidades cognitivas incipientes: para ajudá-las a reinterpretar os eventos, buscando criar uma versão mais aceitável do que está acontecendo (“eu não queria brincar com ela, mesmo; ela é má”); para tranquilizarem (“mamãe disse que já volta”); e para se encorajarem (“sou uma menina grande, as meninas grandes conseguem fazer isso”) (COLE e COLE, 2004, p.433)..*

Nessa fase, embora já façam uso de estratégias para controle das emoções, a habilidade para expressar a emoção de uma maneira socialmente adequada requer um pouco mais de tempo. Harris (1983, citado por CRUVINEL e BORUCHOVITCH, 2010) sugere que a RE se inicia a partir do momento em que as crianças conseguem perceber as relações causais das próprias experiências emocionais. Isso fica mais evidente próximo aos seis anos, quando ela faz uso do conhecimento de que pode mudar as suas emoções e passa a desenvolver habilidades para regulá-las. Essa habilidade é mais estimulada com as novas formas de socialização, como a entrada no ambiente educacional formal.

O período que se inicia próximo aos seis anos de idade é decisivo para o rumo do desenvolvimento de RE e HS. Primeiramente percebe-se um rápido aumento no número e variedade de conexões entre emoções e cognição, contribuindo para a autoregulação e autoconceito. O outro aspecto importante é ecológico, as emoções e comportamentos passam a ser mais relacionados à

interação com os pares e menos supervisionadas pelos adultos. Há um aumento tanto das experiências emocionais positivas, quanto das experiências emocionais negativas fora do âmbito familiar, principalmente associadas aos *feedbacks* das competências acadêmicas e sociais. O aumento da conexão emoção-cognição melhora a habilidade da criança em comunicar as emoções e ter uma consciência sobre elas. É essa consciência que vai possibilitar que a criança comece a fazer uso de técnicas cognitivas para modular as suas emoções (IZARD et al., 2002).

Vale ressaltar que, embora o desenvolvimento emocional tenha bases biológicas, ele depende, em grande parte, dos estímulos ambientais. A emoção tem um cunho relacional e norteia as interações do sujeito, de forma que, aos poucos, ela vai sendo moldada conforme a cultura e o contexto social, como na seguinte afirmação

*a literatura tem revelado que as estratégias de regulação emocional melhoram com a idade e podem ser diferentes, dependendo do contexto cultural em que a criança vive. De modo geral, com o avançar do desenvolvimento, estratégias mais sofisticadas, como, por exemplo, as estratégias cognitivas, são mais utilizadas pelas pessoas. (CRUVINEL e BORUCHOVITCH, 2010, p.538)*

O que se observa em relação à regulação emocional também ocorre em relação às habilidades sociais. As HS se desenvolvem ao longo de toda a vida e decorrem, em grande parte, das experiências que o ambiente proporciona ao indivíduo, embora haja também influência de fatores inatos, como temperamento e capacidade sensorial. Assim

*a aprendizagem de comportamentos sociais e normas de convivência inicia-se na infância, primeiramente com a família e depois nos demais ambientes como vizinhança, creche pré-escola e escola. Essa aprendizagem depende das condições que a criança encontra nesses ambientes, o que influi sobre a qualidade de suas relações interpessoais subsequentes (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2011, p. 51).*

### 1.5 Emoção e Habilidades Sociais no contexto escolar

Existe vasta literatura referente às questões emocionais e sociais no âmbito educacional que apontam para uma relação bidirecional. Há interesse em se pesquisar tanto o papel da escola no desenvolvimento da RE e das HS (FRIED, 2011, MOREIRA, ABREU e RIQUE NETO, 2012; RODRIGUES, DIAS e FREITAS, 2010; SHONKOFF, 2011; quanto o efeito que a RE e as HS

podem produzir na qualidade da educação. (BLANKSON *et al.*, 2012; FEITOSA, DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2012; MIRAS, 2004; RAVER, 2003)

Del Prette e Del Prette (2003 citado por RODRIGUES, DIAS e FREITAS, 2010) designam à escola um papel central, não só nas aquisições educacionais, mas também nas sociais. De forma que “a escola constitui um espaço essencialmente interativo e reconhecidamente relevante para o desenvolvimento interpessoal da criança” (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2011). Baseados na importância do contexto escolar, muitos estudiosos defendem que a instituição escolar deveria ter um posicionamento intencional no desenvolvimento emocional e social infantil. (LINDSAY, 2013; KRAMER *et al.*, 2010; WANG, 2012)

Wallon (2007, 1975) foi um dos estudiosos que deu grande contribuição à educação ao propor organizações do meio pedagógico que fossem compatíveis ao desenvolvimento do aluno. A escolarização tem grande importância, pois reduz a influência que era exclusiva da família e promove a socialização de pares, exige o desempenho de diferentes papéis, que inclusive podem ser mais flexíveis, levando ao processo de individuação e comparação com os demais (MAHONEY e ALMEIDA, 2011). Na concepção Walloniana, a educação deve considerar “o desenvolvimento da personalidade da criança, ressaltando-se a importância de não separar a inteligência da afetividade, principalmente na idade em que estão sincreticamente misturadas” (ALMEIDA, 1999, p. 101). Nesse contexto, o professor tem papel social, precisa compreender o aluno no âmbito de sua dimensão humana, permitindo a expressão emocional, para que ela seja compreendida e trabalhada. Sabendo-se que os aspectos emocionais e a atividade motora, além de se relacionarem, são bases para o desenvolvimento cognitivo, a estimulação desses aspectos deve ser contemplada (ALMEIDA, 1999).

Sabe-se, como já foi mencionado, que a RE e as HS interferem também no ato de aprender, que não é um processo neutro (MIRAS, 2004). Estudos evidenciam que a regulação emocional se associa com comportamentos educacionais positivos (FRIED, 2011). Segundo Raver (2003), as crianças com um bom ajustamento emocional têm significativamente mais chances de ter sucesso educacional. Ao contrário, aquelas que têm dificuldades no ajuste emocional, que apresentam maior risco de ter dificuldades no início do ciclo

estudantil, quando se criam os alicerces da aprendizagem. Raver (2003) também defende que os relacionamentos que as crianças constroem com os professores e seus pares dependem da sua habilidade em regular as emoções, de forma que comportamentos pró-sociais ajudam e os antissociais dificultam o sucesso acadêmico. Uma hipótese plausível para esses dados é a de que as HS podem “ter uma função instrumental ou facilitadora da aprendizagem” (FEITOSA, DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2012, p. 444), e também atuarem no contexto acadêmico em geral, pois ressalta-se que as HS têm correlação não só com o desempenho acadêmico, mas também com o comportamento. Por essas razões, as HS são consideradas como fatores protetivos e preditivos de um processo desenvolvimental positivo (FEITOSA, DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2012).

Feitosa (2007), em revisão sobre estudos que contemplavam a correlação entre o domínio das emoções e o desempenho educacional cita, por exemplo, um estudo de Izard *et al.* (2002) que mostrou que a habilidade no reconhecimento de emoções aos cinco anos é capaz de prever a competência social e o desempenho acadêmico que as crianças podem alcançar aos nove anos. Outro estudo de 1988 de Dimitrovsky *et al.* já havia demonstrado que crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam desempenho inferior na interpretação de estados emocionais de alegria, tristeza, raiva, surpresa, medo e nojo quando comparadas àquelas sem dificuldades de aprendizagem.

Em estudo posterior, Feitosa *et al.* (2012) propôs a competência cognitiva, avaliado pelo Teste Columbia de Maturidade Mental, como mediadora das HS e do desempenho acadêmico (DA). A influência da qualidade dos relacionamentos interpessoais no desenvolvimento intelectual explica-se da seguinte forma: a criança que faz uso das HS na exploração do ambiente assegura contingências educacionais positivas, que acabam por favorecer o aumento da estimulação cognitiva no contexto acadêmico. Por outro lado, o déficit nas HS se associa a problemas de comportamento que competem com o incremento do DA.

Como o processo de aprendizagem na escola ocorre mediado pela figura do professor, ressalta-se que o desenvolvimento de RE é importante, não só para os estudantes, mas também para os professores (CURBY e

BROCK, 2013; FRIED, 2011). Os professores precisam ter conhecimentos básicos dos indicadores emocionais e de como eles funcionam e também saber como administrá-los. Caso contrário, o professor é contagiado pela emoção das crianças e cai no chamado “circuito perverso”, que se instala “quando o indivíduo não consegue reagir de forma corticalizada diante das reações emocionais alheias” (ALMEIDA, 1999, p.91), tornando-se vulnerável à ampliação das reações emotivas e contribuindo para que a situação saia do seu controle.

A competência do professor para manejar seus estados emocionais e dar suporte aos alunos é de extrema importância. Já se demonstrou que estudantes que sentem ter suporte emocional e acadêmico por parte dos professores são mais propensos a fazer uso de estratégias de autorregulação para favorecer a aprendizagem (RYAN e PATRICK, 2003 citados por FREID, 2011).

O início da vida escolar é considerado um momento de intensa adaptação, que vem acompanhado de exigências nas competências de processamento cognitivo e de habilidades sociais, ambas sofrendo interferência significativa da emoção e influenciando na aprendizagem. Por esse período ser considerado um período sensível para promoção de mudanças qualitativas e quantitativas no desenvolvimento no indivíduo, oportunidades que contribuam para desenvolvimento de estratégias de RE e de convívio social entre professores e alunos são relevantes e necessárias (FRIED, 2011; FEITOSA, DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2012).

#### 1.6 Intervenções preventivas sobre emoções e habilidades sociais no âmbito escolar

O incentivo à inclusão, no currículo escolar, de práticas preventivas relacionadas ao desenvolvimento em geral, no ambiente de aprendizagem da escola faz parte de um projeto da Organização Mundial de Saúde (WHO, 1999 - citado por Rodrigues, Dias e Freitas, 2010). Esse projeto objetiva a redução dos comportamentos de risco e promoção da autoestima e da autoconfiança, por meio do ensino de habilidades sociais. A escola



*pode favorecer a evolução de estágios cognitivos da criança, diversificando seu repertório comportamental, fortalecendo suas habilidades/capacidades de enfrentamento das adversidades e incentivando soluções criativas para seus problemas. (RODRIGUES, 2005 citado por RODRIGUES, DIAS e FREITAS, 2010, p.832)*

Essa proposta enfrenta dificuldades na sua implementação. É comum que as escolas estejam mais centradas no processo de aquisição de informação do que no processo de educar (RIQUELME e MUNITA, 2011). Apesar dessa constatação, alguns projetos têm se esforçado em alcançar resultados que comprovem a importância da dimensão emocional, embasados na função central que as emoções têm em todos os âmbitos da vida, permeando as interações cotidianas.

*The Seattle Social Development Project (SSDP)* (HAWKINS *et al.*, 2005/2011) é um programa de *follow-up* abordando o desenvolvimento emocional. Nesse estudo longitudinal, crianças de escolas públicas da cidade de Seattle – EUA sofreram intervenção no período em que estavam do primeiro ao sexto ano do ensino fundamental (entre seis a onze anos). Os sujeitos dessa pesquisa foram avaliados por mais duas vezes na idade adulta (24 e 27 anos). A intervenção foi realizada em três frentes: 1) os professores foram treinados para ter o manejo pró-ativo da classe, para implementar o ensino interativo e a aprendizagem cooperativa; 2) os pais tiveram treinamento de habilidades para manejar o comportamento dos filhos, para darem suporte acadêmico e para reduzir o uso de drogas; 3) os alunos foram estimulados no intuito de desenvolver as habilidades sociais, emocionais e resolução de problemas. Os pesquisadores utilizaram o autorrelato dos sujeitos da pesquisa para avaliar os seguintes quesitos: nível de escolaridade; engajamento construtivo em estudos e trabalho; estar empregado ou não; responsabilidade no trabalho; autoeficácia construtiva; medida de regulação emocional e antecedente criminal. Os resultados demonstraram que as crianças incluídas no projeto, desenvolveram laços familiares e educacionais mais fortes, melhor desempenho nos estudos e trabalho e trajetória de vida mais positiva, com menor índice de problemas relacionados à saúde mental, experiência com drogas e crime, do que os alunos do grupo controle.

O PATHS - *Promoting Alternative Thinking Strategies* – (RIGGS *et al.*, 2006) é um programa de promoção de competências sociais e emocionais que leva em consideração o desenvolvimento neurocognitivo e começou a ser

desenvolvido em 1993 por de Greenberg e Kusché. O intuito é adquirir manejo dos sentimentos e saber comunicá-los com clareza; adquirir autocontrole das crianças e estimular que elas apliquem estratégias adequadas de resolução de conflito e resolução de problemas; reduzir as respostas agressivas às situações frustrantes e facilitar o processo educacional.

A base do PATHS está no modelo ABCD (*Affective-Behavioral-Cognitive-Dynamic*) que foca na integração da cognição, afeto e linguagem emocional para promover a competência social. A hipótese é a de que as conexões do córtex pré-frontal com estruturas do sistema límbico, ainda sujeitas a modificações e maturação, devem ser estimuladas por meio do uso de estratégias conscientes de autocontrole. No estudo de Riggs *et al.* (2006), o PATHS, programa já avaliado na sua eficácia, foi adotado em escolas do ensino fundamental de Seattle – EUA. Os professores receberam treinamento para aplicar o currículo do PATHS em suas classes e utilizar técnicas para a generalização das habilidades do programa no contexto diário. Os professores também foram treinados nas suas habilidades de autocontrole, reconhecimento de emoções e resolução de problemas interpessoais.

As lições foram ensinadas para as crianças de sete a nove anos no período de seis meses, três vezes na semana com duração de 20 a 30 minutos. Foram avaliadas a fluência verbal, o controle inibitório e os problemas de comportamento das crianças. Os resultados comprovaram que as crianças submetidas à intervenção apresentaram melhor desempenho nos testes para avaliação de controle inibitório e fluência verbal do que as crianças do grupo controle. Também foi relatado melhoria do clima na sala de aula e redução de comportamentos agressivos. Comprovou-se que essas melhorias foram mantidas mesmo após dois anos do fim do estudo.

FARIA *et al* , em 2013, publicou um relatório com os resultados da implementação do Currículo PATHS, iniciado em 2009, em todo ensino fundamental das escolas do distrito de Cleveland – EUA. O estudo usou o relato do professor para avaliar a competência social, a atenção, a agressividade, o desempenho escolar dos alunos e o clima escolar e o durante aa segunda e quarta séries. Os resultados dos alunos e o relato dos professores foram consistentes e indicavam mudanças positivas no comportamento emocional e social dos alunos no período de cada ano,

incluindo diminuição da agressão, aumento da atenção e melhora na aprendizagem.

Esse relatório extrapola a sua contribuição para o estudo de intervenções preventivas, pois incluí também informações importantes quanto à implementação do currículo na escola. Foi relatado, por exemplo, que embora o treinamento do currículo tenha sido bem aceito pelos professores, esses consideraram a consultoria (*coaching experience*) insuficiente na execução do programa. E que embora o professor desse valor ao ensino de habilidades emocionais e sociais, eles consideravam um desafio encontrar tempo para o ensino das lições do PATHS.

O *Rochester Resilience Project* (WYMAN *et al.*, 2010)., realizado na cidade de Rochester – EUA, focou no fortalecimento da autorregulação emocional em crianças. Os autores defendem que muitos dos problemas psicossociais da infância refletem uma integração mal-adaptada entre processos de controle cognitivo e processos do sistema de emoções, o que afeta a maneira como a criança experimenta, expressa e regula as suas respostas emocionais.

O estudo realizou, durante dois anos, por meio de questionários preenchidos pelos professores, uma triagem das crianças que apresentavam dificuldades no domínio comportamental, e/ou socioemocional, e/ou nos testes de aprendizagem. As crianças que foram identificadas com sintomas emergenciais de problemas emocionais e de comportamento foram submetidas, no último ano da educação infantil, a quatro meses de intervenção. A intervenção, visando melhorar adaptação na escola, era conduzida por um mentor que as treinava com técnicas para desenvolvimento de vocabulário emocional, identificação das emoções (próprias e alheias) e estratégias baseadas na terapia cognitiva comportamental focada no desenvolvimento de autocontrole emocional e mental. Após a intervenção, os professores avaliaram as crianças por meio de uma escala de funcionamento sócio emocional e comportamental em aula. Foram utilizados também os relatórios disciplinares e de suspensão da secretaria escolar. Conclui-se que a intervenção promoveu melhorias em todos os domínios do comportamento avaliados pela escala e diminuiu a quantidade de relatórios disciplinares e suspensões dessas

crianças. A intervenção também contribuiu positivamente para a relação entre professores e crianças.

Um estudo brasileiro (RODRIGUES, DIAS e FREITAS, 2010) abordou o desenvolvimento sociocognitivo de crianças de seis e sete anos de idade de escolas públicas de Minas Gerais. Para a intervenção com as crianças, foi adotado o manual de Shure (2006), “Eu Posso Resolver Problemas”, um programa de desenvolvimento de soluções cognitivas para problemas interpessoais. As crianças foram pré e pós- avaliadas em relação ao seu repertório de habilidades sociais por meio da escala *Social Skills Rating System- SSRS-BR*, que demonstrou melhorias na capacidade de reconhecer as emoções (próprias e dos outros), na assertividade e na redução dos conflitos interpessoais.

O CASEL - *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*, publicou o ‘*Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs—Preschool and Elementary School*’ (CASEL, 2013). Esse guia além de explorar a parte teórica da aprendizagem social e emocional e os estudos antecedentes, ele apresenta critérios para execução de programas que sejam eficientes em ambiente escolar, focando no delineamento do programa, na avaliação com base em evidências e na possibilidade de replicação.

Os estudos apresentados e outras produções da área demonstram o interesse em avaliar possíveis efeitos de intervenções que visam promover o desenvolvimento de crianças em período escolar. A bibliografia apresentada mostra intervenções que focam tanto o aspecto emocional, quanto a resolução de problemas e conflitos interpessoais que produziram os seguintes efeitos significativos: melhora no reconhecimento das emoções; melhora na qualidade das relações interpessoais - relação professor-aluno e no grupo de pares; melhoras comportamentais; melhor desempenho em tarefas de fluência verbal e controle inibitório. E efeitos avaliados a longo prazo como: estabelecimento de laços familiares e educacionais mais fortes, melhor desempenho nos estudos e trabalho e redução de problemas de saúde mental. A literatura embasa a nossa perspectiva nesse estudo em buscar abordagens simples, que possam de maneira prática e rápida, tornar o ambiente escolar mais eficiente em promover o desenvolvimento do indivíduo em todas as suas

potencialidades, de forma que eles possam se beneficiar dessa formação ao longo da sua trajetória de vida.

## 2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

A oportunidade de, em nossa experiência profissional junto a professores da Educação Básica, identificarmos suas dificuldades em relação às emoções e comportamentos dos alunos e suas dificuldades escolares, acrescida dos dados obtidos por meio da revisão de literatura apresentada, levou-nos ao presente estudo. O problema abordado por ele foi proposto a partir das seguintes premissas:

1. Integração de conhecimentos das ciências “naturais” e “sociais” com vistas à contribuição para transformação de problemas sociais atuais;
2. A contribuição dos conhecimentos das neurociências para o entendimento da emoção, regulação emocional e sua abordagem no contexto escolar;
3. A relação entre a emoção e cognição;
4. Relação que há entre regulação emocional e habilidades sociais;
5. Relação da habilidade de regulação emocional e das habilidades sociais com desempenho acadêmico ou sucesso escolar;
6. Relação entre inabilidade de regulação emocional e habilidades sociais com problemas de comportamento e saúde mental;
7. Consideração da escola como espaço de formação e socialização do indivíduo que pode assegurar desenvolvimento social e emocional adequado desde as idades pré-escolares;
8. Resultados positivos da intervenção preventiva por meio de programas de desenvolvimento sócio-cognitivo nas primeiras fases do desenvolvimento infantil;
9. Efeito de intervenções em relação à regulação emocional sobre HS e Desempenho acadêmico;

Os levantamentos iniciais apontam que a regulação emocional, por ser uma habilidade que medeia as relações sociais e está associada à cognição, podem

interferir no contexto escolar e influenciar na socialização, aproveitamento e aprendizagem numa fase considerada sensível do desenvolvimento, trazendo consequências ao longo dos anos escolares subsequentes.

## 2.1 Hipótese

Esse estudo tem a hipótese de que um programa de intervenção para estimular a identificação e regulação das emoções em crianças de 6- 8 anos, realizado no contexto da escola, pode beneficiá-las, com a melhoria da identificação e regulação da emoção; com impacto positivo sobre suas habilidades sociais; redução de comportamentos problemáticos; aumento da competência acadêmica e desempenho escolar; prevenção de sintomas psíquicos tais quais: hiperatividade, desatenção, comportamento desafiante opositor, problemas de conduta e problemas de relacionamento com os colegas.

## 2.2 Objetivos

### 2.2.1 *Objetivo Geral:*

Avaliar os efeitos de intervenção, realizada no contexto escolar, focada em estimular estratégias de RE de alunos de segunda ano do ensino fundamental e eventuais impactos sobre indicadores comportamentais e de desempenho acadêmico.

### 2.2.2 *Objetivos Específicos:*

I. Caracterizar, por meio de instrumentos psicométricos e qualitativos, crianças com idade entre 6-8 anos, alunas do primeiro ano do ensino fundamental de duas escolas públicas, em relação aos seguintes indicadores: a) regulação emocional; b) habilidades sociais; c) comportamentos problemáticos d) competência acadêmica; e) desempenho escolar; f) sintomas psíquicos infanto-juvenis e habilidade pró-sociais; g) hiperatividade, desatenção e comportamento desafiante opositor.

II. Caracterizar, 11-12 meses após a primeira avaliação (por meio dos mesmos instrumentos psicométricos e qualitativos mencionados no item “I”), os grupos de crianças com idade entre 7-8 anos, alunas do ensino fundamental das duas escolas públicas, submetidas ou não à intervenção para estimular a identificação e regulação das emoções.

III. Comparar as características do grupo de crianças submetidas à intervenção com as daquelas que não foram submetidas à intervenção ao início e 11-12 meses após início do estudo;

IV. Discutir o impacto da intervenção para estimular as habilidades de identificação e regulação das emoções sobre: a) habilidades de regulação emocional; b) habilidades sociais; c) comportamentos problemáticos d) competência acadêmica; e) desempenho escolar; f) sintomas psíquicos infanto-juvenis e habilidade pró-sociais; g) hiperatividade, desatenção e comportamento desafiante opositor.



### 3 MÉTODO

#### 3.1 Instituições

As instituições que participaram do estudo foram indicadas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED)<sup>1</sup> da Prefeitura de Belo Horizonte.

A SMED, representada pela equipe de Gerência da Educação Básica e Inclusão, foi convidada a contribuir com o estudo indicando duas instituições que apresentassem perfis semelhantes, ou seja, atendessem a uma população relativamente homogênea e possuísem um padrão aproximado de serviço prestado. Para a indicação das escolas, a SMED consultou índices de sistemas de avaliação da educação, realizando cruzamento de indicadores provenientes de sistemas de avaliação da educação em âmbitos municipal - Avalia-BH (on-line)<sup>2</sup>; estadual - PROALFA/SIMAVE (on-line)<sup>3</sup>; e federal - Educacenso (on-line)<sup>4</sup>. Em conjunto esses índices caracterizam as escolas em relação a: a) processo de alfabetização e aprendizagem dos conteúdos básicos dos ensinos fundamental e médio; b) resultados na sala de aula; c) resultados da escola, da ação docente, da gestão escolar e das políticas públicas para a educação; d) identificação de fatores que influenciam no desempenho dos estudantes, tais como nível socioeconômico e clima escolar; e) necessidades de recursos para alimentação, transporte escolar, livros didáticos entre outros (APÊNDICE A).

Participaram da pesquisa duas escolas<sup>5</sup> municipais de Belo Horizonte. A Escola 1 situa-se na Regional Noroeste e a Escola 2 na Regional Nordeste. Segundo os dados de 2009 da Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais, ambas as escolas atendem em média 800 a 900 alunos do

---

<sup>1</sup> Para maiores esclarecimentos, o Guia da SMED disponível em [http://issuu.com/geel/docs/guia\\_smed\\_eletronico#download](http://issuu.com/geel/docs/guia_smed_eletronico#download) possui informações sobre as gerências, núcleos, coordenações, projetos e serviços prestados.

<sup>2</sup> <http://www.avaliabh.caeduff.net/diagnosticabh/>

<sup>3</sup> <http://www.simave.caeduff.net/o-programa/> <http://www.simave.caeduff.net/proalfa/>

<sup>4</sup> <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=339>

<sup>5</sup> Será mantido sigilo quanto às instituições participantes conforme prevê o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE (Apêndice C)

ensino fundamental<sup>6</sup>, com a distinção de que a Escola 1 também atende educação infantil, estando vinculada a uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI). Conforme os dados da SMED as duas instituições se equiparam nos seguintes índices: a) falta de equidade socioeconômica ou racial; b) índice do nível socioeconômico considerado alto (acima de oito); c) percentual aproximado de 2% de alunos com Bolsa Escola e Bolsa Família; d) percentual de 1% a 2% de alunos com deficiência sem especificação de tipo de deficiência; e) composição, conforme declaração da raça, de mais de 45% brancos, 40% pardos, 3% negros e o restante que não declararam a raça.

### 3.2 Participantes

Participaram do estudo um total de 11 professores e 56 alunos do ensino fundamental (EF) das escolas indicadas. O estudo teve início quando esses alunos estavam no segundo semestre do 1º ano do EF (6 e 7 anos) e foi finalizado quando os alunos estavam no segundo semestre do 2º ano do EF (7 e 8 anos). Os participantes constituem uma amostra por conveniência. Como o estudo tem caráter descritivo, o objetivo foi obter uma amostra heterogênea, assim como é o público atendido no sistema educacional público. Assim sendo, o convite foi extensivo a todos os alunos (por meio de seus pais ou responsáveis) das classes dos professores que aceitaram serem colaboradores da pesquisa. Os critérios de inclusão foram: ser aluno do 1º ano do EF e a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelas crianças e respectivos pais e professores. Foram propostos dois critérios de exclusão: a) idade não compatível ao ano escolar; b) percentil abaixo de 25 no teste de Matrizes Progressivas Coloridas de RAVEN, que indicariam um resultado abaixo da média na capacidade intelectual.

---

<sup>6</sup> A rede municipal de educação é composta de: a) ciclo básico que equivale à educação infantil (0 a 6 anos); b) ensino fundamental dividido em três ciclos 1º (6-9 anos), 2º (9-12 anos), e 3º (12-15 anos); c) 4º. Ciclo que equivale ao ensino médio. Vide: [portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/files.do?evento=download...1\\_ciclo...](http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/files.do?evento=download...1_ciclo...)

### 3.2.1 Caracterização da amostra de crianças Escola 1 e Escola 2 – características socioeconômicas e culturais e inteligência

As Tabelas 1 e 2 apresentam as características socioeconômicas e culturais de crianças, alunas do 1º ano das Escolas 1 e Escola 2, ao início do estudo. A amostra foi constituída por 29 meninos e 26 meninas, idade entre seis e sete anos (mediana = 7 anos), que entraram para a escola com idade entre zero e cinco anos (mediana = 3 anos), cujos pais têm idade entre 25 e 50 anos (média de 36,5 anos) e, em sua maioria, ensino médio, renda familiar entre dois e cinco salários mínimos, número mediano de filhos igual a um (entre 1 e 5) e clima familiar, *harmonioso* ou *harmonioso na maior parte do tempo*.

Não foram observadas diferenças significativas entre os grupos de crianças das duas escolas em relação às características socioeconômicas e culturais (TABELAS 1 e 2), exceto para a variável *Relacionamento dos pais*, que indicou um percentual mais elevado de pais *separados/divorciados* na Escola 2 ( $p < 0,05$ ).

Apesar dos resultados não serem estatisticamente significativos, os seguintes resultados foram observados: maior percentual de crianças do sexo masculino na Escola 1 (61,9%) e feminino na Escola 2 (52,9%) (0,05); relativamente à escolaridade do pai, houve distribuição idêntica em cada nível de escolaridade (33,3%) na Escola 1 e predomínio do *nível médio* (46,9%) na Escola 2; relativamente à escolaridade da mãe, houve predomínio da escolaridade *nível médio* para as mães de ambas as escolas; em relação ao clima familiar, na Escola 1 houve maior frequência de clima *bom na maior parte do tempo* (52,4%), enquanto na Escola 2 predominou o clima *harmonioso* (52,9%). A análise estatística, comparando as amostras das duas escolas em relação a indicadores socioeconômicos e culturais, demonstrou que os grupos de criança, da Escola 1 e da Escola 2, constituem amostras equivalentes.

Tabela 1: Características socioeconômicas e culturais (variáveis categóricas) de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental das Escolas 1 e 2, ao início do estudo, Belo Horizonte - MG , out - dez/2012

		<b>Esc.1 n(21)</b>	<b>Esc. 2 (35)</b>
<b>Sexo da criança</b>	Masculino	61,9%(13)	47,1% (16)
	Feminino	38,1%(8)	52,9%(18)
	Valor-p <sup>1</sup>		0,284*
<b>Relacionamento dos pais</b>	Casamento/União estável	76,2%(16)	55,9% (19)
	Namorados	4,8%(1)	0,0% (0)
	Separados/ Divorciados	9,5% (2)	38,2% (13)
	Pai não reconhecido	4,8% (1)	0,0% (0)
	Viúvo/viúva	4,8% (1)	5,9% (2)
	Valor-p <sup>1</sup>		<b>0,039**</b>
<b>Escolaridade do pai</b>	Ensino Fundamental	33,3% (7)	21,9% (7)
	Ensino Médio	33,3% (7)	46,9% (15)
	Superior	33,3% (7)	31,3%(10)
	Valor-p <sup>1</sup>		0,547*
<b>Escolaridade da mãe</b>	Ensino Fundamental	14,3%(3)	12,1% (4)
	Ensino Médio	52,4% (11)	51,5% (17)
	Superior	33,3% (7)	36,4% (12)
	Valor-p <sup>1</sup>		1,000**
<b>Renda familiar mensal</b>	Até dois SM	35,0% (7)	19,4% (6)
	De dois a cinco SM	55,0%(11)	48,4% (15)
	Mais de cinco SM	10,0% (2)	32,3% (10)
	Valor-p <sup>1</sup>		0,139**
<b>Clima familiar</b>	Harmonioso	23,8% (5)	52,9%(18)
	Bom na maior parte do tempo	52,4% (11)	26,5% (9)
	Satisfatório	9,5% (2)	17,6% (6)
	Um pouco conturbado	4,8% (1)	2,9% (1)
	Muito conturbado	4,8% (1)	0,0% (0)
	Violento	4,8% (1)	0,0% (0)
	Valor-p <sup>1</sup>		0,055**

<sup>1</sup>Comparação entre escolas 1 e 2 (Teste Qui-quadrado\*/Fisher\*\*)

Legenda = negrito refere-se ao dado que é estatisticamente significativo

Tabela 2: Características socioeconômicas e culturais (variáveis numéricas) de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental das Escolas 1 e 2, ao início do estudo, Belo Horizonte - MG , out - dez/2012

		<b>Esc. 1 n (21)</b>	<b>Esc. 2 n (35)</b>
<b>Idade do responsável</b>	Média	36,5	36,5
	Desvio-padrão	6,0	5,4
	Mínimo	25,0	27,0
	Máximo	50,0	45,0
	P25	32,0	32,0
	Mediana	37,0	35,0
	P75	40,5	42,0
	Valor-p <sup>1</sup>		0,958
<b>Idade da criança</b>	Média	6,5	6,7
	Desvio-padrão	0,5	0,5
	Mínimo	6,0	6,0
	Máximo	7,0	7,0
	P25	6,0	6,0
	Mediana	7,0	7,0
	P75	7,0	7,0
	Valor-p <sup>1</sup>		0,262
<b>Com qual idade a criança foi para a escola?</b>	Média	2,6	2,5
	Desvio-padrão	1,2	1,2
	Mínimo	1,0	0,0
	Máximo	5,0	5,0
	P25	1,5	1,0
	Mediana	3,0	3,0
	P75	3,5	3,3
	Valor-p <sup>1</sup>		0,844
<b>Quantos irmãos e meio-irmãos a criança tem no total?</b>	Média	1,1	0,9
	Desvio-padrão	1,2	1,2
	Mínimo	0,0	0,0
	Máximo	4,0	5,0
	P25	0,0	0,0
	Mediana	1,0	1,0
	P75	2,0	2,0
	Valor-p <sup>1</sup>		0,420

<sup>1</sup>Comparação entre escolas 1 e 2 (Teste Mann-Whitney)

A Tabela 3 mostra os resultados referentes à avaliação da inteligência, testada por meio da Matrizes Progressivas Coloridas de Raven – COM, cuja testagem foi realizada apenas na 1ª etapa de avaliações, ao início do estudo. Não foram observadas diferenças significativas (valores- $p > 0,05$ ) entre as crianças das Escolas 1 e 2 em relação aos escores brutos e percentis gerados pela norma do teste (RAVEN, 1988).

A Tabela 4 mostra a distribuição da amostra em relação às classificações de inteligência, indicando que 60% dos alunos obtiveram resultados acima da média, 36,4% encontram-se na média e 3,6% abaixo da média.

Tabela 3: Níveis de inteligência geral de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental das Escolas 1 e 2, avaliadas pela CPM out/dez/2012

	<b>Esc. 1 n (21)</b>	<b>Esc. 2 n (34)</b>
<b>Pontos/Escore bruto</b>		
Média	21,2	23,2
Desvio-padrão	6,2	4,7
Mínimo	11,0	14,0
Máximo	33,0	31,0
P25	17,0	19,0
Mediana	20,0	23,5
P75	25,5	27,0
Valor-p <sup>1</sup>		0,176
<b>Percentil</b>		
Média	74,1	75,8
Desvio-padrão	25,3	19,9
Mínimo	25,0	25,0
Máximo	99,0	99,0
P25	60,0	60,0
Mediana	80,0	80,0
P75	95,0	90,0
Valor-p <sup>1</sup>		0,875

<sup>1</sup> Comparação entre escolas 1 e 2 (Teste Mann-Whitney)

Tabela 4 - Distribuição da frequência da classificação da inteligência na amostra geral de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental Municipal de Belo Horizonte, avaliadas pela CPM, em out/dez/2012

<b>Classificação</b>	<b>Frequência</b>
<b>Intelectualmente superior</b>	21,8% (12)
<b>Definidamente acima da média na capacidade intelectual</b>	38,2% (21)
<b>Intelectualmente médio</b>	36,4% (20)
<b>Definidamente abaixo da média na capacidade intelectual</b>	3,6% (2)
<b>Intelectualmente deficiente</b>	-

### 3.3 Aspectos Éticos

A presente pesquisa foi elaborada e conduzida conforme as normas da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). A pesquisa foi aprovada por parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais (CEP/ UFMG No. 186.711).

As instituições participantes, Secretaria Municipal de Educação – SMED, da Prefeitura de Belo Horizonte, representada pela equipe de Gerência da Educação Básica e Inclusão, as escolas, representadas pelos seus diretores e coordenadores, os professores, os pais ou responsáveis das crianças e as próprias crianças, após convite para participação na pesquisa, foram esclarecidos em relação aos seus objetivos e métodos, com detalhamento dos procedimentos e dos aspectos éticos. Tendo concordado com a participação no estudo, assinaram as respectivas Carta de Anuência (APENDICE B), Carta Convite e de Anuência – Escolas (APÊNDICE C), e respectivos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): Termo de Consentimento – Professores (APÊNDICE D), Termo de Consentimento – Pais / Responsáveis (APÊNDICE E), Termo de Consentimento – Criança 6 anos / Pais / Responsáveis (APÊNDICE F), Termo de Consentimento – Criança 7 anos / Pais / Responsáveis (APÊNDICE G).

### 3.4 Instrumentos e procedimento de coleta de dados e Materiais

#### 3.4.1 *Questionário Socioeconômico e Cultural (QSEC)*

O questionário utilizado na pesquisa foi elaborado a partir do Questionário Socioeconômico e Étnico-Cultural (LASAITIS, 2009<sup>7</sup>). A adaptação foi realizada pela pesquisadora para o atual estudo, tornando-o mais adequado aos objetivos do projeto. O questionário permite coletar informações a respeito do aluno, da constituição e relacionamento familiar, da escolaridade, do nível socioeconômico e etnia (ANEXO A).

#### 3.4.2 *Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais-BR (Social Skills Rating System, SSRS-BR)*

Instrumento<sup>8</sup> publicado em 1990 por Gresham e Elliott, foi traduzido e adaptado para o Brasil por Del Prette em 2003 e validado em 2009 (BANDEIRA *et al.*, 2009). Constitui um sistema de avaliação indireta dos repertórios de habilidades sociais do indivíduo, pois é composto por três formulários diferentes, um destinado à autoavaliação da criança e os outros destinados à avaliação pelos professores e pelos pais.

O SSRS-BR abrange, além dos repertórios comportamentais de habilidades sociais da criança, medidas de comportamento problemático e de competência acadêmica no ensino fundamental. O presente estudo utilizou a autoavaliação e a avaliação dos professores.

O questionário destinado às crianças é composto de 34 questões, respondidas em termos de frequência do desempenho de habilidades sociais. Além da escala global, o questionário de autoavaliação fornece os seguintes componentes (BANDEIRA *et al.*, 2009, p.274):

1. Responsabilidade - comportamentos que demonstram compromisso com as tarefas e com as pessoas no ambiente escolar;

---

<sup>7</sup> Questionário Sócio-Econômico e Étnico-Cultural (LASAITS, 2008) disponível em [cristinalasaitis.files.wordpress.com/2008/12/questionario2.do](http://cristinalasaitis.files.wordpress.com/2008/12/questionario2.do)

<sup>8</sup> Instrumento em fase de publicação, por isso não será disponibilizado no anexo.



2. Empatia - comportamentos que demonstram interesse, respeito e preocupação em relação às demais pessoas;
3. Assertividade:- comportamento de expressar opiniões, questionar regras injustas, autocontrole emocional ao lidar com discussões em classe e ao discordar de adultos;
4. Autocontrole – comportamentos que demonstram domínio sobre as próprias reações emocionais nas situações;
5. Evitação de problemas – comportamentos que demonstram domínio sobre as próprias reações emocionais, tais como resolver problemas ou brigas por meio de conversa;
6. Expressão de sentimento positivo – comportamentos que expressem aprovação em relação aos comportamentos dos demais e exteriorização de sentimentos positivos.

O estudo brasileiro de validação confirmou a estrutura fatorial composta dos seis fatores relatados acima. Neste formulário a validade de constructo com estruturas fatoriais explica 40% da variância dos dados. A análise de consistência interna global produziu um alfa de Cronbach de 0,78 e a consistência interna dos componentes indicou valores de alfa de Cronbach entre 0,46 e 0,62. Houve correlação significativa item-escore total ( $r=0,20$  e  $r=0,44$ ;  $p<0,01$ ) exceto para alguns itens que foram eliminados. A análise da estabilidade temporal revelou uma correlação positiva significativa entre os escores de teste reteste ( $r=0,78$ ;  $p<0,001$  na escala global e  $r=0,56$ ;  $p<0,001$  das subescalas componentes) (BANDEIRA *et al.*, 2009).

A escala de avaliação dos professores é composta de três subescalas de medida: a) habilidades sociais; b) comportamentos problemáticos; c) competência acadêmica.

A subescala de habilidades sociais tem 30 questões e foram identificados cinco componentes que explicam 60,03% da variância dos dados. Os componentes identificados foram os seguintes:

1. Responsabilidade/cooperação - comportamentos que demonstram compromisso com as tarefas e com as pessoas e disponibilidade da criança para colaborar com o bom andamento das atividades;
2. Asserção positiva – comportamentos que envolvem expor-se e buscar relações com os demais;

3. Autocontrole – comportamentos que demonstram domínio das próprias reações emocionais;
4. Autodefesa – comportamentos que envolvem enfrentamento para defesa de ideias, opiniões ou avaliação com algum risco de reação indesejável do outro;
5. Cooperação com os pares - comportamentos que expressam disponibilidade da criança colaborar voluntariamente.

A análise de consistência interna global produziu um alfa de Cronbach de 0,94. A correlação item-escore total foi significativa ( $r=0,37$  a  $r=0,71$ ,  $p<0,01$ ), assim como a análise de estabilidade temporal do teste reteste da escala global ( $r=0,71$ ;  $p<0,001$ ). A análise da consistência interna das subescalas componentes identificou valores de alfa de Cronbach entre 0,73 e 0,92. As correlações item-escore foram significativas ( $r=0,32$  a  $r=0,75$ ;  $p<0,01$ ) e a análise de estabilidade ficou entre  $r=0,49$  e  $r=0,77$ ;  $p<0,001$  (BANDEIRA *et al.*, 2009).

A subescala de comportamentos problemáticos possui 18 itens distribuídos em dois componentes: 1) externalizantes – comportamentos que envolvem agressão física ou verbal com baixo controle da raiva; 2) internalizantes – comportamentos que expressam distanciamento dos demais, sentimentos de ansiedade, tristeza, solidão e baixa autoestima. Os dois componentes possuem *eigenvalues* respectivamente de 7,53 e 2,51 que explicam 55,79% das variâncias dos dados. A análise da consistência interna global produziu um alfa de Cronbach de 0,91, bem como correlações significativas item-total (entre  $r=0,25$  e  $r=0,75$ ;  $p<0,01$ ) e uma estabilidade temporal global de  $r=0,80$ ;  $p<0,001$ . A consistência interna dos componentes indicou valores de alfa de Cronbach de 0,93 para o componente externalizante e 0,74 para o internalizante. A consistência interna entre as duas subescalas foi de  $r=0,37$ ,  $p<0,01$  e a estabilidade temporal entre os escores de teste e reteste foi entre  $r=0,83$  e  $r=0,66$ ;  $p<0,001$ ).

Na subescala de competência acadêmica o professor classifica o aluno em relação aos demais alunos com base nas seguintes alternativas: 1) entre os 10% piores; 2) entre os 20% piores; 3) entre os 40% médios; 4) entre os 20% bons; 5) entre os 10% melhores. Essa subescala tem uma estrutura unidimensional com nove itens com *eigenvalue* igual a 7,97, que explicou

88,6% da variância dos dados. A consistência interna produziu um alfa de Cronbach de 0,98 e correlações significativas item-total (entre  $r=0,81$  e  $r=0,96$ ). A estabilidade temporal mostrou uma correlação positiva e significativa do teste reteste ( $r=0,73$ ;  $p<0,001$ ) (BANDEIRA *et al.*, 2009).

A escala de avaliação a ser preenchida pelos professores (com suas três subescalas) foi entregue a eles em conjunto com os demais questionários que os mesmos deveriam responder. Eles foram esclarecidos sobre os instrumentos e formas de preenchimentos e eventuais dúvidas dos professores foram esclarecidas, quando se fez necessário.

