



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - UNIVATES

ÁREA DE CIÊNCIAS DA VIDA

CURSO DE PSICOLOGIA

**PSICOEDUCAÇÃO DAS EMOÇÕES: REGULAÇÃO EMOCIONAL NA  
INFÂNCIA POR MEIO DE UMA INTERVENÇÃO NO CONTEXTO  
ESCOLAR**

Luana Hofstätter Eidelwein

Lajeado/RS, dezembro de 2024

Luana Hofstätter Eidelwein

**PSICOEDUCAÇÃO DAS EMOÇÕES: REGULAÇÃO EMOCIONAL NA  
INFÂNCIA POR MEIO DE UMA INTERVENÇÃO NO CONTEXTO  
ESCOLAR**

Artigo apresentado no componente curricular Trabalho de Conclusão de Curso II, do Curso de Psicologia, na Universidade do Vale do Taquari - Univates, como parte da exigência para a obtenção do título de Bacharela em Psicologia.

Orientadora: Prof. Dra. Joana Bücker

Lajeado/RS, dezembro de 2024

Luana Hofstätter Eidelwein

**PSICOEDUCAÇÃO DAS EMOÇÕES: REGULAÇÃO EMOCIONAL NA  
INFÂNCIA POR MEIO DE UMA INTERVENÇÃO NO CONTEXTO  
ESCOLAR**

A Banca examinadora abaixo aprova o artigo apresentado no componente curricular Trabalho de Conclusão de Curso II, do Curso de Psicologia, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, como parte da exigência para a obtenção do título de Bacharela em Psicologia:

Profa. Dra. Joana Bücker - orientadora  
Universidade do Vale do Taquari - Univates

Profa. Dra. Michelle Engers Taube de Oliveira  
Universidade do Vale do Taquari - Univates

Profa. Ma. Denise Fabiane Polonio  
Universidade do Vale do Taquari - Univates

Lajeado/RS, 03 dezembro de 2024

Este artigo está formatado de acordo com as normas da Revista Psico (PUCRS), disponível em: <https://pucrs.emnuvens.com.br/revistapsico/about>

# **PSICOEDUCAÇÃO DAS EMOÇÕES: REGULAÇÃO EMOCIONAL NA INFÂNCIA POR MEIO DE UMA INTERVENÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR**

Não há conflitos de interesse que influenciem o viés deste artigo.

## **RESUMO**

A regulação emocional é uma habilidade a ser desenvolvida na infância, por isso é uma temática importante para ser abordada nas escolas. Este estudo quantitativo e quase-experimental objetivou avaliar as evidências de uma intervenção de regulação emocional no contexto escolar, com crianças de 6 e 7 anos, através da psicoeducação das emoções. O protocolo elaborado consistiu em cinco encontros e as 29 crianças participantes foram avaliadas por seus responsáveis e professoras através da escala Emotional Regulation Checklist (ERC), antes e após a intervenção. Os resultados, após a intervenção, apontaram para uma diminuição na Labilidade/Negatividade das crianças, na percepção dos responsáveis e professoras. Obteve-se também um aumento na Regulação Emocional Total, principalmente nas crianças mais jovens, pela visão das professoras ( $p > 0,05$ ). Os dados indicam que intervir no contexto escolar pode ser uma forma eficaz de cuidados em saúde mental para as crianças, desenvolvendo aspectos socioemocionais.

**Palavras-chave:** criança; escola; regulação emocional.

## **PSYCHOEDUCATION OF EMOTIONS: EMOTIONAL REGULATION IN CHILDHOOD THROUGH AN INTERVENTION IN THE SCHOOL CONTEXT**

### **ABSTRACT**

Emotional regulation is a skill to be developed in childhood, which is why it is an important topic to be addressed in schools. This quantitative and quasi-experimental study aimed to evaluate the evidence of an emotional regulation intervention in the school context, with children aged 6 and 7, through psychoeducation of emotions. The elaborate protocol consisted of five meetings and the 29 participating children were evaluated by their guardians and teachers using the Emotional Regulation Checklist (ERC) scale, before and after the intervention. The results, after the intervention, pointed to a decrease in children's Lability/Negativity, in the perception of guardians and teachers. An increase in Total Emotional Regulation was also observed, especially in younger children, from the teachers'

perspective ( $p>0.05$ ). The results indicate that intervening in the school context can be an effective form of mental health care for children, developing socio-emotional aspects.

**Keywords:** child; school; emotional regulation.

## **PSICOEDUCACIÓN DE LAS EMOCIONES: REGULACIÓN EMOCIONAL EN LA INFANCIA A TRAVÉS DE UNA INTERVENCIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR**

### **RESUMEN**

La regulación emocional es una habilidad a desarrollar en la infancia, por lo que es un tema importante a abordar en las escuelas. Este estudio cuantitativo y cuasi-experimental tuvo como objetivo evaluar la evidencia de una intervención de regulación emocional en el contexto escolar, con niños de 6 y 7 años, a través de la psicoeducación de las emociones. El protocolo elaborado constó de cinco reuniones y los 29 niños participantes fueron evaluados por sus tutores y profesores mediante la escala Emotional Regulation Checklist (ERC), antes y después de la intervención. Los resultados, después de la intervención, apuntaron a una disminución de la Labilidad/Negatividad de los niños, en la percepción de tutores y profesores. También se observó un aumento en la Regulación Emocional Total, especialmente en los niños más pequeños, desde la perspectiva de los docentes ( $p>0,05$ ). Los resultados indican que intervenir en el contexto escolar puede ser una forma eficaz de atención de la salud mental de los niños, desarrollando aspectos socioemocionales.

**Palabras clave:** niño; escuela; regulación emocional.

## **Introdução**

Por muito tempo a finalidade da escola era compreendida como a aprendizagem cognitiva de conteúdos, existindo com o propósito de moldar os sujeitos para suas percepções de mundo e de sociedade (Fernandes & Medeiros, 2006). Porém, para Paulo Freire (2013), a escola existe para a transformação social, para o contato com o outro, para aprender aquilo que é importante para a vida em sociedade e para a mudança da mesma. Conforme Teodoro, Teodoro e Santana (2020), a escola não é apenas um local de letramento, mas sim um espaço de socialização.

Dessa forma, entende-se que nos dias atuais a compreensão da função da escola se ampliou. Isso faz com que muitos temas importantes devam ser abordados nesse contexto, principalmente em virtude da influência significativa da escola na vida de todos que frequentam esse espaço (Vieira; Estanislau; Bressan & Bordin, 2014).