### *3.4.3 Entrevista e Pranchas para a avaliação da Regulação Emocional de alunos do ensino fundamental – EPRE*

O instrumento EPRE (ANEXO B) foi desenvolvido por Miriam Cruvinel e Evely Boruchovitch, em 2004, durante estudo envolvendo população escolar de Campinas, (São Paulo - Brasil). O instrumento foi elaborado a partir do referencial teórico da Psicologia Cognitiva baseada na Teoria do Processamento de Informação, que acredita que a regulação emocional depende dos seguintes passos: perceber as emoções, monitorá-las para então regulá-las. O EPRE é um instrumento qualitativo, composto por 24 questões (fechadas e abertas) que investiga percepção e monitoramento das emoções e estratégias de regulação emocional. A entrevista foca quatro emoções básicas: tristeza, raiva, medo e alegria. Para cada tipo de emoção, são apresentadas seis questões que visam “verificar se a criança é capaz de perceber, monitorar e regular os seus estados emocionais” (CRUVINEL e BORUCHOVITCH, 2010). Precedendo as questões sobre cada emoção, no intuito de motivar os participantes, apresenta-se uma prancha com ilustração de uma criança expressando a emoção que será investigada. Existem dois conjuntos de pranchas, um destinado às meninas e outro aos meninos, com figuras dos quatro tipos de emoções<sup>9</sup>.

Para auxiliar na avaliação do instrumento Cruvinel e Boruchovitch (2010) agruparam as questões em cinco itens para as emoções de tristeza, raiva e medo, sendo eles: estratégias para melhorar a vivência emocional de tristeza,

---

<sup>9</sup> Devido ao compromisso feito com as autoras o teste não poderá ser apresentado na íntegra, sendo disponibilizados apenas alguns itens a título de exemplo.

raiva e medo; motivos que levam a criança a não fazer nada para melhorar sua tristeza, sua raiva e seu medo; caráter prejudicial dessas emoções; estratégias para essas emoções não atrapalharem e motivos que geram essas emoções. No caso da alegria, foram identificados quatro itens: estratégias para se manter alegre; motivos para ser uma pessoa alegre; motivos para não ser uma pessoa alegre e motivos que geram alegria.

As autoras construíram um sistema de categorização (ANEXO C) para cada questão aberta da entrevista. A análise dos dados, conforme referenciado por Cruvinel e Boruchovitch (2010), é feita mediante procedimentos de análise do conteúdo seguindo a literatura indicada por essas autoras: Arándiga e Tortosa, 2004; Bardin, 1991; Berelson, 1952; Dell’Aglío e Hutz, 2002; Lisboa *et al.*, 2002; Oliveira-Ferreira *et al.*, 2012.

A consistência dessa categorização foi avaliada por dois juízes que não tinham informações a respeito do propósito da pesquisa e dos dados demográficos dos participantes: um doutor em educação e outro de uma profissão não relacionada à área. A concordância entre eles atingiu bons índices, variando de 75% a 100%.

#### 3.4.4 Matrizes Progressivas Coloridas de RAVEN (*Colored Progressive Matrices – CPM*)

As Matrizes Progressivas Coloridas de Raven<sup>10</sup> é uma versão específica para crianças, publicada em 1947, adaptada do Raven - Escala Geral. Esse instrumento abrange todas as faixas de desenvolvimento intelectual e foi desenvolvida por John C. Raven na Escócia, tendo sido padronizado e publicado em 1938 (BANDEIRA *et al.*, 2004). O Raven é um instrumento que avalia a atividade mental edutiva, conceito que se refere à capacidade de formar *insights* criativos ou constructos de nível superior (não verbais) que facilitam o raciocínio de assuntos complexos. O teste se baseia em três teorias: teoria dos dois fatores de Spearman (fator g); teoria da *Gestalt* e teoria do desenvolvimento cognitivo (ANGELINI *et al.*, 1999).

---

<sup>10</sup> Instrumento não anexado, pois não é permitido divulgar instrumento psicológico (artigo 18 do Código de Ética – Psicologia) e fazer cópia reprográfica (xerox) do material dos testes (artigo 16 da Resolução do CFP n.º 002/2003).

A versão do Matriz Progressivas Coloridas de Raven foi desenvolvida para a faixa etária de seis a onze anos. A adaptação da escala geral foi feita seguindo critérios psicométricos e teóricos. Segundo Pasquali, Wechsler e Bensusan (2002), a seleção de figuras que integram o instrumento foi realizada pressupondo-se que cada figura constitui um problema que exige certo nível de desenvolvimento intelectual, tendo sido eleitas aquelas que se adequassem às habilidades intelectuais da criança

Destas análises (estatísticas) resultou o teste com 36 itens, divididos em três séries de 12 itens cada (A, Ab, B), arrolados em dificuldade crescente dentro de cada série e entre as séries. Estes itens representam figuras nas quais falta uma parte que deve ser completada, utilizando um dos seis encaixes apresentados como alternativas de solução. Para completar corretamente a figura, o sujeito tem que solucionar o problema que a figura implica. O problema envolvido nas várias figuras varia de natureza, que pode implicar a percepção de diferença, similaridade, identidade, mudança, simetria, orientação e complementação da gestalt. (PASQUALI, WECHSLER E BENSUSAN, 2002, p.97).

O resultado (score bruto) da CPM é transformado em percentil, que indicam a porcentagem de pessoas da amostra que estão abaixo de um determinado resultado bruto. O percentil é usado para fazer o nível de interpretação do resultado que pode ser classificado como: I – intelectualmente superior; II – definitivamente acima da média na capacidade intelectual; III – intelectualmente médio; IV – definitivamente abaixo da média na capacidade intelectual; V – intelectualmente deficiente.

As normas para essa versão do teste foram publicadas pelo próprio autor, Raven, em 1949. Em 1982, após uma revisão do teste, outra norma foi desenvolvida. Existem vários estudos normativos realizados ao longo desses anos em diversos países. No Brasil, foram feitas pesquisas normativas tanto com a versão de 1947 como com a de 1956. Em 1988 foi publicado, pela Casa do Psicólogo, o caderno de teste referente à revisão de 1956, juntamente com um manual abreviado. Esse foi substituído pela versão que é a vigente, publicada pelo Centro Editor de Testes e Pesquisa em Psicologia, em 1999, que inclui o estudo normativo realizado com 1457 sujeitos em São Paulo –SP por Angelini et al. (1999) e a comparação deste com as pesquisas brasileiras anteriores e com a norma original de Dumfries. (Escócia). A comparação mostra que o resultado do estudo foi superior às pesquisas anteriores e, inferior

à norma original e ao estudo de Jacquemin e Xavier (1982/1984) realizado em uma população de Ribeirão Preto. Isso indica a necessidade de realização de estudos regionais, dada a diversidade encontrada (BANDEIRA *et al.*, 2004).

A CPM é um teste considerado válido e preciso. O estudo de Raven de 1952 e 1954 (citado por PASQUALI, WECHSLER E BENSUSAN, 2002) mostrou uma consistência interna alta na avaliação de teste e re-testes, mostrando índices de precisão de 0,90 no geral, porém com variações com relação à idade (0,65 para crianças <7 anos e 0,80 para crianças > 9 anos). O mesmo foi encontrado no estudo brasileiro de Jacquemin e Xavier (1982/1984 citados por BANDEIRA *et al.*, 2004) que realizaram, na mesma amostra, um estudo de fidedignidade pelo método das metades, aplicando a correção de Spearman-Brown, que gerou um coeficiente total de 0,90 mas que varia entre 0,45 a 0,93 nas diferentes idades.

A CPM é um teste considerado de grande utilidade e usado em diversas culturas, o que faz que ele seja usado como parâmetro para estabelecer a validade de critério nas pesquisas de padronização de vários testes, tais quais: Escala de Maturidade Mental Colúmbia (ALVES e DUARTE, 1993), Teste de Inteligência Não Verbal para Crianças – R2 (ROSA e ALVES, 2000) e Escala Wechsler de Inteligência para Crianças – WISC-III (FIGUEIREDO, 2002).

#### *3.4.5 Teste de Desempenho Escolar TDE*

O TDE (STEIN, 1994) é um instrumento psicométrico desenvolvido para escolares do primeiro ao sexto ano do ensino fundamental. Ele é apresentado sob a forma de um caderno composto de três subtestes: escrita, aritmética e leitura. Cada subteste é apresentado em uma ordem crescente de dificuldade e possui critérios próprios de interrupção por erros, o que possibilita a avaliação objetiva e individual das capacidades fundamentais para o desempenho escolar.

Os dados do TDE são avaliados com base nos escores brutos de desempenho comparados com tabelas que consideram idade cronológica e série escolar, classificando-se o desempenho em: superior, médio e inferior. Resultado abaixo de 25% da norma é considerado como inferior; entre percentil 25% e 75% é considerado de acordo com esperado para a população e, acima

de 75% é considerado superior ao esperado para idade e escolaridade (STEIN, 1994).

Segundo o manual do TDE (STEIN, 1994), a consistência interna de cada subteste está adequada, atingindo o valor de 0,952 no subteste de escrita, 0,836 no subteste de aritmética e 0,958 no subteste de leitura. O coeficiente alfa, que estima a fidedignidade do teste, também atinge padrões elevados, sendo o coeficiente alfa total do teste de 0,988, na escrita 0,945, aritmética 0,932 e leitura 0,9888. A multi-análise de variância realizada com intuito de averiguar se o teste tem boa discriminação das séries e tipos de escola (pública ou privada) corrobora a diferença das séries. Isso porque as diferenças entre as séries representam 62% da variância no subteste de escrita, 77% no subteste de aritmética e 47% da variância na leitura. No entanto, não foi significativa a análise no caso do tipo da escola, que apresentou uma variância entre 3% a 6% nos subtestes.

Esse teste psicoeducacional tem como grande vantagem o fato de estar fundamentado em critérios elaborados a partir da realidade brasileira. Porém, a sua normatização e padronização foi feita a partir de uma amostra de escolares do Rio Grande do Sul (STEIN, 1994). Isso é visto por Lucio, Pinheiro e Nascimento (2009, citado por Oliveira-Ferreira *et al.*, 2012) como um fator limitante, levando-se em consideração a heterogeneidade dos estados brasileiros, e que pode levar a interpretação incorreta dos resultados.

O estudo de Oliveira-Ferreira *et al.* (2012) avaliou os resultados nos subtestes de escrita e aritmética de uma amostra do estado de Minas Gerais, composta por duas cidades: a capital Belo Horizonte e Mariana, uma cidade interiorana. Comparando-se as duas cidades, observou-se uma diferença significativa nos resultados das crianças. Foi encontrada também uma diferença significativa entre escolas públicas e privadas. Comparada à amostra da normatização do Rio Grande do Sul, esses apresentam um desempenho de 20,05% acima dos alunos de Minas Gerais no teste de escrita e de 12,3% acima no teste de aritmética.

Apesar das restrições mencionadas, o TDE foi mantido como instrumento de avaliação do desempenho escolar por ser o único validado, normatizado e amplamente utilizado na população brasileira. Para contornar a não atualização das normas e inadequação das mesmas ao estado de Minas

Gerais, estado de realização da pesquisa, foram utilizados, nas análises de comparação, apenas os escores brutos. A categorização, conforme a normatização, foi apresentada apenas como dado descritivo da amostra.

#### *3.4.6 Strengths and Difficulties Questionnaire - SDQ*

Escala de rastreamento de saúde mental infanto-juvenil desenvolvida por Goodman, em 1997. O objetivo, ao se criar o SDQ, foi avaliar as habilidades e dificuldades emocionais e disponibilizar um instrumento mais objetivo e com maior aceitação para esse público, visto que os instrumentos existentes até então eram extensos e de difícil aplicação (SAUR e LOUREIRO, 2012). O SDQ, por ser de acesso gratuito e fácil aplicação, tornou-se uma escala amplamente utilizada e já traduzida para mais de 40 idiomas. No Brasil ela foi validada por Fleitlich, Cartázar e Goodman (2000) e está disponível gratuitamente no sítio (<http://www.sdqinfo.com>). Ela é aplicada com o intuito de identificar problemas emocionais e de comportamento em crianças e adolescentes entre três e dezesseis anos. Para esse fim, o instrumento utiliza a taxa de sintomas emocionais mais frequentes na infância e adolescência (CURY e GOLFETO, 2003; STIVANIN, SCHEUER e ASSUMPÇÃO, 2008). O SDQ tem a vantagem clínica de mensurar, não somente os aspectos desvantajosos, mas também os aspectos vantajosos, que podem influenciar o bem-estar psicossocial das crianças e jovens.

A escala tem versões adaptadas para pais e professores (ANEXO D). Ela é constituída por 25 itens ou afirmações, das quais dez são sobre capacidades, quatorze sobre dificuldades e uma é neutra. As alternativas para resposta são: afirmativa é falsa (0 ponto), é mais ou menos verdadeira (1 ponto) e é verdadeira (2 pontos). Os itens são divididos em cinco subescalas: comportamento pró-social, hiperatividade, problemas emocionais, de conduta e de relacionamento com os pares. Cada subescala pode ter uma pontuação que varia de zero a dez pontos. O escore total de dificuldade é calculado através da soma das subescalas, excetuando-se a de comportamento pró-social (SAUR e LOUREIRO, 2012).



A escala também apresenta um suplemento sobre impacto do questionário, onde o respondente diz se ele considera que a criança ou jovem tem algum problema e, em caso afirmativo, qual é a cronicidade e quais são os prejuízos decorrentes desse problema na vida escolar e familiar.

As qualidades psicométricas do SDQ foram averiguadas por Saur e Loureiro (2012). Elas realizaram um levantamento bibliográfico de estudos indexados nas bases de dados *MedLine*, *PsycINFO* e *Lilacs*, abrangendo o período de 1997 a 2010 e relataram

qualidades psicométricas satisfatórias para o SDQ, com índices positivos de validade e fidedignidade, destacando a sua adequação e aplicabilidade como rastreador de problemas de saúde mental de crianças e adolescentes, inclusive no Brasil. Esses estudos confirmaram a estrutura original de cinco fatores e demonstraram índices psicométricos satisfatórios em diferentes contextos e populações, evidenciando seu alcance transcultural, o que constitui importante parâmetro de aplicabilidade (SAUR e LOUREIRO, 2012, p. 625).

Na revisão supracitada, os dados à respeito da escala destinada aos professores, versão utilizada no presente estudo, indicam que a validade convergente/concorrente apresentou uma variação de 0,71 a 0,92. Quanto à validade discriminativa, através da Curva de *Receiver Operating Characteristic (ROC)*, a área sobre a curva (AUC – *area under the curve*) variou entre 0,75 a 0,91. A consistência interna definida pelo alfa de Cronbach ficou entre 0,66 e 0,88. Também foi avaliada a fidedignidade de teste-reteste onde a margem da correlação do escore total foi de 0,55 a 0,90. O único estudo brasileiro da psicometria do SDQ foi o de Woerner *et al.* (2004, citado por SAUR e LOUREIRO, 2012) envolvendo 898 crianças de sete a quatorze anos e que encontrou nível de fidedignidade satisfatório, correlação teste-reteste de 0,79 e um alfa de Cronbach próximo de 0,80.

Embora o ponto de corte do escore total de dificuldades varie entre 16 e 19 conforme a padronização de cada país, neste estudo foi utilizada a norma disponível *on-line*<sup>11</sup> que define o ponto de corte total para professores como 16.

---

<sup>11</sup> <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/5018/21/Anexo%20XXI%20-%20Folha%20de%20cota%C3%A7%C3%A3o%20do%20SDQ%20vers%C3%A3o%20crian%C3%A7a.pdf>

### 3.4.7 MTA-SNAP-IV

O SNAP desenvolvida por Swanson, Nolan e Pelham, em 1983, é uma escala utilizada na avaliação do Transtorno de Déficit de Atenção /Hiperatividade (TDAH), que pode ser respondida por pais ou professores (ANEXO E). Ela é de domínio público<sup>12</sup> e utiliza os critérios para diagnóstico do TDAH que a Associação Americana de Psiquiatria define no seu Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (*DSM – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*).

O MTA-SNAP-IV é uma versão revista da escala, que adota os critérios do DSM-IV (1994), utilizada no *Multimodality Treatment Study*. Ela é dividida em dois subconjuntos de itens, um abordando os sintomas de TDAH e outro os sintomas do Transtorno Desafiador e de Oposição (TDO), quadro esse que é frequentemente relatado como comorbidade do TDAH (MATTOS *et al.*, 2006). O questionário compreende nove itens de sintomas de desatenção, seis de hiperatividade e três de impulsividade, que são incluídos em um único domínio hiperatividade/impulsividade, e mais oito sintomas de comportamento hostil desafiador.

O MTA-SNAP-IV usa de escores qualificadores que, além de identificar a presença, avalia também a gravidade dos sintomas. Para esse fim, o questionário possui quatro opções de resposta: nem um pouco=zero; um pouco=um; bastante=dois; demais=três. Os escores das subescalas são calculados através da média de cada uma, somando-se os itens e dividindo o total pela quantidade de afirmações em cada subescala.

Essa escala foi traduzida para o português por Mattos *et al.* (2006), usando a metodologia de tradução, retradução, avaliação de equivalência, sondagem na população-alvo e escolha da versão final. O estudo atingiu uma equivalência conceitual e de itens no caso do TDAH, mas que deve ser melhor averiguada no caso do TDO (MATTOS *et al.*, 2006).

As qualidades psicométricas do MTA-SNAP-IV foram avaliadas por Bussing *et al.* (2008, *on-line*<sup>13</sup>). Esse trabalho padronizou o instrumento em uma amostra em que 1.613 respondentes eram pais e 1.205 eram professores

---

<sup>12</sup> disponível em <http://pt.scribd.com/doc/61225368/MTA-SNAP-IV>

<sup>13</sup> <http://www.excellenceforchildand youth.ca/support-tools/measure-profile?id=239>

em um distrito escolar da Flórida, EUA. Encontraram-se evidências de validade discriminativa, boa sensibilidade e especificidade, validade concorrente mínima, e extensa validade convergente. Constatou-se, pela análise fatorial, que o modelo de três fatores é o melhor ajuste, corroborando a junção dos sintomas de hiperatividade e impulsividade. Observou-se também que não há diferenças significativas que sugiram pontos de corte normativos específicos por gênero, raça e nem por faixa etária. Os resultados do estudo sugerem que o SNAP-IV discrimina bem as crianças com variados níveis de sintomas, mas sugere-se cautela em utilizar a escala como método diagnóstico. A versão dos professores apresentou boa validade com coeficiente alfa geral de 0,97 e de 0,96 na subescala de desatenção, 0,92 na subescala de hiperatividade e impulsividade e 0,96 na subescala de comportamentos desafiadores.

#### *3.4.8 Material utilizado na intervenção focada em estratégias de RE – EPRP – “ Eu posso resolver problemas: um programa de soluções cognitivas para problemas interpessoais”*

O material utilizado para promover a intervenção na Regulação Emocional (RE) das crianças em sala de aula foi retirado do livro “Eu posso resolver problemas: um programa de soluções cognitivas para problemas interpessoais” (SHURE, traduzido por Marturano, Motta e Elias, 2006). Esse livro é resultado de pesquisa e prática em escolas de educação infantil e ensino fundamental (utilizado com crianças da educação infantil e primeiro ano) no estado da Filadélfia- EUA. Ele emprega a abordagem da Resolução Cognitiva de Problemas Interpessoais (SHURE e SPIVACK,1982) para mostrar aos professores, de forma prática, como ajudar as crianças a resolver problemas nos relacionamentos. Os propositores desse manual consideram que seu maior benefício é propiciar às crianças, oportunidade para aprenderem a usar o pensamento de resolução de problemas. Assim, elas aumentam o seu ajustamento social, com significativa redução de provocações, discussões, descontrole emocional e retraimento social.

Como o objetivo da intervenção foi a sensibilização para estratégias de regulação emocional (RE), apenas as lições do EPRP direcionadas às emoções foram selecionadas, resultando nas seguintes quatorze lições numeradas conforme o manual: 15; 17; 18; 19; 25; 27; 28; 33; 34; 43; 44; 45; 46 e 55. Essas lições estimulam a identificação (em si e nos outros) dos estados emocionais, orientam quanto às causas e eventos que propiciam cada estado emocional, as manifestações emocionais e as formas de adequação do comportamento para não se ter prejuízo nas relações e na qualidade de vida.

O manual é apresentado em forma de lições a serem trabalhadas dentro de sala, ensinando as habilidades através de atividades lúdicas envolvendo jogos, histórias, brincadeiras, fantoches e desempenho de papéis. Ao todo são 83 lições que contêm: um objetivo definido, listas de materiais e um guia para o professor, explicando a condução passo a passo e, em alguns casos, propondo variações que conferem uma flexibilidade às atividades (SHURE, 2006).

O EPRP é dividido em duas categorias de lições definidas como: habilidades prévias para a solução de problemas e habilidades para resolução de problemas. A primeira fase trata dos conceitos críticos para a futura resolução de problemas, ou seja, as crianças são familiarizadas com expressões, formas de pensamento e conceitos importantes. Nesse início, as crianças também são estimuladas a: identificar seus próprios sentimentos e os sentimentos dos outros; entender que há mais de uma maneira de descobrir como alguém se sente; e perceber maneiras pelas quais esses sentimentos podem ser influenciados. Na segunda fase, a criança é incentivada a resolver o problema enfrentado baseando-se nas informações previamente adquiridas. Para isso, ela é estimulada a pensar nas diversas soluções possíveis, a considerar as possíveis consequências das ações e a decidir que solução tomar (SHURE, 2006).

O presente estudo utilizou-se de dezesseis lições do EPRP que foram selecionadas por estimularem a percepção, o vocabulário e a regulação das emoções. Na seleção realizada havia lições das duas fases, respeitando as etapas necessárias para a aquisição da habilidade. Os temas e objetivos de cada uma das lições estão descritos no tópico 3.5.5 de Procedimentos. Além

das lições do EPRP, outras atividades e técnicas<sup>14</sup> da terapia cognitiva comportamental e do treinamento de habilidades sociais foram acrescentadas para complementar a intervenção. Alguns exercícios de Stallard (2007) foram utilizados como exercícios para fixação e complementação das lições do EPRP, sendo os seguintes: “*Quando fico triste*” (p.149); “*Quando fico zangado*” (p.148); “*Quando fico preocupado*” (p.147). E algumas vivências propostas por Del Prette e Del Prette (2011) foram aplicadas como forma de revisão como foi o caso do “*Sentimentos tem cores* (p.127 - 131) e o “*Eu tenho sentimentos*” (p. 131-135) ou complementando temas que não eram bem explorados no EPRP, como foi o caso do “*Criança também pode ajudar*” e “*O que é amor* (p.166 – 172).

---

<sup>14</sup> Essas técnicas foram retiradas dos seguintes livros: (1) Stallard, P. Guia do terapeuta para os bons pensamentos – bons sentimentos – utilizando a terapia cognitivo-comportamental com crianças e adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2007; (2) Del Prette, Z. & A. Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2011.

### 3.5 Procedimentos

O trabalho desenvolvido seguiu uma metodologia quase-experimental, diferenciando-se da metodologia experimental por não ter uma distribuição aleatória nos grupos a serem investigados (VELTRONE, 2009). Essa metodologia foi assim definida por ser um trabalho, realizado dentro do contexto escolar, caracterizado por: a) possuir um grupo previamente formado (as turmas), que rege a organização das atividades escolares; b) ter o intuito de garantir uma validade ecológica do estudo, de forma que a pesquisa possa ter uma contribuição real na escola, o que ressalta a importância de deixar o ambiente do estudo o mais próximo do mundo real. Essas razões contribuíram para eleger essa metodologia de pesquisa que tem sido muito utilizada na avaliação de programas que buscam atingir algum efeito positivo em um grupo de indivíduos (COZBY, 2003).

A necessidade de garantir a validade do estudo quase-experimental motivou o procedimento da escolha das instituições com a colaboração da SMED (conforme relatado no item 3.1 do presente capítulo), com o intuito de obtermos os grupos a serem estudados com o máximo de similaridade possível entre eles.

O delineamento da pesquisa envolveu: a) uma avaliação inicial em todas as crianças com aceite da família em ambas as escolas, denominada 1ª. etapa do estudo; b) a intervenção focada na regulação emocional nas três turmas da Escola 1 (envolvendo todos os alunos matriculados naquela turma e seus professores); c) uma segunda avaliação de todas as crianças com aceite de ambas as escolas denominada 2ª. etapa do estudo (QUADRO 1). Os itens a seguir descrevem detalhadamente cada etapa do estudo.

Quadro 1 - Delineamento do estudo quanto às etapas e instrumentos utilizados na amostra de crianças do ensino fundamental das duas escolas municipais de Belo Horizonte que participaram do estudo de 2012-2013

ETAPAS	ESCOLA 1	ESCOLA 2	INSTRUMENTOS UTILIZADOS
1ª. etapa Avaliação 1: ago-dez/2012	21 alunos (1º. ano)	34 alunos (1º. ano)	QSEC / Raven / SSRS-BR / EPRE / TDE / SDQ / MTA-SNAP IV
Intervenção maio/jun/2013	Atividades de sensibilização para estratégias de regulação emocional - EPRP (SHURE, 2006)	..	..
2ª. etapa Avaliação 2: set/out/2013	18 alunos (2º. ano, mesmos alunos de 2012)	34 alunos (2º. ano, mesmos alunos de 2012)	SSRS-BR / EPRE / TDE / SDQ / MTA-SNAP IV

Fonte: elaborada pelo próprio autor.

### 3.5.1 Adesão dos professores

Após anuência da direção e da coordenação das escolas, os professores das turmas de 1º ano foram informados e esclarecidos sobre o estudo e convidados a contribuir para a pesquisa, em relação às seguintes atividades: a) liberação dos alunos nos momentos de avaliação; b) resposta aos questionários/escalas (SSRS-BR, SDQ e MTA-SNAP-IV) sobre cada um dos alunos de sua turma. Os professores da escola onde foi feita a intervenção tiveram acrescentadas, as seguintes atividades: a) participação na oficina sobre Intervenção na Regulação Emocional para treinamento dos professores; b) participação, junto com a equipe da pesquisa, da intervenção focada na estimulação de estratégias de RE realizada junto aos alunos, ou seja, dos momentos semanais de vivência sobre a regulação emocional em sala de aula; c) produção de relatório semanal sobre a utilização das estratégias propostas durante o cotidiano escolar.

Aderiram inicialmente à pesquisa, um total de 11 professores das duas escolas. As professoras que participaram da pesquisa ao longo dos 12 meses de seu desenvolvimento (agosto/2012 a setembro/2013) não foram

necessariamente as mesmas, devido à ocorrência natural de mudança das professoras responsáveis por cada turma de alunos. Professoras não participantes que assumiram turmas de 2º ano, em 2013, cujos alunos já estavam participando desde o 1º. ano do EF, foram convidadas e, por meio da assinatura do TCLE, passaram a participar da pesquisa.

Na Escola 1, cinco professoras participaram do estudo. Em 2012 havia três turmas do 1º ano (Prof 1, 2 e 3). Em 2013 apenas uma professora (Prof 1) se manteve na sua turma original. Dessa forma, as professoras (Prof 4 e 5) que assumiram as duas outras turmas de 2º ano foram convidadas e aceitaram colaborar. As professoras que mudaram de turma encerraram a colaboração com a pesquisa.

Na Escola 2, nenhuma das três professoras do 1º ano, que colaboraram inicialmente com o estudo, se mantiveram com a mesma turma no 2º ano. Assim, contamos nessa escola com a participação de outras três professoras que no ano de 2013 assumiram as turmas que já estavam na pesquisa e aceitaram colaborar com o estudo.

Os Quadros 2 e 3 apresentam a distribuição de professores ao longo dos doze meses de desenvolvimento da pesquisa, por turma/sala e ano escolar.

Quadro 2 - Distribuição da amostra de crianças por professores/sala na Escola 1 no período de Ago. 2012 – Set 2013 em Belo Horizonte

<b>Escola 1</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>
Sala 1 (n=7)	Prof 1	Prof 1
Sala 2 (n=7)	Prof 2	Prof 4
Sala 3 (n=7)	Prof 3	Prof 5

Fonte: elaborada pela própria autora

Quadro 3 - Distribuição da amostra de crianças por professores/sala na Escola 2 no período de Ago. 2012 – Set. 2013 em Belo Horizonte

<b>Escola 2</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>
Sala 4 (n=8)	Prof 6	Prof 9
Sala 5 (n=8)	Prof 7	Prof 10
Sala 6 (n=18)	Prof 8	Prof 11

Fonte: elaborada pela própria autora



### 3.5.2 Autorização dos pais e aceite das crianças

Os professores que concordaram em participar do estudo viabilizaram um momento de diálogo com os responsáveis pelos alunos durante a reunião de pais. Essa reunião foi feita com todas as turmas de 1º ano antes do início da coleta de dados (tanto no início da pesquisa em agosto/2012, quanto com aquelas que entraram no segundo ano da pesquisa em fevereiro/2013). Os pais tiveram oportunidade de assistir a uma apresentação sucinta do projeto de pesquisa e de esclarecer eventuais dúvidas quanto ao projeto e ao preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Pais / Criança) e do Questionário Socioeconômico (APÊNDICES E, F e G e ANEXO A) que lhes foram entregues. Os responsáveis foram orientados a deixar na escola uma via do TCLE e o Questionário Socioeconômico respondido, caso concordassem com a participação da criança no estudo.

A pesquisa, conforme ilustrado no Quadro 4, em 2012, avaliou ao todo 56 alunos, de seis turmas do 1º ano, sendo três de cada escola. Em 2013, foram testados novamente os mesmo alunos que agora se encontravam no 2º. ano, porém houve quatro desistências durante a pesquisa - um aluno por mudar de turno e os outros três devido à mudança de escola - totalizando, ao final do estudo, uma amostra de 52 alunos.

Quadro 4- Distribuição, por escola e ano escolar, das crianças, alunas do ensino fundamental, que participaram do estudo da intervenção focada em RE de Ago. 2012 – Out 2013 em escola municipal de Belo Horizonte

	Escola 1 Intervenção	Escola 2 Grupo Comparação	Total
2012 / 1º ano	21	35	56
2013 / 2º ano	18	34	52

Fonte: elaborada pela própria autora

### 3.5.3 Coleta de dados

A coleta de dados envolveu três informantes: os pais, os alunos e os professores. Inicialmente, os pais ou responsáveis responderam ao Questionário Socioeconômico (QSE) no início da pesquisa, e o entregaram junto com o TCLE, permitindo a inclusão do aluno na pesquisa. Os professores responderam ao MTA-SNAP-IV, SSRS-BR e ao SDQ de cada aluno participante da pesquisa

As crianças foram submetidas a quatro instrumentos de avaliação: Matrizes Coloridas de Raven (CPM); Teste de Desempenho Escolar (TDE); Escala de Habilidades Sociais (Social Skills Rating System- SSRS-BR / criança); Entrevista e Pranchas para Avaliação da Regulação Emocional (EPRE). Excetuando-se as Matrizes Coloridas de Raven, que foi aplicação única, todos os demais instrumentos foram aplicados em ambas as escolas, nas duas fases da pesquisa, constituindo, a avaliação inicial (agosto a dezembro 2012) e a segunda avaliação, 10 a 12 meses depois (setembro a outubro 2013), sendo que na Escola 1, à essa época, os alunos já haviam sido submetidos à intervenção. Detalhes referentes à testagem serão explicitados abaixo.

Alguns recursos foram utilizados para avaliar e documentar a intervenção focada em RE e os impactos dos componentes das atividades, sendo esses: a) o relatório realizado pela equipe em todas as intervenções em cada turma - esse relatório contemplava as adaptações, os comportamentos, as impressões e sugestões da equipe de pesquisa para a próxima lição; b) preenchimento pelos professores do relatório semanal sobre a utilização das estratégias propostas durante o cotidiano escolar; c) registro de observadores externos à intervenção e avaliação dos mesmos, dos professores e equipe de pesquisa quanto ao desempenho em cada sessão com cada turma.

#### 3.5.3.1 Aplicação dos instrumentos respondidos pelas crianças

Todas as avaliações foram feitas individualmente e sem limite de tempo. Os alunos eram chamados em sala e direcionados para o local de testagem, reservado dentro da própria escola. A dinâmica da testagem foi definida pelo número de avaliadores disponíveis por dia e por quantos deles estavam

treinados para aplicação do EPRE (apenas três dos sete avaliadores estavam treinados), sendo então necessária uma troca de avaliadores para completar a bateria de exames de cada aluno.

Para a aplicação da subescala de autoavaliação do SSRS-BR o aplicador fazia a leitura da pergunta e preenchia o questionário conforme a resposta do aluno. Considerando-se que os respondentes se encontravam no início da alfabetização e que a linguagem do questionário é avançada para a faixa etária, a aplicação, da forma como foi realizada, assegurou a compreensão dos itens. Algumas adaptações, sem comprometimento do significado das frases, foram necessárias para que a criança compreendesse a pergunta, possibilitando a ela uma resposta mais fidedigna.

A aplicação do EPRE foi realizada oral e individualmente. O próprio aplicador fez o registro das respostas. Por ser uma entrevista estruturada e que pode sofrer influências da pessoa do entrevistador, esse instrumento foi aplicado apenas pela pesquisadora e por duas integrantes treinadas da equipe.

Durante a instrução geral sobre o instrumento, foram incluídas duas questões consideradas importantes para o presente estudo. Após as instruções do teste, o aluno foi inquirido se ele sabia o que é emoção ou se conseguia exemplificar algum tipo de emoção. Na apresentação das quatro pranchas das emoções, foram feitas duas alterações na aplicação: o aplicador ao apresentar a figura não indicava para o aluno a emoção como proposto pelo teste e sim questionava o que ele achava que a criança na figura estava sentindo. Após a resposta, a criança era solicitada a dizer como ele reconheceu tal emoção no desenho. Por exemplo, ao invés de dizer “aqui você vê um(a) menino(a) muito triste” o aluno era perguntado sobre o que ele achava que aquela criança estava sentindo. Depois o aplicador perguntava “como você viu que ele está triste?” e se a criança tivesse dificuldade era sugerido para ela apontar onde ela reconheceu tal emoção na figura.

A avaliação por meio da CPM foi feita individualmente, com os alunos respondendo aos itens e o avaliador anotando as respostas para evitar erro de preenchimento pelas crianças. Cada criança, de ambas as escolas, foi submetida a essa avaliação uma única vez, na primeira etapa da pesquisa (agosto a dezembro 2012), sendo que à essa época, os alunos da Escola 1 ainda não haviam sido submetidos à intervenção.

O TDE foi aplicado individualmente em cada criança seguindo os procedimentos do manual (STEIN, 1994).

### *3.5.3.2 Aplicação dos instrumentos respondidos pelos professores*

As professoras das turmas da pesquisa foram orientados quanto à forma de preencher os questionários e familiarizadas com os instrumentos pela própria pesquisadora. No mesmo período em que as crianças estavam sendo avaliadas, nas duas fases da pesquisa (agosto a dezembro 2012 e setembro a outubro 2013), as professoras recebiam três instrumentos a serem respondidos em relação a cada aluno da turma que estivesse participando do estudo. Os instrumentos foram esses: Escala de Habilidades Sociais (Social Skills Rating System- SSRS-BR / professor); Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) e o MTA-SNAP-IV.

As etapas de avaliação são relacionadas a seguir. Os períodos apresentados correspondem à avaliação das crianças e também à coleta de dados fornecidos pelo professor que, no entanto, com frequência, ultrapassou o período especificado pelo acúmulo de afazeres na escola, já mencionado.

Primeira Etapa (agosto a dezembro de 2012): Convite, adesão dos participantes e coleta dos QSE e avaliação dos alunos das Escolas 1 e 2, matriculados no 1º ano do ensino fundamental. Na Escola 1 foram avaliadas 21 crianças em quatro dias de aplicação dos instrumentos, entre 10/10 e 26/10 /2012. Na Escola 2 foram avaliadas 34 crianças em seis dias no período entre 05/11 e 04/12/2012. Coleta dos questionários/escalas respondidas pelos professores sobre cada um de seus alunos.

Segunda Etapa (setembro a outubro de 2013): 9 a 14 meses após início do estudo, sendo que na Escola 1, à essa época, os alunos já haviam sido submetidos à intervenção focada em estratégias de RE há dois meses. Foram avaliados novamente os alunos das duas escolas, de forma que na Escola 2 foram avaliadas 34 crianças, todas do 2º. ano, em seis dias de aplicação, entre 03/09

e 17/09/2013. Na Escola 1 foram avaliadas 18 do 2º. ano em cinco dias, entre 19/09 e 04/10/2013. Coleta dos questionários/escalas respondidas pelos professores sobre cada um de seus alunos.

#### *3.5.4 Capacitação dos professores para as vivências da intervenção focada em estratégias para regulação emocional das crianças*

A intervenção foi proposta com o objetivo de ser implementada conjuntamente com professoras, pesquisadora e o apoio de membros da equipe de iniciação científica. Essa parceria tinham o intuito de contribuir com essas profissionais com uma experiência para sua prática diária. Por isso, em março de 2013, as professoras, colaboradoras da pesquisa na Escola 1, participaram de uma oficina visando seu treinamento para a intervenção focada em estratégias de regulação emocional (RE) na infância. A oficina, com carga horária de três horas, foi ministrada pela pesquisadora. Foram abordados, por meio de exposição dialogada e dinâmica com o grupo, os seguintes conteúdos: conceitos de emoção e regulação/manejo emocional; relação entre emoção e contexto/desempenho escolar; desenvolvimento emocional; apresentação do manual “Eu posso resolver problemas – EPRP” (SHURE, 2006), utilizado como referência para a futura intervenção com os alunos em relação a estratégias de regulação emocional; apresentação do roteiro da primeira atividade em sala como exemplificação do trabalho que seria feito.

Durante a capacitação as professoras tiveram oportunidade de entender o trabalho de intervenção que seria feito com as crianças e de se familiarizar com o arcabouço teórico e com as técnicas que seriam utilizadas, assim como esclarecer as dúvidas e estabelecer um diálogo mais próximo com a equipe de pesquisa, essencial para o trabalho cooperativo.

Nessa mesma ocasião as professoras receberam o material que continha o conteúdo introdutório do manual do EPRP, o cronograma da intervenção focada em estratégias de RE e o roteiro das lições que foram selecionadas para o trabalho em sala de aula com as crianças.

As professoras da Escola 2 também passaram por uma capacitação focada em estratégias de RE em agosto de 2013. Essa capacitação visava que todos os professores tivessem o mesmo *background* ao avaliar os alunos na

segunda etapa. A única diferença entre as duas capacitações foi que, embora tivesse um exemplo de intervenção, não foi dada uma ênfase aos procedimentos do EPRP e o material com o roteiro das lições do EPRP não foi distribuído para essas professoras.

### 3.5.5 *Intervenção focada em estratégias de RE*

A intervenção focada em estratégias de RE foi realizada com cada uma das três turmas na Escola 1, constando de um encontro de 50 minutos por semana por turma, num total de nove semanas, no período de abril a junho de 2013. As atividades de estratégias de RE ocorriam durante o horário de aula e com todos os alunos de cada uma das três turmas dos professores colaboradores na pesquisa, resultando num total de 77 alunos expostos à intervenção focada em estratégias de RE dos quais, 18 participantes do estudo (QUADRO 5).

Quadro 5- Distribuição de turma/sala, das crianças, alunas do ensino fundamental, submetidas à intervenção focada em estratégias de RE – avaliadas ou não - no período de abril/2013 a junho/2013 em escola municipal (Escola 1) de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

Sala 1	Sala 2	Sala 3	total
25 alunos	27 alunos	25 alunos	77 alunos
4 avaliados	7 avaliados	7 avaliados	18 alunos

Fonte: elaborada pela própria autora

O trabalho foi conduzido pela pesquisadora e equipe de pesquisa composta por seis alunos de iniciação científica. Nos três últimos encontros estiveram presentes dois observadores para auxiliar na pesquisa. Como a atividade de intervenção focada em estratégias de RE ocorria em dia fixo para cada turma, os alunos de iniciação científica foram divididos de forma que acompanhassem as mesmas turmas. As professoras já haviam sido capacitadas para participação nas atividades da intervenção focada em estratégias de RE e recebido o material das lições que seriam aplicadas conforme tópico 3.4.8. Regularmente, na semana anterior à intervenção, as professoras recebiam um roteiro das atividades a serem desenvolvidas em sala, com distribuição de papéis e funções. A participação e parceria com as professoras responsáveis por cada turma teve como objetivo usufruir do

vínculo que cada uma já havia estabelecido com seus alunos, aproveitar suas estratégias pedagógicas e lhes propiciar mais familiaridade com as estratégias de regulação emocional.

A elaboração do programa utilizado nessa pesquisa de intervenção focada em estratégias de RE foi orientada pela 'Teoria Diferencial das Emoções' (IZARD *et al.*, 2002). Essa teoria faz uma organização das teorias anteriores e das proposições consolidadas a respeito das emoções (DARWIN, 1872/1965; JAMES, 1890, 1950; TOMKINS, 1962,1963; citados por IZARD *et al.*, 2002). Esse arcabouço tem uma organização bem apropriada para a implementação de intervenções preventivas, pois fornece bases para compreensão do conceito de desenvolvimento normal e anormal da emoção e dos processos que facilitam a mudança comportamental.

O programa seguiu o que Izard *et al.* (2002) propuseram para intervenções preventivas em relação ao desenvolvimento emocional. Ele se baseou na teoria do desenvolvimento e nas mudanças esperadas em nível biológico e comportamental específicos da faixa etária estudada (seis a oito anos). As atividades foram elaboradas com intuito de: a) fortalecer as relações entre emoção, cognição, motivação e respostas adaptativas; b) trabalhar a identificação e reconhecimento das emoções, tomando consciência das suas causas e funções, ajudando a desenvolver o sentido de autoconsciência; c) facilitar o desenvolvimento da empatia e orientar para um comportamento mais pró-social e moral; d) melhorar o autoconceito. Outros conhecimentos foram necessários para o planejamento das atividades do programa, como, por exemplo, a teoria da psicologia social e dinâmica de grupos (CELSO, 1999), a teoria da aprendizagem experiencial/método vivencial (DIAS, OLIVEIRA e FREITAS, 2011; KOLB e KOLB, 2008) e as habilidades sociais educativas (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2008).

O Material da intervenção focada em estratégias de RE foi baseado nas lições do manual "*Eu posso resolver problemas*" (SHURE, 2006) e conduzido por meio de exercícios e técnicas da terapia cognitiva comportamental (STALLARD, 2007)<sup>15</sup>, conforme descrito no tópico 3.4.8.. Foram seguidas as

---

<sup>15</sup> Stallard, P. Guia do terapeuta para os bons pensamentos - bons sentimentos: utilizando a terapia cognitivo-comportamental com crianças e adolescentes. Maria Adriana Veríssimo Veronese (Trad). Porto Alegre: Artmed, 2007

instruções básicas de cada material, porém o protocolo foi adaptado ao contexto de desenvolvimento da pesquisa, constando as seguintes mudanças:

- Adaptação dos nomes dos personagens/fantoches e das atividades dos mesmos para uma realidade mais próxima à das crianças da pesquisa (Ex. ir para o clube no lugar de ir esquiar);
- Seleção daquelas alternativas, dentro das lições, que propõem uma metodologia mais participativa e que focam na experimentação ativa, indo ao encontro do conceito de vivência que pode ser definida como  
“atividade de grupo estruturada de modo análogo ou simbólico a situações cotidianas que criam oportunidade para desempenhos específicos, permitindo que o facilitador avalie os comportamentos observados e utilize as contingências pertinentes para fortalecer e/ou ampliar o repertório de habilidades sociais dos participantes (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2006 citado por VALLE e GARNICA, 2009, p.54)
- Manutenção dos mesmos personagens fantoches ao longo das lições do EPRP para dar uma sequência (fazer uma ligação entre as sessões) e possibilitar que as crianças percebam que um indivíduo experiencia emoções diferentes de acordo com o contexto, além de estabelecer vínculo e gerar motivação nas crianças.

O mesmo protocolo<sup>16</sup> foi seguido nas três turmas, porém, apresentando algumas diferenças conforme é esperado em atividades participativas de grupo, já que o grupo é considerado um sistema dinâmico. Foi utilizada uma ficha de avaliação das atividades propostas pelo programa. As atividades foram organizadas usando estratégias diversificadas, de forma que havia momentos de caráter psicopedagógico, que englobavam o grupo maior, ou seja, todos os alunos da turma, e outros que exigiam desempenho, compreensão e discussão, que eram realizados, com todos os alunos da turma, mas em grupos menores.

A intervenção passou pelos seguintes passos (QUADRO.6):

- Apresentação de onze tipos de emoções / sentimentos ;

---

<sup>16</sup> O APENDICE H apresenta um exemplo de protocolo de uma das lições aplicada na intervenção focada em RE.



- Explicação sobre a fisiologia (o que sentem no corpo), a manifestação, a expressão, os comportamentos comuns e o pensamento associado às emoções;
- Reconhecimento / identificação das emoções / sentimentos em si mesmo e nos outros; orientar alunos participantes para que saibam que as pessoas podem reagir de maneira diferente sob efeito de um mesmo sentimento;
- Desenvolvimento, nos alunos participantes, a empatia, o comportamento pró-social e o trabalho colaborativo;
- Estimulação, nos alunos participantes, de formas de regular as emoções e a busca de estratégias para resolver situações de conteúdo emocional de forma a evitar ter desconfortos e prejuízos nas relações.

A forma de apresentação das onze emoções/sentimentos seguiu as lições do EPRE (conforme apresentado no item 3.4.8). A ordem utilizada foi a mesma em que elas aparecem nas lições do manual, embora não sejam lições sequenciais, já que esse manual trabalha outros temas que não a emoção/sentimento. O manual do EPRE segue a mesma lógica da classificação de Damasio (2004) que parte das emoções primárias (feliz, triste, raiva e medo) para as emoções sociais (orgulhoso, frustrado, impaciente, preocupado, aliviado e amor). As lições foram agrupadas respeitando o tempo disponível para a atividade e conforme relação entre os temas: duplas antagônicas de emoção/sentimento; exercícios ou atividades que trazem a vivência dos temas tratados; e/ou pequena revisão para os alunos daqueles temas trabalhados nos encontros anteriores.

As professoras foram estimuladas a utilizar estratégias de regulação emocional no intervalo entre um encontro e outro e a registrar semanalmente, essas suas atividades relacionadas à regulação emocional, conforme questionário do próprio EPRE e constante no ANEXO F.

Decorridos dois meses após o último encontro de intervenção, os alunos foram avaliados pelos professores, que fizeram uso dos mesmos instrumentos utilizados na 1ª etapa e foram também submetidos ao mesmo protocolo de avaliação da 1ª etapa, exceto pelas Matrizes Coloridas de Raven. A partir dos dados obtidos e análise dos resultados, foi preparada uma devolutiva, que será realizada junto às escolas e à SMED em 2014.

O cronograma e programa dos encontros para sensibilização estão descritos no Quadro 6.

Quadro 6- Cronograma e programa de intervenção focada em estratégias de RE aplicada em crianças, alunas do ensino fundamental, - no período de abril/2013 a junho/2013 em escola municipal (Escola 1) de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

Encontro	Data	Tema	Objetivo
1º	16/04/2013 18/04/2013	- Feliz e triste - Como saber como as pessoas se sentem?	Identificar quando as pessoas se sentem bem ou mal, como se manifesta a tristeza e a alegria e as suas consequências.
2º	23/04/2013 25/04/2013	- Raiva / Zangado - Entendimento das palavras chaves: poderia e talvez	Identificar a manifestação da raiva em si e nos outros e o que podemos fazer quando nos sentimos assim. Constatar que os sentimentos se conectam/relacionam com o que fazemos e dizemos. Mostrar que cada um, em determinada situação, pode se sentir de um jeito diferente.
3º.	30/04/2013 02/05/2013	- Os sentimentos têm cores - O que deixa o outro feliz ou triste	Identificar, nomear e sugerir formas de controlar os sentimentos. Reforçar a necessidade de saber o que faz bem aos outros e o que faz mal, para nortear os comportamentos.
4º.	07/05/2013 09/05/2013	- Medo - Identificação dos sentimentos	Entender as circunstâncias e as manifestações do medo – qual a sua utilidade e como identificar o medo que devemos preservar, daquele que devemos vencer. Perceber os próprios sentimentos e suas circunstâncias.
5º.	14/05/2013 16/05/2013	- Orgulhoso - Frustrado	identificar essas emoções, suas circunstâncias e como lidar com elas.
6º.	28/05/2013 29/05/2013	- Impaciente - Sensibilidade aos sentimentos dos outros.	Identificar, contextualizar e saber lidar com a impaciência. Saber o que fazer enquanto espera. Identificar o sentimento do outro em determinadas circunstâncias.
7º	04/06/2013 06/06/2013	- Preocupado - Aliviado	Tomar consciência desses sentimentos e identificar as manifestações da ansiedade em si e nos outros. Diferenciar a preocupação que é preventiva, daquela que podemos regular.
8º.	11/06/2013 13/06/2013	- O que é o amor? - Empatia e ajuda aos próximos	Reconhecer as diversas formas de amor, da necessidade de cuidar daquilo que amamos e a importância da solidariedade.
9º.	18/06/2013 20/06/2013	- Revisão sobre os sentimentos trabalhados. - Leitura da história “Desculpe-me”.	Sensibilizar-se em relação aos próprios comportamentos que geram sentimentos nos outros. Averiguar a assimilação das crianças em relação aos sentimentos/emoções trabalhados nos encontros e sensibilizá-las em relação ao fato dos seus comportamentos interferirem nos sentimentos dos outros.

### 3.5.6 *Análise dos dados*<sup>17</sup>

Para análise dos dados utilizou-se o programa estatístico SPSS versão 15.0 para Windows. Em todas as análises estatísticas considerou-se o nível de significância de 0,05.

Inicialmente realizou-se análise descritiva das variáveis utilizadas no estudo. Para as variáveis contínuas foram utilizadas medidas de tendência central e variabilidade. Essa análise foi realizada para os resultados dos seguintes instrumentos: Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais - SSRS-BR; Matrizes Progressivas Coloridas de RAVEN (Colored Progressive Matrices – CPM); Teste de Desempenho Escolar - TDE; Strengths and Difficulties Questionnaire - SDQ; MTA-SNAP-IV; e no caso de alguns dados do Questionário Socioeconômico e Cultural (QSEC). Para as variáveis discretas foram elaboradas tabelas de distribuição de frequências, o que foi feito para dados obtidos por meio dos seguintes instrumentos: Entrevista e Pranchas para a avaliação da Regulação Emocional de alunos do ensino fundamental – EPRE; alguns dados do Questionário Socioeconômico e Cultural (QSEC); e, no caso das classificações geradas pelos instrumentos já referidos, como o TDE, o RAVEN, o SDQ e o MTA-SNAP IV.

Para comparação entre os alunos dos grupos de intervenção (escola 1) e comparação (escola 2) foram utilizados o teste Qui-quadrado de Pearson ou o teste exato de Fisher na comparação de variáveis categóricas e o teste não-paramétrico de Mann-Whitney na análise de variáveis contínuas. Optou-se por testes não paramétricos devido ao caráter assimétrico das variáveis analisadas, bem como ao reduzido tamanho da amostra.

Para comparação das variáveis analisadas nos dois tempos da pesquisa (dados pareados), foram utilizados os testes de Wilcoxon para as variáveis contínuas. No entanto, devido ao tamanho reduzido da amostra e à variabilidade dos dados, as escalas que resultavam em variáveis categóricas, foram analisadas apenas descritivamente, sem comparações ao longo do tempo.

---

<sup>17</sup> A referência para a análise estatística foi:  
Pagano M.; Gauvreau K. Princípios de Bioestatística. São Paulo: Thomson, 2004

## 4 RESULTADOS

Os dados analisados e apresentados a seguir foram obtidos na 1ª etapa de avaliações, ao início do estudo, entre os meses de agosto a dezembro/2012 e na 2ª etapa de avaliações entre setembro e outubro/2013, 9 a 12 meses após início do estudo. Na 1ª etapa de avaliações as crianças de ambas as escolas, alunas do ensino Fundamental Municipal de Belo Horizonte, MG, cursavam o 1º ano do Ensino Fundamental e na 2ª etapa de avaliações cursavam o 2º ano. Na 1ª etapa de avaliações as crianças de ambas as escolas não haviam sido submetidas a qualquer intervenção. Já na 2ª etapa de avaliações as crianças da Escola 1 haviam sido submetidas, há dois meses, à intervenção para promover a identificação e a regulação das emoções, sendo por isso denominadas Grupo de Intervenção (GI). As crianças da Escola 2 não foram submetidas à intervenção, sendo assim chamadas Grupo de Comparação (GC).

Três alunos do GI não participaram da 2ª etapa de avaliações pelo motivos relatados de mudança de turno e mudança da escola.

Os dados foram analisados considerando-se as seguintes comparações:

1) Resultados das avaliações das crianças do GI X crianças do GC na 1ª etapa de avaliações e também na 2ª etapa de avaliações, cujo valor-p nas tabelas é indicado como Valor-p<sup>1</sup>.

2) Resultados das avaliações das crianças do GI, na 1ª. etapa de avaliações, previamente à intervenção X resultados das avaliações das mesmas crianças na 2ª. etapa de avaliações, dois meses após a intervenção. Valor-p nas tabelas é indicado como Valor-p<sup>2</sup>.

3) Resultados das avaliações das crianças da GC, na 1ª. etapa de avaliações X resultados das avaliações das mesmas crianças, não submetidas à intervenção, na 2ª etapa de avaliações. Valor-p nas tabelas é indicado como Valor-p<sup>3</sup>.

Os resultados serão apresentados considerando-se cada um dos instrumentos utilizados nas avaliações.

## 4.1 Teste de Desempenho Escolar (TDE)

Tabela 5 – Comparação dos escores do Teste de Desempenho Acadêmico, alunos submetidos (GI) ou não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª e 2ª etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 a Set-Out/2013

	1ª etapa de avaliações		2ª etapa de avaliações		Valor-p <sup>2</sup>	Valor-p <sup>3</sup>
	GI (n=21)	GC (n=35)	GI (n=18)	GC (n=34)		
<b>Escrita</b>						
Média / dp	11,2 (6,8)	11,3 (7,1)	20,2 (8,1)	20,3 (6,1)	<0,001	<0,001
Mínimo	0,0	1,0	4,0	9,0		
Máximo	26,0	23,0	32,0	30,0		
P25	6,0	5,0	14,0	16,0		
Mediana	11,0	10,0	23,0	19,5		
P75	16,5	17,5	26,5	26,3		
Valor-p <sup>1</sup>	0,938		0,912			
<b>Aritmética</b>						
Média / dp	4,4 (1,9)	4,3 (2,0)	7,8 (1,7)	7,2 (1,7)	<0,001	<0,001
Mínimo	0,0	0,0	4,0	4,0		
Máximo	7,0	8,0	11,0	12,0		
P25	3,0	2,8	7,0	6,0		
Mediana	5,0	5,0	7,0	7,0		
P75	6,0	5,3	9,0	8,0		
Valor-p <sup>1</sup>	0,853		0,128			
<b>Leitura</b>						
Média / dp	34,7 (22,6)	39,7 (21,1)	57,2 (15,9)	59,4 (8,1)	<0,001	<0,001
Mínimo	0,0	3,0	13,0	39,0		
Máximo	64,0	65,0	70,0	70,0		
P25	5,5	12,8	54,0	54,8		
Mediana	43,0	44,5	61,0	62,0		
P75	54,5	58,5	67,5	66,0		
Valor-p <sup>1</sup>	0,267		0,674			
<b>Total</b>						
Média / dp	50,3 (30,3)	55,5 (29,0)	85,2 (24,2)	86,9 (14,0)	<0,001	<0,001
Mínimo	0,0	9,0	21,0	55,0		
Máximo	94,0	94,0	106,0	112,0		
P25	15,0	23,8	75,0	76,8		
Mediana	58,0	60,5	94,0	87,5		
P75	75,5	84,3	102,5	99,3		
Valor-p <sup>1</sup>	0,451		0,555			

<sup>1</sup> Comparação entre GI e GC em cada etapa de avaliações (Teste Mann-Whitney)

<sup>2</sup> Comparação entre 1ª. e 2ª. etapas de avaliações para a GI (Teste Wilcoxon)

<sup>3</sup> Comparação entre 1ª. e 2ª. etapas de avaliações para a GC (Teste Wilcoxon)

No que se refere ao teste TDE (Tabela 5), não foram observadas diferenças entre os resultados dos alunos, quando comparadas as duas

escolas, nem na 1ª etapa de avaliação (quando os alunos estavam no 1º. ano), nem na 2ª etapa (quando os alunos estavam no 2º ano). Portanto, resultados do TDE de alunos submetidos ou não à intervenção foram similares. Quando comparadas as duas etapas de avaliação, observou-se, na 2ª etapa, aumento dos escores em todos os domínios do TDE para os alunos de ambas as escolas, indicando efeito do ambiente escolar na aprendizagem. Cabe ressaltar que o escore mediano do TDE total aumentou de 58 para 94 no GI e de 60,5 para 87,5 no GC. Ou seja, houve maior diferença nos resultados do TDE dos alunos do GI, cujos alunos foram submetidos à técnicas de RE. No entanto, essa diferença não foi significativa (valores- $p > 0,005$ ).

#### 4.2 Habilidades sociais, comportamentos problemático e competência acadêmica avaliados pelo Social Skills Rating System (SSRS-BR)

##### Habilidades Sociais

Tabela 6 – Comparação da autoavaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR) por alunos submetidos (GI) ou não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª. e 2ª. etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/2013

Autoavaliação	1ª. etapa de avaliações		2ª. etapa de avaliações		Valor-p <sup>2</sup>	Valor-p <sup>3</sup>
	GI (21)	GC (35)	GI (18)	GC (34)		
<b>Global</b>						
Média	33,3	37,5	33,9	37,9	0,962	0,869
Desvio-padrão	6,1	6,0	7,4	5,8		
Mínimo	15,0	25,0	20,0	26,0		
Máximo	43,0	47,0	49,0	49,0		
P25	31,0	31,5	28,5	33,5		
Mediana	34,0	39,0	34,0	38,0		
P75	37,5	42,0	38,0	42,0		
Valor-p <sup>1</sup>	<b>0,017</b>		<b>0,038</b>			
<b>Responsabilidade</b>						
Média	10,3	11,6	9,9	11,7	0,751	0,873
Desvio-padrão	2,3	2,1	2,5	1,9		
Mínimo	5,0	7,0	6,0	8,0		
Máximo	14,0	14,0	14,0	14,0		
P25	9,0	10,0	8,0	10,0		
Mediana	10,0	12,0	10,0	12,0		
P75	12,0	13,0	12,0	13,5		
Valor-p <sup>1</sup>	<b>0,032</b>		<b>0,019</b>			
<b>Empatia</b>						
Média	4,5	4,9	5,1	5,0	0,339	0,410
Desvio-padrão	2,0	1,1	1,6	1,5		
Mínimo	0,0	3,0	3,0	2,0		
Máximo	8,0	7,0	8,0	8,0		
P25	3,0	4,0	3,5	4,0		
Mediana	5,0	5,0	5,0	5,0		
P75	6,0	6,0	6,0	6,0		
Valor-p <sup>1</sup>	0,569		0,785			
<b>Assertividade</b>						
Média	8,0	9,9	8,6	9,9	0,815	0,945
Desvio-padrão	2,1	2,3	2,7	2,4		
Mínimo	3,0	5,0	4,0	4,0		
Máximo	11,0	14,0	14,0	14,0		
P25	7,0	8,0	6,5	8,5		
Mediana	8,0	10,0	9,0	10,0		
P75	10,0	12,0	11,0	11,5		
Valor-p <sup>1</sup>	<b>0,006</b>		0,093			

<sup>1</sup>Comparação entre GI e GC em cada etapa de avaliações (Teste Mann-Whitney)

<sup>2</sup>Comparação entre 1ª. e 2ª. etapas de avaliações para a GI (Teste Wilcoxon)

<sup>3</sup>Comparação entre 1ª. e 2ª. etapas de avaliações para a GC (Teste Wilcoxon)



Tabela 7 – Comparação da autoavaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR) por alunos submetidos (GI) ou não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª. e 2ª. etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/2013 (Continuação).

Autoavaliação	1ª etapa de avaliações		2ª etapa de avaliações		Valor-p <sup>2</sup>	Valor-p <sup>3</sup>
	GI (21)	GC (34)	GI (18)	GC (34)		
<b>Autocontrole</b>						
Média	5,1	5,7	5,1	6,2	0,713	0,285
Desvio-padrão	1,4	1,6	1,8	1,4		
Mínimo	2,0	3,0	3,0	4,0		
Máximo	8,0	8,0	8,0	8,0		
P25	4,0	4,0	3,0	5,0		
Mediana	5,0	6,0	5,0	6,0		
P75	6,0	7,0	6,5	7,0		
Valor-p <sup>1</sup>	0,140		<b>0,033</b>			
<b>Evita problemas</b>						
Média	4,6	7,0	5,4	6,5	0,441	0,048
Desvio-padrão	1,7	1,9	1,8	1,6		
Mínimo	1,0	3,0	2,0	3,0		
Máximo	8,0	10,0	8,0	10,0		
P25	3,0	5,0	4,0	5,5		
Mediana	5,0	7,0	6,0	6,0		
P75	6,0	8,3	7,0	7,0		
Valor-p <sup>1</sup>	<b>&lt;0,001</b>		0,073			
<b>Expressa sentimentos positivos</b>						
Média	6,0	6,3	6,0	5,9	0,896	0,298
Desvio-padrão	1,9	1,8	1,2	1,7		
Mínimo	0,0	2,0	4,0	1,0		
Máximo	8,0	8,0	8,0	8,0		
P25	5,5	5,0	5,0	5,0		
Mediana	6,0	7,0	6,0	6,0		
P75	7,0	8,0	7,0	7,5		
Valor-p <sup>1</sup>	0,523		0,851			

<sup>1</sup>Comparação entre GI e GC em cada etapa de avaliações (Teste Mann-Whitney)

<sup>2</sup>Comparação entre 1ª. e 2ª. etapas de avaliações para a GI (Teste Wilcoxon)

<sup>3</sup>Comparação entre 1ª. e 2ª. etapas de avaliações para a GC (Teste Wilcoxon)

Os resultados obtidos a partir da autoavaliação das crianças sobre suas habilidades sociais (TABELAS 6 E 7), mostram que na primeira avaliação havia equivalência entre GI e GC nas habilidades de empatia, autocontrole e expressão de sentimentos positivos. Porém GI e GC não eram equivalentes nas habilidades de responsabilidade, assertividade, evitação de problemas e nos escores globais, nos quais GC apresentavam melhores escores.

Na segunda avaliação, GC manteve maiores escores que GI nas habilidades de responsabilidade e no escore global, incluindo agora também maior escore na habilidade de autocontrole. No entanto, o GI atingiu a equivalência com os escores de GC em relação às habilidades de assertividade e evitação de problemas, que eram maiores em GC na primeira avaliação.

Na comparação entre os momentos em nenhum deles houve diferença significativa ao longo do tempo para ambas os grupos, sugerindo que as crianças não modificaram significativamente a avaliação que fazem das suas habilidades sociais se compararmos o período pré e pós-intervenção.

As Tabelas 8 e 9 apresentam os resultados da avaliação que os professores fizeram a respeito das habilidades sociais dos seus alunos.

Tabela 8 – Comparação na avaliação dos professores das habilidades (SSRS-BR) de alunos submetidos (GI) ou não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª. e 2ª etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/2013

Avaliação dos Professores	1ª. etapa de avaliações		2ª. etapa de avaliações		Valor-p <sup>2</sup>	Valor-p <sup>3</sup>
	GI (21)	GC (35)	GI (18)	GC (34)		
<b>GLOBAL -</b>						
Média	36,1	44,2	45,5	41,1	<b>0,001</b>	0,080
Desvio-padrão	9,9	14,3	10,2	10,6		
Mínimo	17,0	8,0	28,0	24,0		
Máximo	50,0	60,0	60,0	58,0		
P25	27,5	32,3	38,5	33,0		
Mediana	37,0	46,5	44,0	41,0		
P75	43,5	57,0	55,5	51,0		
Valor-p <sup>1</sup>	<b>0,011</b>		0,249			
<b>Responsabilidade</b>						
Média	20,3	23,7	24,7	23,3	<b>0,003</b>	0,232
Desvio-padrão	6,7	7,1	5,4	5,0		
Mínimo	9,0	6,0	15,0	14,0		
Máximo	29,0	30,0	30,0	30,0		
P25	15,5	19,5	20,5	18,0		
Mediana	22,0	26,5	27,0	23,0		
P75	26,0	30,0	29,5	28,0		
Valor-p <sup>1</sup>	<b>0,048</b>		0,333			
<b>Asserção – positiva</b>						
Média	10,4	12,6	12,9	11,6	<b>0,009</b>	0,259
Desvio-padrão	3,2	4,8	3,7	3,6		
Mínimo	3,0	0,0	8,0	4,0		
Máximo	15,0	18,0	18,0	17,0		
P25	8,0	10,0	9,5	10,0		
Mediana	11,0	13,5	13,0	12,0		
P75	13,0	17,0	17,0	14,0		
Valor-p <sup>1</sup>	<b>0,034</b>		0,404			
<b>Autocontrole</b>						
Média	9,7	13,3	13,6	10,6	<b>0,001</b>	<b>0,042</b>
Desvio-padrão	3,5	4,1	3,3	5,1		
Mínimo	2,0	6,0	8,0	4,0		
Máximo	15,0	18,0	18,0	18,0		
P25	7,5	9,0	11,5	6,0		
Mediana	11,0	14,0	14,0	9,0		
P75	12,5	18,0	16,5	16,0		
Valor-p <sup>1</sup>	<b>0,007</b>		0,074			

<sup>1</sup> Comparação entre GI e GC em cada etapa de avaliações (Teste Mann-Whitney)

<sup>2</sup> Comparação entre 1ª. e 2ª. etapas de avaliações para a GI (Teste Wilcoxon)

<sup>3</sup> Comparação entre 1ª. e 2ª. etapas de avaliações para a GC (Teste Wilcoxon)

Tabela 9 – Comparação da avaliação dos professores das habilidades (SSRS-BR) de alunos submetidos (GI) ou não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª. e 2ª etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/(Continuação).

Avaliação dos Professores	1ª. etapa de avaliações		2ª. etapa de avaliações		Valor-p <sup>2</sup>	Valor-p <sup>3</sup>
	GI (21)	GC (35)	GI (18)	GC (34)		
<b>Auto defesa</b>						
Média	2,2	4,0	3,7	3,7	<b>0,003</b>	0,194
Desvio-padrão	1,1	1,8	1,5	1,6		
Mínimo	0,0	0,0	1,0	1,0		
Máximo	4,0	6,0	6,0	6,0		
P25	1,0	3,0	3,0	3,0		
Mediana	2,0	4,0	3,0	3,0		
P75	3,0	6,0	5,0	6,0		
Valor-p <sup>1</sup>	<b>&lt;0,001</b>				0,907	
<b>Cooperação pares</b>						
Média	4,3	5,6	5,5	4,7	<b>0,014</b>	0,356
Desvio-padrão	1,6	2,2	1,6	2,0		
Mínimo	0,0	0,0	4,0	1,0		
Máximo	7,0	8,0	8,0	7,0		
P25	3,5	4,0	4,0	3,0		
Mediana	5,0	5,5	6,0	5,0		
P75	5,0	8,0	7,0	7,0		
Valor-p <sup>1</sup>	<b>0,026</b>				0,290	

<sup>1</sup>Comparação entre GI e GC em cada etapa de avaliações (Teste Mann-Whitney)

<sup>2</sup>Comparação entre 1ª. e 2ª. etapas de avaliações para a GI (Teste Wilcoxon)

<sup>3</sup>Comparação entre 1ª. e 2ª. etapas de avaliações para a GC (Teste Wilcoxon)

Na 1ª etapa de avaliações, os escores resultantes das avaliações feitas pelos professores de GC foram significativamente maiores do que os obtidos em GI para todos os domínios. Na 2ª etapa de avaliações GI e GC demonstram estar com os escores equiparados.

Na comparação entre os dois momentos, GI apresentou melhoras em todos os escores de HS. Já os escores de GC não se alteraram, exceto na habilidade de autocontrole, na qual apresentou uma redução no escore.

### Comportamentos Problemáticos

A Tabela 10 apresenta os resultados da subescala relativa aos comportamentos problemáticos, preenchida pelos professores em relação a seus alunos.

Tabela 10 – Comparação das avaliações dos professores do comportamento problemático (SSRS-BR) de alunos submetidos (GI) ou não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª. e 2ª etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/(Continuação).

Avaliação do Professor	1ª. etapa de avaliações		2ª. etapa de avaliações		Valor-p <sup>2</sup>	Valor-p <sup>3</sup>
	GI (21)	GC (35)	GI (18)	GC (34)		
<b>Comportamento GLOBAL</b>						
Média	7,9	8,4	5,5	9,7	0,225	<b>0,017</b>
Desvio-padrão	6,4	9,4	5,4	7,2		
Mínimo	0,0	0,0	0,0	0,0		
Máximo	22,0	31,0	20,0	24,0		
P25	2,0	1,0	1,5	3,0		
Mediana	7,0	3,5	4,0	10,0		
P75	13,5	11,8	7,5	15,0		
Valor-p <sup>1</sup>		0,652		0,112		
<b>Externalizante</b>						
Média	7,1	6,7	4,8	8,7	0,073	<b>0,012</b>
Desvio-padrão	6,1	7,9	5,1	6,9		
Mínimo	0,0	0,0	0,0	0,0		
Máximo	21,0	24,0	17,0	21,0		
P25	2,0	0,8	1,0	1,0		
Mediana	6,0	2,5	2,0	10,0		
P75	11,5	10,3	7,5	15,0		
Valor-p <sup>1</sup>		0,408		0,184		
<b>Internalizante</b>						
Média	1,4	2,2	1,4	1,9	0,200	0,339
Desvio-padrão	2,1	2,7	1,5	1,7		
Mínimo	0,0	0,0	0,0	0,0		
Máximo	6,0	10,0	4,0	6,0		
P25	0,0	0,0	0,0	0,0		
Mediana	0,0	1,0	1,0	2,0		
P75	1,5	4,0	2,5	3,0		
Valor-p <sup>1</sup>		0,237		0,461		

<sup>1</sup> Comparação entre GI e GC em cada etapa de avaliações (Teste Mann-Whitney)

<sup>2</sup> Comparação entre 1ª. e 2ª. etapas de avaliações para a GI (Teste Wilcoxon)

<sup>3</sup> Comparação entre 1ª. e 2ª. etapas de avaliações para a GC (Teste Wilcoxon)

Não foram observadas diferenças entre os escores atribuídos aos alunos de GI e GC ( $p > 0,05$ ) em nenhuma das duas etapas de avaliação. Porém, na 2ª etapa de avaliação, alguns dos escores dos alunos de GC, não submetidos à intervenção focada em estratégias de RE, apresentaram aumento. Os escores medianos global ( $p = 0,017$ ) e no domínio do comportamento problemático externalizante ( $p = 0,012$ ) tiveram aumento significativo ao longo do tempo,

sugerindo aumento da ocorrência dos comportamentos problemáticos, externalizantes.

### Competência Acadêmica

Tabela 11 – Comparação da avaliação dos professores da competência acadêmica (SSRS-BR) de alunos submetidos (GI) ou não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª. e 2ª. etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/2013

Avaliação do Professor	1ª. etapa de avaliações		2ª. etapa de avaliações		Valor-p <sup>2</sup>	Valor-p <sup>3</sup>
	GI (21)	GC (35)	GI (18)	GC (34)		
<b>Competência Acadêmica</b>						
Média	32,3	36,0	33,4	35,9	0,789	0,289
Desvio-padrão	8,0	8,6	8,0	8,0		
Mínimo	21,0	14,0	17,0	21,0		
Máximo	45,0	45,0	45,0	45,0		
P25	27,0	29,0	27,0	28,0		
Mediana	30,5	36,0	36,0	40,0		
P75	39,8	43,5	41,0	42,0		
Valor-p <sup>1</sup>	0,113		0,343			

<sup>1</sup>Comparação entre GI e GC em cada etapa de avaliações (Teste Mann-Whitney)

<sup>2</sup>Comparação entre 1ª. e 2ª. etapas de avaliações para a GI (Teste Wilcoxon)

<sup>3</sup>Comparação entre 1ª. e 2ª. etapas de avaliações para a GC (Teste Wilcoxon)

A Tabela 11 mostra que, em relação à competência acadêmica, avaliada pelos professores, não houve diferença significativa entre os alunos dos dois grupos em nenhuma das etapas de avaliação e nem ao longo do tempo ( $p > 0,05$ ).

#### 4.2.1 Rastreamento da saúde mental infanto-juvenil avaliada pelo *Strengths and Difficulties Questionnaire* – SDQ

As Tabelas 12 e 13 mostram os dados da escala de rastreamento de mental infanto-juvenil.

Tabela 12 – Comparação da avaliação dos professores da saúde mental infanto-juvenil (SDQ) de alunos submetidos (GI) ou não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª e 2ª etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/2013.

	1ª. etapa de avaliações		2ª. etapa de avaliações		Valor-p <sup>2</sup>	Valor-p <sup>3</sup>
	GI (21)	GC (35)	GI (18)	GC (34)		
<b>Comportamento</b>						
<b>Pró-social</b>						
Média	6,2	7,2	7,8	7,8	<b>0,003</b>	0,597
Desvio-padrão	2,0	2,8	2,2	1,9		
Mínimo	2,0	2,0	4,0	4,0		
Máximo	9,0	10,0	10,0	10,0		
P25	5,0	4,8	5,5	6,3		
Mediana	6,0	8,0	9,0	8,5		
P75	8,0	9,3	10,0	9,0		
Valor-p <sup>1</sup>	<b>0,034</b>		0,727			
<b>Hiperatividade</b>						
Média	3,6	2,6	2,3	2,9	<b>0,045</b>	0,153
Desvio-padrão	2,8	3,0	2,4	1,8		
Mínimo	0,0	0,0	0,0	0,0		
Máximo	9,0	10,0	8,0	5,0		
P25	1,0	0,0	0,5	1,3		
Mediana	4,0	1,5	2,0	3,0		
P75	5,0	4,3	4,0	5,0		
Valor-p <sup>1</sup>	0,109		0,257			
<b>Sintomas Emocionais</b>						
Média	1,5	2,2	1,4	1,9	0,752	0,103
Desvio-padrão	1,5	1,9	1,7	1,5		
Mínimo	0,0	0,0	0,0	0,0		
Máximo	5,0	8,0	5,0	4,0		
P25	0,0	1,0	0,0	0,3		
Mediana	1,0	2,0	1,0	2,0		
P75	2,0	3,3	2,5	3,0		
Valor-p <sup>1</sup>	0,157		0,306			
<b>Problemas de Conduta</b>						
Média	1,5	1,6	0,9	2,3	0,101	0,195
Desvio-padrão	1,9	2,2	1,7	2,4		
Mínimo	0,0	0,0	0,0	0,0		
Máximo	6,0	8,0	5,0	6,0		
P25	0,0	0,0	0,0	0,0		
Mediana	1,0	0,5	0,0	2,0		
P75	2,0	3,0	1,0	4,8		
Valor-p <sup>1</sup>	0,993		0,052			

<sup>1</sup>Comparação entre GI e GC em cada etapa de avaliações (Teste Mann-Whitney)

<sup>2</sup>Comparação entre 1ª. e 2ª. etapas de avaliações para a GI (Teste Wilcoxon)

<sup>3</sup>Comparação entre 1ª. e 2ª. etapas de avaliações para a GC (Teste Wilcoxon)

Tabela 13 – Comparação da avaliação dos professores da saúde mental infanto-juvenil (SDQ) de alunos submetidos (GI) ou não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª e 2ª etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/2013). (continuação)

	1ª. etapa de avaliações		2ª. etapa de avaliações		Valor-p <sup>2</sup>	Valor-p <sup>3</sup>
	GI (21)	GC (35)	GI (18)	GC (34)		
<b>Problemas de Relacionamento com os colegas</b>						
Média	1,3	2,4	0,8	1,3	0,789	0,289
Desvio-padrão	1,5	2,6	1,4	1,6		
Mínimo	0,0	0,0	0,0	0,0		
Máximo	5,0	9,0	5,0	5,0		
P25	0,0	0,0	0,0	0,0		
Mediana	1,0	1,0	0,0	1,0		
P75	2,0	5,0	1,5	2,0		
Valor-p <sup>1</sup>	0,247		0,295			
<b>Total de Dificuldades</b>						
Média	8,0	8,8	5,4	8,4	0,071	0,700
Desvio-padrão	5,1	8,5	4,9	5,3		
Mínimo	0,0	0,0	0,0	1,0		
Máximo	18,0	33,0	17,0	16,0		
P25	3,0	1,0	2,0	2,3		
Mediana	8,0	6,5	4,0	9,5		
P75	10,5	14,3	7,5	12,0		
Valor-p <sup>1</sup>	0,883		0,124			

<sup>1</sup>Comparação entre GI e GC em cada etapa de avaliações (Teste Mann-Whitney)

<sup>2</sup>Comparação entre 1ª. e 2ª. etapas de avaliações para a GI (Teste Wilcoxon)

<sup>3</sup>Comparação entre 1ª. e 2ª. etapas de avaliações para a GC (Teste Wilcoxon)

Os resultados indicam uma diferença entre os alunos do grupo GI e GC em relação à subescala de comportamento pró-social na 1ª. etapa da avaliação, sendo que alunos de GC apresentam escores mais elevados. Ainda para o mesmo domínio, houve diferença ao longo do tempo: alunos de GI apresentaram um aumento significativo dos escores na avaliação realizada após a intervenção e o mesmo não ocorreu com os alunos de GC.

Em relação ao domínio hiperatividade não houve diferença significativa entre os resultados dos alunos dos dois grupos. No entanto, foi observada diferença significativa ao longo do tempo apenas para alunos de GI. O escore mediano dos alunos de GI passou de 4 (pré-intervenção) para 2 (pós-



intervenção) ( $-p < 0,05$ ). Já para alunos de GC, observou-se um pequeno aumento, não significativo (valor- $p > 0,05$ ), passando de 1,5 na 1ª etapa de avaliações para 3, na 2ª. avaliação.

Os escores dos demais domínios da escala SDQ não apresentaram diferença significativa nem entre os alunos dos dois grupos, nem ao longo do tempo (valores- $p > 0,05$ ).

Tabela 14 – Comparação das frequência de classificação da saúde mental infanto-juvenil SDQ, avaliação dos professores, de alunos submetidos (GI) ou não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª e 2ª etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/2013). (continuação)

	1ª. etapa de avaliações		2ª. etapa de avaliações	
	GI (21)	GC (35)	GI (18)	GC (34)
<b>Comportamento</b>				
<b>Pró-social</b>				
Normal	71,4% (15)	73,5% (25)	76,5% (13)	81,3% (13)
Limítrofe	14,3% (3)	2,9% (1)	17,6% (3)	12,5% (2)
Anormal	14,3% (3)	23,5% (8)	5,9% (1)	6,3% (1)
Valor- $p^1$	0,268**		1,000**	
<b>Hiperatividade</b>				
Normal	81,0% (17)	82,4% (28)	88,2% (15)	100,0% (16)
Limítrofe	4,8% (1)	0,0% (0)	5,9% (1)	0,0% (0)
Anormal	14,3% (3)	17,6% (6)	5,9% (1)	0,0% (0)
Valor- $p^1$	0,664**		1,000**	
<b>Sintomas Emocionais</b>				
Normal	95,2% (20)	85,3% (29)	94,1% (16)	100,0% (16)
Limítrofe	4,8% (1)	11,8% (4)	5,9% (1)	0,0% (0)
Anormal	0,0% (0)	2,9% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)
Valor- $p^1$	0,776**		1,000**	
<b>Problema de conduta</b>				
Normal	81,0% (17)	73,5% (25)	88,2% (15)	
Limítrofe	4,8% (1)	8,8% (3)	0,0% (0)	
Anormal	14,3% (3)	17,6% (6)	11,8% (2)	
Valor- $p^1$	1,000**			
<b>Problemas de Relacionamento com os colegas</b>				
Normal	85,7% (18)	64,7% (22)	94,1% (16)	
Limítrofe	9,5% (2)	8,8% (3)	0,0% (0)	
Anormal	4,8% (1)	26,5% (9)	5,9% (1)	
Valor- $p^1$	0,114**			

<sup>1</sup>Comparação entre GI e GC em cada etapa de avaliações (Teste Mann-Whitney)

Quando se analisa a escala SDQ com valores categorizados (Tabela 14), observam-se baixas prevalências de classificação limítrofes e anormal dos sintomas de saúde mental infanto-juvenil. Devido aos baixos valores, não foi possível fazer os testes para comparação ao longo do tempo. Também, não foram observadas diferenças entre resultados dos alunos dos dois grupos para nenhum dos domínios da escala. Ou seja, as frequências de comportamentos pró-sociais, de hiperatividade, de sintomas emocionais, de problemas de conduta e de relacionamento com os colegas não foram diferentes entre os alunos dos dois grupos em nenhuma das etapas de avaliação.

#### *4.2.2 Avaliação da desatenção, hiperatividade/impulsividade e comportamento desafiador e de oposição avaliados pelo MTA-SNAP-IV*

Tabela 15 – Comparação da avaliação dos professores, de sintomas de desatenção, hiperatividade/impulsividade e comportamento desafiante opositor (MTA-SNAP-IV), em alunos submetidos (GI) ou não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª e 2ª etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/2013

	1ª. etapa de avaliações		2ª. etapa de avaliações		Valor-p <sup>2</sup>	Valor-p <sup>3</sup>
	GI(21)	GC (35)	GI (18)	GC (34)		
<b>SNAP Total</b>						
Média	16,7	14,1	8,8	15,8	<b>0,004</b>	0,064
Desvio-padrão	15,7	19,8	10,8	11,9		
Mínimo	1,0	0,0	0,0	1,0		
Máximo	48,0	74,0	42,0	34,0		
P25	3,5	1,0	2,0	4,3		
Mediana	10,0	4,5	5,0	13,5		
P75	31,0	17,5	13,0	24,8		
Valor-p <sup>1</sup>	0,131		0,070			
<b>Desatenção</b>						
Média	7,2	6,6	4,2	5,2	<b>0,043</b>	0,247
Desvio-padrão	7,2	8,6	4,3	3,6		
Mínimo	1,0	0,0	0,0	0,0		
Máximo	26,0	27,0	13,0	13,0		
P25	1,5	0,0	0,0	2,0		
Mediana	6,0	3,0	3,0	5,0		
P75	12,0	9,0	7,0	8,3		
Valor-p <sup>1</sup>	0,222		0,368			
<b>Hiperatividade</b>						
Média	6,5	4,2	3,1	5,3	<b>0,012</b>	0,077
Desvio-padrão	6,8	6,9	4,6	4,3		
Mínimo	0,0	0,0	0,0	0,0		
Máximo	21,0	27,0	17,0	12,0		
P25	0,5	0,0	0,0	1,0		
Mediana	3,0	0,0	1,0	5,5		
P75	14,0	6,5	5,0	8,8		
Valor-p <sup>1</sup>	0,060		0,095			
<b>Desafiante Opositor</b>						
Média	3,0	3,3	1,4	4,9	0,103	0,137
Desvio-padrão	5,2	5,4	3,1	5,4		
Mínimo	0,0	0,0	0,0	0,0		
Máximo	21,0	22,0	12,0	18,0		
P25	0,0	0,0	0,0	0,0		
Mediana	1,0	1,0	0,0	3,0		
P75	5,5	5,3	1,0	8,0		
Valor-p <sup>1</sup>	0,756		<b>0,026</b>			

<sup>1</sup>Comparação entre GI e GC em cada etapa de avaliações (Teste Mann-Whitney)

<sup>2</sup>Comparação entre 1ª. e 2ª. etapas de avaliações para a GI (Teste Wilcoxon)

<sup>3</sup>Comparação entre 1ª. e 2ª. etapas de avaliações para a GC (Teste Wilcoxon)

Os dados obtidos a partir da escala MTA-SNAP-IV (Tabela 15) mostraram uma diferença no resultado total, ao longo do tempo, apenas para os alunos GI, cujos escores reduziram significativamente ao longo do tempo. A mesma redução significativa de escores do grupo GI ao longo do tempo foi observada em relação às subescalas de desatenção e hiperatividade/impulsividade. No GC, quando comparadas as duas etapas de avaliação, constatou-se aumento dos escores dos alunos para as mesmas subescalas, porém, não significativo.

Em relação ao comportamento desafiador e de oposição, observou-se diferença entre os escores dos alunos dos dois grupos apenas na 2ª etapa de avaliação. Os alunos de GC, não submetidos à intervenção focada em estratégias de RE, apresentaram escores significativamente mais elevados.

Tabela 16 – Frequência da classificação de sintomas de desatenção, hiperatividade/impulsividade e comportamento desafiante opositor (MTA-SNAP-IV), avaliados pelos professores, em alunos submetidos (GI) ou não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª e 2ª etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/2013

	1ª ETAPA		2ª ETAPA		Valor-p <sup>2</sup>	Valor-p <sup>3</sup>
	GI (21)	GC (35)	GI (18)	GC (34)		
<b>Desatenção</b>						
Normal	76,2%(16)	76,5%(6)	94,1%(16)	92,9%(13)	0,500	0,999
Desatento	23,8%(5)	23,5%(8)	5,9%(1)	7,1%(1)		
Valor-p <sup>1</sup>	1,000**		1,000**			
<b>Hiperatividade impulsividade</b>						
Normal	66,7%(14)	85,3%(29)	94,1%(16)	92,9%(13)	0,125	0,999
Hiperativo/Impulsivo	33,3%(7)	14,7%(5)	5,9%(1)	7,1%(1)		
Valor-p <sup>1</sup>	0,177**		1,000**			
<b>Desafiador opositor</b>						
Normal	95,2%(20)	94,1%(32)	94,1%(16)	86,7%(13)	0,999	0,500
Desafiante Opositor	4,8%(1)	5,9%(2)	5,9%(1)	13,3%(2)		
Valor-p <sup>1</sup>	1,000**		0,589**			

<sup>1</sup>Comparação entre GI e GC em cada etapa de avaliações (Teste Mann-Whitney)

<sup>2</sup>Comparação entre 1ª. e 2ª. etapas de avaliações para a GI (Teste Wilcoxon)

<sup>3</sup>Comparação entre 1ª. e 2ª. etapas de avaliações para a GC (Teste Wilcoxon)

A Tabela 16 exhibe os resultados categorizados do MTA-SNAP-IV e indica que não houve diferença significativa da freqüência de desatenção, hiperatividade e comportamento desafiante/desafiador-opositor (ou hostil-desafiador) nem entre os grupos e nem ao longo do tempo ( $p>0,05$ ).