A regulação emocional na infância é um tema central a ser explorado no contexto escolar e um assunto de grande importância para a Psicologia em interface com a Educação, devido ao entendimento de que regular as emoções é uma das tarefas desenvolvimentais da infância (Rocha; Candeias & Silva, 2018). Conforme Pereira, Soares, Alves, Cruz e Fernandez (2014) a regulação emocional refere-se à capacidade de adequar as emoções aos diferentes contextos e controlá-las, uma habilidade que deve ser constituída durante a infância. Sendo assim, a regulação emocional é fundamental para que as crianças cresçam de forma mais saudável emocionalmente e fisicamente, enfrentando as situações da vida de forma mais flexível e desenvolvendo habilidades sociais (Gottman, 2022).

Competências de regulação emocional também são preditoras de aumento no rendimento escolar, da capacidade de estabelecer relações sociais e laborais prazerosas e até mesmo da diminuição da violência (Cardeira, 2012). Ao analisar a importância da regulação emocional e do controle de impulsos, cabe salientar que eles podem interferir no sucesso ao longo da vida de forma mais significativa do que o Quociente de Inteligência (Malik & Marwaha, 2022).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ofício que regulamenta os conteúdos a serem trabalhados em cada ano escolar, indica que as emoções são uma temática que deve ser explorada na escola para o desenvolvimento de habilidades no que se refere à capacidade de se relacionar consigo e com os outros (Brasil, 2018). Sendo assim, psicoeducar sobre as emoções no ambiente escolar torna-se uma prática importante, pois a psicoeducação é uma forma de adquirir habilidades (Friedberg & McClure, 2019). Além disso, explorar as emoções com as crianças faz com que elas tenham uma melhor compreensão das mesmas e

consequentemente apresentem uma melhora em seus desempenhos escolares, nas relações interpessoais e na resolução de problemas (Pereira et al., 2014), contribuindo assim para a regulação emocional.

Em idade escolar, as crianças ainda estão aprendendo sobre as suas emoções e sobre como regulá-las. Essa habilidade tem consequências perante o desenvolvimento cognitivo, as relações interpessoais, a autoconfiança e a empatia das crianças (Souza; Ferreira & Souza, 2021). Por isso, abordar na escola sobre as emoções torna-se fundamental, visto que é um período de vida em que a aprendizagem emocional deve ser desenvolvida, pensando também no impacto a longo prazo.

Porém, no Brasil, pesquisas que abordam sobre a regulação emocional na infância são dificilmente encontradas, principalmente quando relacionadas com o contexto escolar. Em uma revisão de literatura, Gonzaga e Monteiro (2011) identificaram a necessidade de mais estudos no país sobre as emoções em contextos variados, sendo um deles o educacional, no ensino regular. No que há de pesquisas sobre a regulação emocional em crianças, observa-se que os estudos priorizam averiguar a regulação emocional delas em relação à parentalidade, porém pouco ainda se sabe sobre a sua perspectiva em escolas, principalmente a partir de uma intervenção, o que esta pesquisa propôs em sua realização. Tessaro e Lampert (2019) relatam que é fundamental inserir a Psicologia no contexto escolar, pois realizar atividades que auxiliem no desenvolvimento emocional das crianças está relacionado ao sucesso acadêmico e à ocorrência ou não de comportamentos disruptivos.

Considerando estes pontos, o presente artigo teve o objetivo de avaliar as evidências de uma intervenção de regulação emocional no contexto escolar com crianças entre 6 e 7 anos. A hipótese foi de que a intervenção de psicoeducação das emoções no contexto escolar pode auxiliar na regulação emocional destas crianças.

## **Método**

O presente estudo se caracteriza, quanto à sua abordagem, pelo método quantitativo, de natureza quase-experimental e uma pesquisa transversal, comparando os resultados das crianças participantes antes e após a intervenção.

## **Participantes**

Participaram da pesquisa 29 crianças de uma escola estadual de um município do Vale do Taquari/RS, sendo estudantes do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental, com 6 e 7 anos de idade que tiveram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE assinado pelos

responsáveis e consentiram com suas participações através do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE. Também foram participantes os pais e/ou responsáveis pelas crianças e as professoras regulares das duas turmas de intervenção, que contribuíram realizando o preenchimento do instrumento de avaliação.

### **Instrumentos de coleta de dados**

As pesquisadoras elaboraram um questionário sociodemográfico para a coleta de dados de questões relacionadas com a história de vida das crianças participantes, como: condições clínicas, acompanhamentos com profissionais de saúde, uso de medicação, diagnóstico de transtorno mental, escolaridade e situação conjugal dos pais.

Para a avaliação da regulação emocional das crianças foi utilizada a Escala Emotional Regulation Checklist (ERC), a qual trata-se de um instrumento de heterorrelato que busca avaliar o nível de regulação emocional de crianças de 6 a 12 anos por meio de duas subescalas: Regulação Emocional (RE) e Labilidade/Negatividade Emocional (L/N). A RE estima a autoconsciência emocional, expressão das emoções e empatia, já a L/N avalia a labilidade do humor, desregulação de raiva e falta de flexibilidade.

O instrumento foi elaborado por Shields e Cicchetti (1995) e no ano de 2016 foi adaptado e validado para a cultura brasileira por Reis et al. (2016). Contém 24 itens medidos a partir de uma escala tipo Likert de 4 pontos (1. Nunca; 2. Algumas vezes; 3. Frequentemente; 4. Quase sempre). Escores mais altos indicam maior regulação emocional na RE e escores mais altos na L/N indicam maior labilidade emocional. A Regulação Emocional Total (RET) é calculada a partir das duas subescalas citadas. Há adequada consistência interna nas escalas (L/N  $\alpha= 0,96$ ; RE  $\alpha= 0,83$ ) (Reis et al., 2016).

### **Procedimento de coleta de dados**

Inicialmente, as pesquisadoras entraram em contato com a escola e, dada a anuência, participaram de uma reunião com as famílias para explicar sobre a pesquisa. Após, foram enviadas as orientações para as famílias por meio da escola, com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE para assinatura dos responsáveis, questionário sociodemográfico e Escala Emotional Regulation Checklist (ERC) para o preenchimento dos mesmos.

Para as professoras das duas turmas participantes, o TCLE e ERC também foram encaminhados de forma impressa para o preenchimento. O tempo estimado de preenchimento da escala foi de aproximadamente 15 minutos e do questionário sociodemográfico de aproximadamente 5 minutos.