#### 4.2.3 Dados da Entrevista e Pranchas para a avaliação da Regulação Emocional de alunos do ensino fundamental – EPRE

A Tabela 17 mostra os dados do pedido de identificação da emoção de cada prancha do EPRE, pergunta incluída na aplicação nessa pesquisa.

Tabela 17 - Frequência de análise correta da emoção em pranchas do EPRE, pelos alunos submetidos (GI) ou não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª e 2ª etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/2013.

		<b>Analisou corretamente a emoção do desenho da prancha?</b>			
		1ª. etapa de avaliações		2ª. etapa de avaliações	
		GI	GC	GI	GC
Tristeza	Sim	90,5%(19)	85,3% (29)	100% (17)	88,2%(30)
	Não	9,5% (2)	14,7% (5)	0,0% (0)	11,8% (4)
	Valor-p <sup>1</sup>	0,696**		0,288**	
Raiva	Sim	85,7% (18)	100%(34)	100%(17)	94,1% (32)
	Não	14,3% (3)	0,0% (0)	0,0% (0)	5,9% (2)
	Valor-p <sup>1</sup>	0,051**		0,547**	
Medo	Sim	76,2% (16)	50,0% (17)	82,4% (14)	38,2% (13)
	Não	23,8% (5)	50,0% (17)	17,6% (3)	61,8% (21)
	Valor-p <sup>1</sup>	0,054*		<b>0,003*</b>	
Alegria	Sim	100,0%(21)	100,0%(34)	100,0%(17)	97,0%(32)
	Não	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	3,0% (1)
	Valor-p <sup>1</sup>	-		1,000**	

<sup>1</sup>Comparação GI e GC em cada etapa (Teste Qui-quadrado\*/Fisher\*\*)

Em ambas as escolas, a maioria dos alunos conseguiu identificar corretamente as emoções ilustradas nas pranchas do teste, tanto na 1ª quanto na 2ª etapas de avaliações. No entanto, observa-se que a emoção *medo* parece ser de mais difícil identificação pelas crianças, pois o índice de acerto é menor, em relação às demais emoções, em ambas as escolas. O *medo* foi a única emoção que passou a ser significativamente melhor identificada pelos alunos submetidos à intervenção. Na 2ª etapa de avaliações, 82,4% dos alunos de GI analisaram corretamente a figura que representa *medo*, enquanto em GC esse percentual foi de apenas 38,2%.

A Tabela 18 apresenta como as crianças afirmam experienciar os sentimentos.

Tabela 18 - Frequência das emoções, avaliada pelo EPRE, em alunos submetidos (GI) ou não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª e 2ª etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/2013.

VOCÊ COSTUMA SE SENTIR _____ ?		1ª etapa de avaliações		2ª etapa de avaliações	
		GI	GC	GI	GC
Tristeza	Sim	4,8% (1)	14,7% (5)	23,5% (4)	20,6% (7)
	Algumas vezes	85,7% (18)	79,4% (27)	70,6% (12)	70,6% (24)
	Não	04,8% (1)	05,9% (2)	05,9% (1)	05,9% (2)
	Só uma vez	04,8% (1)	00,0% (0)	00,0% (0)	02,9% (1)
	Valor-p <sup>1</sup>	0,483**		1,000**	
Raiva	Sim	14,3% (3)	27,3% (9)	35,3% (6)	35,3% (12)
	Algumas vezes	81,0% (17)	57,6% (19)	64,7% (11)	58,8% (20)
	Não	04,8% (1)	15,2% (5)	00,0% (0)	05,9% (2)
	Valor-p <sup>1</sup>	0,245**		0,889**	
Medo	Sim	42,9% (9)	47,1% (16)	23,5% (4)	38,2% (13)
	Algumas vezes	47,6% (10)	44,1% (15)	64,7% (11)	55,9% (19)
	Não	09,5% (2)	08,8% (3)	11,8% (2)	05,9% (2)
	Valor-p <sup>1</sup>	1,000**		0,529**	
Alegria	Sim	57,1% (12)	82,4% (28)	82,4% (14)	97,0% (32)
	Algumas vezes	42,9% (9)	14,7% (5)	17,6% (3)	3,05 (1)
	Não	00,0% (0)	02,9% (1)	00,0% (0)	00,0% (0)
	Valor-p <sup>1</sup>	0,040**		0,108**	

<sup>1</sup>Comparação GI e GC em cada etapa (Teste Qui-quadrado\*/Fisher\*\*)

Em relação à frequência com que sentem as emoções, os resultados apresentados na Tabela 18 indicam que a maioria das crianças de ambos os grupos ficam *tristes* e com *raiva algumas vezes*. Quando se refere ao *medo*, as respostas *sim* e *algumas vezes* são quase igualmente frequentes na primeira avaliação. Mas na 2ª. etapa de avaliação, para alunos de ambos os grupos, há um aumento na frequência da resposta *algumas vezes* e uma redução do *sim*, embora a diferença não seja significativa.

Os resultados em relação à *alegria* são os únicos que apresentam uma diferença significativa. A maioria das crianças, em ambos os grupos, responde positivamente (*sim ou algumas vezes*) à pergunta “*você costuma ser alegre?*”. No entanto, na 1ª etapa de avaliações houve diferença significativa entre as respostas dos alunos dos dois grupos. No GI, 57,1% dos alunos responderam *sim* e 42,9% responderam *algumas vezes*, enquanto no GC o percentual foi de

82,4% para a resposta *sim* e 14,7% para *algumas vezes*. Na 2ª. etapa de avaliações (após intervenção no GI), essa diferença entre os grupos deixa de ser significativa, e observa-se um aumento na frequência da resposta *sim* em GI, que chega a 82,4%, e em GC que passa para 97,0%.

Os resultados em relação à *percepção* da emoção sentida são apresentados na Tabela 19.

Tabela 19 - Frequência da percepção das emoções, avaliada pelo EPRE, pelos alunos submetidos (GI) ou não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª e 2ª etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/2013.

		VOCÊ COSTUMA PERCEBER QUANDO VOCÊ SENTE _____ ?			
		1ª. etapa de avaliações		2ª. etapa de avaliações	
		GI	GC	GI	GC
Triste	Sim	40,0% (8)	56,3% (18)	35,3% (6)	48,4% (15)
	Algumas vezes	60,0% (12)	34,4% (11)	47,1% (8)	41,9% (13)
	Não	00,0% (0)	09,4% (3)	17,6% (3)	09,7% (3)
	Valor-p <sup>1</sup>	0,124**		0,598**	
Raiva	Sim	35,0% (7)	51,7% (15)	29,4% (5)	48,5% (16)
	Algumas vezes	60,0% (12)	44,8% (13)	52,9% (9)	24,2% (8)
	Não	45,0% (1)	03,4% (1)	17,6% (3)	27,3% (9)
	Valor-p <sup>1</sup>	0,538**		0,155**	
Medo	Sim	40,0% (8)	48,4% (15)	52,9% (9)	69,7% (23)
	Algumas vezes	50,0% (10)	32,3% (10)	23,5% (4)	15,2% (5)
	Não	10,0% (2)	19,4% (6)	23,5% (4)	15,2% (5)
	Valor-p <sup>1</sup>	0,435**		0,466**	
Alegria	Sim	52,4% (11)	87,9% (29)	64,7% (11)	87,9% (29)
	Algumas vezes	38,1% (8)	12,1% (12)	23,5% (4)	9,1% (3)
	Não	09,5% (2)	00,0% (0)	11,8% (2)	03,0% (1)
	Valor-p <sup>1</sup>	0,006**		0,136**	

<sup>1</sup> Comparação GI e GC em cada etapa (Teste Qui-quadrado\*/Fisher\*\*)

A maioria das crianças admite perceber sentir *tristeza*, *raiva* e *medo sim* ou *algumas vezes*, sem diferença significativa entre alunos dos dois grupos nas duas etapas de avaliação.

No caso da *alegria*, percebe-se uma diferença significativa entre os grupos na 1ª etapa de avaliações. Em GI, 52,4% dos alunos responderam *sim* e 38,1% responderam que *algumas vezes* percebem quando estão se sentindo alegres. Em GC, os percentuais são de 87,9% *sim* e 12,1% *algumas vezes*. Porém, na 2ª etapa de avaliações essa diferença não se manteve significativa.



Em GI, cujos alunos foram submetidos à intervenção, um número maior de crianças (64,7%) passou a responder *sim*, enquanto o percentual em GC se manteve inalterado.

A Tabela 20 mostra com que frequência as crianças utilizam estratégias para se sentirem melhor quando vivenciam emoções específicas.

Tabela 20 - Frequência do uso de estratégias para se sentir melhor no caso das emoções avaliada pelo EPRE, pelos alunos submetidos (GI) ou não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª e 2ª etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/2013

		1ª. etapa de avaliações		2ª. etapa de avaliações	
		GI	GC	GI	GC
Tristeza	Sim	40,0% (8)	40,6% (13)	58,8% (10)	68,8% (22)
	Algumas vezes	55,0% (11)	40,6% (13)	17,6% (3)	9,4% (3)
	Não	5,0% (1)	18,8% (6)	23,5% (4)	21,9% (7)
	Valor-p <sup>1</sup>	0,335**		0,678**	
Raiva	Sim	30,0% (6)	41,4% (12)	52,9% (9)	71,9% (23)
	Algumas vezes	40,0% (8)	20,7% (6)	0,0% (0)	0,0% (0)
	Não	30,0% (6)	37,9% (11)	47,1% (8)	28,1% (9)
	Valor-p <sup>1</sup>	0,337*		0,185*	
Medo	Sim	31,6% (6)	61,3% (19)	52,9% (9)	72,7% (24)
	Algumas vezes	21,1% (4)	12,9% (4)	0,0% (0)	3,0% (1)
	Não	47,4% (9)	25,8% (8)	47,1% (8)	24,2% (8)
	Valor-p <sup>1</sup>	0,131**		0,245**	
Alegria	Sim	57,1%(12)	97,0% (32)	76,5% (13)	78,8% (26)
	Algumas vezes	33,3% (7)	0,0% (0)	17,6% (3)	6,1% (2)
	Não	9,5% (2)	3,0% (1)	5,9% (1)	15,2% (5)
	Valor-p <sup>1</sup>	<0,001**		0,371**	

<sup>1</sup>Comparação GI e GC em cada etapa (Teste Qui-quadrado\*/Fisher\*\*)

Os resultados indicam que não houve diferença significativa entre respostas dos alunos dos dois grupos em nenhum das duas etapas de avaliação em relação a uso de estratégias em situação de tristeza, raiva e medo, três emoções negativas.

Observa-se que a maioria das crianças declara fazer algo para se sentir melhor quando se sentem *tristes*, mesmo que só *algumas vezes*. Embora não

seja significativo, na 2ª etapa de avaliações, há um aumento no percentual daqueles que respondem que *sim* e também que *não* em ambos os grupos.

Para o *medo* e a *raiva*, o percentual de crianças que declaram não fazer nada para melhorar é grande, entre 26% a 47%, sendo esse maior em GI, embora sem diferenças significativas entre alunos das dos dois grupos e nem entre as duas etapas de avaliações.

Em relação à *alegria*, na 1ª etapa de avaliações, observou-se uma diferença significativa entre as respostas dos alunos dos dois grupos. Um menor percentual de alunos em GI (57,1%), em relação a GC (97,0%), afirmava fazer uso de alguma estratégia. Entretanto, na 2ª etapa de avaliações, essa diferença não foi mais constatada. Ambos os grupos (GI=76,5%; GC=78,8%) apresentavam um percentual de respostas de alunos similar. No caso, da negação do uso de estratégias houve uma inversão, na fase inicial era maior para GI e ao final foi maior para GC.

A Tabela 21 apresenta dados referentes à frequência com que as crianças usam uma segunda estratégia para se sentirem melhor.

Tabela 21 - Frequência do uso de segundas estratégias para se sentir melhor no caso das emoções avaliada pelo EPRE, pelos alunos submetidos (GI ou não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª e 2ª etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/2013

		Quando você se sente _____ costuma fazer mais alguma coisa para melhorar?			
		1ª. etapa de avaliações		2ª. etapa de avaliações	
		GI	GC	GI	GC
Tristeza	Sim	15,8% (3)	26,9% (7)	41,2% (7)	55,2% (16)
	Algumas vezes	10,5% (2)	7,7% (2)	0,0% (0)	3,4% (1)
	Não	73,7% (14)	65,4% (17)	58,8% (10)	41,4% (12)
	Valor-p <sup>1</sup>	0,629**		0,600**	
Raiva	Sim	35,7% (5)	23,5% (4)	41,2% (7)	48,1% (13)
	Algumas vezes	7,1% (1)	23,5% (4)	0,0% (0)	0,0% (0)
	Não	57,1% (8)	52,9% (9)	58,8% (10)	51,9%(14)
	Valor-p <sup>1</sup>	0,487*		0,651*	
Medo	Sim	14,3% (2)	22,7% (5)	23,5% (4)	40,0% (12)
	Algumas vezes	28,6% (4)	18,2% (4)	0,0% (0)	0,0% (0)
	Não	57,1% (8)	59,1% (13)	76,5% (13)	60,0% (18)
	Valor-p <sup>1</sup>	0,804**		0,252**	
Alegria	Sim	18,8% (3)	61,1%(11)	70,6% (12)	46,9% (15)
	Algumas vezes	12,5 (2)	16,7% (3)	0,0% (0)	0,0% (0)
	Não	68,8% (11)	22,2% (4)	29,4% (5)	53,1% (17)
	Valor-p <sup>1</sup>	0,017**		0,112**	

<sup>1</sup>Comparação GI e GC em cada etapa (Teste Qui-quadrado\*/Fisher\*\*)

Não foram constatadas diferenças significativas entre alunos dos dois grupos quanto às emoções negativas. E os dados indicam que o uso de uma segunda estratégia não é frequente. A *tristeza* é a emoção em que menos se usa uma segunda estratégia e é a que apresenta maior aumento na frequência da resposta *sim* na segunda avaliação (de 15,8% para 41,2% em GI e de 26,9% para 55,2% em GC). Cerca de metade da amostra nega o uso de segunda estratégia em situações em que vivenciam *raiva*, resultado que permanece estável e aproximado entre os grupos. Quanto ao *medo*, ocorre um aumento do percentual de respostas que negam o uso da segunda estratégia na segunda avaliação em GI (de 57,1% para 76,5%), enquanto em GC, resultados nas 1ª e 2ª etapas de avaliações são aproximados (respectivamente, 59,1% e 60,0%). Relativamente à *alegria*, na 1ª. avaliação, um grande e significativo percentual de alunos de GI (68,8%), quando comparados aos de GC (22,2%), nega o uso de uma segunda estratégia. No entanto, coincidindo com demais dados referentes à *alegria*, essa diferença entre os grupos não é verificada na 2ª etapa de avaliação (GI=29,4% e GC=53,1%).

A Tabela 22 expõe a frequência de cada uma das diversas estratégias, categorizadas, utilizadas pelas crianças para se sentirem melhor em relação a cada emoção.

Tabela 22 - Frequência categorias de estratégias para se sentir melhor avaliadas pelo EPRE, pelos alunos submetidos (GI) ou não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª e 2ª etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/2013

Estratégias	Tristeza				Raiva				Medo				Alegria			
	1ª Etapa		2ª Etapa		1ª Etapa		2ª Etapa		1ª Etapa		2ª Etapa		1ª Etapa		2ª Etapa	
	GI	GC	GI	GC	GI	GC	GI	GC	GI	GC	GI	GC	GI	GC	GI	GC
Atividade prazerosa e agradável	10	11	10	14	5	5	4	7	3	2	2	5	14	25	16	16
	52,6%	42,3%	76,9%	51,9%	35,7%	29,4%	40,0%	30,4%	30,0%	8,7%	20,0%	20,0%	73,7%	75,8%	100%	57,1%
Controle pensamento	0	3	0	2	0	1	1	1	0	0	1	2	0	1	0	0
	0,0%	11,5%	0,0%	7,4%	0,0%	5,9%	10,0%	4,3%	0,0%	0,0%	10,0%	8,0%	0,0%	3,0%	0,0%	0,0%
Busca de suporte afetivo-social	4	7	0	0	2	1	1	5	1	10	3	5	1	2	0	4
	21,1%	26,9%	0,0%	0,0%	14,3%	5,9%	10,0%	21,7%	10,0%	43,5%	30,0%	20,0%	5,3%	6,1%	0,0%	14,3%
Distração	1	0	1	2	1	3	0	1	2	1	0	1	-	-	-	-
	5,3%	0,0%	7,7%	7,4%	7,1%	17,6%	0,0%	4,3%	20,0%	4,3%	0,0%	4,0%	-	-	-	-
Controle do comport. e emoção	2	5	1	8	4	6	2	8	0	5	1	3	-	-	-	-
	10,5%	19,2%	7,7%	29,6%	28,6%	35,3%	20,0%	34,8%	0,0%	21,7%	10,0%	12,0%	-	-	-	-
Não sei	2	0	1	0	-	-	-	-	0	1	0	0	0	0	0	1
	10,5%	0,0%	7,7%	0,0%	-	-	-	-	0,0%	4,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	3,6%
Externaliza	0	0	0	1	1	1	0	1	-	-	-	-	3	1	0	2
	0,0%	0,0%	0,0%	3,7%	7,1%	5,9%	0,0%	4,3%	-	-	-	-	15,8%	3,0%	0,0%	7,1%
Comport. inalterado	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	2	0	1
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,0%	6,1%	0,0%	3,6%
Ambiente Escolar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0	0	1
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,0%	0,0%	0,0%	3,6%
Resolução do problema	-	-	-	-	1	0	2	0	4	4	3	9	-	-	-	-
	-	-	-	-	7,1%	0,0%	20,0%	0,0%	40,0%	17,4%	30,0%	36,0%	-	-	-	-
Valor-p <sup>1</sup>	0,243**		0,285**		0,901**		0,342**		0,044**		0,981**		0,622**		0,120**	

<sup>1</sup>Comparação GI e GC em cada etapa (Teste Qui-quadrado\*/Fisher\*\*)

Não se constatou qualquer diferença significativa entre alunos dos dois grupos, em nenhuma das etapas de avaliação, mesmo depois da intervenção focada em estratégias de RE no GI. A diversidade das categorias e o tamanho da amostra não permitem uma análise abrangente dos dados.

Pode-se verificar que o uso de *atividades prazerosas e agradáveis* é o tipo de estratégia mais comumente utilizado para as emoções, com exceção do medo na 1ª etapa da avaliação. Nota-se também que o relato de utilização dessa estratégia aumenta, na 2ª avaliação, para quase todas as emoções, nos dois grupos, exceto para a própria emoção da *alegria*. Nesse caso, ela passa a ser a mais frequente estratégia utilizada pelos alunos de GI (75,8%), mas observa-se redução de seu uso em GC (de 100% para 57,1%).

No que diz respeito à *tristeza*, na 1ª. etapa de avaliações, a *busca de suporte afetivo-social* foi a segunda estratégia mais frequentemente referida pelos alunos (GI=21,1% e GC=26,9%) mas deixa de ser mencionada, conforme dados da 2ª avaliação, em ambos os grupos. O *controle do comportamento e emoção* tende a ser uma estratégia um pouco mais utilizada pelos alunos em GC do que em GI, mas o percentual não é muito diferente, respectivamente, nas duas etapas de avaliação em GI (10,5% e 7,7%) e GC (19,2% e 29,6%). O *controle do pensamento* é uma estratégia que só foi declarada pelos alunos de GC. A *distração*, que só havia sido registrada como estratégia pelos alunos de GI, passa a ser referida pelos alunos de GC na 2ª avaliação.

Quando sentem *raiva*, a segunda estratégia que as crianças mais mencionaram, em ambos os grupos, foi o *controle de comportamento e emoção*, resultado que não se modificou muito nas duas etapas de avaliação. A *busca do suporte afetivo* foi estratégia, quase que igualmente referida pelos alunos de GI nas duas etapas de avaliação, mas mais alunos de GC a declararam na 2ª avaliação. No tocante à *distração*, observou-se que, na 2ª avaliação, nos dois grupos, menos alunos a relataram como estratégia utilizada. O *controle do pensamento* foi uma estratégia mencionada pelos alunos de GI apenas na 2ª. etapa de avaliações, após a intervenção, e passou a ser menos declarada em GC. A *resolução de problemas* foi estratégia mais referida pelos alunos de GI na 2ª. etapa de avaliações, após a intervenção, sem ter sido uma estratégia citada pelos alunos do GC em nenhuma etapa do estudo.

No que concerne ao *medo*, a estratégia que os alunos mais mencionaram, na 1ª etapa de avaliação, foi a *resolução de problemas, seguida de atividade prazerosa (GI)* e *busca de suporte afetivo-social seguida de controle do comportamento (GC)*. Observa-se que, na 2ª etapa de avaliações, alunos de GI mantiveram a *resolução de problemas* e buscaram o *suporte afetivo-social* e alunos de GC passaram a fazer mais uso da *resolução de problemas*. Em relação à *alegria*, o uso de *atividades prazerosas e agradáveis* foi a única estratégia declarada pelos alunos de GI na 2ª. avaliação. Em GC, observou-se redução do relato de uso dessa estratégia e os alunos mencionaram ainda uso de *externalização, comportamento inalterado e ambiente escolar*.

A Tabela 23 mostra a frequência de cada uma das diversas estratégias, categorizadas, utilizadas pelas crianças que fazem mais alguma coisa para se sentirem melhor.

Tabela 23 - Frequência categorias de segundas estratégias para se sentir melhor avaliadas pelo EPRE, pelos alunos submetidos (GI) ou não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª e 2ª etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/2013

2ª Estratégias	Tristeza				Raiva				Medo				Alegria			
	1ª Etapa		2ª Etapa		1ª Etapa		2ª Etapa		1ª Etapa		2ª Etapa		1ª Etapa		2ª Etapa	
	GI	GC	GI	GC	GI	GC	GI	GC	GI	GC	GI	GC	GI	GC	GI	GC
Atividade prazerosa e agradável	4	9	4	7	4	4	3	8	0	3	1	4	3	10	9	9
	80,0%	81,8%	57,1%	41,2%	66,7%	44,4%	42,9%	61,5%	0,0%	37,5%	25,0%	30,8%	75,0%	71,4%	75,0%	60,0%
Controle pensamento	-	-	-	-	-	-	-	-	0	1	0	2	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-	-	0,0%	12,5%	0,0%	15,4%	-	-	-	-
Busca de suporte afetivo-social	0	1	2	1	0	0	2	1	1	10	3	5	1	3	1	5
	0,0%	9,1%	28,6%	5,9%	0,0%	0,0%	28,6%	7,7%	10,0%	43,5%	30,0%	20,0%	25,0%	21,4%	8,3%	33,3%
Distração	0	0	0	5	1	1	1	0	1	0	0	0	-	-	-	-
	0,0%	0,0%	0,0%	29,4%	16,7%	11,1%	14,3%	0,0%	14,3%	0,0%	0,0%	0,0%	-	-	-	-
Controle do comport. e emoção	1	1	1	4	1	2	1	2	0	5	1	3	-	-	-	-
	20,0%	9,1%	14,3%	23,5%	16,7%	22,2%	14,3%	15,4%	0,0%	21,7%	10,0%	12,0%	-	-	-	-
Não sei	2	0	1	0	-	-	-	-	1	1	0	0	0	1	0	0
	10,5%	0,0%	7,7%	0,0%	-	-	-	-	14,3%	12,5%	0,0%	0,0%	0,0%	7,1%	0,0%	0,0%
Externaliza	-	-	-	-	0	2	0	2	-	-	-	-	3	1	0	2
	-	-	-	-	0,0%	22,2%	0,0%	15,4%	-	-	-	-	15,8%	3,0%	0,0%	7,1%
Comport. inalterado	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ambiente Escolar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0	2	1
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,0%	0,0%	16,7%	6,7%
Resolução do Problema	-	-	-	-	-	-	-	-	4	1	2	4	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-	-	42,9%	12,5%	50,0%	30,8%	-	-	-	-
Valor-p <sup>1</sup>	1,000**		0,254**		0,866**		0,466**		0,337**		1,000**		1,000**		0,362**	

<sup>1</sup> Comparação GI e GC em cada etapa (Teste Qui-quadrado\*/Fisher\*\*)

Percebe-se que, no que se refere à *tristeza*, na 1ª avaliação, a maior parte dos alunos relata, como estratégias adicionais, *atividades prazerosas e agradáveis*, seguida por *controle do comportamento e emoção*. Na 2ª avaliação, o uso de *atividades prazerosas e agradáveis*, embora ainda seja a estratégia mais mencionada, ela apresenta uma redução na medida em que outras estratégias passam a ser referidas. O *controle do comportamento e da emoção* diminui, como relato de estratégia, em GI e aumenta em GC. A *busca do suporte afetivo* aumenta em GI e a *distração* passa a ser utilizada em GC.

Considerando a *raiva*, as crianças também optam mais por *atividades prazerosas e agradáveis*. Porém, na 2ª avaliação, essa estratégia passa a ser menos referida pelos alunos em GI e mais citada em GC. A *busca de suporte afetivo-social* é declarada como estratégia apenas na 2ª avaliação e de forma mais expressiva pelos alunos de GI. O *controle do comportamento e emoção* e a *distração* também são mencionadas, mas o relato de seu uso diminui em ambos os grupos na 2ª avaliação.

No que diz respeito ao *medo* as estratégias variam bastante. A *resolução de problemas* é a estratégia mais utilizada, conforme relatado pelos alunos de GI e aumentou, na 2ª avaliação, em ambos os grupos. Em GC, a estratégia mais referida pelos alunos foi a *busca de suporte afetivo-social*, cujo relato, na 2ª avaliação, diminui nesse grupo, mas aumentou em GI. As *atividades prazerosas e agradáveis* não eram uma opção de estratégia dos alunos de GI. No entanto, na 2ª avaliação, ela passou a ser mencionada com frequência próxima à constatada nos relatos dos alunos de GC que, por sua vez, indicaram pequena diminuição do uso da estratégia. A resposta *não sei* deixou de ser referida pelos alunos de ambos os grupos na 2ª. avaliação. A *distração* foi relatada apenas em GI e apenas na 1ª avaliação. O *controle do pensamento* foi citado exclusivamente por alunos de GC sem grande alteração à 2ª. avaliação.

Os dados indicam que a maioria das crianças mantêm a *alegria* por meio de *atividades prazerosas e agradáveis*. O percentual de menção a essa estratégia se mantém entre alunos de GI e diminui em GC. Outra estratégia bastante referida é a *busca do suporte afetivo-social*, cujo relato, na 2ª avaliação, diminui em GI (25% para 8,3%) e aumenta em GC (21,4 para 33,3%).



A Tabela 24 apresenta a frequência das categorias de respostas das crianças que negaram fazer alguma coisa para melhorar o que está sentindo, compreendendo um número reduzido de participantes.

Tabela 24 - Frequência das categorias da razão de não fazer nada para melhorar as emoções avaliadas pelo EPRE pelos alunos submetidos (GI) ou não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª e 2ª etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/2013

Porque não faz nada para melhorar	Tristeza				Raiva				Medo			
	1ª Etapa		2ª Etapa		1ª Etapa		2ª Etapa		1ª Etapa		2ª Etapa	
	GI	GC	GI	GC	GI	GC	GI	GC	GI	GC	GI	GC
Sentimento de impotência	1	0	0	3	3	6	2	4	5	2	0	2
	100%	0,0%	0,0%	42,9%	50,0%	50,0%	28,6%	44,4%	55,6%	28,6%	0,0%	33,3%
Não Sabe	0	2	3	4	3	2	3	4	2	2	3	2
	0,0%	33,3%	75,0%	57,1%	50,0%	16,7%	42,9%	44,4%	22,2%	28,6%	100,0%	33,3%
Comportamento inalterado	0	4	1	0	0	3	0	1	2	3	0	2
	0,0%	66,7%	25,0%	0,0%	0,0%	25,0%	0,0%	11,1%	22,2%	42,9%	0,0%	33,3%
Falta de consistência	-	-	-	-	0	1	2	0	-	-	-	-
	-	-	-	-	0,0%	8,3%	28,6%	0,0%	-	-	-	-
Valor-p <sup>1</sup>	0,143**		0,300**		0,255**		0,696**		0,572**		0,286**	

<sup>1</sup> Comparação GI e GC em cada etapa (Teste Qui-quadrado\*/Fisher\*\*)

Não foi observada diferença significativa entre os grupos. No caso da *tristeza*, na 1ª avaliação em GI, o único caso de *não fazer nada* relatou *sentimento de impotência*. Na 2ª etapa de avaliação aumentou a quantidade de relatos de criança que *não faz nada*, que foram classificados e se deveu a *comportamento inalterado* e ao fato de *não saber*. GC apresentou maior número de crianças que *não fazem nada* na 1ª etapa de avaliação e referiram isso também ao fato de *não saber* e ao *comportamento inalterado*. Na 2ª etapa de avaliação também houve um aumento que se deveu a *não saber* e ao *sentimento de impotência*.

Na *raiva* e no *medo* é mais comum relatar *não fazer nada* e, em ambos os casos, a razão mais declarada na 1ª etapa foi o *sentimento de impotência*, porém em GI, na 2ª etapa, esse motivo foi substituído pelo *não sabe*, para o caso do *medo*, enquanto para a *raiva* houve redução dessas duas categorias e relatos de *falta de consistência*. Em GC, houve redução do *comportamento inalterado* e aumento do *não sei* tanto para o *medo* quanto para a *raiva*, com a diferença que no primeiro caso a *impotência* diminuiu e no *medo* ela aumentou.

A Tabela 25 apresenta os dados referentes à visão das crianças em relação à possibilidade da *emoção atrapalhar em alguma coisa*.

Tabela 25 - Frequência do reconhecimento do caráter prejudicial das emoções negativas avaliadas pelo EPRE pelos alunos submetidos (GI) ou não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª e 2ª etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/2013

		<b>CONSIDERA QUE A EMOÇÃO ATRAPALHA EM ALGUMA COISA?</b>			
		1ª. etapa de avaliações		2ª. etapa de avaliações	
		GI	GC	GI	GC
Tristeza	Sim	21,1% (4)	25,0%(8)	35,3% (6)	40,6% (13)
	Algumas vezes	31,6% (6)	18,8% (6)	11,8% (2)	9,4% (3)
	Não	47,4% (9)	56,3% (18)	52,9% (9)	50,0% (1)6
	Valor-p <sup>1</sup>	0,643**		1,000**	
Raiva	Sim	35,0% (7)	25,0% (7)	47,1% (8)	36,4%(12)
	Algumas vezes	25,0% (5)	17,9% (5)	5,9% (1)	3,0% (1)
	Não	35,0% (7)	57,1% (16)	47,1% (8)	60,6% (20)
	Valor-p <sup>1</sup>	0,362**		0,512**	
Medo	Sim	11,8% (2)	32,1% (9)	47,1% (8)	25,0% (8)
	Algumas vezes	29,4% (5)	7,1% (2)	0,0% (0)	9,4% (3)
	Não	52,9% (9)	60,7% (17)	52,9% (9)	65,6% (21)
	Valor-p <sup>1</sup>	0,068**		0,163**	

<sup>1</sup>Comparação GI e GC em cada etapa (Teste Qui-quadrado\*/Fisher\*\*)

A Tabela 25 indica que aproximadamente metade das crianças não reconhece um caráter prejudicial nas emoções. Os alunos não sentem que as emoções negativas atrapalhem em alguma coisa, e não há diferença significativa entre os dois grupos nas duas etapas de avaliação. No entanto, aponta-se um aumento da frequência de resposta *sim* na 2ª avaliação em todos os casos, exceto para a emoção do *medo* em GC (32,1% para 25,0%). Em contrapartida, para essa emoção, em GI observou-se o maior aumento de respostas *sim* (11,8% para 47,1%).

A Tabela 26 apresenta a frequência de categorias relatadas pelas crianças do porquê as emoções negativas poderiam atrapalhar.

Tabela 26 - Comparação da porcentagem de categorias do caráter prejudicial das emoções negativas avaliadas pelo EPRE referidas pelos alunos submetidos (GI) ou não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª e 2ª etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/2013

Como a emoção atrapalha	Tristeza				Raiva				Medo			
	1ª Etapa		2ª Etapa		1ª Etapa		2ª Etapa		1ª Etapa		2ª Etapa	
	GI	GC	GI	GC	GI	GC	GI	GC	GI	GC	GI	GC
Pensamento Intrusivo	0	0	0	1	-	-	-	-	-	-	-	-
	0,0%	0,0%	0,0%	6,3%	-	-	-	-	-	-	-	-
Ambiente Escolar	2	6	4	6	5	8	4	4	1	0	3	2
	20,0%	40,0%	50,0%	37,5%	41,7%	66,7%	44,4%	30,8%	14,3%	0,0%	37,5%	18,2%
Atividades Diárias	3	5	1	4	4	2	4	6	3	8	5	6
	30,0%	33,3%	12,5%	25,0%	33,3%	16,7%	44,4%	46,2%	42,9%	72,7%	62,5%	54,5%
Não sabe	3	1	1	1	2	1	0	1	2	3	0	1
	30,0%	6,7%	12,5%	6,3%	16,7%	8,3%	0,0%	7,7%	28,6%	23,7%	0,0%	9,1%
Sensações negativas	1	1	1	2	0	0	1	1	1	0	0	0
	10,0%	6,7%	12,5%	12,5%	0,0%	0,0%	11,1%	7,7%	14,3%	0,0%	0,0%	0,0%
Interações Sociais	1	2	1	2	1	1	0	1	0	0	0	2
	10,0%	13,3%	12,5%	12,5%	8,3%	8,3%	0,0%	7,7%	0,0%	0,0%	0,0%	18,2%
Valor-p <sup>1</sup>	0,630**		0,971**		0,733**		1,000**		0,362**		0,703**	

<sup>1</sup>Comparação GI e GC em cada etapa (Teste Qui-quadrado\*/Fisher\*\*)

Verificou-se que as crianças sentem mais o prejuízo no *ambiente escolar* e nas *atividades diárias*. Na *tristeza* e na *raiva*, as duas categorias têm um percentual aproximado, mas no *medo* o prejuízo nas *atividades diárias* é relatado de forma mais expressiva. Nas avaliações da 2ª etapa, para a *raiva* e a *tristeza* em GC percebeu-se um aumento do percentual de relato de prejuízo ocasionado pelas emoções negativas no *ambiente escolar*, enquanto que em GI percebeu-se uma diminuição no relato dessa categoria. No caso do *medo*, o *ambiente escolar* apresentou um aumento para os dois grupos. Por outro lado, a percepção do prejuízo nas *atividades diárias* diminuiu nos dois grupos no caso da *tristeza*, aumentou nos dois grupos no caso da *raiva* e aumentou em GI e reduziu em GC no caso do *medo*.

Muitas crianças dizem não saber porquê a emoção negativa atrapalha e, em todas as emoções, em GI houve maior percentual desse tipo de resposta na 1ª avaliação. Porém, no caso do *medo* e da *raiva* essa resposta foi extinta nesse grupo e teve uma redução expressiva no caso da *tristeza*. Em GC, houve uma redução desse tipo de resposta para o caso do *medo*, mas para *raiva* e *tristeza* os valores se mantiveram nas duas avaliações.

O prejuízo nas *interações sociais* é mais frequente no caso da *tristeza*, e apresentou um aumento na última avaliação para ambos os grupos. Na *raiva* os dois grupos aparecem com o percentual semelhante, mas essa resposta é extinta em GI e se mantém em GC. *Sensações negativas* também foi mais relatada no caso da *tristeza* com um padrão semelhante para os grupos, que se manteve ao longo do tempo. E, no caso da *raiva*, esse tipo de resposta só surge na última avaliação, não tendo sido elencada pelos alunos na 1ª avaliação.

A tabela 27 apresenta os dados referentes à visão das crianças em relação ao fato delas acharem *poder fazer algo para a emoção não atrapalhar em alguma coisa*.

Tabela 27 - Comparação da frequência de respostas para possibilidade de fazer algo para que a emoção negativa não prejudique, avaliada pelo EPRE, dos alunos submetidos (GI) ou não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª e 2ª etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/2013

		1ª. etapa de avaliações		2ª. etapa de avaliações	
		GI	GC	GI	GC
Tristeza	Sim	18,2% (2)	27,3%(6)	29,4% (5)	28,1% (9)
	Algumas vezes	18,2% (2)	4,5% (1)	70,6% (12)	68,8% (22)
	Não	63,3% (7)	68,2% (15)	0,0% (0)	0,0% (0)
	Valor-p <sup>1</sup>	0,450**		1,000**	
Raiva	Sim	36,4% (4)	22,2% (4)	29,4% (5)	24,2%(8)
	Algumas vezes	18,2% (2)	11,1% (2)	70,6% (12)	75,8% (25)
	Não	45,5% (5)	66,7% (12)	0,0% (0)	0,0% (0)
	Valor-p <sup>1</sup>	0,481**		0,741**	
Medo	Sim	36,4% (4)	30,8% (4)	11,8% (2)	27,3% (9)
	Não	63,6% (7)	69,2% (9)	88,2% (15)	72,7% (24)
	Valor-p <sup>1</sup>	1,000**		0,292**	

<sup>1</sup>Comparação GI e GC em cada etapa (Teste Qui-quadrado\*/Fisher\*\*)

É possível perceber pela Tabela 27 que não houve diferença significativa entre os grupos nas duas etapas de avaliação. Na primeira avaliação mais da metade das crianças consideraram que não poderiam fazer nada para que as emoções negativas não atrapalhassem. No entanto, na avaliação pós-intervenção, essa resposta não foi encontrada nem para a *tristeza* e nem para a *raiva*, e aumentou o percentual de crianças que consideram que *algumas vezes podem fazer algo*. Já no caso do *medo*, percebeu-se um aumento da resposta negativa na avaliação pós-intervenção, uma redução dos que responderam afirmativamente e ausência da resposta *algumas vezes* para ambos os grupos nas duas avaliações.

As categorias dos motivos que despertam cada emoção estão apresentadas na Tabela 28 e Tabela 29.

Tabela 28 - Comparação da porcentagem de categorias do motivo que despertar as emoções negativas tristeza e raiva, avaliadas pelo EPRE dos alunos das Escolas 1 e Escola , no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental Municipal de Belo Horizonte, avaliado em Ago a Dez/2012 e Set a Out/2013

Motivo da emoção	Tristeza				Raiva			
	1ª Etapa		2ª Etapa		1ª Etapa		2ª Etapa	
	GI	GC	GI	GC	GI	GC	GI	GC
Agressão verbal	10	20	4	11	10	16	14	20
	47,6%	62,5%	25,0%	34,4%	47,6%	50,0%	82,4%	60,6
Acontecimentos Ruins	1	1	3	10	-	-	-	-
	4,8%	3,1%	18,8%	31,3%	-	-	-	-
Falta de suporte	4	7	2	2	-	-	-	-
Afetivo social	19,0%	21,9%	15,5%	6,3%	-	-	-	-
Doença ou morte	3	0	2	4	-	-	-	-
	14,3%	0,0%	12,5%	12,5%	-	-	-	-
Não sei	1	3	2	3	1	1	0	4
	4,8%	9,4%	12,5%	9,4%	4,8%	3,1%	0,0%	12,1%
Proibições	2	1	3	2	-	-	-	-
	9,5%	3,1%	18,8%	6,3%	-	-	-	-
Frustração	-	-	-	-	3	2	2	3
	-	-	-	-	14,3%	6,3%	11,8%	9,1%
Outros	-	-	-	-	7	8	1	5
	-	-	-	-	33,3%	25,0%	5,9%	15,2%
Valor-p <sup>1</sup>	0,255**		0,696**		0,306**		0,478**	

<sup>1</sup>Comparação GI e GC em cada etapa (Teste Qui-quadrado\*/Fisher\*\*)

Verifica-se na Tabela 28 que a *agressão verbal* é o motivo mais frequente para a *tristeza* e a *raiva* na 1ª etapa da avaliação. Porém, quando avaliados na 2ª etapa, há um declínio desse motivo no caso da *tristeza* e um aumento no caso da *raiva*, isso nos dois grupos.

No caso da *tristeza*, a categoria de *acontecimentos ruins* não era muito expressiva no início, mas torna-se o segundo motivo na avaliação feita na 2ª etapa em ambos os grupos. A *falta de suporte afetivo e social*, que era a segunda opção mais relatada na 1ª etapa, tem uma queda em ambos os grupos, de forma que é muito mais expressiva para GC. As *proibições* e *doenças e mortes* apresentaram aumento na avaliação pós-intervenção para



os dois grupos. A declaração de *não saber* aumenta em GI e se mantém em GC.

Para a *raiva* a categoria de *outros motivos* surge como a segunda mais frequente, mas observa-se uma redução da 1ª para a 2ª avaliação. A *frustração* aparece na sequência, mas passa a ser menos relatada em GI e mais relatada em GC. *Não saber* foi apontado de forma semelhante na avaliação pré-intervenção nos dois grupos, porém essa resposta não foi relatada na avaliação pós-intervenção em GI e aumentou em GC.

Tabela 29 - Comparação da porcentagem de categorias do motivo que desperta a emoção negativa medo, avaliadas pelo EPRE dos alunos das Escolas 1 e Escola , no 1o e no 2o ano do Ensino Fundamental Municipal de Belo Horizonte, avaliado em Ago a

Motivo da emoção	Medo			
	1ª Etapa		2ª Etapa	
	GI	GC	GI	GC
Agressão verbal	2 10,5%	7 21,2%	1 7,7%	6 18,2%
Condições ambientais	8	9	1	7
Fenômenos da natureza	42,1%	27,3%	7,7%	21,2%
Falta de suporte	1	2	2	3
Afetivo social	5,3%	6,1%	15,4%	9,1%
Animais	5 26,3%	5 15,2%	2 15,4%	6 18,2%
Não sei	0 0,0%	1 3,0%	0 0,0%	0 0,0%
Figuras mitológicas	2 10,5%	8 24,2%	6 46,2%	5 15,2%
Nada	1 5,3%	0 0,0%	1 7,7%	1 3,0%
Outros	0 0,0%	1 3,0%	0 0,0%	5 15,2%
Valor-p <sup>1</sup>	0,044**		0,981**	

<sup>1</sup>Comparação GI e GC em cada etapa (Teste Qui-quadrado\*/Fisher\*\*)

Os motivos do *medo* tendem a ser diferentes da *raiva* e *tristeza* e, por isso, está retratada na Tabela 29. Observou-se para o *medo* um padrão diferente de respostas entre os grupos ao longo do tempo. *Condições ambientais e fenômenos da natureza* foi o motivo mais relatado na 1ª etapa, mas teve uma redução expressiva apenas para GI na segunda etapa. O segundo motivo mais relatado para GI foi a classe *animais*, que tendeu à queda

nesse grupo e a um aumento em GC. *Figuras mitológicas* era a segunda opção em GC, onde apresentou uma queda na 2ª avaliação, e em GI teve um aumento. A *agressão verbal*, como terceira opção de ambos os grupos, era mais expressiva para GC e apresentou uma queda em ambos os grupos na 2ª etapa de avaliações. As categorias de *falta de suporte afetivo e social* e *nada* eram menos expressivas e tenderam a um aumento na segunda avaliação.

A resposta para a pergunta: “o que costuma deixar você alegre” foi relatada à parte, na Tabela 30, devido às diferenças das categorias em relação às emoções negativas.

Tabela 30 - Comparação da porcentagem de categorias dos motivos que despertam a emoção positivada alegria avaliadas pelo EPRE dos alunos submetidos (GI) ou não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª e 2ª etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/2013

Motivo da Alegria	1ª. etapa de avaliações		2ª. etapa de avaliações	
	GI	GC	GI	GC
Ativ. Prazerosas e agradáveis	66,7% (14)	71,9% (23)	58,8% (10)	78,1% (25)
Demonstração de afeto de 3 <sup>os</sup>	23,8% (5)	21,9% (7)	23,5% (4)	18,8% (6)
Ambiente Escolar	0,0% (0)	6,3% (2)	5,9% (1)	0,0% (0)
Não sabe	9,5% (2)	0,0% (0)	11,8% (2)	3,1% (1)
Valor-p <sup>1</sup>	0,304**		0,241**	

<sup>1</sup>Comparação GI e GC em cada etapa (Teste Qui-quadrado\*/Fisher\*\*)

Percebe-se que a grande maioria relata *alegria* ser devido à *atividades prazerosas e agradáveis*, seguidas de *demonstração de afeto de terceiros*, nos dois casos, sem diferenças entre os grupos e ao longo do tempo. Porém, no caso do *ambiente escolar*, ela não foi relatada na 1ª etapa da avaliação, mas surge na 2ª etapa de avaliação em GI, enquanto em GC acontece o contrário. O *não saber* teve percentual mais baixo em GC que em GI.

A Tabela 31 apresenta a frequência das respostas dadas pelas crianças à pergunta “você se considera uma pessoa alegre” .

Tabela 31 - Comparação das frequências de se considerar uma pessoa alegre avaliadas pelo EPRE dos alunos submetidos (GI) ou não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª e 2ª etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/2013.

Você se considera uma pessoa alegre?	1ª. etapa de avaliações		2ª. etapa de avaliações	
	GI	GC	GI	GC
Sim	95,2% (20)	93,8% (30)	88,2% (15)	87,9% (29)
Não	4,8% (1)	6,3% (2)	11,8% (2)	6,1% (2)
As vezes	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	6,1% (2)
Valor-p <sup>1</sup>	1,000**		0,644**	

<sup>1</sup>Comparação GI e GC em cada etapa (Teste Qui-quadrado\*/Fisher\*\*)

É possível perceber que a grande maioria delas respondeu afirmativamente e, um percentual muito pequeno disse que *não*, com resultados bem aproximados para os dois grupos nas duas avaliações.

A Tabela 32 mostra as razões declaradas pelas crianças que se consideram *alegres*. Não foram apresentados os dados referentes aos que *não se consideravam alegres*, porque só foi encontrada a categoria *não sabe*.

Tabela 32 - Comparação do percentual das categorias da razão de ser alegre avaliadas pelo EPRE dos alunos submetidos (GI) ou não (GC) à intervenção focada em RE nas 1ª e 2ª etapas de avaliações. Belo Horizonte, Ago-Dez/2012 e Set-Out/2013

Razão de ser alegre	1ª. etapa de avaliações		2ª. etapa de avaliações	
	GI	GC	GI	GC
Não sabe	58,3% (7)	45,5% (10)	13,3% (2)	37,9% (11)
Afetividade e apoio social	8,3% (1)	9,1% (2)	13,3% (2)	13,8% (4)
Ativ. prazerosas e agradáveis	8,3% (1)	9,1% (2)	40,0% (6)	17,2% (5)
Qualidade pessoal	25,0% (3)	13,6% (3)	26,7% (4)	27,6% (8)
Sucesso escolar	0,0% (0)	22,7% (5)	6,7% (1)	3,4% (1)
Valor-p <sup>1</sup>	0,456**		0,325**	

<sup>1</sup>Comparação GI e GC em cada etapa (Teste Qui-quadrado\*/Fisher\*\*)

Percebe-se que grande parte das crianças não soube dizer o porquê de serem alegres na 1ª etapa da avaliação porém, na 2ª etapa da avaliação, essa resposta é reduzida, principalmente em GI.

As razões mais declaradas se enquadram na categoria de *qualidades pessoais*, que era maior em GI na 1ª etapa, mas que após intervenção fica equiparada com a GC. A *afetividade/apoio social* e as *atividades prazerosas e agradáveis* tiveram percentuais semelhantes na 1ª etapa de avaliação, e apesar de haver um aumento para elas na 2ª etapa, esse aumento foi muito mais expressivo para as *atividades prazerosas e agradáveis* em GI. O *sucesso escolar* foi um motivo frequente em GC, porém teve uma grande redução, enquanto em GI ele só passou a ser relatado após a intervenção.

### 4.3 Síntese dos resultados

GI e GC apresentaram características socioeconômicas e culturais muito aproximadas. Em relação às crianças dos dois grupos, observou-se distribuição semelhante de sexo, idade, idade com a qual começaram a frequentar a escola, número de irmãos e nível de inteligência. As famílias apresentaram renda mensal e clima familiar semelhantes e os pais também estavam equiparados em relação à idade e escolaridade, notando-se, como única diferença, o relacionamento dos pais, sendo mais comum casais separados e divorciados em GC.

- Quanto aos resultados das avaliações, na 1ª etapa de avaliações, os grupos estavam pareados, ou seja, não apresentaram diferenças significativas em relação aos seguintes aspectos:
  - 1) Subescalas do desempenho escolar;
  - 2) Competência acadêmica e emissão de comportamentos problemáticos avaliados pelos professores;
  - 3) Auto avaliação que crianças realizaram em relação à empatia e expressão de sentimentos positivos, como aspectos das habilidades sociais;
  - 4) Sintomas infanto-juvenis avaliados pelo SDQ (hiperatividade, sintomas emocionais, problemas de conduta e problemas de relacionamento entre os colegas);
  - 5) Sintomas avaliados pelo MTA-SNAP- IV (desatenção, hiperatividade-impulsividade, desafiante-opositor);
  - 6) Todos os aspectos do EPRE, exceto em três itens referentes à *alegria*, explicitados no próximo parágrafo, item 4.
  
- Foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos na 1ª etapa de avaliações em relação aos seguintes aspectos:

1) Resultado global da autoavaliação, pelas crianças, de suas habilidades sociais e nas subescalas de responsabilidade, assertividade e evitação de problemas;

2) Todos os resultados da escala de habilidades sociais respondidas pelos professores;

3) Comportamento pró-social, avaliado pelo SDQ;

4) EPRE: as únicas diferenças significativas entre os grupos, identificadas pelo EPRE, foram referentes à *alegria*. GI apresentou menor percentual de crianças que relataram se sentirem alegres, de perceberem quando estão alegres e de fazerem uso de estratégias para se manter alegres.

➤ Ao longo do tempo, comparando-se resultados das avaliações realizadas na 1ª e 2ª etapas (após intervenção focada na RE em GI, mas não em GC), foi possível perceber as seguintes mudanças estatisticamente significativas nos resultados:

1) Melhora no resultado do TDE (todos os subtestes) para ambos os grupos;

2) Melhora na avaliação que os professores fizeram de todos os aspectos das habilidades sociais, avaliadas pelo SSRS-BR, dos alunos de GI;

3) Melhora dos comportamentos pró-sociais e redução dos sintomas de hiperatividade avaliados pelo SDQ, apenas para os alunos de GI;

4) Redução dos sintomas de desatenção e hiperatividade/impulsividade e resultado total da escala MTA-SNAP-IV, apenas para alunos de GI;

5) Piora no resultado da subescala de autocontrole, avaliado pelos professores, utilizando-se o SSRS-BR, apenas para alunos de GC;

6) Piora dos comportamentos problemáticos, geral e externalizantes avaliados pelos professores, utilizando-se o SSRS-BR, apenas em GC;

7) Avaliação do EPRE: os dados significativos dessa escala são: a) alunos de GI (submetidos à intervenção) apresentaram melhora na identificação correta da prancha que representa a emoção do medo - essa foi a prancha que obteve menor percentual de acerto na 1ª etapa de avaliações para ambos os grupos; b) a diferença inicial

significativa que havia entre os grupos quanto à vivência, percepção e uso de estratégias na alegria não foi encontrada na 2ª etapa de avaliações. Algumas outras mudanças foram identificadas pelo EPRE e relatadas posteriormente. No entanto, devido ao formato do questionário, que possui perguntas concorrentes e respostas excludentes, não foi possível realizar o teste para comparação ao longo do tempo devido à baixa prevalência de valores.

A comparação entre os dados dos alunos na 2ª etapa de avaliações indica que os dois grupos, GC e GI, apresentaram resultados similares, em relação ao desempenho acadêmico. Ambos os grupos apresentaram melhora significativa ao longo do tempo, sem apresentar diferença entre eles, sugerindo que o ensino oferecido pelas instituições apresenta resultados similares.

A percepção que as crianças de cada grupo têm das suas próprias habilidades sociais não mudou significativamente, em qualquer dos aspectos, ao longo do tempo. Na comparação entre os grupos, alunos de GC mantiveram melhores escores que GI, tanto para o resultado global, quanto para a subescala de *responsabilidade*. No entanto, a diferença inicial, observada na 1ª avaliação, nos aspectos da *assertividade* e *evitação de problemas* foi superada por GI que, na 2ª avaliação, após intervenção focada na RE, equiparou resultados com GC. O *autocontrole*, que não apresentou diferenças significativas entre grupos na 1ª avaliação, mostrou-se melhor em GC ao final do estudo.

A impressão dos professores, sobre as habilidades sociais dos seus alunos, melhorou em GI, em relação ao observado na 1ª avaliação, o que também aconteceu relativamente ao comportamento pró-social avaliado pelo SDQ. Em todos esses aspectos, os resultados que foram significativamente diferentes entre os dois grupos, na 1ª avaliação, não apresentaram diferenças na 2ª avaliação. Ou seja, após a intervenção focada na RE, os resultados de GI não foram significativamente diferentes de GC ao final do estudo, de forma que a diferença ao longo do tempo foi significativa para GI. GC apresentou uma única diferença significativa ao longo do tempo, que foi a diminuição dos escores dos alunos na subescala do *autocontrole*.

O *comportamento problemático* que, no início do estudo, teve uma avaliação aproximada pelos professores de cada grupo, na 2ª avaliação, ao

final do estudo, apresentou uma diferença significativa ao longo do tempo apenas para GC. Nesse grupo observou-se um aumento do resultado em relação a *comportamentos problemáticos global e externalizantes ao longo do tempo*, porém sem gerar uma diferença significativa entre os grupos. Os resultados relativos ao *comportamento problemático internalizante e à competência acadêmica* se mantiveram aproximados e sem diferença significativa nas duas etapas de avaliações.

Considerando os sintomas de *hiperatividade* avaliados pelo MTA-SNAP-IV e pela subescala específica do SDQ, percebeu-se que, embora não houvesse diferenças significativas entre os grupos em cada etapa de avaliação, houve diferença significativa ao longo do tempo para GI, decorrente de uma diminuição do relato dos sintomas nesse grupo, concomitante com um aumento não significativo em GC.

O EPRE, devido às razões já relatadas, não pode ter a sua evolução ao longo dos tempo para os dois grupos avaliada. Mas ele se mostrou como um instrumento de valor qualitativo. Os seus dados listados abaixo contribuem para uma compreensão de como as crianças vivenciam e desenvolvem a suas emoções e RE:

O EPRE aponta:

1. Crianças tem mais facilidade de identificar a emoção de alegria, seguida da tristeza, raiva e medo.
2. Na 1ª etapa, referente à frequência que vivência as emoções, as crianças mostram mais facilidade para dizer que sentem alegria, seguidas de medo, raiva e, por fim, tristeza. Na 2ª fase há uma redução no relato da frequência de sentir medo.
3. Na 1ª etapa, as crianças relatam perceber com maior frequência quando se sentem alegres (GC mais expressivo), seguidas pela tristeza, medo e raiva. Embora para GI tenha tido um aumento na percepção da alegria, todas as outras emoções apresentam leve redução na afirmação da percepção na 2ª etapa de avaliação.
4. O uso de estratégias não é muito comum nos casos da raiva e medo, principalmente em GI. Na tristeza e na alegria é um pouco mais comum se fazer algo, e após a 2ª etapa observa-se um aumento no uso de estratégias em todas emoções, porém só é significativo para a alegria

em GI. O uso de mais de uma estratégia é incomum para as emoções negativas. Embora fosse menos comum na tristeza, essa é a emoção que tem o aumento mais evidente após a intervenção. A raiva se mantém e no medo o uso da segunda estratégia diminui. A estratégia mais mencionada foi o uso de *atividades prazerosas e agradáveis*, exceto para o medo, que tem padrões diferentes nos dois grupos. Aqueles que relataram não fazer nada, normalmente relataram ser devido a *não saber, sentimento de impotência, comportamento inalterado*. Na 1ª etapa da avaliação, mais da metade das crianças não reconhecem que a emoção negativa atrapalha em algo, na 2ª etapa há um aumento na percepção de que ela pode atrapalhar. Porém percebe-se menos o prejuízo em relação ao medo. O *ambiente escolar* e as *atividades diárias* são os aspectos mais prejudicados pela raiva e a tristeza, enquanto o medo prejudica mais as atividades diárias. Na 1ª etapa, mais da metade das crianças não consideram que podem fazer algo para que a emoção negativa não atrapalhe, porém na 2ª etapa esse número reduz bastante, exceto no caso do medo, já que mais crianças não consideram que podem fazer algo para que o medo não atrapalhe..

5. Os motivos mais relatados como desencadeadores das emoções são: *agressão física e verbal*, no caso da raiva e tristeza, sendo que na 2ª etapa parece haver um discernimento maior, associando a tristeza à *acontecimentos ruins* e aumentando o motivo de *agressão* para o caso da raiva. O medo é mais ocasionado por *condições ambientais* na 1ª etapa, mas a mudança na 2ª etapa tem um padrão diferente entre os grupos, sendo ocasionado mais por *figuras mitológicas* em GI e *animais* em GC. O motivo da alegria seria *atividade prazerosa* e a demonstração de afeto, e por curiosidade o *ambiente escolar* passa a ser mais relatado em GI e reduz em GC.
6. A maior parte das crianças se considera crianças alegres, mas tem dificuldade de explicar porque se consideram alegres na 1ª etapa. Na 2ª etapa as crianças começam a relatar outros motivos, porém, de forma mais evidente em GI, sendo as razões as *atividades prazerosas*



*e agradáveis e qualidades pessoais. O relato de sucesso acadêmico como razão de ser feliz aumenta em GI e diminui em GC.*

## 5 DISCUSSÃO

O presente estudo se pautou em RE como mediadora de vários aspectos envolvidos no contexto da aprendizagem de crianças entre 6-8 anos. Realizou-se uma intervenção no próprio contexto escolar, focada em estimular estratégias de RE dos alunos, para avaliação do seu impacto sobre indicadores comportamentais e de desempenho acadêmico.

A Discussão abordará os resultados referentes aos indicadores sociodemográficos, de regulação emocional, habilidades sociais, comportamentos problemáticos, competência acadêmica, desempenho escolar, sintomas psíquicos infanto-juvenis e habilidade pró-sociais, hiperatividade, desatenção e comportamento desafiante opositor, antes e após a intervenção, em relação aos dois grupos de crianças estudadas, GI e GC. Serão discutidos os resultados obtidos após comparação entre os dois grupos, visando avaliação do impacto da intervenção para estimular as habilidades de identificação e regulação das emoções sobre os indicadores utilizados.

No entanto, o fato do estudo ter sido realizado dentro das escolas gerou desafios peculiares à implementação de uma intervenção focada em RE e à coleta de dados no contexto escolar. Esses desafios podem ter influência, em alguma medida, sobre os resultados obtidos e sobre a discussão que se seguirá sobre eles. Por isso, antes da discussão que fundamentará a relevância científica do estudo, faz-se necessária uma discussão prévia sobre esses desafios encontrados, relacionados à relevância social do estudo.

### 5.1 Discussão sobre a intervenção

O estudo, conforme esclarecido no decorrer do trabalho, se propôs a implementar um programa de intervenção preventivo que fosse aplicado no contexto escolar, considerando toda sua diversidade, em circunstâncias as mais próximas possíveis da dinâmica dessas instituições. Essa intenção provem da necessidade de realizar um estudo que possa contribuir para os padrões da educação brasileira, que

seja reconhecido pelos profissionais da área como algo possível e que venha acrescentar estratégias à sua prática. Essa intenção justifica a realização do trabalho com as turmas já formadas no ano escolar e com a participação dos seus professores de referência. Esse também foi o posicionamento dos estudos apresentados no item 1.6 desse trabalho, exceto no *Rochester Resilience Project* (WYMAN *et al.*, 2010) que atuou apenas com crianças que já apresentavam uma sintomatologia precedente.

A pesquisa de intervenção preventiva, no entanto, apresenta um alto grau de complexidade e de possíveis variáveis. Existem classes preditoras da qualidade da implementação de intervenções preventivas que se referem a: a) âmbito do programa ou sistema de implementação, b) equipe de implementação, c) cenário onde será feita a implementação (CASEL, 2013; DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2011; DOMOTROVICH e GREEMBERG, 2011; IZARD *et al.*, 2002).

#### 5.1.1 Características do programa

A comunidade científica tem alertado para a necessidade de se avaliar a efetividade e integridade de programas preventivos, prezando que esses contemplem “intervenções teoricamente embasadas, sistematicamente planejadas, cuidadosamente implementadas e rigorosamente avaliadas” (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2011, p.83).

Izard *et al.* (2002) apontaram dois aspectos necessários para programas preventivos focados na emoção, e que foram contemplados no presente estudo. Primeiramente chama-se a atenção para a importância do programa ter uma teoria que o embase. Isso porque as atividades propostas frequentemente envolverão outros aspectos que não só o componente emocional, como técnicas de autocontrole, de habilidades sociais e resolução de problemas. Sendo assim, a teoria é que vai conduzir a eleição de estratégias e técnicas mais adequadas ao teste de hipótese e especificar o processo causal dos resultados encontrados. O segundo aspecto diz respeito à importância de fazer uso de um manual que especifique o conteúdo das técnicas utilizadas.

Considerando o primeiro ponto, a pesquisa seguiu a Teoria Diferencial das Emoções, proposta por Izard *et al.* (2002), como especificado no item 3.5.5 desse volume. Essa teoria fornece as bases desenvolvimentais que podem facilitar a

mudança do comportamento, focando no que seria um desenvolvimento considerado normal ou anormal para cada período da vida do indivíduo. Além disso, considera a conexão intersistemas e os multifatores que conectam a emoção, os sentidos e os pensamentos conforme mencionado na Introdução.

Relativamente ao segundo ponto, foi adotado como material base o manual do EPRP (SHURE, 2006) conforme esclarecido nos itens 3.4.8. Esse manual foi investigado em vários estudos desde o ano de 1992 até a atualidade, inclusive no contexto brasileiro (BORGES e MATURANO, 2009; RODRIGUES, DIAS e FREITAS, 2010). As pesquisas referidas (SHURE, 1997; BOYLE e HASSET-WALKER, 2008; ANLIAK e SAHIN, 2010) apontam resultados significativos para o desenvolvimento emocional e social das crianças submetidas às técnicas do EPRP. A seleção das lições que compuseram a intervenção focada em estratégias de RE seguiu o direcionamento de Izard *et al.* (2002) de que o programa, para beneficiar as crianças, deve: aumentar a compreensão do funcionamento emocional; estimular a adoção de habilidades para modular e adaptar as emoções; e vincular as emoções e a motivação para emissão de comportamentos pró-sociais e adoção de uma perspectiva empática.

As adaptações realizadas no material original (detalhadas no item 3.5.5 desse volume) foram feitas conforme Del Prette e Del Prette (2011) mencionaram: respeitando os objetivos das atividades e de forma embasada, permitindo que a atividade fosse culturalmente sensível. Teve-se o cuidado também de que os encontros tivessem uma continuidade histórica, fossem motivadores e fizessem maior uso de metodologia de vivências que proporcionassem o desempenho das competências emocionais e comportamentais dos alunos (MOREIRA, 2010).

As orientações de CASEL (2013) para um programa efetivo de aprendizagem emocional e social são as seguintes: a) ter um delineamento de estudo baseado na dinâmica de salas de aulas e que possa, sistematicamente, promover a competência emocional e social, fornecendo oportunidade para serem colocadas em prática; b) envolver um treinamento inicial de qualidade e um suporte ao longo do programa que garanta a implementação; c) basear-se em evidências através de uma avaliação cuidadosa e documentada dos aspectos e impactos das atividades no comportamento e performance do estudante.

O planejamento da pesquisa, como relatado acima, procurou chegar a um delineamento que enquadrasse os objetivos do estudo e fosse adequado ao contexto escolar. Cuidou-se para que a capacitação das professoras (item 3.5.4) cumprisse os objetivos de: apresentar a teoria do trabalho que seria feito em sala de aula; orientar o professor quanto à forma de condução das atividades, atitudes e posturas coerentes e incoerentes com a proposta; apresentar o material de base para a intervenção focada em estratégias de RE.

A intervenção focada em estratégias de RE foi conduzida pela equipe de pesquisa, contando com a participação ativa das professoras das turmas da Escola 1 e posteriormente com a Escola 2. Essa condução foi uma alternativa ao suporte necessário para garantia da qualidade da implementação, realizada de tal forma em decorrência dos seguintes fatores: 1) a ausência ou formação insuficiente de temas relacionados à emoção e RE dos profissionais da educação e o próprio relato dos mesmos da falta de preparo para desenvolver o tema e atividades relacionadas a ele; 2) necessidade de ajustar o tempo da pesquisa ao calendário escolar; 3) indisponibilidade das professoras da rede pública, que normalmente trabalham em dois turnos, de se submeterem a um treinamento mais extenso e aprofundado e de realizar encontros frequentes para discussão e suporte à prática.

A dosagem ou exposição ao programa de 16 lições do EPRP em nove encontros semanais com duração de 50 a 60 minutos, aplicado pela atual pesquisa, está dentro da margem considerada adequada para promover a prática de habilidades emocionais e sociais. Foram considerando dados revistos e apresentados por CASEL (2013), referentes a intervenções variadas no ensino fundamental, que utilizaram entre 8 e 140 lições contempladas com frequências diferentes.

A faixa etária de sete a oito anos, utilizada na pesquisa, é uma faixa etária bastante submetida às intervenções preventivas por ser uma fase comprovadamente sensível e de mudanças significativas no âmbito da socialização. CASEL (2013) relata 20 programas considerados efetivos desenhados para crianças do ensino fundamental, porém muitos programas tem buscado alcançar as crianças na faixa pré-escolar, considerando uma maior chance de atuar preventivamente (BEAUCHAINE *et al.*, 2008).

Atentou-se para o fato de que a intervenção precisa ser controlada, avaliada e bem descrita, estratégias que contribuem para a validação interna da intervenção. Controlando o que aconteceu, como aconteceu, com qual intensidade, as chances de se ter um erro estatístico devido à contribuição de fatores não controlados ou não previstos no programa é reduzida, conforme sugerido por Del Prette e Del Prette (2011), Domitrovich e Greenberg (2000) e CASEL (2013).

O monitoramento da intervenção visando sua validação interna foi considerado, conforme relatado em Métodos (item 3.5.3). No entanto, uma limitação desse estudo é que os registros dos observadores externos, e as avaliações do desempenho em cada intervenção, realizado pela equipe de pesquisa e pelos professores, para cada turma, somente foram incluídos após o sexto encontro. Por essa razão também esses registros não foram apresentados nos Resultados.

#### *5.1.2 As escolas como cenário de uma pesquisa de intervenção preventiva*

Entende-se que alguns aspectos típicos de cada instituição escolar podem influenciar o processo de implementação de programas baseados em evidências e podem comprometer os critérios do estudo científico (BEAR, 2010 citado por CASEL, 2013). Del Prette e Del Prette (2011) citam como exemplo: aspectos da estrutura e materialidade da escola; apoio da gerência; capacidade organizacional; relação com a comunidade.

Apesar de toda a importância dada aos critérios de implementação, Domitrovich e Greenberg (2000) afirmaram que toda intervenção vai precisar se ajustar às capacidades e necessidades da comunidade alvo. Essa pesquisa, por ser um experimento em ambiente 'naturalístico' da educação, enfrentou muitas questões relativas ao sistema educacional público brasileiro aos quais ela foi adequada. Essas questões, ao mesmo tempo em que podem trazer prejuízos à avaliação da efetividade do atual estudo, fomentam reflexões a respeito do cenário educacional e perspectivas de próximos passos em projetos educacionais que sejam mais eficazes em oferecer estratégias a uma educação de qualidade para os cidadãos brasileiros.

No transcorrer da pesquisa foi preciso enfrentar a falta de estrutura das duas escolas que não ofereciam um espaço que fosse adequado às avaliações. A Escola 1, cuja amostra constituiu o GI, submetido à intervenção focada em estratégias de

RE, por estar em obras, às vezes não tinha disponibilidade de um espaço adequado para execução das atividades. A Escola 2, cuja amostra constituiu o GC apresentou dificuldade de organização da dinâmica escolar e da adesão do corpo docente à pesquisa, apresentando obstáculos para a implementação da pesquisa e prejuízos nos resultados. Nessa escola, dezoito alunos não tiveram seus questionários preenchidos por sua professora na 2ª etapa da avaliação. Os mesmos foram incluídos nos resultados relativos à primeira avaliação, porém foram excluídos dos resultados das avaliações feitas pelos professores na 2ª etapa da pesquisa.

Apesar das dificuldades, o programa de intervenção teve uma boa resposta e boa adesão das crianças às atividades. Elas se interessavam pelas aulas, eram participativas, faziam de bom grado as atividades propostas e manifestavam afeto pela equipe da pesquisa. A equipe de pesquisa, composta pela pesquisadora e por alunos de iniciação científica do curso de psicologia, estava preparada para a atividade e mantinha encontros regulares e frequentes do grupo para discussão sobre o tema, avaliação das atividades e melhor sintonia na condução em grupo.

Um aspecto importante é que o desenvolvimento de RE é importante tanto para os alunos, quanto para os professores (FRIED, 2011). As professoras envolvidas na intervenção focada em estratégias de RE demonstraram comportamento semelhante aos relatados por Faria *et al.* (2013) da dificuldade de incluir no plano de aulas as técnicas e o conhecimento adquirido no programa. As professoras da pesquisa demonstravam interesse pelo trabalho proposto por meio da dedicação às atividades planejadas, participação voluntária na pesquisa, relatos orais sobre a experiência vivida. No entanto, apesar de considerar útil e necessário o trabalho proposto, as mesmas relataram uma infreqüência do uso do conteúdo em outros momentos de aula, fora do contexto da intervenção, como é a proposta do EPRP. As justificativas para não aplicação da experiência no cotidiano escolar eram: a) falta de tempo devido ao volume do conteúdo programático do currículo, que tornava o tempo letivo insuficiente para abordar outros temas e conteúdo transversais; b) sentimento de impotência diante das várias exigências e dos desafios que enfrentam na interação com os alunos; c) relato de sobrecarga de trabalho e também de pouco tempo disponível para o planejamento e preparo das aulas.

A observação e o próprio relato das professoras indicam falta de treinamento ou formação para interagir adequadamente com estudantes com dificuldades

emocionais e comportamentais. Curby e Brock (2013) alertam que a forma como os professores interagem com as crianças e o suporte emocional que lhes concedem são críticos para determinar a forma como elas desenvolvem as suas habilidades sociais e acadêmicas. É por essa razão que muitos estudos enfocam o treinamento dos professores seja com foco na sua autorregulação (FRIED, 2011), seja com foco na habilidade de se realizar uma análise do comportamento dos alunos (JENNINGS e GREENBERG, 2009).

A capacitação prévia realizada com os professores mostrou que, da mesma forma como Fried (2011) apontou, as professoras consideravam importante regular as próprias emoções, mas confundiam o processo de RE com o ato de esconder as emoções dos alunos. Essa informação, discutida na capacitação, motivou as professoras a participarem das atividades mostrando para os seus alunos como a atitude e o comportamento da turma se correlacionam com a forma como elas se sentem e com o comportamento delas para com eles. A abordagem dessa relação (comportamento do aluno e o comportamento e emoção despertada no professor) pareceu ser uma boa estratégia para aproximar o tema de RE do cotidiano no contexto acadêmico. Por meio dessa estratégia, as alunos foram esclarecidos quanto aos tipos de comportamento esperados e aqueles que deveriam ser evitados em sala de aula e, como isso afeta o professor, contribuindo para um relacionamento mais positivo entre professor e aluno. Esse aspecto é importante, pois a qualidade do relacionamento professor-aluno tem sido reconhecida como tendo grande contribuição para a adaptação inicial das crianças à escola (GRAZIANO *et al*, 2007).

A intervenção no contexto escolar apresenta limitações inerentes ao cotidiano da escola e do educador que devem ser consideradas ao se avaliar o impacto das intervenções. Essas limitações não justificam a não realização de estudos que utilizam essa metodologia. Pelo contrário, reforçam a necessidade de estudos numa perspectiva ecológica, que possam trazer resultados úteis e aplicáveis ao cotidiano escolar.

## 5.2 Discussão dos resultados

Inicialmente, faz-se necessário explicar que o teste do Raven (CPM) foi aplicado nesse estudo com o intuito de caracterizar a amostra e verificar se os



alunos dos dois grupos, GI e GC, possuíam perfis intelectual semelhantes. Essa foi uma condição considerada importante para assegurar que as crianças que seriam avaliadas quanto ao efeito da intervenção teriam condições de assimilar o conteúdo que fosse apresentado. Isso se justifica pois, para compreender as informações emocionais e desenvolver uma competência emocional, é necessário que o aparato cognitivo do indivíduo atue de maneira apropriada (DIAS e MINERVINO, 2013).

Feitosa, Del Prette e Del Prette (2012) concluíram, em estudo experimental, que existe uma correlação entre competência cognitiva e habilidades sociais relacionada à flexibilidade comportamental para acessar e saber lidar com os múltiplos estímulos e com a variedade das informações sociais. No entanto, não foi preciso aprofundar as relações do resultado do teste, pois como averiguado, os dois grupos não apresentaram diferenças quanto ao resultado do teste para avaliação de inteligência geral. Não houve, dentre as crianças participantes do estudo, crianças classificadas como intelectualmente deficientes, e apenas 3,6% foram classificadas como abaixo da média na capacidade intelectual. Isso sugere que a amostra estava adequada, no aspecto de competência cognitiva, para o trabalho que foi realizado.

### 5.2.1 Diferenças das duas escolas na 1ª etapa de avaliação

Nas avaliações realizadas na 1ª etapa do estudo, anteriormente à intervenção focada em estratégias de RE, observaram-se melhores resultados em GC em relação à GI, relativamente às habilidades sociais, ao comportamento pró-social e à experiência da emoção de *alegria*. Esses resultados podem ser decorrentes de diversos fatores, não controlados nesse estudo. A pesquisa não teve como objetivo investigar os fatores que influenciavam os resultados que caracterizaram os alunos de cada grupo do estudo. Mas suspeita-se que os alunos de GC devem experimentar um ambiente mais favorável e que oferece condições mais apropriadas para o bom desenvolvimento natural das habilidades emocionais.

Em relação a esse dado, poderíamos considerar que as crianças provenientes de um contexto social e economicamente mais favorecido têm maiores chances de ter uma socialização mais positiva e desenvolvimento emocional adequado. Fatores socioeconômicos se correlacionam com aspectos emocionais e cognitivos, pois ambientes vulneráveis e estressantes reduzem a capacidade dos indivíduos

manejarem as emoções negativas, a cognição e o estresse (GALLO e MATTHEUS, 2003; MOREIRA, ABREU, e RIQUE NETO, 2012). Embora não tenham sido encontradas diferenças significativas na renda familiar das amostras das duas escolas, percebe-se um padrão regional diferente entre a região nordeste e noroeste, onde estão localizadas, respectivamente as escolas de GI e GC e possivelmente uma diferença quanto aos problemas sociais encontrados nas duas regiões. A maioria dos pais de GI relataram morar na periferia, enquanto que em GC, houve uma distribuição mais homogênea das respostas que indicavam local de moradia como sendo bairro ou periferia ou bairro da região metropolitana. GI está próximo a conjuntos habitacionais, recentemente construídos para moradia de famílias desapropriadas de áreas de ocupação irregular, constituindo uma região mais associada à violência urbana e falta de acesso aos direitos dos cidadãos em relação à região de GC.

#### *5.2.2 Aspectos que apresentaram alterações entre encontradas entre as 1ª e 2ª avaliações*

Em GI, onde os alunos foram submetidos à intervenção focada em estratégias de RE, os aspectos relativos à avaliação feita pelas professoras apresentaram melhora no que diz respeito às HS e ao comportamento pró-social; houve também uma redução dos sintomas emocionais e dos sintomas de desatenção e hiperatividade/impulsividade. As autoavaliações realizadas pela própria criança indicaram uma superação da diferença inicial em relação a GC nos seguintes aspectos das HS: *assertividade* e *evitação de problemas*. Houve também, em GI, a melhora significativa na identificação correta da prancha do *medo*. Também em GI ocorreu aumento da frequência de relato da *alegria*, da percepção de quando se está alegre e do uso de estratégias para se manter alegre, aspectos que apresentavam diferença significativa na 1ª etapa da avaliação em relação aos alunos de GC e que se tornaram semelhantes após a intervenção.

Os alunos de GC não foram submetidos às ações focadas em estratégias de RE entre as 1ª etapa e 2ª etapas da avaliação e apresentaram piora no *comportamento problemático externalizante* e uma falta de concordância entre a autoavaliação dos alunos, que sugeriu a melhora do autocontrole, e a dos professores que indicou uma piora desse aspecto das HS.

Não podemos estabelecer uma relação de causa e efeito entre a intervenção e os resultados apresentados pelos dois grupos na 2ª etapa de avaliações. Esta relação de causalidade poderia ser melhor investigada por meio do aumento da amostra, do controle da eficiência do processo de capacitação dos professores, do maior controle dos diversos aspectos da intervenção e do monitoramento mais rigoroso das ações dos professores relacionadas à intervenção. No entanto, podemos sugerir que, atuar sobre a RE pode trazer benefícios para aspectos de HS e agir de forma protetiva no desenvolvimento de questões relacionadas à saúde mental infantil, conforme hipótese desse estudo.

Os dados desse estudo estão de acordo com a teoria funcionalista da emoção, que considera que as emoções têm um papel crítico na motivação do comportamento individual e social para a adaptação, principalmente relacionado às habilidades que envolvem as interações pessoa-ambiente social (IZARD *et al.*, 2002). Os resultados também corroboram que as relações que as crianças constroem com os pares e com os professores, são baseadas nas habilidades que as crianças demonstram em regular as emoções (RAVER, 2003). Assim, a habilidade de regulação emocional relaciona-se com as habilidades sociais, a popularidade e o ajustamento/adaptação ao meio (EISENBERG, 2000; EISENBERG, 2004). Por outro lado, processos mal adaptativos da regulação emocional estão associados à sintomas psicopatológicos (LYNAM e WIDIGER, 2007).

Como esse estudo, outras pesquisas experimentais têm comprovado que estimular a identificação, articulação e regulação das emoções, a resolução de problemas e o comportamento pró-social tem impacto positivo na interação com os pares e professores, no comportamento no ambiente escolar, e na saúde mental do indivíduo ao longo da vida (BYWATER *et al.*, 2011; CASE *et al.*, 2013; FARIA *et al.*, 2013; HAWKINS *et al.*, 2008).

É importante considerar os resultados encontrados em relação aos sintomas de hiperatividade em GI, que indicou uma redução significativa dos sintomas de desatenção, hiperatividade/impulsividade (tanto pela escala do MTA-SNAP-IV, quanto na subescala do SDQ).

Martel (2009) defende que a heterogeneidade de categorias de sintomas do TDAH podem ter dois princípios: a desatenção se associa com déficits da

autorregulação, ao passo que a hiperatividade/impulsividade estaria associada ao fator da emotividade. Acrescenta que a falha no controle seria típico dos quadros de TDAH, e que o aumento das emoções negativas podem se tornar fator de risco para os distúrbios do comportamento, que normalmente são encontrados como comorbidade deste quadro.

Pesquisas citadas por Martel (2009; NORVILITIS *et al*, 2000; SCIME e NORVILITS, 2006; SINGH *et al*, 1998;. WIGAL *et al*, 1998) sugerem que crianças com quadro de TDAH são menos eficazes na RE do que crianças sem o TDAH, apresentando diferenças nas habilidades emocionais.

Os resultados do presente estudo sugerem que crianças que são estimuladas a identificar e regular emoções apresentariam maior autocontrole dos aspectos internos e da expressão da emotividade, manifestando menos os sintomas característicos do TDAH.

Por outro lado, conforme observado nos resultados de GC, a falta de estimulação para desenvolvimento de habilidades de regulação emocional poderia contribuir para quadros que comprometem o comportamento, como foi o caso do aumento dos comportamentos problemáticos externalizantes neste grupo.

A relação entre comportamento e emoções é tema de discussão frequente no meio científico. Segundo Shonkoff e Phillips (2000), o aumento da autorregulação do comportamento, que tem influência sobre todos os domínios do comportamento humano, é a *pedra angular* da maturação psicoemocional. O desenvolvimento desse aspecto alcança melhores resultados quando é estimulado desde a primeira infância. Graziano *et al*. (2007) apresentam uma série de estudos onde adolescentes com dificuldade para controlar comportamento externalizante têm maiores chances de apresentar comportamento antissocial e problemas disruptivos e de agressividade. Esse tipo de dificuldade, segundo esses autores, gera impactos negativos na interação professor-aluno, no relacionamento com os pares e na habilidade dos estudantes em absorver as informações apresentadas pelos professores e aprenderem o conteúdo. Essa dificuldade também é considerada fator de risco para o desenvolvimento de psicopatologias (DIAS e MINERVINO, 2013; EISENBERG, SPINARD e EGGUM, 2010; LEWIS *et al.*, 2010).

Os resultados referentes ao desempenho acadêmico não foram diferentes entre os alunos de GI e GC, embora tenham melhorado entre as avaliações da 1ª e

2ª etapas, sugerindo que o ensino oferecido pelas instituições é semelhante. Esse resultado não corrobora a hipótese de que desenvolver RE e HS poderia interferir positivamente no aspecto acadêmico dos alunos.

A possibilidade de RE refletir na habilidade que o aluno manifesta na aprendizagem e no seu funcionamento na escola é um aspecto de interesse na literatura da área (FRIED, 2011). Focando os aspectos do desempenho acadêmico, a hipótese é de que as crianças que são bem ajustadas emocionalmente teriam melhores chances de ter sucesso nas primeiras fases estudantis, enquanto crianças com dificuldades emocionais teriam maior risco de ter seu desempenho escolar comprometido por influência das emoções mal-adaptativas (RAVER, 2003; EISENBERG, SADOVSKY e SPINRAD, 2005). Essa associação é explicada da seguinte forma: a ineficiência em controlar fisiologicamente a emoção inibiria o uso dos processos cognitivos pelas crianças, que teriam a memória de trabalho, a atenção e o planejamento prejudicados. Assim, a retenção do conteúdo escolar, a produtividade e a acurácia na realização das atividades ficaria abaixo do esperado para aquele indivíduo (BLAIR, 2002; GRAZIANO *et al.* 2007).

Essa relação também foi constatada no que diz respeito a HS. Del Prette e Del Prette (2011) apresentam o conceito de *HS Acadêmicas* que “se apoia em uma grande quantidade de pesquisa indicando relações positivas entre competência acadêmica e rendimento escolar” (p.237). Essa correlação se justifica pelo fato de que o processo ensino-aprendizagem é um processo interpessoal que apresenta demandas tanto sociais quanto cognitivas. E segundo Rutherford, Dupal e Jitendra (2008, citados por FEITOSA, 2011) déficits nas HS no contexto acadêmico correlacionam-se tanto com déficits na aprendizagem como com comportamentos problemáticos

Também contribuiu para a refutação da hipótese os dados da subescala do SSRS-BR de competência acadêmica, referentes às avaliações feitas pelos professores nas quais eles comparam o desempenho dos alunos em relação aos colegas. Os dados sobre competência acadêmica não foram diferentes entre alunos de GI e de GC e nem em relação às duas etapas de avaliação. Os resultados não são os esperados, se considerarmos dados de Graziano *et al.* (2007), que indicam correlação entre o que os professores dizem do sucesso acadêmico e da produtividade das crianças em sala, com a RE e HS dessas crianças. Há que se

lembrar que nem todas as crianças foram reavaliadas pelos mesmo professores. Ou seja, o professor que não conhecia a criança anteriormente pode ter comparado a criança com as demais crianças da turma e não com ela mesma anteriormente, na ocasião da 1ª. avaliação.

Alguns dos resultados do presente estudo não corroboram resultados relatados por outros autores. Isso pode estar relacionado a alguns aspectos: a) insuficiência do programa, que poderia ser melhorada por maior número, maior frequência de encontros e adaptação do programa de forma que as técnicas utilizadas sejam mais adaptadas ao contexto acadêmico (CASEL, 2013; DEL PRETTE, 2011; DOMOTROVICH e GREEMBERG, 2011); b) características do desenvolvimento da faixa etária estudada – talvez no início da escolarização, outros fatores de maior impacto do que RE e HS possam estar mais associados ao desempenho acadêmico, tais como estimulação prévia e familiar e características cognitivas do aluno; c) período de dois meses transcorridos entre término da intervenção focada em RE e a 2ª. avaliação pode não ter sido adequado, já que esse período coincidiu com as férias estudantis de julho, o que dificultou o uso mais frequente das técnicas trabalhadas durante a intervenção, no contexto escolar.

Vale lembrar também que mesmo tendo sido encontrada diferença das HS dos alunos de GC à favor de GI na avaliação pré-intervenção, o resultado do desempenho acadêmico era semelhante entre os grupos de alunos das duas escolas e apresentou o mesmo efeito de melhora após a intervenção, mesmo considerando que a mudança dos resultados das habilidades sociais tenha sido diferente para cada escola. Seria interessante a realização de estudo complementar investigando o efeito da intervenção sobre as *HS Acadêmicas* direcionando para aquelas HS que constituem um repertório importante para processo de ensino aprendizagem, como por exemplo: a) seguir regras e instruções orais; b) prestar atenção; c) imitar comportamentos socialmente competentes; d) autocontrole; e) orientar-se para a tarefa; f) cooperar, etc.. ( DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2011)

Não foi possível realizar uma análise quanto as alterações nos dados do EPRE, pois, salvo algumas questões como: sentir-se alegres; perceberem quando estão alegres; fazer uso de estratégias para se manterem alegres; os grupos GC e GI, de alunos das duas escolas, não apresentaram diferenças significativas em

nenhum dos dois momentos de avaliação que pudessem influir nos resultados relativos à aprendizagem e ao comportamento das crianças estudadas.