Com o retorno da documentação para a escola, iniciou-se a aplicação da intervenção e após a finalização dos 5 encontros a escala ERC foi novamente enviada aos responsáveis e professoras para o segundo preenchimento. O período entre a avaliação inicial e a avaliação após a aplicação da intervenção foi de, aproximadamente, três meses. As crianças consentiram com a participação na pesquisa por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE, que foi entregue a elas no primeiro encontro da intervenção.

### **Protocolo de Intervenção**

O protocolo de intervenção sobre psicoeducação das emoções para o contexto escolar foi elaborado pelas pesquisadoras e encontra-se como material suplementar deste artigo. É composto por cinco encontros com duração estimada de uma hora cada. Foi aplicado com duas turmas, 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, caracterizando-se como dois grupos de aplicação, com 14 e 15 participantes em cada, respectivamente.

A elaboração do protocolo considerou como embasamento teórico referências da Terapia Cognitivo-Comportamental, baseando-se na psicoeducação das emoções. De maneira geral, o primeiro encontro abordou o conhecimento emocional, pois conforme Schwartz, Lopes e Veronez (2016), é importante que as crianças aprendam a nomear as emoções para além de senti-las, pois essa habilidade que precisa ser aprendida está relacionada com a capacidade de regulação emocional. O segundo encontro explorou a intensidade das emoções, visto que, conforme Friedberg e McClure (2019), a intensidade interfere na ação que será tomada.

No terceiro encontro foram exploradas situações envolvendo emoções e comportamentos, para que as crianças pudessem identificar emoções nos outros e nelas mesmas, já que isso pode proporcionar melhores e mais adequadas interações sociais e assertividade na regulação de suas próprias emoções (Franco & Santos, 2015). No quarto e quinto encontro do protocolo foram trabalhadas, também de forma lúdica como nos demais, técnicas e recursos para a regulação emocional (Serra, Almeida, Fuhr & Brixner 2021).

Para o acesso completo às atividades do protocolo, acessar o material suplementar disponibilizado ao final do artigo.

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

As análises estatísticas foram realizadas a partir do software estatístico SPSS 25.0 para o Windows; quanto à descrição da amostra, foram utilizadas análises descritivas, de caráter exploratório, calculando a média e o desvio padrão. O teste de Kolmogorov-Smirnov foi

usado para determinar a distribuição dos dados. As correlações entre as variáveis foram analisadas através da aplicação do teste de Correlação de Pearson. Após, foi feita a comparação dos resultados entre o pré-teste (Tempo 1) e o pós-teste (Tempo 2), por meio de teste estatístico paramétrico para amostras pareadas. Em todos os testes, foi considerada a significância estatística de 0,05.

### **Aspectos éticos**

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Taquari - Univates (Coep/Univates), e está amparado pelas Resoluções N° 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), órgão do Ministério da Saúde, que estipula as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas com seres humanos (CAE: 76050423.7.0000.5310).

### **Resultados**

Os resultados apresentados referem-se a uma amostra de 29 crianças, que foram avaliadas antes e depois da intervenção de psicoeducação das emoções. Conforme dados do Tabela 1, 51,7% da amostra é do sexo feminino (n=15) e 48,3% do sexo masculino (n=14). As crianças participantes em sua totalidade (n=29) não possuíam diagnóstico de Transtorno Mental e também não utilizavam nenhuma medicação. Não houve exclusão de nenhuma criança. Um total de 75,9% da amostra não apresentou outras condições clínicas (n=22), 10,3% apresentou diagnóstico de asma (n=3), 10,3% apresentou diagnóstico de bronquite (n=3) e 3,4% de alergias de pele (n=1). Em relação à realização de tratamentos de saúde, 89,7% da amostra não realizava nenhum tipo de acompanhamento (n=26), 6,9% realizou no passado acompanhamento psicológico (n=2) e 3,4% tratamento fonoaudiológico (n=1).

Quanto ao preenchimento dos instrumentos, 82,8% tiveram os instrumentos da pesquisa preenchidos pela figura materna (n=24), 10,3% pela figura paterna (n=3) e 6,9% por um responsável pela criança (n=2). Destes respondentes dos instrumentos, 31% apresentavam o Ensino Fundamental completo (n=9), 13,8% o Ensino Superior incompleto (n=13,8%), 51,7% o Ensino Superior completo (n=15) e 3,4% não informou a escolaridade (n=1).

Referindo-se ao contexto familiar das crianças participantes, em relação à escolaridade das mães, 6,9% (n=2) tinham o Ensino Fundamental incompleto, 20,7% (n=6) o Ensino Fundamental completo, 13,8% (n=4) o Ensino Superior incompleto e 58,6% (n=17) o Ensino Superior completo. Quanto à escolaridade paterna, 27,5% (n=7) obtinham o Ensino Fundamental incompleto, 41,3% (n=12) o Ensino Fundamental completo, 7,1% (n=3) o

Ensino Superior incompleto e 24,1% (n=7) o Ensino Superior completo. Um total de 86,2% possuíam os pais casados (n=25) e 13,8% não casados (n=4).

Tabela 1 - Caracterização geral da amostra.

<b>Variáveis</b>		<b>Mensuração</b>
<b>Sexo</b>	Feminino	15 (51,7%)
	Masculino	14 (48,3%)
<b>Condição Clínica</b>	Não	22 (75,9%)
	Asma	3 (10,3%)
	Bronquite	3 (10,3%)
	Alergia de pele	1 (3,4%)
<b>Uso de medicação</b>	Sim	0 (0%)
	Não	29 (100%)
<b>Acompanhamento ou tratamento de saúde</b>	Não	26 (89,7%)
	Psicológico	2 (6,9%)
	Fonoaudiológico	1 (3,4%)
<b>Responsável respondente do instrumento</b>	Mãe	24 (82,8%)
	Pai	3 (10,3%)
	Responsável pela criança	2 (6,9%)
<b>Escolaridade do(a) responsável respondente do instrumento</b>	Ensino Fundamental completo	9 (31%)
	Ensino Superior incompleto	4 (13,8%)
	Ensino Superior completo	15 (51,7%)
	Não informado	1 (3,4%)
<b>Escolaridade da mãe</b>	Ensino Fundamental completo	6 (20,7%)
	Ensino Fundamental incompleto	2 (6,9%)
	Ensino Superior incompleto	4 (13,8%)
	Ensino Superior completo	17 (58,6%)
	Não informado	0

<b>Escolaridade do pai</b>	Ensino Fundamental completo	12 (41,3%)
	Ensino Fundamental incompleto	7 (27,5%)
	Ensino Superior incompleto	3 (7,1%)
	Ensino Superior completo	7 (24,1%)
	Não informado	0
<b>Situação conjugal dos pais</b>	Casados	25 (86,2%)
	Não casados	4 (13,8%)

Fonte: elaborado pela autora.