Outro aspecto que merece ser melhor investigado é a probabilidade de haver variáveis intermediárias entre RE e o efeito esperado no desempenho acadêmico. Alguns estudos (BLAIR e DIAMOND, 2008; RIGGS *et al.*, 2006) consideram que a RE possa ser influenciada e possa influenciar funções cognitivas executivas tais como memória de trabalho, controle inibitório, flexibilidade mental que são necessárias para regular a atenção e o comportamento. Essa não era uma perspectiva para atuação na educação formal, pois conforme Zelazo, Carlson e Kesek (2008) apresentaram, até pouco tempo supunha-se que o córtex pré-frontal não fosse funcional durante o período da infância. Porém, foi constatado que as funções do córtex pré-frontal emergem próximo ao final do primeiro ano de vida e continua a se desenvolver durante a infância e adolescência. Partindo dessa constatação pode-se investigar programas realizados nos primeiros anos da educação formal que vinculem, de forma efetiva, a emoção e motivação com exercícios para promover as funções executivas, no intuito de avaliar a efetividade em melhorar a autorregulação e o sucesso acadêmico. Um estudo que trabalhe a RE, contemplando também a sua relação com as funções cognitivas executivas talvez seja mais efetivo para contribuir com o aproveitamento escolar, atentando para a idade compatível com o desenvolvimento das áreas cerebrais responsáveis por essas funções, como por exemplo o pico do desenvolvimento da região anterior do corpo caloso, promovendo melhor conexão entre os dois hemisférios, o que ocorre entre os três aos seis anos de idade e está relacionado ao desenvolvimento da memória de trabalho (ZELAZO, CARLSON e KESEK, 2008).

### *5.2.3 Características emocionais das crianças conforme avaliação pelo EPRE*

É uma tarefa difícil avaliar e tecer uma conclusão sobre a experiência emocional e o uso de estratégias de RE pelas crianças que participaram deste estudo, dada a diversidade de informações. Pelos dados iniciais, obtidos na primeira avaliação, foi possível perceber que a identificação e percepção das próprias emoções pela crianças seguiu o padrão característico do desenvolvimento de experiência com as emoções, estabelecido por Warren, Denham e Basset (2008)

que se daria na seguinte ordem: alegria, seguida pela tristeza, depois raiva e só então o medo.

Fried (2011) aponta que estratégias de RE que são efetivas para algumas pessoas, podem não ser efetivas para outras, porém existem algumas estratégias que são mais universalizadas. As crianças do estudo, da mesma forma como relatado por Wyman *et al.* (2010), fazem uso relativamente baixo de estratégias de RE em geral. No caso do presente estudo, as estratégias eram prioritariamente o uso de atividades prazerosas, salvo no caso do medo, quando a resolução de problemas também é bastante utilizada. As demais estratégias variam de acordo com a emoção sentida conforme previsto por Arándiga e Tortosa (2004, citado por CRUVINEL, 2009).

Waters e Thompson (2014) relatam que ao longo do desenvolvimento da criança, há uma sofisticação das estratégias de RE utilizadas. Nas fases iniciais elas fazem uso de estratégias de regulação que agem diretamente na expressão das emoções, que Gross (2007) denomina de modulação da resposta. Com o tempo as estratégias tendem a ser mais psicológicas e cognitivas. Essa tendência foi discretamente apresentada pelos alunos da pesquisa. Na 2ª etapa da pesquisa as crianças diversificam as estratégias utilizadas, buscando mais o suporte afetivo, o controle do comportamento e a resolução de problemas, embora o uso da modificação cognitiva ainda fosse muito reduzido.

Alguns resultados indicaram que as crianças passaram a demonstrar mais consciência de como lidam com os seus estados emocionais, pois houve aumento na frequência de respostas afirmativas no sentido de reconhecer que as emoções negativas podem atrapalhar de alguma forma. Ainda, algumas crianças passaram a reconhecer a ausência de uma ação para lidar com as emoções, e aumentou também o número de crianças que afirmaram não perceber quando estão sentindo uma determinada emoção, fato mais evidente em GI e que diminuiu em GC na 2ª etapa de avaliação.

Para uma conclusão mais objetiva sobre a experiência emocional e o uso de estratégias de RE por meio do EPRE, seria necessário uma amostra maior e um sistema de categorização das classes de respostas abertas que englobassem algumas classes de respostas. Uma possibilidade seria agrupar as onze classes de estratégias classificadas por Cruvinel e Boruchovitch (2007) nas quatro classes de



tipos de estratégias de RE propostas por Gross (2007): seleção da situação; modificação da situação; alocação da atenção; modificação cognitiva.

## 6 CONCLUSÕES

A intervenção focada em estratégias de RE realizada com alunos de 7-8 anos no contexto escolar, conforme protocolo experimental e análise dos dados obtidos no presente estudo, mostrou-se eficaz em promover melhorias em alguns aspectos esperados como: identificação da emoção; habilidades relacionadas a *assertividade* e *evitação de problemas*; redução dos sintomas de *hiperatividade* e *impulsividade*. Considerando que esses aspectos apresentavam resultados melhores para GC, alunos da escola que não receberam a intervenção durante o estudo, a intervenção foi suficiente para superar a desvantagem de GI, constituído por alunos que receberam a intervenção.

Apesar da intervenção focada em estratégias de RE não ter resultado em mudanças significativas nos aspectos do comportamento de GI, pode ser que a ausência de atividades de RE tenha contribuído para evolução negativa dos comportamentos problemáticos externalizantes e no autocontrole dos alunos de GC.

Não foi encontrado efeito da intervenção focada em RE nos aspectos do desempenho acadêmico e competência acadêmica; na autoavaliação dos alunos das próprias habilidades sociais; no comportamento problemático internalizante; nos sintomas de desatenção; nos sintomas emocionais, problemas de conduta; comportamento desafiante opositor, e problemas de relacionamento.

A confirmação parcial das hipóteses, considerando as dificuldades enfrentadas para implementação eficaz de um estudo que envolve intervenção com caráter preventivo no contexto escolar pode ser um resultado motivador para um programa mais sistemático, que tenha o apoio das políticas educacionais e dedicação da gerência escolar e do corpo docente possa render bons frutos para o campo da educação.

## **7 PERSPECTIVAS**

A experiência da pesquisa e a bibliografia relacionada aos programas de intervenções preventivas instigaram nas pesquisadoras o interesse em estudar o treino e capacitação dos professores, já que sua ação é determinante sobre o desenvolvimento dos alunos (FRIED, 2011). Sugere-se um novo estudo que avalie a influência da RE dos professores e o efeito que esta possa ter no desempenho acadêmico, clima escolar e relações sociais dentro da sala de aula.

Outra perspectiva levantada pela literatura é a possibilidade de incluir no delineamento desse estudo, avaliação e estimulação das funções executivas, já que é uma função muito associada ao desenvolvimento emocional e à autorregulação do comportamento.

## 8 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A.R.S. *A emoção na sala de aula*. Campinas: Papyrus, 1999.

ALVES, I.C.B.; DUARTE, J.L.M. Padronização brasileira da escala de maturidade mental Columbia. In: BURGEMEISTER, B.B.; BURGEMEISTER, L.H.; LORGE, I. *Escala de maturidade mental Columbia: manual para aplicação e interpretação*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1993.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-IV: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANGELINI, A.L. *et al. Matrizes progressivas coloridas de Raven: escala especial*. São Paulo: CETEPP, 1999. Manual.

ANGELINI, A.L.; ROSAMILHA, N.; ALMEIDA, R.M. Normas brasileiras do teste de matrizes progressivas. *Ciência e Cultura*, n.18, p.113-114, 1966.

ANLIAK, S.; SAHIN, D. An observational study for evaluating the effects of interpersonal problem-solving skills training on behavioral dimensions. *Early Child.*, v. 180, n.8, p. 995-1003 Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004430802670819?src=recsys#.VGunUjTF83m>>. Acesso em: 06 jan 2014.

ANTUNES, C. *Manual de técnicas de dinâmica de grupo de sensibilização de ludoterapia*. Petrópolis: Vozes, 1999.

ARÁNDIGA, A.V.; TORTOSA, C. V. *Inteligência emocional: aplicaciones educativas*. Madrid: Editorial Eos, 2004.

ARNOLD, M. (Ed.). *The nature of emotion*. Baltimore: Penguin, 1968.

BANDEIRA, D.R. *et al. Matrizes progressivas coloridas de Raven escala especial: normas para Porto Alegre, RS, Psicol. estud.*, Maringá, v. 9, n. 3, dez. 2004. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-7372200400030016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-7372200400030016&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 fev. 2013.

BANDEIRA, M. *et al. Competência acadêmica de crianças do ensino fundamental: características sociodemográficas e relação com habilidades sociais. Interação em Psicologia*, Curitiba, v. 10, n. 1, p. 53-62, jan./jun. 2006.

BANDEIRA, M. *et al. Validação das escalas de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competências acadêmicas (SSRS-BR) para o ensino fundamental. Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 25, n. 2, p. 271-82, abr./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v25n2/a16v25n2.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2011.

BARRETOS, S.O.; FREITAS, L.C.; DEL PRETTE, Z.A.P. Habilidades sociais na comorbidade entre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento: uma avaliação multimodal. *PSICO*, Porto Alegre, v.42, n.4, p. 503-510, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/ojs/index.php/revistapsico/article/view/File/7593/7457>>. Acesso em: 20 maio 2012.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1991.

BEAUCHAINE, T.P. *et al.* Ten good reasons to consider biological processes in prevention and intervention research. *Des. Psychopathol*, v. 20, n. 3, p. 745-774, 2008.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação *Avalia BH*. Belo Horizonte. Disponível em: <[http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&tax=18298&lang=pt\\_BR&pg=5564&taxp=0&](http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&tax=18298&lang=pt_BR&pg=5564&taxp=0&)>. Acesso em: 12 out. 2013.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Indicadores da escola*. Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.avaliabh.caedufjf.net/diagnosticabh>>. Acesso em: 09 set. 2013.

BERELSON, B. Content Analysis. In: *Communications Research*. Glencoe: Free Press, 1952.

BLAIR, C. Integrating cognition and in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, v. 57, n. 2, p. 111-127, Feb. 2002. Disponível em: <<https://steinhardt.nyu.edu/scmsAdmin/uploads/006/743/Blair%20-%20AmPsych.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2014.

BLAIR, C.; DIAMOND, A. Biological processes in prevention and intervention: the promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Dev Psychopathol*, v. 20, n.3, p. 899-911, 2008.

BLANKSON, A.N. *et al.* Differentiating process of control and understanding in early development of emotion and cognition. *Soc. Dev.* v. 21, n. 1, p.1-20, Feb. 2012. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22328805>>. Acesso em: 16 abr. 2012.

BOLSONI-SILVA, A.T. *et al.* Habilidades sociais e problemas de comportamento de pré-escolares: comparando avaliações de mães e de professores. *Psicol. Reflex. Crit.*, v. 19, n. 3, p. 460-469, 2006. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722006000300015](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722006000300015)>. Acesso em: 20 dez. 2011.

BOLSONI-SILVA, A.T.; MATURANO, E.M.; FREIRIA, L.R.B. Indicativos de problemas de comportamento e de habilidades sociais em crianças: um estudo longitudinal. *Psicol. Reflex. Crit.*, v. 23, n. 3, p. 506-515, 2010. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_attex&pid=S0102-79722010000300011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_attex&pid=S0102-79722010000300011)>. Acesso em: 15 dez. 2011.

BORGES, D.S.C.; MATURANO, E.M. Aprendendo a gerenciar conflitos: um programa de intervenção para a 1ª. Série do ensino fundamental. *Paidéia*(Ribeirão Preto), v. 19, n. 42, p. 17-26, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v19n42/04.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2014.

BORTOLETTO, D.; BORUCHOVITCH, E. Learning strategies and emotional regulation of pedagogy students. *Paidéia*(Ribeirão Preto), v. 23, n. 55, Aug. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2013000200235&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2013000200235&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 21 jan. 2014.

BORUCHOVITCH, E. Avaliação psicoeducacional: desenvolvimento de instrumentos à luz da psicologia cognitiva baseada na teoria do processo da informação. *Avaliação Psicológica*, v. 5, n. 2, p. 145-152, 2006. Disponível em: <<http://132.248.9.34/hevila/Avaliacao-psicologica/2006/vol5/no2/3.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2012.

BOYLE, D.; HASSET-WALWER, C. Reducing overt and relational aggression among young children: the results from two-years outcome evaluation. *Journal of School Violence*, v. 7, n. 1, p. 27-42, 2008. Disponível em: <[http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J202v07n01\\_03?src=recsys#.VGumBDTF83l](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J202v07n01_03?src=recsys#.VGumBDTF83l)>. Acesso em: 03 dez 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *EDUCACENSO*. Brasília: MEC. 2013 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=339>>. Acesso em: 10 out. 2013.

BUSSING, R. *et al.* Parents and teacher SNAP-IV rating of attention deficit/hyperactivity disorder symptoms: psychometric properties and normative ratings from a School District Sample. 2008. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3623293/>>. Acesso em: 10 out. 2013.

BUTLER, E.A.; LEE, T.L.; GROSS, J.J. Emotion regulation and culture: are the social consequences of emotion suppression culture-specific? *Emotion*, v. 7, n. 1, p. 30-48, 2007. Disponível em: <[http://spl.stanford.edu/pdfs/2007\\_Butler.pdf](http://spl.stanford.edu/pdfs/2007_Butler.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2013.

BYWATER, T. *et al.* The incredible years therapeutic dinosaur programme to build social and emotional competence in welsh primary schools: study protocol for a randomized controlled trial. *Trials Journal*, 2011, p.12-39. Disponível em: <<http://www.biomedcentral.com/content/pdf/1745-6215-12-39.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2011.

CACIOPPO, J.T.; BERNTSON, G.G.; DECETY, J. Social neuroscience and its relationship to social psychology. *Social Cognition*, v. 28, n. 6, p.675-685, 2010.

CAGNIN, S. Algumas contribuições das neurociências para o estudo de relações entre afeto e cognição. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 473-504, 2008. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v8n2/artigos/pdf/v8n2a23.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

CAMPBELL-SILLS, L. *et al.* Effects of suppression and acceptance on emotional responses of individuals with anxiety and mood disorders. *Behavior Research and Therapy*, v. 44, n.9, p.1251-1263, 2006.

CAMPOS, J.J.; FRANKEL, C.B.; CAMRAS, L. On the nature of emotion regulation. *Child Development*, v. 75, n. 2, p. 377-394, 2004.

CARPENTER, M.; NAGEL, K.; TOMASELLO, M. Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, n. 255, v. 63, n.4, 1998.

CASEL GUIDE. Effective social and emotional learning programs preschool and elementary school. Edition (9/12). Chicago. Disponível em: <<http://static.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/526a220de4b00a92c90436ba/1382687245993/2013-casel-guide.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2013.

CELISO, A. *Manual de técnicas de dinâmica de grupo de sensibilização de ludoterapia*. Petropolis: Vozes, 1999.

CHADWICK, S. Impacts of cyberbullying, building social and emotional resilience in schools springer briefs in education. In: CHADWICK, S. *Social and emotional education*. 2014. p. 31-

55. Disponível em: <[http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-04031-8\\_3](http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-04031-8_3)>. Acesso em: 06 Jan. 2014. (E-book).

CHRISTODOULOU, J.A.; GAAB, N. Using and misusing neuroscience in education-related research. *Cortex*, v. 45, p. 555-557, 2009. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18644586>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

COCH, D.; ANSARI, D. Thinking about mechanisms is crucial to connecting neuroscience and education. *Cortex*, v. 45, p. 546-547, 2009.

COLE, M.; COLE, S.R. *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. 4. ed. Porto Alegre, Artmed, 2004.

COZBY, P. C. *Métodos de pesquisa em ciência do comportamento*. São Paulo: Atlas, 2003.

CRUVINEL, M. *Correlatos cognitivos e psicossociais de crianças com e sem sintomas depressivos*. 2009. 230f. Tese. (Doutorado em Psicologia e Desenvolvimento Humano) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CRUVINEL, M.; BORUCHVITCH, E. Regulação emocional: a construção de um instrumento e resultados iniciais. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 15, n.4, p. 537-45, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.x&src>>. Acesso em: 11 set. 2011.

CUMMINGS, E.M.; DAVIES, P.T. Effects of marital conflict on children: Recent advances and emerging themes in process-oriented research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v.43, p.31-63, 2002.

CUMMINGS, E.M.; DAVIES, P.T. Emotional security as a regulatory process in normal development and the development of psychopathology. *Development and Psychopathology*, v.8, p.123-139, 1996.

CURBY, T.W.; BROCK, L. Teacher` emotional consistency matters off preschools children. *Curry School of Education*, University of Virginia. Research Brief. 2013. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/104009289.2012.665760>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

CURY, C.R.; GOLFETO, J.H. Strengths and difficulties questionnaire (SDQ): a study of school children in Ribeirão Preto. *Rev. Bras. Psiquiatr.* São Paulo, v. 25, n. 3, set. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-4462003000300005&lng=pt&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-4462003000300005&lng=pt&nrm=isso)>. Acesso em: 07 out. 2013.

DAMÁSIO, A.R. *Em busca de Espinosa: prazer e dor nas ciências dos sentimentos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DAMÁSIO, A.R. *E o cérebro criou o homem*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DAMÁSIO, A.R. *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DANCEY, C.P.; REIDY, J. *Estatística sem matemática para psicologia: usando SPSS para Windows*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DARLING, N.; STEINBERG, L. Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, v. 113, p. 487-496, 1993.

DARWIN, C. *A expressão das emoções nos homens e nos animais*. Tradução de Leon de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

DAVIDSON, R. Toward a biology of personality and emotion. *Annals of the New York Academy of Science*, New York, v. 935, 25 Jan. 2006.

DAVIES, P.T. *et al.* Child emotional security and interparental conflict. *Monogr.Soc. Res. Child Dev.*, v. 67, n. 3, p. 1-115, 2002. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12528424>>. Acesso em: 06 jan. 2014.

DAVIES, P.T.; CUMMINGS, E.M. Marital conflict and child adjustment: an emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin*, v.116, p. 387-411, 1994.

DECETY, J. *et al.* A neurobehavioral evolutionary perspective on the mechanisms underlying empathy. *Progress in Neurobiology*, v. 98, p. 38-48, 2012.

DENHAM, S. A. *et al.* Parental contributions to preschoolers' emotional competence: direct and indirect effects. *Motivation and Emotion*, v. 21, n.1, p. 65-86, 1997.

DE LEERSNYDER, J.; BOIGER, M.; MESQUITA, B. Cultural regulation of emotion: individual, relational, and structural sources. *Front. Psychol.*,Belgium, v. 4, n. 55, p. 1-11, Feb. 2013. Disponível em: <[http://www.frontiersin.org/emotion\\_science/10.3389/fpsyg.2013.00055/abstract](http://www.frontiersin.org/emotion_science/10.3389/fpsyg.2013.00055/abstract)>. Acesso em: 20 nov. 2013.

DELL'AGLIO, D.D.; HUTZ, C.S. Estratégias de coping e estilo atribucional de crianças em eventos estressantes. *Estudos em Psicologia*, Natal, v. 7, n. 1, p. 5-13, 2002.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z.A.P. (Org.). *Habilidades sociais: intervenções efetivas em grupo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e análise do comportamento: proximidade história e atualidades. *Revista Perspectivas*, v.01,n. 02, p. 104-115, 2010. Disponível em: <[http://www.revistaperspectivas.com.br/files/104-115\\_RP\\_2010\\_01\\_02.pdf](http://www.revistaperspectivas.com.br/files/104-115_RP_2010_01_02.pdf)>.Acesso em: 29 abr. 2013.

DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. *Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações*. Petrópolis: Vozes, 2009.

DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DEL PRETE, Z. A. P.; DEL PRETE, A. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, v. 18, n. 41, p. 517-530, 2008. Disponível em: <[www.scielo.br/paideia](http://www.scielo.br/paideia)>. Acesso em: 09 jan. 2014.

DIAS, E. B.; MINERVINO, C. A. S. M. Competência emocional em crianças portadoras de transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e outras patologias. *Pediatria Moderna*, v. 49, n. 6, p.240-244, jun. 2013. Disponível em: <[http://www.moreirajr.com.br/revistas.asp?fase=r003&id\\_materia=5412](http://www.moreirajr.com.br/revistas.asp?fase=r003&id_materia=5412)>. Acesso em: 06 jan. 2014.

DIAS, T. P.; OLIVEIRA, P. A. de; FREITAS, M. L. P. F. O método vivencial no campo das habilidades sociais: construção histórico-conceitual e sua aplicação. *Revista Estudos e 61*



*Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 472-487, 2011. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v11n2/artigos/pdf/v11n2a07.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2013.

DIAS, M.G.B.B.; VIKAN, A.; GRAVAS, S. Tentativa de crianças em lidar com as emoções de raiva e tristeza. *Estudos de Psicologia*, v. 5, n. 1, p. 49-70, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v5n1/a04v06n1.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2013.

DIMITROVSKY, L. *et al.* Interpretation of facial expressions of affect in children with learning disabilities with verbal or non verbal deficits. *Journal of Learning Disabilities*, v.31, n.3, Mai/Jun, p.286-292, 1988.

DOLAN, R. J. Emotion, cognition and behavior. *Science*, v. 298, n. 8, Nov. p. 1191-1194, 2002. Disponível em: <<http://exordio.qfb.umich.mx/archivos%20PDF%20de%20trabajo%20UMSNH/Afilosofia/2007/Pennisi%20E/1191.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2012.

DOMITROVICH, C.E.; GREENBERG, M.T. The study of implementation: current findings from effective programs that prevent mental disorders in school-aged children. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, v.11, n. 2, p. 193-221, 2000. Disponível em: <<http://casel.org/wp-content/uploads2011/04/greenbergimpspeciss.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

DONALDSON, D. *Patterns of children's coping with life stress*: implications for clinicians. *American Orthopsychiatric Association, Inc.*, p. 351-358, 2000.

DOWD, T.; TIERNEY, J. *Teaching social to youth: a step-by-step guide to 182 basic to complex skills plus helpful teaching techniques*. 2.nd rev. Nebraska: Boys Town, 2005. E-book.

EISENBERG, N. *et al.* Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 78, p. 136-157, 2000.

EISENBERG, N. *et al.* Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. In: BAUMEISTER, R. F.; Vohs, D. (Ed.). *Handbook of self-regulation: research, theory, and applications*. New York: Guilford Press, 2004. p. 259-282.

EISENBERG, N.; CUMBERLAND, A.; SPINRAD, T.L. Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, v.9, p.241-273, 1998.

EISENBERG, N.; FABES, R.A.; MURPHY, B.C. Parents' reactions to children's negative emotions: relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development*, v.67, p. 2227-2247, 1996.

EISENBERG, N.; SADOVSKY, A.; SPINRAD, T. L. Associations of emotion-related regulation with language skills emotion knowledge and academic outcomes. Associations of Emotion-Related Regulation with Language Skills, Emotion Knowledge, and Academic Outcomes. *New Dir. Child. Adolesc. Dev.*, v. 109, p. 109-118, 2005.

EISENBERG, N.; SPINRAD, T. L.; EGGUM, N.D. Emotion-related self-regulation and its to children's maladjustment. *Annu. Rev. Clin. Psychol.*, v. 27, n. 6, April, p. 495-525, 2010.

EISENBERG, N.; ZHOU, Q. Regulation from a developmental perspective. *Psychological Inquiry*, v. 11, p.166-171, 2000.

- ETKIN, A. *et al.* Resolving emotional conflict: a role for the rostral anterior cingulate cortex in modulating activity in the amygdala. New York, *Neuron*, v. 51, p.1-12, 7 Set. 2006. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.126.1555&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2014.
- FARIA, A. M. *et al.* PATHS Implementation and Outcome Study in the Cleveland Metropolitan School District. Cleveland, *American Institutes for Research*, Jun. 2013. Final Report. Disponível em: <[http://www.air.org/reports-products/index.cfm?fa=view Content&content\\_id=2880](http://www.air.org/reports-products/index.cfm?fa=view Content&content_id=2880)>. Acesso em: 15 dez. 2013.
- FEITOSA, F.B. *Habilidades sócias e desempenho acadêmico: processos cognitivos como moderadores e mediadores*. 2007. 271f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Informação em Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.
- FEITOSA, F.B. *et al.* Explorando relações entre o comportamento social e o desempenho acadêmico em crianças. Rio de Janeiro. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 11, n. 2, p. 442-455, 2011. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v11n2/artigos/pdf/v11n2a05.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2013.
- FEITOSA, F.B.; DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. Social skills and academic achievement: the mediating function of cognitive competence. *Temas em Psicologia*, v.20, n.1, p.61-70, 2012. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n1/v20n1a06.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2012.
- FERREIRA, M.H.M. Aprendizagem e problemas emocionais. In: ROTTA, N.T; OLWEILER, L.; RIESGO, R.S. *Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: ArtMed, 2006. Cap. 31, p. 435-451.
- FIGUEIREDO, V.L.M. *Adaptação e padronização brasileira da escala de inteligência Wechsler para crianças – WISC III*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- FLEITLICH, B., CORTAZAR, P.G.; GOODMAN, R. Questionário de capacidades e dificuldades (SDQ). *Infanto Ver. Neuropsiquiatr. Infanc. Adolesc.*, v. 8, n. 1, p. 44-50, 2000. Disponível em: <<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&nextAction=Ink&base=LILACS&exprSearch=275954&indexSearch=ID&lang=p>>. Acesso em: 12 set. 2013.
- FOGEL, A. *Developing through relationships*. Chicago: University of Chicago, 1993.
- FRANÇA, J.L.; VASCONCELLOS, A.C. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 9. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- FREIRE, T.; TAVARES, D. Influência da autoestima, da regulação emocional e do gênero no bem-estar subjetivo e psicológico de adolescentes. *Rev. Psiq. Clín.*, v. 38, n. 5, p.184-188, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-60832011000500003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-60832011000500003&script=sci_arttext)>. Acesso em: 13 nov. 2013.
- FRIED, L. Teaching teachers about emotion regulation in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, v.36, n.3, p.117-127, 2011. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ920029.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2012.
- GALLO, L.C.; MATHEWS, K.A. Understanding the association between socioeconomic status and physical health: do negative emotions play a role?. *Psychological Bulletin*, v. 129,

n. 1, p.10-51, Jan. 2003. Disponível em: <<http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=2002-11509-004>>. Acesso em: 30 jan. 2014.

GOODMAN, M.; TOMASELLO, M. Baby steps on the road to society: shared intentionality in the second years of life. *Zero to Three*, v. 28, n.5, p.21-25, 2008.

GRAZIANO, P.A. *et al.* The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, v. 45, p. 3-19, 2007.

GREENBERG, M. T.; KUSCHÉ, C. A. *Preventive interventions for school-age deaf children: the PATHS project*. Seattle: University of Washington Press, 1993. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16572300>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

GRESHAM, F.M.; ELLIOTT, S.N. *Social skills rating system*. Circle Pines, MN: American Guidance Service, 1990.

GROSS, J.J. *Handbook of emotional regulation*. New York: The Guilford Press, 2007. E-book.

GROSS, J. J.; THOMPSON, R. A. Emotion regulation: conceptual foundations. In: GROSS, J. J. *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press, 2006. Disponível em: <<http://med.stanford.edu/nbc/articles/4%20-%20Emotion%20Regulation%20-%20Conceptual%20Foundations.pdf>>\_. Acesso em: 24 jan. 2014.

HARRIS, P. L.; LIPIAN, M. S. Understanding emotion and experiencing emotion. In: HARRIS, P. L.; SAARI, C. (Org.). *Children's understanding of emotion*. New York: Cambridge University Press, 1989. p. 241-258.

HAWKINS, J.D. *et al.* Promoting positive adult functioning through social development intervention in childhood: long-term effects from the Seattle social development project. *Arch. Pediatr. Adolesc. Méd.*, v. 159, p. 25-31, Jan. 2005. Disponível em: <<http://www.archpediatrics.com>>. Acesso em: 07 out. 2011.

HAWKINS, J.D.; KOSTERMAN, R.; CATALANO, R.F. Effects of social development intervention in childhood 15 years later. *Arch. Pediatr. Adolesc. Méd.*, v.162, n.12, p.1133-41, Dec. 2008. Disponível em: <<http://www.archpediatrics.com>>. Acesso em: 07 out. 2011.

HEATHERTON, T.F. Neuroscience of self and self-regulation. *Annu. Rev. Psychol.*, v. 62, p. 363-390, 2011. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3056504/>>. Acesso em: 04 jan. 2014.

HERDERSON, A.; GERSON, S.; WOODWARD, A. The birth of social intelligence. *Zero to Three*, v.28, n.5, p. 13-20, 2008.

HUTZ, C.S. Problemas éticos na produção do conhecimento. In: CONGRESSO NORTE-NORDESTE DE PSICOLOGIA, I. Salvador. Maio 1999.

IZARD, C.E. *et al.* Emotion processes in normal and abnormal development and preventive intervention. *Development and psychopathology*, v.14, p.761-787, 2002.

JACQUEMIN, A.; XAVIER, M.A. O teste das matrizes progressivas de Raven—escala especial. Estudo de sua fidedignidade. *Ciência e Cultura*, v. 36, n. 1, p. 77-79, 1984.

JACQUEMIN, A.; XAVIER, M.A. O teste das matrizes progressivas de Raven—escala especial. Estudo normativo em crianças de 5 a 11 anos. *Ciência e Cultura*, v.34, n.4, p. 524-529, 1982.

JENNINGS, P.A.; GREENBERG, M.T. The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, v. 79, n. 1, p. 491-525, 2009. Disponível em: <<http://rer.sagepub.com/content/79/1/491.short>>. Acesso em: 03 jan 2014.

JIMÉNEZ, J. Pesquisa socialmente responsável: podemos falar de modo 3 de produção de conhecimento? *R. Eletr. de Com. Inf. Inov. Saúde*, v.2, n.1, p.48-57, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.reciis.cict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/viewArticle/145>>. Acesso em: 25 set. 2011.

KAHANA-KALMAN, R.; WALKER-ANDREWS, A. The role of person familiarity in young infant's perception of emotional expressions. *Child Development*, v. 72, p. 352-369, 2001.

KOLB, A.; KOLB, D. A. Experiential learning theory: dynamic, holistic approach to management learning, education and development. 2009. In: ARMSTRONG, S. J.; FUKAMI, C. (Ed.) *Handbook of management learning: education and development*. London: Sage Publications, 2008. Disponível em: <<http://learningfromexperience.com/media/2010/08/ELT-Hbk-MLED-LFE-website-2-10-08.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

KOPP, C. Regulation of distress and negative emotions: a developmental view. *Developmental Psychology*, v. 25, p.343-354, 1989.

KRAMER, T. J. *et al.* Social and emotional learning in the kindergarten classroom: evaluation of the *strong start* curriculum. *Early Childhood Education Journal*, v.37, n.4, p.303-309, Jan. 2010. Disponível em: <<http://link.springer.com/article/10.1007/s10643-009-0354-8#page-1>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

KRISTENSEN, C.H.; SCHAEFER, L.S.; BUSNELLO, F.B. Estratégias de coping e sintomas de stress na adolescência. *Estud. psicol. (Campinas)*, Campinas, v. 27, n. 1, Mar. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103166X2010000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103166X2010000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 nov. 2013.

LASAITIS, C. *Aspectos afetivos e cognitivos da homofobia no contexto brasileiro: um estudo psicofisiológico*. 2009. 182p. Dissertação (Mestrado em Psicobiologia) – Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2009.

LeDOUX, J. E. *The emotional Brain*. New York: Simon and Schuster, 1996.

LeDOUX, J. *Synaptic self: how our brains become who we are*. New York: Penguin Books, 2002.

LEWIS, M.; HAVILAND-JONES, J.M.; BARRET, L.F. *The handbook of emotion*. 3. ed. New York: The Guilford Press, 2010. E-book.

LEWIS, T.J. *et al.* School-Wide positive behavior support and students with emotional/behavioral disorders: implications for prevention, identification and intervention. *Exceptionality*, v. 18, p. 82-93, 2010. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09362831003673168#.Uu0FFdJdU3k>>. Acesso em: 30 jan. 2014.

LINDSAY, M. Integrating social emotional learning into secondary curriculum. 2013. (Master of Science in Education) - School of Education and Counseling Psychology, Dominican University of California, San Rafael, 2013. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?q=+emotional+curriculum&id=ED540774>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

LINNENBRINK, R.; PINTRICH, P.R. Multiple pathways to learning and achievement: the role of goal orientation in fostering adaptive motivation, affect and cognition. In: SANSONE, C.; HARACKIEWICZ, J. (Ed.). *Intrinsic and extrinsic motivation: the search for optimal motivation and performance*. San Diego: Academic Press, 2000. p. 195-222.

LISBOA, C. *et al.* Estratégias de coping de crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.15, n. 2, p.345-362, 2002.

LUCIO, P.S.; PINHEIRO, A., NASCIMENTO, E. O impacto da mudança no critério de acerto na distribuição dos escores do subteste de leitura do Teste do Desempenho Escolar. *Psicologia em Estudo*, v. 14, p. 593-601, 2009.

LYNAM, D.R.; WIDIGER, T.A. Using a general model of personality to identify the basic elements of psychopathy. *Journal of Personality Disorders*. v. 21, n. 2, p. 160-178, 2007.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L.R. (Org.). *Henri Wallon: psicologia e educação*. 10 ed. São Paulo: Loyola, 2011.

MARINO JR, R. *Fisiologia das emoções: introdução à neurologia do comportamento, anatomia e funções do sistema límbico*. São Paulo: Sarvier, 1975.

MARKOVA, G.; LEGERSTEE, M. How infants come to learn about the minds others. *Zero to Three*, v. 28, n. 5, May, p. 5-12, 2008

MARTEL, M.M. Research review: a new perspective on attention-deficit/hyperactivity disorder: emotion dysregulation and trait models. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 50, n. 9, p.1042-1051, 2009. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19508495>>. Acesso em: 05 jan. 2014.

MATSUMOTO, D. *et al.* Culture, emotion regulation, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, v.94, n. 6, p. 925-937, 2008. Disponível em: <<http://davidmatsumoto.com/content/2008matsumotoetal.JPSP.pdf>>. Acesso em 16 nov. 2013.

MATTOS, P. *et al.* Apresentação de uma versão em português para uso no Brasil do instrumento MTA-SNAP-IV de avaliação de sintomas de transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e sintomas de transtorno desafiador e de oposição. *Rev. psiquiatr. Rio Gd. Sul*, Porto Alegre, v. 28, n. 3, set./dez. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-81082006000300008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-81082006000300008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 out. 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação de Minas Gerais. *Programa de Avaliação da Alfabetização - Proalfa*. Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/O%20que%20%C3%A9%20o%20Proalfa.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação de Minas Gerais. *Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE*. Belo Horizonte. Disponível em: <[http://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/15115-simave\(SIMAVE\)](http://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/15115-simave(SIMAVE))>. Acesso em: 09 set. 2013.

MIRAS, M. Afetos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. Cap.12, p.209-222.

MISRA, P.; SHUKLA, R. Predictors of emotion regulation among adolescents. *Journal of Indian Health Psychology*, v. 5, n.1, p. 89-97, set. 2010. Disponível em: <<http://globalvisionpub.com/globaljournalmanager/pdf/01376976456.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2014.

MOCAIBER, I. *et al.* Neurobiologia da regulação emocional: implicações para a terapia cognitivo-comportamental. *Psicol. Estud.*, Maringá, v.13,n. 3 set. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_Arttext&pid=S14137722008000300014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_Arttext&pid=S14137722008000300014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 jan. 2010.

MOREIRA, C.E.R.; MUNC, L. estilos de aprendizagem versus treinamento vivencial ao ar livre. *Rev. Adm. UFSM*, Santa Maria, v. 3, n.1, p. 09-25, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reaufsm/article/viewFile/2234/1363>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

MOREIRA, P.L.; ABREU, E.; RIQUE NETO, J. Influência da idade e do contexto socioeducacional na compreensão emocional de crianças. *Estud. psico.*(Campinas), Campinas, v.29, p. 761-767, out./dec. 2012. Suplemento. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103166X2012000500012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103166X2012000500012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 05 nov. 2013.

MORRIS, A. S. *et al.* The role of the family context in the development of emotion regulation, *Soc. Dev.*, v.16, n.2, May, p.361-388, 2007. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2743505/>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

MURRAY, E.J. *Motivação e emoção*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

NELIS, D. *et al.* Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability. *Emotion*, v. 11, n. 2, Apr. p. 354-366, 2011. Disponível em: <<http://psycnet.apa.org/journals/emo/11/2/354/>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

NORVILITIS, J.M. *et al.* Emotion appraisal in children with attention-deficit/hyperactivity disorder and their parents. *Journal of Attention Disorders*, v. 4, p. 15-26, 2000.

OCHSNER, K. N. The role of control in emotion, emotion regulation and empathy. In: HERMANS, D.; RIME, B.; MESQUITA, B. (Ed.). *Changing Emotions*. New York: Psychology Press, 2013. p. 157-165.

OCHSNER, K. N. *et al.* Rethinking feelings: an fMRI study of the cognitive regulation of emotion. Massachusetts. *Journal of Cognitive Neuroscience*, v.14, n.8, p.1215-1229, 2002.

OLIVA, A.D. *et al.* Razão, emoção e ação em cena: a mente humana sob um olhar evolucionista. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 22, n.1, p. 53-62, jan. / abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n1/29844.pdf>>. Acesso em: 06 jan.2014.

OLIVEIRA-FERREIRA, F. *et al.* School Achievement Test: normative data for a representative sample of elementary school children. *Psychology & Neuroscience*, v. 5, n. 2, p. 157/164, 2012.

PAGANO M.; GAUVREAU K. *Princípios de Bioestatística*. São Paulo: Thomson, 2004

PASQUALI, L.; WECHSLER, S.; BENSUSAN, E. Matrizes progressivas do Raven infantil: um estudo de validação para o Brasil. *Aval. Psicol.* Porto Alegre, v.1, n.2, nov. p.95-110, 2002. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-4712002000200003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-4712002000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 13 fev. 2013.

PAVARINO, M.G.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z.A.P. O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância. *PSICO*, Porto Alegre, PUCRS, v.36, n.2, p.127-134, 2005. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/1382/1082>>. Acesso em: 03 mai. 2013.

PINTO, H.D.S. *Emoção pedagógica na infância: contribuições de Wallon*. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pi=S1413-389X1993000300010&lng=en&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pi=S1413-389X1993000300010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 12 jan. 2012.

RAVEN, J.C. *Guide to using the coloured progressive matrices. Sets A, Ab, B*. Dumfries: The Crichton Royal, 1956.

RAVEN, J. C. Matrizes progressivas coloridas Série A, Ab, B: escala especial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1987. Caderno de teste.

RAVEN, J.C; RAVEN, J.; COURT, J.H. *Matrizes progressivas coloridas de Raven*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1988.

RAVEN, J. C. Matrizes progressivas coloridas Série A, Ab, B: escala especial. São Paulo: CETEPP, 1992. Caderno de teste.

RAVER, C.C. Young children's emotional development and school readiness. *Eric Digest*. July 2003. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED477641.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2013.

RAVER, C. C. Emotions matter: making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report*, v.16, p. 3-18, 2002.

REPACHOLI, B.; GOPNIC, A. Early reasoning about desires: evidence 14. And 18-month-old. *Development Psychology*, v.33, p.12-21, 1997.

RICHARDSON, R. C. Teaching social and emotional competence. *Children & Schools*, v. 22, n. 4, p.246-251, Oct. 2000. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?id=EJ616125>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

RICHARDSON, R.C.; MYRNA, S.P.; TONELSON, S. Teaching social and emotional competence in early childhood. *International Journal of Special Education*, v. 24, n. 3, p.143-149, 2009.

RIGGS, N.R. *et al.* The mediational role of neurocognition in the behavioral outcomes of a social-emotional prevention program in elementary school students: effects of the PATHS curriculum. *Prevention Science*, v.7, n.1, p.91-102, mar. 2006. Disponível em: <<http://www.springerlink.com/content/922450631n855n708/>>. Acesso em: 08 set. 2011.

RIQUELME, E.;MUNITA, F. La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios Pedagógicos*, v. 37, n.1, p.269-77, 2011. Disponível em: <<http://www.cielo.cl/pdf/estped/v37n1/art15.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2011.

ROAZZI, A. *et al.* O que é emoção? Em busca da organização estrutural do conceito de emoção em crianças. *Psicol. Reflex. Crit.*, v. 24, n. 1, p. 51-61, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v24n1/v24n1a07.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2012.

RODRIGUES, M.C.; DIAS, J.P.; FREITAS, M.F.R.L. Resolução de problemas interpessoais: promovendo o desenvolvimento sociocognitivo na escola. *Psicol. Estud.*, Maringá, v. 15, n. 4, dec. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722010000400019&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722010000400019&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 nov. 2011.

ROESCH, E.B. Theories and models of emotion. In: PETTA, P.; PELACHAUD, C.; COWIE, R. (Ed.). *Emotion-oriented systems: the humane handbook*. London: Springer, 2011. Disponível em: <[http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=fWI28DUYwgMC&oi=fnd&pg=PR5&dq=PELACHAUD,+C.+\(Ed.\).+Emotion-oriented+systems+&ots=7q7pQuH5Z8&sig=hGynHWUvdZ078Phcd6mGfe0EZ68#v=onepage&q=PELACHAUD%2C%20C.%20\(Ed.\).%20Emotion-oriented%20systems&f=false](http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=fWI28DUYwgMC&oi=fnd&pg=PR5&dq=PELACHAUD,+C.+(Ed.).+Emotion-oriented+systems+&ots=7q7pQuH5Z8&sig=hGynHWUvdZ078Phcd6mGfe0EZ68#v=onepage&q=PELACHAUD%2C%20C.%20(Ed.).%20Emotion-oriented%20systems&f=false)>. Acesso em: 09 dez. 2013.

ROSA, H.R.; ALVES, I.C.B. *R-2: Teste não verbal de inteligência para crianças*. São Paulo: Vetor, 2000. Manual.

SAARNI C, MUMME D, Campos, J.J. Emotional development: action, communication, and understanding. In: EISENBERG, N. (Ed.). *Handbook of child psychology*. 5th ed. New York: Wiley; 1998. V.3. Social, emotional and personality development, p. 237-309.

SARTRE, J.P. *Esboço de uma teoria das emoções*. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

SATTERTHWAITE, T.D. *et al.* Opposing amygdala and ventral striatum connectivity during emotion identification. *Brain and Cognition*, v. 76, p. 353-363, 2011.

SAUR, A.M.; LOUREIRO, S.R. Qualidades psicométricas do questionário de capacidades e dificuldades: revisão da literatura. *Estud. Psicol.* Campinas, v.29, n.4, dec. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s0103-166x2012000400016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0103-166x2012000400016&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 07 out. 2013.

SCIME, M.; NORVILITIS, J.M. Task performance and response to frustration in children with attention deficit hyperactivity. Disorder. *Psychology in School*, v.43, p. 377-386, 2006.

SEEVERS, R. L.; JONES-BLANK, M. Exploring the effects of social skills training on social skill development on student behavior, Galveston, *National Forum of Special Education Journal*, v. 19, n. 1, 2008.

SHONKOFF, J.P. Protecting brains, not simply stimulating minds. *Science*, v. 333, p.982-83, Ago. 2011. Disponível em: <<http://www.sciencemag.org>>. Acesso em: 20 out. 2011.

SHONKOFF, J.P.; PHILLIPS, D.A. *From neurons to neighborhoods: the science of early childhood development*. Washington: National Academy Press, 2000.

SHURE, M.B. *Eu posso resolver problemas: educação infantil e ensino fundamental; um programa de solução cognitiva para problemas interpessoais*. Petropolis: Vozes, 2006.