Salienta-se, a partir da análise dos dados sociodemográficos, o equilíbrio da amostra no que refere-se ao sexo (feminino = 51,7%; masculino = 48,3%). Também são pontos importantes a serem destacados a ausência de diagnósticos de transtornos mentais, do uso de medicação e também a baixa quantidade de tratamentos de saúde ou condições clínicas diversas no grupo. As crianças participantes, em sua maioria, possuíam os pais com relacionamento entre si em relação à situação conjugal e tiveram o preenchimento da escala de avaliação (Emotional Regulation Checklist - ERC) feito pela mãe. O grau de escolaridade dos respondentes do instrumento também destaca-se, pois é em sua maioria Superior Completo (51,7%), assim como a escolaridade das mães (58,6%). A escolaridade prevalente dos pais foi o Ensino Fundamental completo (41,3%).

As crianças foram avaliadas em dois momentos: antes da intervenção de psicoeducação realizada na escola (Tempo 1) e após a intervenção (Tempo 2). A avaliação foi feita pelos responsáveis e pelas professoras regulares das turmas das crianças e os resultados estão descritos na Tabela 2.

Tabela 2 - Resultados.

<b>Escala ERC</b>	<b>Média</b>	<b>DP</b>	<b>Erro</b>	<b>P</b>
Subescala L/N - Professor Tempo 1	24,31	6,49	1,207	0,025
Subescala L/N - Professor Tempo 2	22,03	6,29	1,169	
Subescala L/N - Família Tempo 1	26,13	5,11	0,949	0,029
Subescala L/N - Família Tempo 2	24,58	4,28	0,796	

Subescala RE - Professor Tempo 1	32,24	6,43	1,194	0,128
Subescala RE - Professor Tempo 2	34,10	4,48	0,832	
Subescala RE - Família Tempo 1	32,68	3,84	0,714	0,069
Subescala RE - Família Tempo 2	33,93	3,40	0,631	
RET - Professor Tempo 1	70,65	14,28	2,651	0,040
RET - Professor Tempo 2	76,37	9,05	1,681	
RET - Família Tempo 1	71,13	7,88	1,464	0,109
RET - Família Tempo 2	73,03	7,31	1,35	

Legenda: L/N = Labilidade/Negatividade. RE = Regulação Emocional. RET = Regulação Emocional Total.  
Fonte: elaborado pela autora.

Os resultados apresentados na Tabela 2 indicam que houve uma diminuição na média do índice de Labilidade/Negatividade (L/N) da Escala Emotional Regulation Checklist - ERC, em comparação ao Tempo 1 e Tempo 2 em relação às respostas das professoras ( $p=0,025$ ) sobre as crianças. A diminuição, significativa estatisticamente, da Labilidade/Negatividade das crianças participantes da intervenção também foi percebida pelos pais e/ou responsáveis ( $p=0,029$ ) em relação ao Tempo 1 e Tempo 2.

Nas análises que envolveram a subescala de Regulação Emocional (RE), os resultados não foram significativos no que refere-se ao preenchimento do instrumento pelas professoras e pelos responsáveis ( $p > 0,05$ ).

A resposta das professoras indicou que houve um aumento na Regulação Emocional Total ( $p=0,040$ ) das crianças quando comparado com o Tempo 1 e Tempo 2. No entanto, não houve diferença significativa entre o Tempo 1 e 2 referente ao preenchimento dos pais e/ou responsáveis ( $p > 0,05$ ).

Em relação às correlações, encontrou-se resultados significativos quanto à idade. No preenchimento das professoras na subescala de Labilidade/Negatividade, tanto no Tempo 1 ( $p= 0,001$ ;  $r=0,577$ ) quanto no Tempo 2 ( $p=0,029$ ;  $r=0,407$ ), obteve-se que quanto maior a idade, maior o escore nesta escala. Ou seja, as crianças mais velhas apresentaram maior Labilidade/Negatividade tanto antes quanto após a intervenção. Também mostrou-se uma correlação negativa significativa entre a idade e o escore na escala de Regulação Emocional Total no Tempo 2 quando respondido pelas professoras. Ou seja, crianças mais jovens apresentaram maior regulação emocional após a intervenção ( $p=0,043$ ;  $r= - 0,378$ ).

## **Discussão**

Este artigo buscou avaliar os efeitos de uma intervenção de regulação emocional no contexto escolar em crianças entre 6 e 7 anos, utilizando como metodologia a psicoeducação. Foi realizado em uma escola estadual de um município do interior do Rio Grande do Sul.

Destaca-se como um fato relevante da pesquisa a homogeneidade da amostra, por se tratar de crianças sem diagnósticos de Transtorno Mental ou de aprendizagem, em sua totalidade, o que contribuiu para a análise dos resultados sem a interferência de outras condições psicológicas. Também salienta-se a participação de todas as crianças das duas turmas de aplicação, pois todas preencheram os critérios de inclusão e, por isso, nenhuma criança deixou de participar das atividades, que foram realizadas em horário regular de aula. Os dois grupos (turmas do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental) também tiveram um número semelhante de estudantes, o que fez com que os grupos tivessem um número equilibrado de crianças (14 e 15, respectivamente).

A diminuição significativa da Labilidade/Negatividade das crianças após a realização da intervenção, identificada tanto pelos responsáveis quanto pelas professoras, sugere que as atividades realizadas podem ter contribuído, uma vez que esta subescala avalia a labilidade do humor, desregulação de raiva e falta de flexibilidade. Assim, percebe-se que a intervenção realizada com as crianças no ambiente escolar pôde colaborar para o controle da intensidade das emoções, o que conforme Leahy, Tirsch e Napolitano (2013) é importante, pois a desregulação pode se mostrar como uma ativação ou desativação excessiva das emoções.

Em um estudo realizado por Heinen, Souza, DeLuca, Gusmão & Oliveira (2021), aplicando o protocolo da Terapia de Regulação Infantil (TRI-P) em uma intervenção no contexto escolar, obteve-se também resultados significativos na Labilidade/Negatividade das crianças participantes. Esse resultado, que foi o mesmo obtido na presente pesquisa, indica que ações no contexto escolar podem contribuir neste aspecto.

Neste mesmo estudo (Heinen et al., 2021) as diferenças obtidas na subescala RE não apresentaram resultados significativos estatisticamente, assim como na presente pesquisa também. Os resultados médios mostraram-se maiores no Tempo 2 na perspectiva dos responsáveis e das professoras, o que indica que a exploração da regulação emocional foi realizada, porém não de forma a apresentar mudanças significativas estatisticamente.

Foi representativo o resultado da Regulação Emocional Total, no instrumento preenchido pelas professoras ( $p=0,040$ ). Cabe analisar que, a diferença na RE Total ser significativa na perspectiva das professoras e não dos responsáveis, pode se dar devido à participação das docentes durante o protocolo de intervenção. No estudo de Leal (2015), em

que foi realizada uma aplicação de intervenção em escolas sobre as competências socioemocionais em crianças, considerou-se sobre a intervenção ter sido aplicada por psicólogos e serem os professores a passar a maior parte do tempo com as crianças. Sendo assim, na presente pesquisa, as professoras auxiliaram na aplicação da intervenção e isso pode ser considerado positivo, visto também como uma forma de prosseguir a exploração das emoções no ambiente escolar. Estando mais envolvidas na intervenção, é possível considerar que as professoras também puderam ter maior conhecimento sobre a temática, podendo assim avaliar as crianças de maneira mais aprofundada.

Porém, tanto para a perspectiva das educadoras como dos responsáveis, é preciso considerar que não se trata de um olhar neutro, visto que tinham o conhecimento de que as crianças passaram pelo processo de intervenção. Com isso, cabe pensar em uma possível influência no segundo preenchimento da escala de avaliação.

Entretanto, outro aspecto relevante é que as professoras cotidianamente observam as crianças na interação com os pares, ou seja, no contexto coletivo da escola. Sendo assim, a percepção delas em relação ao aumento da Regulação Emocional Total torna-se importante. Emoções estão relacionadas com a motivação para aprender e com a cognição, visto que emoções e cognição estão diretamente conectadas no processo de aprendizagem (Fonseca, 2016) e por isso essa diferença, possivelmente ocasionada a partir da intervenção, ser percebida pelas docentes, pode causar impacto na aprendizagem das crianças. Além disso, Souza et al. (2020), refere que as emoções interferem na aprendizagem por meio da relação entre os estudantes e professores.

Outro ponto que pode ser discutido é a idade das crianças participantes da pesquisa, visto que, conforme Linhares e Martins (2015) ela é um fator que influencia na regulação emocional, já que, ao longo do tempo, as crianças desenvolvem o processo de autorregulação, acompanhando as fases do seu desenvolvimento. Entre os 6 e 7 anos de idade as crianças ainda estão aprendendo sobre as suas emoções e como regulá-las (Souza et al., 2021), por isso a intervenção pode ter contribuído neste aspecto, mas ter influências a longo prazo, conforme a maturação das crianças.

Também é importante discutir sobre o resultado da Regulação Emocional Total ser maior após a intervenção na visão das professoras nas crianças mais jovens, com 6 anos. Isso pode indicar que as atividades propostas no protocolo podem ser mais efetivas para crianças pequenas, o que limita a replicação do estudo com crianças de maior idade do que as participantes desta pesquisa. Este dado também pode ser discutido a partir de uma perspectiva biológica, visto que crianças com 6 e 7 anos de idade ainda não possuem o córtex pré-frontal

formado e, por isso, necessitam de uma co-regulação (Knapp & Morton, 2013). Porém, ainda assim, as crianças mais jovens participantes do estudo tiveram uma maior regulação emocional percebida.

Em relação às atividades propostas, cabe refletir sobre aquelas que tiveram mais impacto e outras que não se mostraram tão efetivas. Uma hipótese é de que as técnicas de regulação emocional não tenham sido tão bem compreendidas pelas crianças, o que pode ser uma limitação do protocolo elaborado e também ter influenciado para que os resultados da Regulação Emocional não tenham sido significativos. Além disso, a implementação de estratégias de regulação emocional, ou seja, a escolha de quais estratégias utilizar, está relacionada também com traços da personalidade (Hughes, Kratsiotis, Niven & Holman, 2020), o que torna mais difícil considerar em atividades realizadas de modo coletivo.

Outra limitação do estudo diz respeito ao número de crianças participantes ser relativamente pequeno, o que pode interferir nos cálculos estatísticos e diminuir a possibilidade de análises. Todas as demais análises de correlações das variáveis, além das apresentadas nos resultados deste estudo, não foram significativas estatisticamente (todos os “p” maiores do que 0,05), o que pode ter relação com o tamanho da amostra.

A ausência de um grupo controle para a comparação com o grupo de crianças que vivenciaram a intervenção também mostra-se como um fato para considerar em futuras pesquisas de replicação do protocolo. Estas percepções reforçam a importância de realizar a pesquisa para o aumento amostral e também para que sejam possíveis outros vieses de análises. Pode-se considerar que um estudo de seguimento seria importante para o acompanhamento a longo prazo, esta é uma sugestão para estudos futuros, para que possa ser investigada a manutenção dos ganhos da intervenção. A avaliação contínua de intervenções no âmbito da saúde é fundamental para o desenvolvimento de estratégias baseadas em evidências (Biggs, Brough & Barbour, 2014).

É necessário pontuar também que, durante a realização da intervenção, o Rio Grande do Sul vivenciou inundações que afetaram todo o estado no período de maio de 2024, portanto, a escola permaneceu sem aulas por duas semanas. Sendo assim, entre o quarto e quinto encontro da intervenção houve uma pausa, contrariando o planejamento semanal que era previsto inicialmente, prolongando o tempo de intervenção e interrompendo o contato com as crianças. Ao retomar os encontros, foi necessário abordar este ocorrido, pois oferecer uma rede de suporte em situações de desastre é fundamental, sendo uma delas a educacional, para que as crianças possam entender as suas emoções advindas disso, nomeá-las e expressá-las (Koltermann, 2024).

É possível considerar que os impactos psicológicos das inundações nas crianças podem ter influenciado para que os resultados da Regulação Emocional não fossem significativos. Conforme Bücken e Czepielewski (2024), a mudança de contexto pode ser um estressor preditor de efeitos psicológicos e emocionais.