SHURE, M.B. Interpersonal cognitive problem solving: primary prevention of early high-risk behaviors in preschool and primary years. In ALBEE, G.W e GULLOTTA, H.P. *Primary preventions works: inssues in children's and families'lives*. V.6.California. SAGE, 1997. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=TdlyAwAAQBAJ &oi=fnd&pg=PA167&dq=ICPS+I+can+Problem+Solve&ots=t9ibaiCl7m&sig=VoTh5wwJZ66QyL2AWb0iseasCCU#v=onepage&q=ICPS%20I%20can%20Problem%20Solve&f=false>>. Acesso em 22 dez 2013.

SHURE, M.B.; SPIVACK, G. Interpersonal problem-solving in young children: a cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, v.10, n.3, p. 341-356, 1982. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7113996>>. Acesso em: 11 out. 2013.

SINGH, S.D. *et al.* Recognition of facial expressions of emotion by children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Behavior Modification*, v. 22, p. 128–142, 1998.

SMITH, T.; WALLACE, S. Social skills of children in the U.S. with comorbid learning disabilities and AD/HD. *International Journal of Special Education*, Illinois, v. 26, n.3, p. 238-247, 2011.

SOMMERVILLE, J.A.; WOODWARD, A.L.; NEEDHAM, A. Action experience alters 3 month-old infants' perception of others' actions. *Cognition*, v.96, p. B1-B11, 2005.

STALLARD, P. *Guia do terapeuta para os bons pensamentos- bons sentimentos: utilizando a terapia cognitivo-comportamental com crianças e adolescentes*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

STEIN, L.M. TDE: teste de desempenho escolar: manual para aplicação e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

STIVANIN, L.; SCHEUE R, C.I.; ASSUMPÇÃO JR., F.B. SDQ (Strengthsand DifficultiesQuestionnaire): identificação de características comportamentais de crianças leitoras. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 24, n. 4, Out./Dec. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722008000400003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722008000400003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 17 out. 2012.

TAMIR, M. The maturing field of emotion regulation. *Emotion Review*, v. 3, n. 1, Jan. p. 3-7, 2011. Disponível em: <[https://www2.bc.edu/~tamirm/download/Tamir\\_2011.pdf](https://www2.bc.edu/~tamirm/download/Tamir_2011.pdf)>. Acesso em: 16 abr 2012.

THOMPSON, R.A. The psychologist in the baby. *Zero to Three*, v. 28, n. 5, May, p. 5-12, 2008

THOMPSON, R.A. Emotion and emotion regulation: two sides of the developing coin. *Emotion Review*, v.3, n.1, JAN. p.53-61, 2011.

URRY, H.L. *et al.* Amigdala and ventromedial prefrontal cortex are inversely coupled during regulation of negative affect and predict the diurnal pattern of cortisol secretion among older adults. *Journal of Neuroscience*, v. 26, n.16, p. 4415-4425, 2006.

VALLE, T.G.M.; GARNICA, K.R.H. Avaliação e treinamento de habilidades sociais de crianças em idade pré-escolar. In: VALLE, TGM. (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento humano: avaliações e intervenções* [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 49-75. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/krj5p/pdf/valle-9788598605999-04.pdf>>. Acesso em: 12 dez 2013.

VELTRONE, A.A. Possibilidades da pesquisa qualitativa e quase-experimental na inclusão escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5. 2009. Londrina. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/291.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2012.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa, 1975.

WANG, N. *et al.* Impact of a College Freshman Social and emotional learning curriculum on student learning outcomes: an exploratory study. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, v. 9, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ984909.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

WARREN, H.; DENHAM, S. BASSET, H. Emotional development, social cognition, and relationships with others. *Zero to Three*, v. 28, n. 5, p. 32-39, 2008.

WATERS, S.F.; THOMPSON, R.A. Children's perceptions of the effectiveness of strategies for regulating anger and sadness. *International Journal of Behavioral Development*, 13 Jan. p.1-8, 2014. Disponível em: <<http://jbd.sagepub.com/content/early/2014/01/13/0165025413515410.abstract>>. Acesso em: 24 jan. 2014.

WERNER, K.; GROSS, J. J. Emotion regulation and psychopathology: a conceptual framework. In: KRING, A. M.; SLOAN, D. M. (Ed.). *Emotion regulation and psychopathology: a transdiagnostic approach to etiology and treatment*. New York: Guilford, 2010, p.13-37. Disponível em: <[http://spl.stanford.edu/pdfs/Werner\\_09.pdf](http://spl.stanford.edu/pdfs/Werner_09.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2014.

WIGAL, T. *et al.* Effect of reinforcement on facial responsivity and persistence in children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Behavior Modification*, 22, p.143-166, 1998.

WOERNER, W. *et al.* The Strengths and Difficulties Questionnaire overseas: evaluations and applications of the SDQ beyond Europe. *European Child & Adolescent Psychiatry*, v. 13, p. 1147-54, 2004. (Suppl. 2),

WYMAN, P.A. *et al.* Intervention to strengthen emotional self-regulation in children with emerging mental health problems: proximal impact on school behavior. *J Abnorm. Child. Psychol.*, v. 38, n. 5, p. 707-20, Jul. 2010. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20180009>>. Acesso em: 11 Set. 2011.

ZELAZO, P.D.; CARLSON, S.M.; KESEK, A. The development of executive function in childhood. Em NELSON, C.A; LUCIANA, M.(Ed.). *Handbook of developmental cognitive neuroscience*. Cambridge: MIT Press, 2008. p.553-574.

## 9 APÊNDICE

### 9.1 APÊNDICE A: Sistemas de avaliação utilizados pela secretaria municipal de educação para indicação das escolas participantes do estudo

O Avalia BH é um sistema de avaliação do ensino fundamental das escolas da Prefeitura de Belo Horizonte. O projeto se iniciou em 2008 e tem como objetivo avaliar, anualmente, o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais e identificar, por meio de questionários contextuais, respondidos por professores, coordenadores pedagógicos e diretores, fatores que influenciam no desempenho dos estudantes, tais como nível socioeconômico e clima escolar, buscando melhor compreensão dos alunos e das escolas.

O SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública é o mais consolidado do país e referência para outros estados brasileiros (*on-line*<sup>18</sup>). O SIMAVE tem como proposta aferir diversas dimensões do sistema educacional de Minas Gerais, considerando, além de resultados na sala de aula, resultados da escola, da ação docente, da gestão escolar e das políticas públicas para a educação. Ele avalia também resultados relacionados à aprendizagem durante a alfabetização e dos conteúdos básicos dos ensinos fundamental e médio. O SIMAVE possui duas modalidades: a avaliação interna da escola (Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – PAAE); e a avaliação externa do sistema de ensino (Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB). Por meio dessas avaliações a Secretaria de Estado de Educação identifica as necessidades, problemas e demandas, auxiliando no planejamento de ações em diferentes níveis, objetivando a melhoria da educação pública.

Dos programas do SIMAVE, o PROALFA (*on-line*<sup>19</sup>) foi aquele utilizado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) da Prefeitura de Belo Horizonte para a indicação das escolas que participaram desse estudo. O PROALFA é realizado pela

---

18 [HTTP://WWW.SIMAVE.CAEDUFJF.NET/O-PROGRAMA/](http://www.simave.caedufjf.net/o-programa/)

19 [HTTP://WWW.SIMAVE.CAEDUFJF.NET/PROALFA/](http://www.simave.caedufjf.net/proalfa/)

Secretaria de Estado da Educação (SEE) de Minas Gerais desde 2005. O Programa foi desenvolvido por meio da parceria entre a SEE, o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), e o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A avaliação do PROALFA verifica os níveis de alfabetização (leitura e escrita) alcançados pelos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental das redes estadual e municipais nas escolas urbanas e rurais. O PROALFA constitui parte da estratégia da SEE para alcançar a meta de que em Minas toda criança saiba ler e escrever até os oito anos de idade. Os testes são anuais e obrigatórios. A avaliação é censitária para os alunos do 3º ano (faixa etária de oito anos) e amostral para os do 2º e 4º anos. A censitária é uma avaliação nominal, que identifica o nível em que se encontra cada aluno e possibilita intervir em sua aprendizagem de forma pontual e individualizada, caso seja necessário. A amostral produz indicadores de alfabetização para subsidiar o processo de intervenção pedagógica na escola.

O Educacenso (*on-line*<sup>20</sup>), vinculado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação, constitui uma avaliação detalhada do sistema educacional brasileiro. A ferramenta, constituída por diversos instrumentos, permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas quanto da rede privada. Esses dados servem de base para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e contribuem para o planejamento da distribuição dos recursos para alimentação, transporte escolar, livros didáticos entre outros.

A Prova Brasil (*on-line*<sup>21</sup>) é um desses instrumentos e avalia os sistemas de ensino e não os alunos. Os testes, aplicados em larga escala, avaliam a qualidade dos sistemas educacionais a partir do desempenho dos alunos na prova. Esta é aplicada nas duas séries terminais de cada ciclo (4ª série/5º ano + antiga 8ª. série/9º ano). Por meio desses resultados o Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é calculado. Desde 2008, o Ministério da Educação disponibilizou também a Provinha

---

20 [HTTP://PORTAL.MEC.GOV.BR/INDEX.PHP?ITEMID=339](http://portal.mec.gov.br/index.php?itemID=339)

21 [HTTP://PROVABRASIL.INEP.GOV.BR/](http://provabrazil.inep.gov.br/)

Brasil (*on-line*<sup>22</sup>), aplicada em duas etapas: uma no início e a outra ao término do ano letivo. Esse método de avaliação visa oferecer às redes públicas de ensino um instrumento diagnóstico do nível de alfabetização das crianças entre seis e oito anos de idade, de forma geral matriculadas no segundo ano de escolarização. Além disso, a aplicação em períodos distintos possibilita aos professores e gestores educacionais conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças em relação às habilidades de leitura.

---

22 [HTTP://PROVINHABRASIL.INEP.GOV.BR/](http://PROVINHABRASIL.INEP.GOV.BR/)

## 9.2 APÊNDICE B: Carta de anuência Secretaria Municipal de Educação-SMED

### Carta de Anuência

#### **À Gerência de Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação – SMED**

Prefeitura Municipal de Belo Horizonte  
Rua Carangola, 288 – Bairro Santo Antônio  
Belo Horizonte – Minas Gerais

Encaminhamos, por meio desta, para avaliação dos responsáveis, o convite, na forma de uma proposta de colaboração, para a participação desta Gerência na pesquisa “Efeitos de uma intervenção focada na regulação emocional de crianças sobre aspectos do seu comportamento e do seu desempenho acadêmico no contexto escolar” que constitui o projeto de dissertação de Nathalia Santos da Costa, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Neurociências do Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais, orientada pela Profa. Leonor Bezerra Guerra.

A colaboração visa obtermos desta Gerência a indicação de duas escolas da rede municipal que trabalhem com crianças do 1º ano do ensino fundamental na faixa etária entre 6-7anos. A pesquisa precisa trabalhar com uma amostra de 90 alunos, sendo aproximadamente 45 de cada instituição e que essa população seja relativamente homogênea, o que pode ser alcançado com o cruzamento dos dados de indicadores educacionais disponíveis na educação pública. Não há necessidade de termos acesso aos indicadores e preservaremos o anonimato das escolas indicadas.

A seguir esclarecemos alguns aspectos da pesquisa e estaremos à disposição para outras dúvidas que surgirem.

O objetivo geral do projeto é avaliar os efeitos de uma intervenção da regulação emocional (RE) em 90 crianças do 1º ano do ensino fundamental sobre aspectos da competência acadêmica e sobre comportamentos problemáticos no contexto escolar. Os objetivos específicos são: em crianças matriculadas no 1º ano do ensino fundamental, faixa etária entre 6-7anos matriculados em escolas públicas de Belo Horizonte, MG: a) avaliar quantitativamente e qualitativamente a RE; b) avaliar desempenho acadêmico e comportamentos problemáticos; c) submeter essas crianças a programa de intervenção (PI) que estimule a identificação e regulação das emoções com a participação de seus professores; d) avaliar a RE, a competência acadêmica e os comportamentos problemáticos após PI.

As instituições, professores e os pais ou responsáveis pelas crianças convidadas, só participarão do estudo após assinatura de Autorização e de Consentimento Livre e Esclarecido. A pesquisa possibilitará avaliarmos se o desenvolvimento da regulação emocional está envolvido com o rendimento escolar e com o comportamento em sala de aula, visando à proposição de intervenções no ambiente escolar.

Participarão da pesquisa a escola, o responsável pela criança, a criança e o seu(sua) professor(a).

A participação da escola se dará da seguinte forma: convite aos alunos, pais e professores para a participação na pesquisa e disponibilização de um espaço para a realização do trabalho. Para a realização da pesquisa será importante agendar uma reunião com os professores, pais e responsáveis para explicar o teor do estudo e obter a permissão da inclusão dos alunos através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O responsável pela criança responderá a um questionário com questões para o levantamento de suas condições socioeconômicas. O tempo previsto para a aplicação do questionário é de aproximadamente 15 a 30 minutos.

Os professores responderão, em relação a cada criança/aluno seu: a) SSRS-BR: instrumento de 56 questões que avaliam habilidades sociais, comportamento problemático e competência acadêmica e tem duração média de 25 minutos; b) Questionário de Capacidades e Dificuldades SDQ – constituído de 25 perguntas de rastreamento de saúde mental infantil; e c) SNAP-IV: instrumento de 26 questões que avaliam os sintomas de Déficit de Atenção/ Hiperatividade e de transtorno desafiador opositor - ambos com duração média de 15 minutos cada um.

Num outro momento, agendado junto à escola, cada aluno(a) será avaliado(a) em relação a: a) coeficiente de Inteligência por meio do Teste de Matrizes Progressivas de Raven, a ser realizado em grupos de no máximo 18 alunos. Essa aplicação tem duração média de 40 a 90 minutos; b) dificuldades/facilidades de aprendizagem: cada aluno será avaliado individualmente por meio do Teste de Desempenho Escolar (TDE). O TDE é um instrumento de avaliação psicopedagógica que indica as capacidades de escrita, aritmética e leitura, cuja aplicação tem duração aproximada de 20 a 30 minutos; c) habilidades sociais: será aplicado um questionário de 34 perguntas que constitui um sistema de avaliação das habilidades sociais, o SSRS-BR, que tem duração média de 15 minutos. Além dele será aplicado o EPRE, que é constituído de uma entrevista qualitativa e a apresentação de pranchas sobre a regulação emocional. Este instrumento é composto de 24 questões relativas a quatro emoções: tristeza, raiva, medo e alegria, e oito pranchas com figuras de crianças expressando cada emoção investigada. A aplicação do EPRE dura em média 20 minutos. Toda aplicação será realizada pela pesquisadora que é neuropsicóloga e sua equipe treinada. Os testes estão fundamentados em critérios elaborados a partir da realidade brasileira.

Depois desse processo, os alunos serão submetidos a uma intervenção, na forma de uma atividade realizada junto com os demais alunos de sua própria turma, em sala de aula. O trabalho será guiado pela pesquisadora em parceria com as próprias professoras da turma que serão previamente treinadas para o uso das técnicas. As técnicas da intervenção são baseadas no programa “*Eu posso resolver problemas*” (Shure, 2006) e complementadas com técnicas da Terapia Cognitiva Comportamental – TCC - adaptadas à linguagem e ao contexto infantil. A intervenção constará de nove encontros semanais (ou duas vezes por semana), com duração de 50min, requerendo um período médio de 1 a 2 meses e uma semana de intervenção. As sessões vão trabalhar temas da regulação emocional por meio de jogos, histórias, fantoches e desempenho de papéis. O objetivo da intervenção é fazer com que as crianças aprendam a lidar melhor com suas emoções e a enfrentar melhor a emoção dos outros. Caso haja, na turma, crianças cujos responsáveis não consentiram a participação na pesquisa, estas crianças serão submetidas apenas à intervenção junto com os demais colegas, desde que a escola autorize a intervenção, mas elas não serão avaliadas.

Dois meses após o término da intervenção, o aluno(a) será novamente submetido(a) à testagem dos mesmos itens já referidos (auto-relato e relato dos professores) para avaliar se houve mudança na habilidades sociais, regulação emocional, competência acadêmica e nos comportamentos.

A escola, os alunos(as), seus responsáveis e os(as) professores(as) não correm risco importante ao participar deste estudo. Porém, apesar dos testes serem de curta duração, existe a possibilidade de fadiga por parte das crianças, professores e pais e, também, a possibilidade de surgir indicativos de peculiaridades no desenvolvimento da criança durante as avaliações. Para assegurar anonimato e confidencialidade das informações obtidas, os nomes das escolas participantes, dos(as) alunos(as), seus responsáveis e os(as) professores(as), não serão revelados em nenhuma situação. Se a informação coletada neste estudo vier a ser publicada, os participantes não serão identificados pelo nome.

Não está prevista qualquer forma de remuneração para os participantes e todas as despesas relacionadas ao estudo são de responsabilidade do pesquisador.

A partir da pesquisa será possível esclarecer se a regulação emocional dos alunos pode interferir no desempenho escolar e propor recomendação de abordagem desse tema na estrutura escolar quando for necessário. Os resultados da pesquisa poderão ajudar a melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, ajudando crianças que tenham dificuldades decorrentes da forma como lidam com as emoções e da forma como se comportam dentro da escola.

A participação neste estudo é inteiramente voluntária e os participantes são livres para se recusar a participar ou para abandonar o estudo a qualquer momento

**Anuência:**

Concordamos em colaborar com a pesquisa “Efeitos de uma intervenção focada na regulação emocional de crianças sobre aspectos do seu comportamento e do seu desempenho acadêmico no contexto escolar” sob responsabilidade de Nathalia Santos da Costa e orientação pela Profa. Leonor Bezerra Guerra, conforme referido e esclarecido nos parágrafos anteriores desse mesmo documento.

---

**Gerência de Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação – SMED**  
Prefeitura Municipal de Belo Horizonte – Minas Gerais

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013



### 9.3 APÊNDICE C: Carta convite e de anuência das escolas

#### **Carta Convite e de Anuência – Escolas**

Universidade Federal de Minas Gerais

Instituto de Ciências Biológicas – Programa de Pós – Graduação em Neurociências

Encaminhamos, por meio desta, para avaliação pelos responsáveis, o convite, na forma de uma proposta de colaboração, para a participação desta Escola na pesquisa **“Efeitos de uma intervenção focada na regulação emocional de crianças sobre aspectos do seu comportamento e do seu desempenho acadêmico no contexto escolar”**. A pesquisa constitui o projeto de dissertação de Nathalia Santos da Costa, mestranda do Programa de Pós–Graduação em Neurociências do ICB / UFMG, orientada pela Profa. Leonor Bezerra Guerra. A seguir esclarecemos alguns aspectos da pesquisa e estaremos à disposição para outras dúvidas que surgirem.

O objetivo geral do projeto é avaliar os efeitos de uma intervenção da regulação emocional (RE), em 45 crianças do 1º ano do ensino fundamental (EF), sobre aspectos da competência acadêmica e sobre comportamentos problemáticos no contexto escolar. Os objetivos específicos são: em crianças matriculadas no 1º ano do EF, faixa etária entre 6-7 anos, matriculados em escolas públicas de Belo Horizonte, MG: a) avaliar quantitativamente e qualitativamente a RE; b) avaliar desempenho acadêmico e comportamentos problemáticos; c) submeter essas crianças a programa de intervenção (PI) que estimule a identificação e regulação das emoções com a participação de seus professores; d) avaliar a RE, a competência acadêmica e os comportamentos problemáticos após PI.

Esta pesquisa é de importância para que possamos avaliar se o desenvolvimento da regulação emocional, ou seja, o manejo das emoções/sentimentos através do uso de estratégias que permitem a adaptação do indivíduo ao contexto, está envolvido com o rendimento escolar e com o comportamento em sala de aula, visando à proposição de intervenções no ambiente escolar.

As instituições, professores e os pais ou responsáveis pelas crianças convidadas, só participarão do estudo após assinatura de Anuência da Instituição e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos participantes. Participarão da pesquisa a escola, o responsável pela criança, a criança e o seu(sua) professor(a).

A participação de sua instituição se dará da seguinte forma: convite aos alunos, pais e professores para a participação na pesquisa e disponibilização de um espaço para a realização do trabalho.

Para a realização da pesquisa será importante agendar uma reunião com os(as) professores das turmas de 1º ano do EF para esclarecê-los(as) dos procedimentos da pesquisa e para adquirir o consentimento dos(as) mesmos(as). Aqueles(as) que aceitarem participar do estudo, responderão a alguns questionários relativos a cada um de seus alunos e também serão posteriormente submetidos(as) a um treinamento de quatro horas para se familiarizar com as técnicas da intervenção do manual *“Eu posso resolver problemas”* (Shure, 2006). Detalhes serão fornecidos adiante.

Uma reunião com os pais e/ou responsáveis pelas crianças também se fará necessária para esclarecimentos sobre a pesquisa e obtenção da permissão da participação dos alunos por meio da assinatura do TCLE. Na ocasião também será apresentado aos pais e/ou responsáveis um questionário para o levantamento do perfil socioeconômico e cultural que será respondido pelo responsável pela criança e devolvido para a pesquisadora que poderá ser contactada em caso de alguma dúvida. A aplicação do questionário dura aproximadamente 15 a 30 minutos.

Numa outra etapa, os professores responderão aos seguintes questionários em relação a cada criança/aluno seu dos quais obtivermos consentimento para o estudo: a) SSRS-BR: instrumento de 56 questões que avaliam habilidades sociais, comportamento problemático e competência acadêmica e tem duração média de 25 minutos; b) Questionário de Capacidades e Dificuldades SDQ – constituído de 25 perguntas de rastreamento de saúde mental infantil; e c) SNAP-IV: instrumento de 26 questões que avaliam os sintomas de Déficit de Atenção/ Hiperatividade e de transtorno desafiador opositor - ambos com duração média de 15 minutos cada um.

Num outro momento, agendado junto à escola, cada aluno(a) será avaliado(a) em relação a: a) coeficiente de Inteligência por meio do Teste de Matrizes Progressivas de Raven – que mede capacidade intelectual geral – a ser realizado em grupos de no máximo 18 alunos. Essa aplicação tem duração média de 40 a 90 minutos; b) dificuldades/facilidades de aprendizagem: cada aluno será avaliado individualmente por meio do Teste de Desempenho Escolar (TDE). O TDE é um instrumento de avaliação psicopedagógica que indica as capacidades de escrita, aritmética e leitura, cuja aplicação tem duração aproximada de 20 a 30 minutos; c) habilidades sociais: será aplicado um questionário de 34 perguntas que constitui um sistema de avaliação das habilidades sociais, o SSRS-BR, que tem duração média de 15 minutos. Além dele será aplicado o EPRE, que é constituído de uma entrevista qualitativa e a apresentação de pranchas sobre a regulação emocional. Este instrumento é composto de 24 questões relativas a quatro emoções: tristeza, raiva, medo e alegria, e oito pranchas com figuras de crianças expressando cada emoção investigada. A aplicação do EPRE dura em média 20 minutos. Toda aplicação será realizada pela pesquisadora que é neuropsicóloga. Os testes estão fundamentados em critérios elaborados a partir da realidade brasileira.

Depois desse processo, os alunos serão submetidos a uma intervenção focada na regulação emocional, na forma de atividades realizadas junto com os demais alunos em sala de aula. O trabalho será guiado pela pesquisadora em parceria com as próprias professoras da turma, que serão previamente treinadas para o uso das técnicas. As técnicas da intervenção são baseadas no programa “*Eu posso resolver problemas*” (Shure, 2006) e complementadas com técnicas da Terapia Cognitiva Comportamental – TCC - adaptadas à linguagem e ao contexto infantil. A intervenção constará de nove encontros semanais (ou duas vezes por semana), com duração de 50min, requerendo um período médio de 1 a 2 meses e uma semana de intervenção. As sessões vão trabalhar temas da regulação emocional por meio de jogos, histórias, fantoches e desempenho de papéis. O objetivo da intervenção é fazer com que as crianças aprendam a lidar melhor com suas emoções e a enfrentar melhor a emoção dos outros. Caso haja, na turma, crianças cujos responsáveis não consentiram a participação na pesquisa, estas crianças serão submetidas apenas à intervenção junto com os demais colegas, desde que a escola autorize a intervenção, mas elas não serão avaliadas.

Dois meses após o término da intervenção, cada aluno(a) será novamente submetido(a) à testagem dos mesmos itens já referidos (auto-relato e relato dos professores) para avaliar se houve mudança nas habilidades sociais, regulação emocional, competência acadêmica e nos comportamentos.

A escola, os alunos(as), seus responsáveis e os(as) professores(as) não correm risco importante ao participar deste estudo. Porém, apesar dos testes serem de curta duração, existe a possibilidade de fadiga por parte das crianças, professores e pais e, também, a possibilidade de surgir indicativos de peculiaridades no desenvolvimento da criança durante as avaliações. Para assegurar anonimato e confidencialidade das informações obtidas, os nomes das escolas participantes, dos(as) alunos(as), seus responsáveis e os(as) professores(as), não serão revelados em nenhuma situação. Se a informação coletada neste estudo vier a ser publicada, o participante não será identificado pelo nome e nem o nome da instituição será divulgado, caso a instituição deseje sigilo.

Não está prevista qualquer forma de remuneração para os participantes e para a instituição que, caso participe do estudo, o fará gratuitamente. Todas as despesas relacionadas ao estudo são de responsabilidade do pesquisador.

A partir da pesquisa será possível esclarecer se a regulação emocional dos alunos pode interferir no desempenho acadêmico e na qualidade do processo de aprendizagem e propor recomendação de abordagem desse tema na estrutura escolar, quando for necessário, ajudando crianças que tenham dificuldades decorrentes da forma como lidam com as emoções e da forma como se comportam dentro da escola.

A participação de sua instituição neste estudo é inteiramente voluntária e, como responsável representante da instituição, o(a) senhor(a) é livre para recusar a participação da instituição na pesquisa ou para revogar a anuência para desenvolvimento da pesquisa na instituição a qualquer momento. Depois de ter lido as informações acima, se for da vontade da Instituição participar deste estudo, por favor, conceda a anuência da Instituição, preenchendo-a abaixo, em duas vias, sendo uma delas para o(a) senhor(a).

**Anuência:**

Declaro que li e entendi as informações contidas acima e concedo anuência para participação de nossa instituição no presente estudo. Concordamos em colaborar com a pesquisa “Efeitos de uma intervenção focada na regulação emocional de crianças sobre aspectos do seu comportamento e do seu desempenho acadêmico no contexto escolar” sob responsabilidade de Nathalia Santos da Costa e orientação pela Profa. Leonor Bezerra Guerra, conforme referido e esclarecido nos parágrafos anteriores desse mesmo documento.

Eu \_\_\_\_\_,  
voluntariamente decido e concedo anuência para participação da Instituição que represento na presente pesquisa.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

\_\_\_\_\_  
Diretor(a) / Representante da Instituição

\_\_\_\_\_  
Leonor Bezerra Guerra ( 31-9972-6337)  
Rua Piauí 1848/602 – Belo Horizonte – MG 30150-  
321

\_\_\_\_\_  
Nathalia Santos da Costa (31- 8812-6225 / 3484-  
6225)  
Av. Francisco Sales 1017 sl 704 –Belo Horizonte -  
MG 30150-221

## 9.4 APÊNDICE D: Termo de consentimento dos professores

### **Termo de Consentimento – Professores**

Universidade Federal de Minas Gerais - Instituto de Ciências Biológicas  
Programa de Pós – Graduação em Neurociências

Gostaríamos de convidá-lo para participar da pesquisa: **“Efeitos de uma intervenção focada na regulação emocional de crianças sobre o aspecto do seu comportamento e da sua competência acadêmica no contexto escolar.”**

A sua participação é de fundamental importância para que possamos avaliar se o desenvolvimento da regulação emocional está envolvido com o rendimento escolar e com o comportamento em sala de aula. A regulação emocional é o termo usado para intitular o manejo das emoções/sentimentos através do uso de estratégias que permitem a adaptação do indivíduo ao contexto.

Será apresentado aos responsáveis pelos seus(suas) alunos(as) um termo de consentimento livre e esclarecido para autorizar a participação da criança na pesquisa e um questionário com questões para o levantamento das condições sócio-econômicas e cultural, para ser respondido e devolvido para a pesquisadora que pode ser contactada em caso de alguma dúvida. O tempo previsto de para aplicação dos questionários é de aproximadamente 15 a 30 minutos.

Você, como professor(a) responderá a alguns questionários a respeito de cada um(a) dos(as) seus(suas) alunos(as) dos quais obtivermos autorização deles e dos responsáveis para a pesquisa. Dentre esses estão: a) SSRS-BR: 56 questões que avaliam habilidades sociais, comportamento problemático e competência acadêmica e tem duração média de 25 minutos; b) Questionário de Capacidades e Dificuldades SDQ – constituído de 25 perguntas de rastreamento de saúde mental infantil; c) SNAP-IV - instrumento de 26 questões que avaliam os sintomas de Déficit de Atenção/ Hiperatividade e de transtorno desafiador opositor - ambos com duração média de 15 minutos cada um.

Num outro momento, agendado junto à escola, seu(sua) aluno(a) será avaliado(a) em relação aos seguintes quatro aspectos. O coeficiente de Inteligência será avaliado por meio do Teste de Matrizes Progressivas de Raven, a ser realizado em grupos de no máximo 18 alunos, com duração média de 40 a 90 minutos. Depois cada aluno será avaliado individualmente a respeito das dificuldades/facilidades de aprendizagem, por meio do Teste de Desempenho Escolar (TDE). O TDE é um instrumento de avaliação psicopedagógica que indica as capacidades de escrita, aritmética e leitura, cuja aplicação tem duração aproximada de 20 a 30 minutos. Será também aplicado um questionário de 34 perguntas que constitui um sistema de avaliação das habilidades sociais - o SSRS-BR - que tem duração média de 15 minutos. E ainda um conjunto de entrevista qualitativa e pranchas sobre a regulação emocional - EPRE - instrumento composto de 24 questões relativas a quatro emoções: tristeza, raiva, medo e alegria, e oito pranchas com figuras de crianças expressando cada emoção investigada, cuja aplicação dura 20 minutos. Toda aplicação será realizada pela pesquisadora que é neuropsicóloga e sua equipe treinada. Os testes estão fundamentados em critérios elaborados a partir da realidade brasileira.

Depois desse processo seus(suas) alunos(as) serão submetidos a uma intervenção dentro da sua própria sala de aula. Você participará de um treinamento prévio de quatro horas para se familiarizar com as técnicas da intervenção do manual *“Eu posso resolver problemas”* (Shure, 2006). A intervenção constará de 9 encontros semanais (ou duas vezes por semana), com duração de 50 min, requerendo um período médio de 1 a 2 meses e uma semana de intervenção. O trabalho será guiado pela pesquisadora com a sua parceria, baseando-se no programa *“Eu posso resolver problemas”* (Shure, 2006), complementado com técnicas da Terapia Cognitiva Comportamental – TCC - e adaptadas à linguagem e ao contexto infantil. As sessões vão trabalhar temas da regulação emocional através de jogos, histórias, fantoches e desempenho de papéis.

Dois meses após a intervenção os(as) alunos(as) serão novamente submetidos(as) à testagem dos mesmos itens já referidos (auto-relato e relato dos professores) para avaliar se houve mudança na habilidades sociais, regulação emocional, competência acadêmica e nos comportamentos.

O senhor(a) e seu(sua) aluno(a) não correm risco importante ao participar deste estudo. Porém, apesar dos testes serem de curta duração, existe a possibilidade de fadiga por parte das crianças, professores e pais e, também, a possibilidade de surgir indicativos de peculiaridades no desenvolvimento da criança durante as avaliações. Para assegurar anonimato e confidencialidade das informações obtidas, seu nome e de seus(suas) alunos(as) não serão revelados em nenhuma situação. Se a informação coletada neste estudo vier a ser publicada o(a) senhor(a) e seus(suas) alunos(as) não serão identificados pelo nome.

Não está prevista qualquer forma de remuneração para os participantes e todas as despesas relacionadas ao estudo são de responsabilidade do pesquisador.

A partir da pesquisa será possível esclarecer se a regulação emocional dos alunos pode interferir no desempenho escolar e propor recomendação de abordagem desse tema na estrutura escolar quando for necessário. Os resultados da pesquisa poderão ajudar a melhorar a qualidade do processo de ensino, ajudando crianças que tenham dificuldades decorrentes da forma como lidam com as emoções e se comportam dentro da escola.

Sua participação e de seu(sua) aluno(a) neste estudo são inteiramente voluntárias e seu(sua) aluno(a) e/ou o(a) senhor(a) são livres para se recusar a participar ou para abandonar o estudo a qualquer momento.

Depois de ter lido as informações acima e ter sido esclarecido de suas dúvidas, se for da sua vontade participar deste estudo, por favor, preencha o consentimento abaixo, em duas vias, sendo uma delas para o(a) senhor(a).

**Consentimento:**

Declaro que li e entendi as informações contidas acima e que fui esclarecido sobre elas. Todas as minhas dúvidas foram esclarecidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento.

Eu, \_\_\_\_\_,  
voluntariamente decido participar deste estudo.

\_\_\_\_\_  
Professor(a)

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013

\_\_\_\_\_  
Leonor Bezerra Guerra ( 31-9972-6337) –  
Rua Piauí 1848/602 – Belo Horizonte – MG  
30150-321

\_\_\_\_\_  
Nathalia Santos da Costa (31- 8812-6225)  
Rua Cardeal Stepinac 476/302 - Belo Horizonte - MG  
31170-220

## 9.5 APÊNDICE E: Termo de consentimento dos pais/responsáveis

### **Termo de Consentimento – Pais / Responsáveis**

Universidade Federal de Minas Gerais - Instituto de Ciências Biológicas - Programa de Pós –  
Graduação em Neurociências

Gostaríamos de convidar o(a) Senhor(a) a participar da pesquisa: **“Efeitos de uma intervenção focada na regulação emocional de crianças sobre o aspecto do seu comportamento e da sua competência acadêmica no contexto escolar.”**

A sua participação é de fundamental importância para que possamos avaliar se o desenvolvimento da regulação emocional está envolvido com o rendimento escolar e com o comportamento em sala de aula. A regulação emocional é o termo usado para intitular o manejo das emoções/sentimentos através do uso de estratégias que permitem a adaptação do indivíduo ao contexto.

Será apresentado ao(a) Senhor(a) um questionário com questões para o levantamento de suas condições socioeconômica e cultural para ser respondido e devolvido para a pesquisadora que pode ser contactada em caso de alguma dúvida. O tempo previsto para a aplicação dos questionários é de aproximadamente 15 a 30 minutos.

Os professores responderão a alguns questionários a respeito do seu filho(a). Dentre esses estão: a) SSRS-BR: 56 questões que avaliam habilidades sociais, comportamento problemático e competência acadêmica e tem duração média de 25 minutos; b) Questionário de Capacidades e Dificuldades SDQ – constituído de 25 perguntas de rastreamento de saúde mental infantil; c) SNAP-IV - instrumento de 26 questões que avaliam os sintomas de Déficit de Atenção/ Hiperatividade e de transtorno desafiador opositor - ambos com duração média de 15 minutos cada um.

Num outro momento, agendado junto à escola, seu(sua) filho(a) será avaliado(a) em relação aos seguintes quatro aspectos. O coeficiente de Inteligência será avaliado por meio do Teste de Matrizes Progressivas de Raven, a ser realizado em grupos de no máximo 18 alunos, com duração média de 40 a 90 minutos. Depois cada aluno será avaliado individualmente a respeito das dificuldades/facilidades de aprendizagem, por meio do Teste de Desempenho Escolar (TDE). O TDE é um instrumento de avaliação psicopedagógica que indica as capacidades de escrita, aritmética e leitura, cuja aplicação tem duração aproximada de 20 a 30 minutos. Será também aplicado um questionário de 34 perguntas que constitui um sistema de avaliação das habilidades sociais - o SSRS-BR - que tem duração média de 15 minutos. E ainda um conjunto de entrevista qualitativa e pranchas sobre a regulação emocional - EPRE - instrumento composto de 24 questões relativas a quatro emoções: tristeza, raiva, medo e alegria, e oito pranchas com figuras de crianças expressando cada emoção investigada, cuja aplicação dura 20 minutos. Toda aplicação será realizada pela pesquisadora que é neuropsicóloga e sua equipe treinada. Os testes estão fundamentados em critérios elaborados a partir da realidade brasileira.

Depois desse processo seu filho será submetido a uma intervenção junto com sua própria turma em sala de aula. Ela constará de 9 encontros semanais (ou duas vezes por semana), com duração de 50 min, requerendo um período médio de 1 a 2 meses e uma semana de intervenção. O trabalho será guiado pela pesquisadora em parceria com as próprias professoras da turma, que serão previamente treinadas para o uso das técnicas. Essas são baseadas no programa *“Eu posso resolver problemas”* (Shure, 2006), complementadas com técnicas da Terapia Cognitiva Comportamental – TCC - e adaptadas à linguagem e ao contexto infantil. As sessões vão trabalhar temas da regulação emocional através de jogos, histórias, fantoches e desempenho de papéis.

Dois meses após a intervenção seu(sua) filho(a) será novamente submetido(a) à testagem dos mesmos itens já referidos (auto-relato e relato dos professores) para avaliar se houve mudança nas habilidades sociais, regulação emocional, competência acadêmica e nos comportamentos.

Seu(sua) filho(a) e o(a) senhor(a) não correm risco importante ao participar deste estudo. Porém, apesar dos testes serem de curta duração, existe a possibilidade de fadiga por parte das crianças,

professores e pais e, também, a possibilidade de surgir indicativos de peculiaridades no desenvolvimento da criança durante as avaliações. Para assegurar anonimato e confidencialidade das informações obtidas, seu nome e de seu(sua) filho(a) não serão revelados em nenhuma situação. Se a informação coletada neste estudo vier a ser publicada o(a) senhor(a) e seu(sua) filho(a) não serão identificados pelo nome.

Não está prevista qualquer forma de remuneração para os participantes e todas as despesas relacionadas ao estudo são de responsabilidade do pesquisador.

A partir da pesquisa será possível esclarecer se a regulação emocional dos alunos pode interferir no desempenho escolar e propor recomendação de abordagem desse tema na estrutura escolar quando for necessário. Os resultados da pesquisa poderão ajudar a melhorar a qualidade do processo de ensino, ajudando crianças que tenham dificuldades decorrentes da forma como lidam com as emoções e se comportam dentro da escola.

Sua participação e de seu(sua) filho(a) neste estudo são inteiramente voluntárias e seu(sua) filho(a) e/ou o(a) senhor(a) são livres para se recusar a participar ou para abandonar o estudo a qualquer momento. Depois de ter lido as informações acima e de seu(sua) filho(a) ter sido igualmente informado(a) sobre elas de forma clara para seu entendimento, se for da sua vontade e da vontade de seu(sua) filho(a) participar deste estudo, por favor, preencha o consentimento abaixo, em duas vias, sendo uma delas para o(a) senhor(a).

### **Consentimento:**

Declaro que li e entendi as informações contidas acima e que meu(minha) filho(a) foi esclarecido sobre elas. Todas as minhas dúvidas e de meu(minha) filho(a) foram esclarecidas e recebemos uma cópia deste termo de consentimento.

Eu, \_\_\_\_\_,  
voluntariamente decido participar deste estudo.

\_\_\_\_\_  
Responsáveis/ Pais

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013

\_\_\_\_\_  
Leonor Bezerra Guerra ( 31-9972-6337) –  
Rua Piauí 1848/602 – Belo Horizonte – MG  
30150-321

\_\_\_\_\_  
Nathalia Santos da Costa (31- 8812-6225)  
Rua Cardeal Stepinac 476/302 - Belo Horizonte - MG  
31170-220

## 9.6 APÊNDICE F: Termo consentimento da criança de 6 anos/ pai/ responsável

**Termo de Consentimento – Criança 6 anos / Pais / Responsáveis**  
Universidade Federal de Minas Gerais - Instituto de Ciências Biológicas  
Programa de Pós – Graduação em Neurociências

Gostaríamos de convidar seu(sua) filho(a) a participar da pesquisa: **“Efeitos de uma intervenção focada na regulação emocional de crianças sobre o aspecto do seu comportamento e da sua competência acadêmica no contexto escolar.”**

A participação de seu filho(a) é de fundamental importância para que possamos avaliar se o desenvolvimento da regulação emocional está envolvido com o rendimento escolar e com o comportamento em sala de aula. A regulação emocional é o termo usado para intitular o manejo das emoções/sentimentos através do uso de estratégias que permitem a adaptação do indivíduo ao contexto.

Será apresentado ao(a) Senhor(a) um questionário com questões para o levantamento de suas condições sócio-econômica e cultural para ser respondido e devolvido para a pesquisadora que pode ser contactada em caso de alguma dúvida. O tempo previsto para a aplicação dos questionários é de aproximadamente 15 a 30 minutos.

Os professores responderão a alguns questionários a respeito do seu filho(a). Dentre esses estão: a) SSRS-BR: 56 questões que avaliam habilidades sociais, comportamento problemático e competência acadêmica e tem duração média de 25 minutos; b) Questionário de Capacidades e Dificuldades SDQ – constituído de 25 perguntas de rastreamento de saúde mental infantil; c) SNAP-IV - instrumento de 26 questões que avaliam os sintomas de Déficit de Atenção/ Hiperatividade e de transtorno desafiador opositor - ambos com duração média de 15 minutos cada um.

Num outro momento, agendado junto à escola, seu(sua) filho(a) será avaliado(a) em relação aos seguintes quatro aspectos. O coeficiente de Inteligência será avaliado por meio do Teste de Matrizes Progressivas de Raven, a ser realizado em grupos de no máximo 18 alunos, com duração média de 40 a 90 minutos. Depois cada aluno será avaliado individualmente a respeito das dificuldades/facilidades de aprendizagem, por meio do Teste de Desempenho Escolar (TDE). O TDE é um instrumento de avaliação psicopedagógica que indica as capacidades de escrita, aritmética e leitura, cuja aplicação tem duração aproximada de 20 a 30 minutos. Será também aplicado um questionário de 34 perguntas que constitui um sistema de avaliação das habilidades sociais - o SSRS-BR - que tem duração média de 15 minutos. E ainda um conjunto de entrevista qualitativa e pranchas sobre a regulação emocional - EPRE - instrumento composto de 24 questões relativas a quatro emoções: tristeza, raiva, medo e alegria, e oito pranchas com figuras de crianças expressando cada emoção investigada, cuja aplicação dura 20 minutos. Toda aplicação será realizada pela pesquisadora que é neuropsicóloga e sua equipe treinada. Os testes estão fundamentados em critérios elaborados a partir da realidade brasileira.

Depois desse processo seu(sua) filho(a) será submetido(a) a uma intervenção junto com sua própria turma em sala de aula. Ela constará de 9 encontros semanais (ou duas vezes por semana), com duração de 50 min, requerendo um período médio de 1 a 2 meses e uma semana de intervenção. O trabalho será guiado pela pesquisadora em parceria com as próprias professoras da turma, que serão previamente treinadas para o uso das técnicas. Essas são baseadas no programa *“Eu posso resolver problemas”* (Shure, 2006), complementadas com técnicas da Terapia Cognitiva Comportamental – TCC - e adaptadas à linguagem e ao contexto infantil. As sessões vão trabalhar temas da regulação emocional através de jogos, histórias, fantoches e desempenho de papéis.