Esses fatos relacionados ao desastre ambiental podem ser vistos como limitações, mas também são um reforço para a importância de intervenções em saúde mental no ambiente escolar, destacando a relevância do profissional psicólogo no ambiente escolar e fortalecendo a necessidade da efetiva implementação da Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que prevê que as redes públicas de Educação Básica deve contar com os serviços da Psicologia e do Serviço Social (Conselho Federal de Psicologia, 2022).

De maneira geral, discute-se que os resultados obtidos foram significativos no que diz respeito ao objetivo da pesquisa, identificando que as evidências demonstraram que o protocolo teve resultados diante do conceito amplo de regulação emocional na infância, ainda que não tenham sido significativo estatisticamente em todas as subescalas do instrumento utilizado.

## **Conclusão**

Ao concluir a intervenção, identificou-se que os dados quantitativos evidenciaram uma diminuição significativa no que diz respeito aos comportamentos de labilidade e negatividade das crianças, que podem ser percebidos em menos alterações de humor, maior controle da raiva e flexibilidade. Já o aumento da regulação emocional total foi significativo estatisticamente apenas na visão das professoras. No preenchimento da escala feito por elas, também foi possível correlacionar a idade mais baixa com o maior aumento da regulação emocional total após a intervenção. Diante disso, indica-se replicar este protocolo de intervenção em diferentes espaços educativos, aumentando a quantidade amostral e podendo realizar mais correlações entre variáveis.

Os dados, de maneira geral, indicaram que intervenções no contexto escolar podem contribuir para a regulação emocional de crianças, o que também mostra a importância da atuação da Psicologia nas escolas. Por isso, esse estudo pode ser uma proposta de intervenção para outros pesquisadores e profissionais, apresentando sugestões de atividades que podem ser realizadas sobre as emoções e assim influenciar na promoção de saúde mental de crianças no ambiente escolar, visto que este espaço possui menos estigmas do que um serviço de saúde e possibilita ações de forma contínua (Vieira et al., 2014), por isso torna-se um espaço importante para intervir.

## Referências

- Biggs, A., Brough, P., & Barbour, J. P. (2014). Enhancing work-related attitudes and work engagement: A quasi-experimental study of the impact of an organizational intervention. *International Journal of Stress Management*, 21(1), 43-68. Doi: <https://doi.org/10.1037/a0034508>
- Brasil. (2018). *Base nacional comum curricular*. Ministério da Educação. Brasília.
- Bücker, J., & Czepelewski, L. S. (2024). Psychosocial support urgently needed in high-risk flood areas in southern Brazil. *The Lancet Psychiatry*, 11(2), 97. Doi: [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(24\)00001-2](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(24)00001-2)
- Cardeira, A. R. (2012). *Educação emocional em contexto escolar*. Psicologia PT: O Portal dos Psicólogos. Recuperado de: [https://www.psicologia.pt/artigos/ver\\_artigo\\_licenciatura.php?codigo=TL0296](https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo_licenciatura.php?codigo=TL0296).
- Conselho Federal de Psicologia. (2022). *Senado aprova criação do Sistema Nacional de Educação com emenda que contribui com a efetiva implantação da Lei 13.935*. Site CFP. Recuperado de: <https://site.cfp.org.br/senado-aprova-criacao-do-sistema-nacional-de-educacao-com-emenda-que-contribui-com-a-efetiva-implantacao-da-lei-13-935/#:~:text=A%20Lei%20n%C2%B0%2013.935%2C%20de,definidas%20pelas%20pol%C3%ADticas%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o>.
- Fernandes, C. S., & Medeiros, J. G. (2006). A quem serve a escola pública? *Paidéia*, 16(33), 119-121. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-863x2006000100015>.
- Freire, P. (2013). *Educação e mudança* (1ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Friedberg, R. D., & McClure, J. M. (2019). *A prática clínica da terapia cognitiva com crianças e adolescentes*. Porto Alegre: Artmed.
- Fonseca, V. da. (2016). Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, 33(102), 365-384. Recuperado de: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862016000300014&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014&lng=pt&nrm=iso).
- Franco, M. da G. S. D'Eça Costa, & Santos, N. N. (2015). Desenvolvimento da Compreensão Emocional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(3), 339-348. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-37722015032099339348>.

- Gonzaga, A. R., & Monteiro, J. K. (2011). Inteligência emocional no Brasil: um panorama da pesquisa científica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(2), 225-232. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-37722011000200013>.
- Gottman, J. (2022). *Inteligência emocional e a arte de educar nossos filhos* (1ª ed.). Rio de Janeiro: Schwarcz.
- Heinen, M., Souza, K. R. V. de, DeLuca, V., Gusmão, M., & Oliveira, M. da S. (2021). Protocolo preventivo da terapia de regulação infantil. *Psico*, 52(4). Doi: <http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2021.4.36289>.
- Hughes, D. J., Kratsiotis, I. K., Niven, K., & Holman, D. (2020). Personality traits and emotion regulation: A targeted review and recommendations. *Emotion*, 20(1), 63–67. Doi: <https://doi.org/10.1037/emo0000644>.
- Knapp, K., & Morton, J. B. (2013). Desenvolvimento do Cérebro e Funcionamento Executivo. Em R. E. Tremblay, M. Boivin, & R. D. Peters (Eds.), *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância* (publicado em janeiro de 2013). Recuperado de <https://www.encyclopedia-crianca.com/funcoes-executivas/segundo-especialistas/desenvolvimento-do-cerebro-e-funcionamento-executivo>.
- Koltermann, G. (2024). A abordagem sobre desastres com as crianças: orientações para famílias e escolas. *Bem-estar - Jornal da Universidade UFRGS*. Recuperado de: <https://www.ufrgs.br/jornal/a-abordagem-sobre-desastres-com-as-criancas-orientacoes-para-familias-e-escolas/>
- Leahy, R. L., Tirch, D., & Napolitano, L. A. (2013). *Regulação emocional em psicoterapia*. Porto Alegre: Artmed.
- Leal, J. P. P. (2015). *Programa de promoção de competências socioemocionais em crianças entre os 4 e os 6 anos: estudo do impacto nas funções executivas da regulação emocional*. Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário da Maia - UMAIA, Maia.
- Linhares, M. B. M., & Martins, C. B. S. (2015). O processo da autorregulação no desenvolvimento de crianças. *Estudos de Psicologia*, 32(2), 281-293. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-166x2015000200012>.
- Malik, F., & Marwaha, R. (2022). *Developmental stages of social emotional development in children*. StatPearls.
- Pereira, C., Soares, L., Alves, D., Cruz, O., & Fernandez, M. (2014). Conhecer as emoções: a aplicação e avaliação de um programa de intervenção. *Estudos de Psicologia*, 19(2), 102-109. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-294x2014000200002>.

- Reis, A. H., Oliveira, S. E. S., Bandeira, D. R., Andrade, N. C., Abreu, N., & Sperb, T. M. (2016). Emotion Regulation Checklist (ERC): estudos preliminares da adaptação e validação para a cultura brasileira. *Temas em Psicologia*, 24(1), 77-96. Doi: <http://dx.doi.org/10.9788/tp2016.1-06>.
- Rocha, A. M., Candeias, A. A., & Silva, A. L. da. (2018). Regulação das emoções na infância: delimitação e definição. *In Psychologica*, 61(1), 07-28. Universidade de Coimbra.
- Schwartz, F. T., Lopes, G. P., & Veronez, L. F. (2016). A importância de nomear as emoções na infância: relato de experiência. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 637-639. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201502031019>.
- Serra, R. G., Almeida, N. M. de, Fuhr, S., & Brixner, Q. (2021). *Cartilha de regulação emocional*. Joga Aurora. Recuperado de: <https://www.feevale.br/acontece/noticias/cartilha-aborda-regulacao-emocional-para-pais-e-cuidadores>
- Shields, A. M., & Cicchetti, D. (1995). *The development of an emotion regulation assessment battery: Reliability and validity among at-risk grade-school children*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research on Child Development, Indianapolis, IN, USA.
- Souza, J. B. de, Ferreira, J. C., & Souza, J. C. P. de. (2021). A importância da validação das emoções das crianças. *Research, Society and Development*, 10(10), e479101018940. Doi: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i10.18940>.
- Souza, J. C., Hickmann, A. A., Asinelli-Luz, A., & Hickmann, G. M.. (2020). A influência das emoções no aprendizado de escolares. *Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos*, 101(258), 382–403. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4279>
- Teodoro, N.R, Teodoro, P.C.S, & Santana, J.J.R.A. (2020). *Saúde mental na escola: Como os professores podem auxiliar? Proposta de formação de professores da educação básica*. UFU e UNITRI. Recuperado de: [https://eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/saude\\_mental\\_na\\_escola\\_-\\_como\\_os\\_professores\\_podem\\_auxiliar-\\_proposta\\_de\\_formacao\\_de\\_professores\\_da\\_educacao\\_basica.pdf](https://eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/saude_mental_na_escola_-_como_os_professores_podem_auxiliar-_proposta_de_formacao_de_professores_da_educacao_basica.pdf).
- Tessaro, F., & Lampert, C. D. T. (2019). Desenvolvimento da inteligência emocional na escola: relato de experiência. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23, e178696. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392019018696>.
- Vieira, M. A., Estanislau, G. M., Bressan, R. A., & Bordin, I. A. (Eds.). (2014). *Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber*. Porto Alegre: Artmed.

## MATERIAL SUPLEMENTAR

### 1. Protocolo de intervenção

#### 1.1 Primeiro encontro: O que são as emoções?

Inicialmente, introduzir o tema das emoções, perguntando para as crianças o que elas sabem sobre esse assunto. A partir disso, apresentar para os alunos a Abigail, um fantoche da personagem principal do livro “O grande livro das emoções”, de autoria de Chiara Piroddi (2021), que é uma psicóloga italiana e especialista em neuropsicologia e em psicoterapia cognitivo-desenvolvimental. Comunicar para as crianças que a Abigail irá acompanhar a turma durante as intervenções, ensinando sobre as emoções e sobre como ter controle sobre elas. Na sequência, contar a história utilizando o livro, o fantoche da personagem principal e também das emoções primárias abordadas na história (medo, nojo, pessimismo/tristeza, vergonha, alegria, fúria/raiva e surpresa). O livro também elucida o que são as emoções, reforçando que elas por si só não são boas ou ruins, mas que podem ser agradáveis ou desagradáveis de serem sentidas.


Com a finalização da história, abrir espaço para manifestações e dúvidas das crianças sobre as emoções, reforçando que as emoções abordadas na história são as primárias, portanto, sentidas por todos os seres humanos independentemente de sua cultura, e que existem outras, mas que derivam dessas principais, solicitando que as crianças exemplifiquem outras emoções que conhecem.

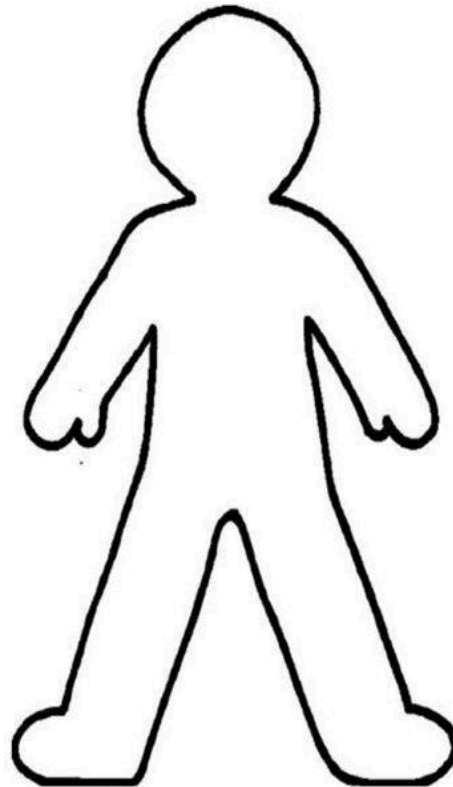
Em seguida, cada criança irá receber uma folha de papel com o contorno do corpo humano e uma legenda de cores associadas com as emoções primárias, sendo as mesmas cores dos fantoches da história. Instruir que as crianças pintem no corpo humano onde cada uma das emoções são sentidas, para que façam uma associação da emoção, nomeando ela, com a reação fisiológica correspondente. A atividade pode ser feita no coletivo, mostrando o fantoche da história e pedindo que as crianças digam qual o nome da emoção e então pintem cada uma em sua folha.

Para finalizar o primeiro encontro, realizar um fechamento retomando os conceitos principais abordados. Evidencia-se que essa atividade objetiva explorar a psicoeducação do que são as emoções, para que as crianças possam nomeá-las e identificá-las fisiologicamente, pois conforme Schwartz, Lopes e Veronez (2016), é importante que as crianças aprendam a nomear as emoções para além de senti-las, pois essa habilidade que precisa ser aprendida está relacionada com a capacidade de regulação emocional.