Dois meses após a intervenção seu(sua) filho(a) será novamente submetido(a) a uma testagem dos mesmos itens já referidos (auto-relato e relato dos professores) para avaliar se houve mudança nas habilidades sociais, regulação emocional, competência acadêmica e nos comportamentos.

Seu(sua) filho(a) não corre risco importante ao participar deste estudo. Porém, apesar dos testes serem de curta duração, existe a possibilidade de fadiga por parte das crianças, professores e pais e,



também, a possibilidade de surgir indicativos de peculiaridades no desenvolvimento da criança durante as avaliações. Para assegurar anonimato e confidencialidade das informações obtidas, seu nome e de seu(sua) filho(a) não serão revelados em nenhuma situação. Se a informação coletada neste estudo vier a ser publicada o(a) senhor(a) e seu(sua) filho(a) não serão identificados pelo nome.

Não está prevista qualquer forma de remuneração para os participantes e todas as despesas relacionadas ao estudo são de responsabilidade do pesquisador.

A partir da pesquisa será possível esclarecer se a regulação emocional dos alunos pode interferir no desempenho escolar e propor recomendação de abordagem desse tema na estrutura escolar quando for necessário. Os resultados da pesquisa poderão ajudar a melhorar a qualidade do processo de ensino, ajudando crianças que tenham dificuldades decorrentes da forma como lidam com as emoções e se comportam dentro da escola.

A participação de seu(sua) filho(a) neste estudo são inteiramente voluntárias e seu(sua) filho(a) e/ou o(a) senhor(a) são livres para se recusar a participar ou para abandonar o estudo a qualquer momento. Depois de ter lido as informações acima e de seu(sua) filho(a) ter sido igualmente informado(a) sobre elas de forma clara para seu entendimento, se for da sua vontade e da vontade de seu(sua) filho(a) participar deste estudo, por favor, preencha o consentimento abaixo, em duas vias, sendo uma delas para o(a) senhor(a).

### **Consentimento:**

Declaro que li e entendi as informações contidas acima e que meu(minha) filho(a) foi esclarecido sobre elas. Todas as minhas dúvidas e de meu(minha) filho(a) foram esclarecidas e recebemos uma cópia deste termo de consentimento.

Eu, \_\_\_\_\_,  
voluntariamente decido participar deste estudo.

\_\_\_\_\_  
Responsáveis/ Pais

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013

\_\_\_\_\_  
Leonor Bezerra Guerra ( 31-9972-6337) –  
Rua Piauí 1848/602 – Belo Horizonte – MG  
30150-321

\_\_\_\_\_  
Nathalia Santos da Costa (31- 8812-6225)  
Rua Cardeal Stepinac 476/302 - Belo Horizonte - MG  
31170-220

## 9.7 APÊNDICE G: Termo de consentimento da criança de 7 anos / pai / responsável

### **Termo de Consentimento – Criança 7 anos / Pais / Responsáveis** Universidade Federal de Minas Gerais - Instituto de Ciências Biológicas Programa de Pós – Graduação em Neurociências

Gostaríamos de convidar você a participar da pesquisa: **“Efeitos de uma intervenção focada na regulação emocional de crianças sobre o aspecto do seu comportamento e da sua competência acadêmica no contexto escolar”**.

A sua participação é de fundamental importância para que possamos avaliar se o desenvolvimento da regulação emocional está envolvido com o rendimento escolar e com o comportamento em sala de aula. A regulação emocional é o termo usado para intitular o manejo das emoções/sentimentos através do uso de estratégias que permitem a adaptação do indivíduo ao contexto.

Será apresentado ao seu pai, sua mãe ou responsável por você, um questionário com questões para o levantamento de suas condições socioeconômica e cultural para ser respondido e devolvido para a pesquisadora que pode ser contactada em caso de alguma dúvida. O tempo previsto para a aplicação dos questionários é de aproximadamente 15 a 30 minutos.

Os professores responderão a alguns questionários a seu respeito. Dentre esses estão: a) SSRS-BR: 56 questões que avaliam habilidades sociais, comportamento problemático e competência acadêmica e tem duração média de 25 minutos; b) Questionário de Capacidades e Dificuldades SDQ – constituído de 25 perguntas de rastreamento de saúde mental infantil; c) SNAP-IV um instrumento de 26 questões que avaliam os sintomas de Déficit de Atenção/ Hiperatividade e de transtorno desafiador opositor - ambos com duração média de 15 minutos cada um.

Num outro momento, agendado junto à escola, você será avaliado(a) em relação em relação aos seguintes quatro aspectos. O coeficiente de Inteligência será avaliado por meio do Teste de Matrizes Progressivas de Raven, a ser realizado em grupos de no máximo 18 alunos, com duração média de 40 a 90 minutos. Depois cada aluno será avaliado individualmente a respeito das dificuldades/facilidades de aprendizagem, por meio do Teste de Desempenho Escolar (TDE). O TDE é um instrumento de avaliação psicopedagógica que indica as capacidades de escrita, aritmética e leitura, cuja aplicação tem duração aproximada de 20 a 30 minutos. Será também aplicado um questionário de 34 perguntas que constitui um sistema de avaliação das habilidades sociais - o SSRS-BR - que tem duração média de 15 minutos. E ainda um conjunto de entrevista qualitativa e pranchas sobre a regulação emocional - EPRE - instrumento composto de 24 questões relativas a quatro emoções: tristeza, raiva, medo e alegria, e oito pranchas com figuras de crianças expressando cada emoção investigada, cuja aplicação dura 20 minutos. Toda aplicação será realizada pela pesquisadora que é neuropsicóloga e sua equipe treinada. Os testes estão fundamentados em critérios elaborados a partir da realidade brasileira.

Depois desse processo você será submetido(a) a uma intervenção junto com sua própria turma em sala de aula. Ela constará de 9 encontros semanais (ou duas vezes por semana), com duração de 50 min, requerendo um período médio de 1 a 2 meses e uma semana de intervenção. O trabalho será guiado pela pesquisadora em parceria com as próprias professoras da turma, que serão previamente treinadas para o uso das técnicas. Essas são baseadas no programa *“Eu posso resolver problemas”* (Shure, 2006), complementadas com técnicas da Terapia Cognitiva Comportamental – TCC - e adaptadas à linguagem e ao contexto infantil. As sessões vão trabalhar temas da regulação emocional através de jogos, histórias, fantoches e desempenho de papéis.

Dois meses após a intervenção você será novamente submetido(a) à testagem dos mesmos itens já referidos (auto-relato e relato dos professores) para avaliar se houve mudança na habilidades sociais, regulação emocional, competência acadêmica e nos comportamentos.

Você e nenhum outro colaborador correm risco importante ao participar deste estudo. Porém, apesar dos testes serem de curta duração, existe a possibilidade de fadiga por parte das crianças,

professores e pais e, também, a possibilidade de surgir indicativos de peculiaridades no desenvolvimento da criança durante as avaliações. Para assegurar anonimato e confidencialidade das informações obtidas, seu nome e de seus responsáveis não serão revelados em nenhuma situação. Se a informação coletada neste estudo vier a ser publicada você, seu(sua) pai/mãe ou professor(a) não serão identificados pelo nome.

Não está prevista qualquer forma de remuneração para os participantes e todas as despesas relacionadas ao estudo são de responsabilidade do pesquisador.

A partir da pesquisa será possível esclarecer se a regulação emocional dos alunos pode interferir no desempenho escolar e propor recomendação de abordagem desse tema na estrutura escolar quando for necessário. Os resultados da pesquisa poderão ajudar a melhorar a qualidade do processo de ensino, ajudando crianças que tenham dificuldades decorrentes da forma como lidam com as emoções e se comportam dentro da escola.

Sua participação neste estudo é inteiramente voluntária e você é livre para se recusar a participar ou para abandonar o estudo a qualquer momento. Depois de ter lido as informações acima e ter sido esclarecido sobre elas, se for da sua vontade e da vontade de seus responsáveis participarem deste estudo, por favor, preencha o consentimento abaixo, incluindo também a assinatura de seu pai, sua mãe ou responsável, em duas vias, sendo uma delas para você.

### **Consentimento:**

Declaro que li e entendi as informações contidas acima e que meu pai, minha mãe ou responsável foi também esclarecido sobre elas. Todas as minhas dúvidas e de meu pai, minha mãe ou responsável foram esclarecidas e recebemos uma cópia deste termo de consentimento.

Eu, \_\_\_\_\_,  
voluntariamente decido participar deste estudo.

\_\_\_\_\_  
Criança 7 anos

\_\_\_\_\_  
Responsáveis/ Pais

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013

\_\_\_\_\_  
Leonor Bezerra Guerra ( 31-9972-6337) –  
Rua Piauí 1848/602 – Belo Horizonte – MG  
30150-321

\_\_\_\_\_  
Nathalia Santos da Costa (31- 8812-6225)  
Rua Cardeal Stepinac 476/302 - Belo Horizonte - MG  
31170-220

## 9.8 APÊNDICE H : Exemplo de Intervenção

**7º Encontro: Preocupado(a) x Aliviado(a)<sup>23</sup>**

1.	Cumprimentos e estabelecimento de rapport dos facilitadores* com a turma *Narrador e os personagens dos fantoches: Juca, Luci e Paulo.
2.	<u>Narrador</u> questiona do aproveitamento dos temas dos encontros anteriores (revisão e o que tem feito)
3.	<u>Narrador:</u> Introduzir o assunto: “A atividade hoje é sobre duas palavras muito importantes e uma é o contrário da outra. As palavras são: Preocupado e Aliviado. Vamos começar com preocupado! Esse sentimento acontece sempre que pensamos que coisas ruins ou coisas tristes podem acontecer”.
4.	<u>Juca</u> (ele vai prestar atenção ao que o narrador está falando e quando ele terminar, ele vai levantar a mão, o narrador vai dar a palavra a ele): Eu estava aqui prestando atenção e acho que tenho um exemplo que está acontecendo comigo. Eu quero me sair bem na prova de matemática, é importante ter uma boa nota, mas eu penso que talvez eu não consiga ter uma boa nota e fico preocupado!
5.	<u>Luci:</u> (também vai levantar a mão) Eu também estou preocupada, mas por uma razão bem diferente do Juca. Eu amooooo ir ao zoológico e, essa semana, com o feriado, meus pais falaram que a gente poderia ir, mas tem um problema... está com cara de chuva, e se chover não dá para ir.

23 Baseado nas lições 46 (p.177-178) e 55 (p.212-214) do: Shure, M. B. *Eu posso resolver problemas: educação infantil e ensino fundamental; um programa de solução cognitiva para problemas interpessoais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Alguém aqui quer contar o que o deixa preocupado? (Deixar alguns meninos responderem)</li> </ul>
6.	<p><u>Paulo</u>:(levanta a mão e diz)</p> <p>Eu não estou preocupado! Mas ontem me senti mal, porque fiz minha mãe ficar muito preocupada. Eu saí para brincar com meu amigo e esqueci-me da hora de voltar para casa. Quando cheguei em casa ela estava com uma cara bem fechada para mim.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Vocês sabem fazer uma cara de preocupado? (estimular que façam as mímicas faciais e orientar que olhem para o rosto do colega ao lado, de trás e da frente)</li> </ul>
7.	<p>Narrador questiona à turma:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Vamos descrever como é a cara de alguém que está preocupado?</li> <li>➤ Será que existe um som para quem está preocupado?</li> <li>➤ Tem algum gesto? Alguma ação comum de quem está preocupado? (Os facilitadores dão dicas pessoais ou com o personagem do fantoche)</li> <li>➤ Quem já ficou preocupado com alguém?</li> <li>➤ Quem já deixou alguém preocupado?</li> </ul>
8.	<p><u>Narrador</u>:</p> <p>“Então vamos continuar nossa aula, a segunda palavra importante é Aliviado. Quando alguém está preocupado com alguma coisa e tudo termina bem, esta pessoa se sente aliviada”.</p> <p>A mãe de Paulo, por exemplo, estava preocupada quando passou da hora dele voltar da casa do amigo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Mas quando ele chegou em casa, como ela deve ter se sentido?</li> <li>➤ Juca se sente preocupado com a prova de matemática. O que pode fazer ele se sentir aliviado?</li> </ul>
9.	<p><u>Narrador</u>: E Luci, o que pode te deixar aliviada?</p> <p><u>Luci</u>: - Eu acordar no feriado e ver o céu claro, o sol brilhando sem nuvens!</p> <p>Narrador: - Eu vi o tanto que você quer ir no zoológico. Se quinta eu acordar e tiver fazendo sol eu vou ficar aliviada! Vou ficar aliviada por você porque gosto de você e porque também fico satisfeita quando vou ao zoológico.</p>

	(Luci sorri para narrador)
10.	<p><u>Narrador:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Gente, como é a cara de quem está aliviado?</li> <li>➤ Aliviado tem algum som?</li> <li>➤ Alguma ação?</li> <li>➤ Tem como ajudar alguém que está preocupado para ele ficar aliviado?</li> </ul>
11.	Fazer a folha de exercício: <i>Quando fico preocupado</i> <sup>24</sup>
12.	<p>Atividade complementar: Exemplo do adivinhe o Problema</p> <p>Trazer 4 crianças para frente:</p> <p>Combinar com duas crianças para elas fazerem de conta que estão esperando a vez de pular corda.</p> <p>Combinar com a terceira para ela fazer de conta que está pulando corda.</p> <p>Combinar com a quarta criança para ela fazer de conta que está empurrando a terceira criança enquanto ela está pulando corda.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Qual é o problema? (Se não acertar na primeira: - nem sempre a gente acerta o problema imediatamente).</li> <li>➤ Empurrar assim é uma boa ideia?</li> <li>➤ Porque vocês pensam que alguém faria isso? Porque_____</li> <li>➤ Por que mais?</li> <li>➤ Como a criança que está pulando se sente? E as que estão esperado?</li> <li>➤ Quem pode pensar uma maneira diferente da quarta criança agir?</li> </ul>

24 Stallard, P. *Guia do terapeuta para os bons pensamentos – bons sentimentos – utilizando a terapia cognitivo-comportamental com crianças e adolescentes*. Porto Alegre: Artemed, 2007.

## BONS PENSAMENTOS – BONS SENTIMENTOS



## Quando fico preocupado



Estas são algumas das mudanças que as pessoas percebem quando se sentem preocupadas, estressadas, ansiosas ou assustadas. Faça um círculo em torno das mudanças que você nota quando está preocupado ou estressado.

Cabeça leve/sensação de vertigem

Rosto corado/calor

Dor de cabeça

Boca seca

Visão embaçada

Nó na garganta

Voz trêmula

Frio na barriga

Coração batendo mais rápido

Mãos suadas

Dificuldade para respirar

Pernas moles

Vontade de ir ao banheiro



Você nota alguma outra mudança?

■

■

Que sinais você percebe mais?

■

■

## Avaliação do 7º Encontro

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Sala: \_\_\_\_\_ Professora: \_\_\_\_\_

Respondente: \_\_\_\_\_

	Não	Parcialmente	Sim
1. Cumpriu com o cronograma			
2. Propiciou a assimilação do que é preocupação			
3. Explanou a relação entre comportamentos antecedentes à preocupação			
4. Identificar a preocupação no outro			
5. Produção das reações da preocupação: a) Mímica Facial, gestos e postura b) “Som” preocupação c) Reações Psíquicas d) Comportamento/ ação			
6. Assimilação do que é aliviado			
7. Estimular a o uso de estratégias para alcançar alívio das preocupações			
8. Identificar a expressão, o som e ação do alívio			
9. Promover vivência da resolução de problemas			

COMENTÁRIO: Contribua com alguma observação ou sugestão para melhorar nossa técnica.

---



---



---



---



---



---



---



---



## 10 ANEXOS

### 10.1 ANEXO A: Questionário Sócio-Econômico e Cultural <sup>25</sup>

A seguir, você preencherá um formulário com dados referentes a você, sua família e seu filho, relacionados a aspectos sociais, econômicos e culturais.

Caso sinta-se incomodado em responder a alguma pergunta do questionário, marque as alternativas de não declaração. Mas não deixe de responder nenhuma questão.

Apenas pedimos que você preencha o questionário **com sinceridade**.

1. Nome do responsável:

\_\_\_\_\_

2. Idade do responsável: \_\_\_\_

3. Nome da criança, seu (sua) filho (a), que participará da pesquisa:

\_\_\_\_\_

4. Telefone para contato: \_\_\_\_\_

5. Sexo da criança:

( ) Masculino

( ) Feminino

6. Data de Nascimento da criança:

\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_ anos completos

7. A criança frequentou a escola infantil?

( ) Sim

( ) Não

8. Com qual idade a criança foi para a escola?

\_\_\_\_\_ anos

9. A criança já fez tratamento com algum dos seguintes profissionais:

( ) Psicólogo

( ) Psicopedagogo

( ) Fonoaudiólogo

( ) Médico Neurologista

( ) Outros: \_\_\_\_\_

<sup>25</sup> Questionário desenvolvido com base no Questionário Sócio-Econômico e Étnico-Cultural, utilizado pela pesquisadora Cristina Lasaitis, disponível em [cristinalasaitis.files.wordpress.com/2008/12/questionario2.doc](http://cristinalasaitis.files.wordpress.com/2008/12/questionario2.doc) e adaptado pela equipe da pesquisa.

- 10.** O relacionamento dos pais é:
- Casamento
  - União estável (moram juntos)
  - Namorados
  - Separados / divorciados
  - Pai não reconhecido
  - Prefiro não declarar
- 11.** Em que localidade da cidade seu domicílio se encontra?
- Bairro na periferia da cidade
  - Bairro na região central da cidade
  - Condomínio residencial fechado
  - Conjunto habitacional
  - Favela / Cortiço
  - Região rural (chácara, sítio, fazenda, aldeia, etc.)
  - Outro: \_\_\_\_\_
- 12.** Com quem você mora? (pode marcar mais de uma opção)
- Pais
  - Amigos
  - Cônjuge
  - Empregados domésticos
  - Companheiro (a)
  - Outros
  - Filhos
  - (ou) Sozinho (a)
  - Sogros
  - Parentes
- 13.** Quantos irmãos e meio-irmãos a criança tem no total?
- Nenhum
  - Um
  - Dois
  - Três
  - Quatro
  - Cinco
  - Mais. Quantos ao todo?
  - Não sei.
- 14.** Qual é o grau máximo de escolaridade do pai?
- Ensino fundamental incompleto
  - Ensino fundamental completo
  - Ensino médio incompleto
  - Ensino médio completo
  - Ensino superior incompleto
  - Ensino superior completo
  - Especialização
  - Mestrado
  - Doutorado
  - Pós-Doutorado
- 15.** Atualmente qual é ocupação do pai:
- Apenas estuda
  - Trabalha e estuda
  - Apenas trabalha
  - Está desempregado
  - Está de licença ou incapacitado de estudar / trabalhar
  - Está aposentado
  - Não trabalha nem estuda
- 16.** Qual é o grau máximo de escolaridade da mãe?
- Ensino fundamental incompleto
  - Ensino fundamental completo
  - Ensino médio incompleto
  - Ensino médio completo
  - Ensino superior incompleto
  - Ensino superior completo
  - Especialização
  - Mestrado
  - Doutorado

17. Atualmente qual é ocupação da mãe:

- Apenas estuda
- Trabalha e estuda
- Apenas trabalha
- Está desempregada
- Está de licença ou incapacitada para estudar / trabalhar
- Está aposentada
- Não trabalha nem estuda

18. Qual é a renda **familiar** mensal? (Incluindo todos que contribuem para a manutenção do lar)

- Menos de 1 salário mínimo (até R\$622,00)
- De um a dois salários mínimos (entre R\$622,00 e R\$1.244,00)
- De dois a cinco salários mínimos (entre R\$1.244,00 e R\$3.110,00)
- De cinco a dez salários mínimos (entre R\$3.110,00 e R\$6.220,00)
- De dez a quinze salários mínimos (entre R\$6.220,00 e R\$9.330,00)
- De quinze a vinte salários mínimos (entre R\$9.330,00 e R\$12.440,00)
- Mais de vinte salários mínimos (mais de R\$12.440,00)
- Prefiro não declarar

19. Quantas pessoas (contando com você) vivem da renda da sua família?

- |                                 |  |
|---------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Uma    | <input type="checkbox"/> Sete                |
| <input type="checkbox"/> Duas   | <input type="checkbox"/> Oito                |
| <input type="checkbox"/> Três   | <input type="checkbox"/> Nove                |
| <input type="checkbox"/> Quatro | <input type="checkbox"/> Dez                 |
| <input type="checkbox"/> Cinco  | <input type="checkbox"/> Mais. Quantas? ____ |
| <input type="checkbox"/> Seis   |  |

20. No seu domicílio há (quantos?):

- Aparelho de Som? \_\_\_\_
- Televisão? \_\_\_\_
- DVD? \_\_\_\_
- Geladeira? \_\_\_\_
- Freezer independente? \_\_\_\_
- Máquina de lavar roupa? \_\_\_\_
- Computador (micro, laptop ou notebook)? \_\_\_\_
- Telefone fixo? \_\_\_\_
- Telefone celular? \_\_\_\_
- TV por assinatura? \_\_\_\_
- Automóvel? \_\_\_\_
- Motocicleta? \_\_\_\_

21. Você e/ou sua família tem convênio com plano de saúde (médico e/ou odontológico)?

- Sim
- Não

22. Como você considera o clima familiar dentro do seu lar?

- Harmonioso
- Bom na maior parte do tempo
- Satisfatório
- Um Pouco conturbado
- Muito conturbado
- Violento
- Prefiro não declarar

**23.** Em relação à cor da pele, você se considera:

- Branco
- Pardo
- Negro
- Amarelo (oriental)
- Vermelho (indígena)
- Prefiro não declarar

**24.** Em relação à cor da pele, você considera seu filho:

- Branco
- Pardo
- Negro
- Amarelo (oriental)
- Vermelho (indígena)
- Prefiro não declarar

10.2 Anexo B: Exemplo simplificado do teste de Entrevista e Pranchas para Avaliação da Regulação Emocional de alunos do Ensino Fundamental - EPRE

**Entrevista e Pranchas para Avaliação da Regulação Emocional de Alunos do Ensino Fundamental – ERE**

Miriam Cruvinel & Evely Boruchovitch (2004)

Nome da criança:

---

Data:

---

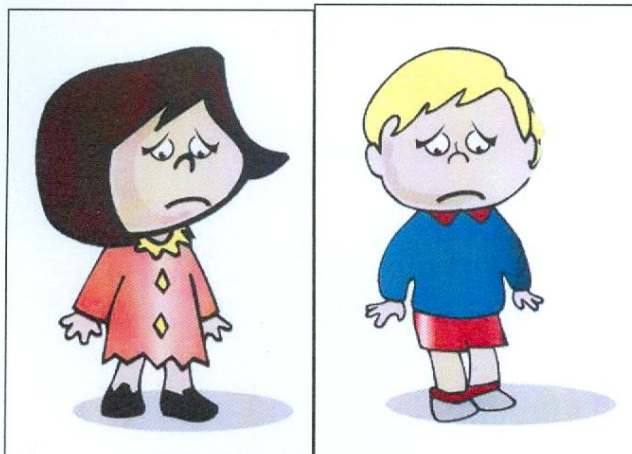
Instrução:

*“Você sabe que todas as pessoas, inclusive as crianças têm sentimentos e emoções, como alegria, tristeza, raiva, medo, nervoso e outras. Eu vou fazer algumas perguntas sobre alguns desses sentimentos e gostaria de saber o que você faz quando você sente, por exemplo, tristeza. Podemos começar?”.*

*\*Desenvolvida a partir da literatura da área*

Exemplo: Avaliação da tristeza

### Tristeza



O pesquisador deverá mostrar uma prancha que contém o desenho de uma criança (do mesmo sexo do participante) com expressão de tristeza. O pesquisador deve dizer: “Aqui você vê um (a) menino (a) muito triste”.

Em seguida, deverá fazer as seguintes perguntas:

1. Você costuma se sentir triste?

SIM ( ) ALGUMAS VEZES ( ) NÃO ( )

2. Você costuma perceber quando você se sente triste?

SIM ( ) ALGUMAS VEZES ( ) NÃO ( )

3. Quando você se sente triste, você costuma fazer alguma coisa para melhorar a sua tristeza?

SIM ( ) ALGUMAS VEZES ( ) NÃO ( )

3.1. Se sim ou algumas vezes. Conta para mim o que você costuma fazer para melhorar sua tristeza?

---



---

3.2. Se não. Porque você não faz nada para melhorar sua tristeza?

---



---

4. Você costuma fazer mais alguma coisa para melhorar sua tristeza?

SIM ( ) ALGUMAS VEZES ( ) NÃO ( )

4.1. Se sim. O que mais você costuma fazer?

---



---

5. Quando você está triste, você acha que sua tristeza lhe atrapalha em alguma coisa?

SIM ( ) ALGUMAS VEZES ( ) NÃO ( )

5.1. Se sim ou algumas vezes. Em que você acha que a sua tristeza lhe atrapalha?

---

---

---

5.2. Você acha que pode fazer alguma coisa para essa tristeza não lhe atrapalhar?

SIM ( )    ALGUMAS VEZES ( )    NÃO ( )

O que?

---

---

---

6. O que costuma deixar você triste?

---

---

---

### 10.3 ANEXO C: Sistema de categorização das respostas dos participantes referentes às estratégias de regulação emocional

Miriam Cruvinel e Evely Boruchovitch (2007)

#### **Estratégias para melhorar a tristeza, raiva e medo ou manter a alegria.**

1. Controle do comportamento e da emoção – esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata que procura modificar seu comportamento, como uma forma de dominar sua conduta e seus sentimentos.

Exemplos: parar de chorar; ficar quieto; ir para outro lugar; enxugar as lágrimas; respirar fundo; me acalmar; dormir; tomar água e nadar.

2. Atividades prazerosas e agradáveis - esta categoria inclui respostas nas quais o participante procura fazer coisas que gosta e que lhe traz prazer e satisfação visando melhorar um sentimento negativo ou manter um sentimento positivo.

Exemplos: brinco com o primo; com o cachorro; brinco de boneca; ando de bicicleta; divertir-me; animar; assistir TV; ouvir música; passear; fazer coisas engraçadas; fazer coisas que gosto.

3. Busca de Distração - esta categoria inclui respostas em que o participante procura se ocupar com alguma outra coisa visando afastar um sentimento negativo ou como uma estratégia para manter um sentimento positivo.

Exemplo: Me distrair; fazer outras coisas; fazer lição de casa; fazer alguma coisa; ler; me ocupar com outras coisas.

4. Busca de Suporte afetivo-social - esta categoria inclui respostas nas quais o participante procura ficar próximo de alguém como maneira de afastar um sentimento negativo ou como uma estratégia para manter um sentimento positivo.

Exemplos: Desabafar com os amigos; conversar; pedir abraço; ficar perto de alguém; ficar com pessoas alegres.

5. Controle do pensamento – esta categoria inclui respostas nas quais o participante tenta alterar ou modificar sua forma de pensar para afastar um sentimento negativo ou como uma estratégia para manter um sentimento positivo.

Exemplos: Pensar em coisas boas; pensar que não vai adiantar ficar triste; esquecer pensamento ruim; parar de ficar triste; me animar; não ligar; pensar em outra coisa; não pensar; rezar.



6. Externalização da raiva – esta categoria inclui respostas nas quais o participante menciona o emprego de alguma ação agressiva para que a raiva passe.

Exemplo: revidar, esmagar as plantas.

7. Resolução de problema – esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata enfrentar o conflito, procurando encontrar uma solução para a situação.

Exemplo: Resolver o problema; dar socos no travesseiro; pedir desculpas; não fazer mais o que me deixou com raiva.

8. Não sei/ vago/ distorcido - esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata desconhecer estratégias para melhorar um sentimento negativo ou para manter um sentimento positivo.

Exemplo: não sei

9. Ambiente escolar – esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata que aspectos positivos relacionados à escola ajudam a manter o sentimento positivo.

Exemplo: ser boa aluna; tirar notas boas; estudar.

10. Isolamento – esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata que se afastar das outras pessoas e/ou ficar sozinha ajuda a ficar alegre.

Exemplo: ficar sozinha

11. Comportamento inalterado– esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata que não faz nada para ficar alegre.

### **Motivos que levam a criança a não fazer nada para melhorar a tristeza, raiva e medo.**

1. Sentimento de impotência - esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata não fazer nada para melhorar seu sentimento negativo pelo fato de não conseguir ou não se sentir capaz em melhorá-lo.

Exemplos: Não consigo; Não tem jeito; Não saio do lugar; Não me mexo: Fica na cabeça e não sai; não sei o que fazer.

2. Não sei - esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata não saber porque não faz nada para melhorar um sentimento negativo.

3. Falta de consciência – esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata não fazer nada para melhorar seu sentimento negativo pelo fato de desconhecer a estratégia que empregou ou por não perceber a existência do sentimento negativo.

Exemplo: quando eu brinco a tristeza passa; não sei que a raiva está em mim; quando faço alguma coisa a raiva passa.

4. Comportamento inalterado - esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata que não costuma fazer nada diante do sentimento negativo.

Exemplo: o medo passa sozinho.

### **Caráter prejudicial da tristeza, raiva e medo.**

1. Ambiente escolar - esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata que ter sentimento negativo atrapalha nas tarefas e comportamentos relacionados ao contexto acadêmico.

Exemplos: Em escrever; Não presto atenção; Não me concentro; Nos estudos; na lição de casa; na escola.

2. Pensamento intrusivo - esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata que ter sentimento negativo atrapalha porque ele não consegue parar de pensar no motivo que causou o sentimento ruim, ficando com uma ideia fixa.

Exemplos: Deixo de pensar em coisas boas; Não sai da cabeça; penso em coisas ruins; fico pensando no que me deixou triste; não presto atenção; não lembro das coisas; atrapalha em pensar; fico preocupado.

3. Sensações negativas - esta categoria inclui respostas que descrevem o sentimento negativo como sendo algo ruim e desagradável de se sentir.

Exemplos: Ficar triste é ruim; é chato; eu fico abalada; fico com mal estar; choro muito; deixo de ficar alegre; fico nervosa; não consigo me acalmar; é assustador.

4. Interações sociais - esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata que ter sentimentos negativos o atrapalha nas relações com as outras pessoas.

Exemplos: Em falar com as pessoas; fico sozinho; as pessoas se afastam; descarrego nas pessoas.

5. Atividades diárias gerais - esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata que ter sentimentos negativos o atrapalha nas tarefas gerais do dia-a-dia.

Exemplos: Na brincadeira; Em fazer as coisas; em tudo; na vida; não consigo fazer nada; em dormir.

6. Não sei - esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata que não sabe em que o sentimento negativo o atrapalha.

7. Não atrapalha - esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata que ter sentimentos negativos não o incomoda em nada.

Exemplo: não atrapalha; em nada.

### **Motivos que geram a tristeza, raiva e medo.**

1. Não sei - esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata que desconhece os motivos que lhe causam algum sentimento negativo.

2. Doença ou morte - esta categoria inclui respostas relativas a perdas e problemas de saúde de alguém, de si mesmo ou de algum animal.

Exemplo: Alguém da família fica doente ou morre; quando tenho ansia; pensar que os pais podem morrer; cirurgia; cachorro morre; me machucar; velório; cemitério ia.

3. Agressão física/ verbal - esta categoria inclui respostas relacionadas a algum tipo de comportamento destrutivo e violento como sendo um motivo gerador de sentimento negativo.

Exemplos: Alguém briga comigo: me xingam; ficam de mal; pais brigam comigo; briga ou discussão entre os pais; irmão diz que a mãe não gosta de mim; primas falam palavrão; alguém me irrita; me chamam de burra; filmes de terror; ladrão; assalto.

4. Falta de suporte afetivo-social - esta categoria inclui respostas que relacionam o sentimento negativo a pouca atenção e afetividade, principalmente dos pais, bem como, sugere respostas que expressam o medo de ser abandonado ou de ficar sozinho.

Exemplos: Mãe sai e não me leva com ela; mãe promete passeio e não vai; pais não dão atenção; pais não percebem que estou por perto; ficar longe dos pais; não ter família; ficar sozinho; ficar perdido; ficar sozinho no mundo.

5. Acontecimentos ruins - esta categoria inclui respostas nas quais o sentimento negativo é gerado por notícias, pensamentos e eventos negativos gerais que ocorrem no dia-a-dia.

Exemplo: Coisas ruins e erradas que acontecem; Ver coisas ruins na TV; pensar em coisas ruins; lembrar de coisas ruins.

6. Proibição - esta categoria inclui respostas nas quais o sentimento negativo é associado à impossibilidade do participante em realizar alguma atividade devido a regras impostas por algum adulto.

Exemplo: Quero ficar com a tia e não posso; mãe não me deixa brincar; mãe não deixa fazer nada; não poder sair de casa.

7. Ambiente escolar - esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata que o que gera sentimentos negativos são coisas pessoais relacionadas à escola, como ter comportamento inadequado na escola e insucesso acadêmico.

Exemplos: Não saber ler; repetir o ano; fazer alguma coisa errada na escola; ler na classe; tirar nota baixa.

8. Ausência de Atividade lúdica - esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata que o que gera sentimentos negativos é a falta de atividades relacionadas à brincadeira.

Exemplo: Não ter ninguém para brincar; não brincar; querer um brinquedo e não ter; não ter nada para fazer.

9. Frustração - esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata que apresenta sentimentos negativos quando as coisas não acontecem da maneira como ele gostaria.

Exemplos: passeio é adiado; alguma coisa dá errada; amigo não pode ou não quer brincar comigo; não brincam do jeito que eu quero.

10. Pensamentos ruins ou negativos – esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata que a presença de cognições ou idéias negativas causa sentimentos ou sensações ruins.

Exemplos: pensar em alguma coisa ruim.

11. Animais - esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata que a presença de animais lhe causa sentimento negativo, mais especificamente, medo.

Exemplo: cobra; aranha; barata; rato; entre outros.

12. Condições ambientais e fenômenos da natureza – esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata que aspectos relacionados à natureza causam sentimento negativo.

Exemplo: tempestade; escuro; barulhos; altura.

13. Figuras mitológicas - esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata que aspectos relacionados a entidades imaginárias encontradas principalmente na literatura infantil lhe causam sentimento negativo.

Exemplo: bruxa; fantasmas; monstros; vampiros.

## **ALEGRIA**

### **Motivos pelos quais me considero uma pessoa alegre**

1. Qualidades pessoais – esta categoria inclui respostas em que o participante relata que se considera uma pessoa alegre pelo fato de apresentar algumas características pessoais positivas. Exemplo: fico feliz com todo mundo; sou criativo; não brigo.

2. Afetividade e apoio social – esta categoria inclui respostas em que o participante relata que se considera uma pessoa alegre pelo fato de se sentir amado no ambiente familiar ou em relação à outras pessoas fora do contexto familiar.

Exemplos: Pais gostam de mim; mãe faz tudo por mim; pais não me batem; minha família é única; gosto dos meus pais; irmãos brincam comigo; mãe me deixa alegre.

3. Atividades agradáveis e prazerosas - esta categoria inclui respostas em que o participante relata que se considera uma pessoa alegre pelo fato de fazer coisas que gosta e que lhe proporcionam satisfação.

Exemplo: brincar; fazer coisas boas; rir; divertir.

4. Sucesso escolar - esta categoria inclui respostas em que o participante relata que se considera uma pessoa alegre pelo fato de ter êxito com situações relacionadas à escola.

Exemplo: quando aprendo

5. Não sei \ redundante - esta categoria inclui respostas nas quais o participante apresenta uma resposta pouco esclarecedora ou que apenas repete a própria pergunta.

Exemplo: sou alegre; porque gosto de ser alegre; alegria é bom; porque dou muita risada; porque sim.

### **Motivos pelos quais não me considero uma pessoa alegre**

1. Presença de Emoção negativa - esta categoria inclui respostas em que o participante relata que não se considera uma pessoa alegre pelo fato de apresentar mais sentimentos negativos que positivos.

Exemplo: Fico mais triste que alegre.

2. Acontecimentos ruins - esta categoria inclui respostas em que o participante relata que não se considera uma pessoa alegre pelo fato de vivenciar eventos negativos em seu dia-a-dia.

Exemplo: coisas ruins que acontecem; alguma coisa acontece e me deixa triste; mãe me deixa brincar.

3. Ambiente escolar - esta categoria inclui respostas em que o participante relata que não se considera uma pessoa alegre devido a problemas de insucesso acadêmico.

Exemplo: não sei ler.

**Motivos que me deixam alegre**

1. Atividades agradáveis e prazerosas - esta categoria inclui respostas nas quais o participante revela que o que gera sentimentos positivos é a realização de tarefas que gosta de fazer.

Exemplos: visitar parentes; brincar; fazer coisas engraçadas; dançar; cantar; ver TV; ter amigos.

2. Demonstração de afeto de terceiros - esta categoria inclui respostas nas quais o participante revela que o que gera sentimentos positivos é se sentir e se perceber amado e aceito pelos seus entes queridos.

Exemplo: ter uma família feliz e unida; receber elogios; receber abraço da mãe; ficar com os pais; beijar.

3. Ambiente escolar - esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata que o que gera sentimentos positivos são os eventos pessoais relacionados à escola.

Exemplos: aprender; ir embora da escola; ter notas boas.

4. Qualidades pessoais - esta categoria inclui respostas nas quais o participante revela que o que gera sentimentos positivos é ter algumas características pessoais positivas.

Exemplo: ajudar alguém; ver a mãe alegre; ser criativo.

5. Não sei/ redundante - esta categoria inclui respostas nas quais o participante apresenta uma resposta pouco esclarecedora ou que repete a própria pergunta

Exemplo: ser feliz; muitas coisas.

## 10.4 ANEXO D: Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ)

**Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-Por)**

Pr 4-17

Instruções: Por favor, em cada item marque com uma cruz o quadrado que melhor descreva a criança. Responda a todas as perguntas da melhor maneira possível, mesmo que você não tenha certeza absoluta ou se a pergunta lhe parecer estranha. Dê suas respostas com base no comportamento da criança nos últimos seis meses ou durante o ano escolar em curso.

Nome da Criança .....

Masculino/Feminino

Data de Nascimento .....

	Mais ou menos		
	Falso	verdadeiro	Verdadeiro
Tem consideração pelos sentimentos de outras pessoas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não consegue parar sentado quando tem que fazer a lição ou comer; mexe-se muito, esbarrando em coisas, derrubando coisas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muitas vezes se queixa de dor de cabeça, dor de barriga ou enjôo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem boa vontade em compartilhar doces, brinquedos, lápis ... com outras crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequentemente tem acessos de raiva ou crises de birra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É solitário, prefere brincar sozinho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geralmente é obediente e faz normalmente o que os adultos lhe pedem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem muitas preocupações, muitas vezes parece preocupado com tudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenta ser atencioso se alguém parece magoado, aflito ou se sentindo mal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Está sempre agitado, balançando as pernas ou mexendo as mãos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem pelo menos um bom amigo ou amiga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequentemente briga com outras crianças ou as amedronta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequentemente parece triste, desanimado ou choroso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em geral, é querido por outras crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facilmente perde a concentração	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fica inseguro quando tem que fazer alguma coisa pela primeira vez, facilmente perde a confiança em si mesmo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É gentil com crianças mais novas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequentemente engana ou mente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras crianças 'pegam no pé' ou atormentam-no	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequentemente se oferece para ajudar outras pessoas (pais, professores, outras crianças)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pensa nas coisas antes de fazê-las	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rouba coisas de casa, da escola ou de outros lugares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se dá melhor com adultos do que com outras crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem muitos medos, assusta-se facilmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Completa as tarefas que começa, tem boa concentração	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Você tem algum outro comentário ou preocupações? Descreva-os abaixo.

**Por favor, vire a página. Há mais algumas perguntas no outro lado**

Pensando no que acabou de responder, você acha que na escola esta criança tem alguma dificuldade? Pode ser uma dificuldade emocional, de comportamento, pouca concentração ou para se dar bem com outras pessoas.

Não	Sim- pequenas dificuldades	Sim- dificuldades bem definidas	Sim- dificuldades graves
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se voce respondeu "Sim", por favor responda às seguintes questões sobre estas dificuldades:

- Por quanto tempo estas dificuldades existem?

Menos de 1 mes	1-5 mêsês	6-12 mêsês	Mais de 1 ano
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Estas dificuldades incomodam ou aborrecem a criança?

Nada	Um pouco	Muito	Mais que muito
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Estas dificuldades atrapalham o dia-a-dia da criança em alguma das situações abaixo?

	Nada	Um pouco	Muito	Mais que muito
AMIZADES	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
APRENDIZADO ESCOLAR	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Estas dificuldades são um peso para você ou para a classe como um todo?

Nada	Um pouco	Muito	Mais que muito
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nome completo (em letra de forma) ..... Data .....

**Muito obrigado pela sua colaboração**



## 10.5 ANEXO E – MTA-SNAP-IV

# MTA-SNAP-IV

Data: ___/___/___		
Nome		do
Aluno: _____		
Idade: _____	Data de nascimento: ___/___/___	
Sala: _____		Professora:
_____		
Escola: _____		
_____		

	Nem um pouco	Só um pouco	Bastante	Demais
1. Não consegue prestar muita atenção a detalhes ou comete erros por descuido nos trabalhos da escola ou tarefas.				
2. Tem dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades de lazer.				
3. Parece não estar ouvindo quando se fala diretamente com ele.				
4. Não segue instruções até o fim e não termina deveres da escola, tarefa ou obrigações.				
5. Tem dificuldades para organizar tarefas e atividades.				
6. Evita, não gosta ou se envolve contra a vontade em tarefas que exigem esforço mental prolongado.				
7. Perde coisas necessárias para atividades (por exemplo: brinquedos, deveres da escola, lápis ou livros).				
8. Distraís-se com estímulos externos.				
9. É esquecido em atividades do dia-a-dia.				
10. Mexe com as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira.				
11. Sai do lugar na sala de aula ou em outras situações em que se espera que fique sentado.				
12. Corre de um lado para o outro ou sobe demais nas coisas em situações em que isto é inapropriado.				
13. Tem dificuldade em brincar ou envolver-se em atividades de lazer de forma calma.				
14. Não pára ou frequentemente está a “mil por hora”.				
15. Fala em excesso.				
16. Responde as perguntas de forma precipitada antes de elas terem sido terminadas.				

17. Tem dificuldade de esperar a sua vez.				
18. Interrompe os outros ou se interrompe (por exemplo, mete-se nas conversas/jogos).				
19. Descontrola-se.				
20. Discute com os outros.				
21. Desafia ativamente ou recusa a atender pedidos ou regras de adultos.				
22. Faz coisas de propósito que incomodam outras pessoas.				
23. Culpa os outros pelos seus erros e mau comportamento.				
24. É irritável ou facilmente incomodado pelos outros.				
25. É zangado e ressentido.				
26. É maldoso ou vingativo.				



D. Orientei as crianças a pensarem sobre sentimentos, soluções, conseqüências Nota: \_\_\_\_\_

Exemplos:

Qual é o problema? O que aconteceu?

Como você acha que eu me sinto (uma criança) quando \_\_\_\_\_?

O que aconteceu (PODERIA ter acontecido SE) \_\_\_\_\_?

O que você poderia fazer para que isso NÃO acontecesse?

Você acha que isso É ou NÃO é uma boa idéia?

(Se não é uma boa idéia: Você pode pensar em uma maneira DIFERENTE de \_\_\_\_\_?)