## Folha da atividade:

**ATIVIDADE: PINTE ONDE CADA EMOÇÃO É SENTIDA DE ACORDO COM A LEGENDA:**

-  MEDO
-  NOJO
-  PESSIMISMO/TRISTEZA
-  VERGONHA
-  ALEGRIA
-  FÚRIA/RAIVA
-  SURPRESA



## Referências:

Piroddi, C. (2021). *O grande livro das emoções* (1. ed.). Happy Books.

Schwartz, F. T., Lopes, G. P., & Veronez, L. F. (2016). A importância de nomear as emoções na infância: relato de experiência. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 637-639.

Doi: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031019>

### 1.2 Segundo encontro: Intensidade das emoções

No segundo encontro do protocolo o objetivo é explorar a intensidade das emoções com as crianças, pois conforme Friedberg e McClure (2019) elas possuem dificuldade nessa classificação, porém isso é importante perante a regulação emocional, visto que a intensidade interfere na ação que será tomada.

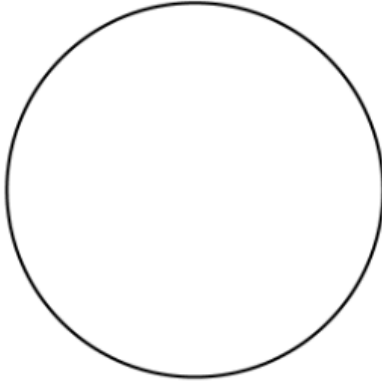
Ao iniciar o momento, retomar com as crianças os fantoches utilizados no encontro anterior, reforçando as emoções primárias trabalhadas, em forma de conversa e questionamento aos alunos, utilizando a personagem Abigail como forma de vincular-se com

eles. Em seguida, propor a atividade de identificação de qual emoção cada criança mais sentiu durante a semana que passou, solicitando que essa emoção seja desenhada na folha entregue para cada aluno e após que a mesma seja classificada, pintando o rosto desenhado de acordo com a quantidade da legenda. A atividade é uma adaptação do exercício proposto por Friedberg e McClure no livro “A prática clínica da terapia cognitiva com crianças e adolescentes” (2019, p. 81).

Em seguida, em círculo, solicitar que cada criança fale sobre a emoção que desenhou (que predominou na sua semana) e a intensidade dela. Após o relato de cada criança, questionar qual foi a reação ao sentir aquela emoção, buscando dessa forma já introduzir a análise de comportamentos funcionais ou disfuncionais como resposta emocional, o que será mais explorado no encontro seguinte.

#### **Folha da atividade:**

**ATIVIDADE: DESENHE NO ROSTO A EMOÇÃO QUE VOCÊ MAIS SENTIU NESTA SEMANA E DEPOIS PINTE DE ACORDO COM A LEGENDA DE INTENSIDADE:**



**NADA**      **MAIS OU MENOS**      **MUITO**

The form contains a large empty circle in the center, intended for drawing a face. Below the circle is a legend with five rectangular boxes of varying black fill levels, representing intensity levels. The first box is empty and labeled 'NADA'. The second box is filled with approximately 20% black and labeled 'MAIS OU MENOS'. The third box is filled with approximately 40% black. The fourth box is filled with approximately 60% black. The fifth box is completely filled with black and labeled 'MUITO'.

Fonte: Adaptado de Friedberg e McClure (2019, p. 81).

#### **Referência:**

Friedberg, R. D., & McClure, J. M. (2019). *A prática clínica da terapia cognitiva com crianças e adolescentes*. Porto Alegre: Artmed.

### **1.3 Terceiro encontro: Situação - Emoção - Comportamento**

No terceiro encontro a personagem Abigail irá contar para as crianças algumas situações que vivenciou, questionando sobre qual emoção e qual comportamento acreditam que estão associados com a situação relatada. Com o fantoche, falar as situações (uma referente a cada emoção primária) e estimular a participação dos alunos para as respostas, corrigindo caso a emoção ou comportamento ditos pela turma não sejam adequados. A atividade será realizada em círculo, no coletivo, e as situações pré-estabelecidas. Esse exercício é baseado nos princípios da Terapia Cognitivo-Comportamental, que explora a situação que ativa determinada emoção e em decorrência disso é efetuado um comportamento. De acordo com Friedberg e McClure (2019) a identificação de sentimentos é uma tarefa de automonitoramento fundamental na terapia cognitiva.

Em um segundo momento, serão utilizados dois cubos com perguntas referentes a como as crianças agem a partir de diferentes emoções. Dessa forma, o encontro inicia a partir de situações com a personagem e parte para situações de regulação emocional das próprias crianças, abordando algumas emoções secundárias também. Cada aluno será convidado a lançar um dos cubos e responder à respectiva pergunta.

Essas atividades visam explorar a compreensão das emoções, para que as crianças consigam identificá-las nelas mesmas e nos outros, bem como os comportamentos resultantes a partir disso. Essa habilidade faz com que elas tenham melhores e mais adequadas interações sociais e assertividade na regulação de suas próprias emoções (Franco & Santos, 2015).

#### **Situações exploradas com as crianças:**

1. Abigail: Quando eu estava em casa esses dias, começou um vento muito forte a soprar, fazia barulho, batiam as portas e janelas. Senti um aperto no peito. Vocês sabem qual emoção eu senti?

Resposta: Medo.

Abigail: Isso mesmo, senti muito medo. E qual será que foi a minha reação?

Resposta: Tentar entender o que estava acontecendo realmente, buscar um local seguro, chamar um adulto para auxiliar, etc.

2. Abigail: Eu não gosto de comer rabanete e esses dias, por engano, minha mãe colocou no meu prato. Eu senti...

Resposta: Nojo.

Abigail: Sim, tive nojo de comer. E sabem o que eu fiz?

Resposta: Pedir para a mãe retirar o rabanete da comida. Deixar de lado no prato. Explicar que não gosta do alimento.

3. Abigail: Sabe... outra coisa que aconteceu esses dias foi que teria um passeio da minha escola para o parque, mas o dia amanheceu chovendo e a gente não teve como ir. Fiquei muito...

Resposta: Triste.

Abigail: É, fiquei triste, até chorei. Minha professora disse que eu poderia chorar, já que estava realmente triste, mas falou que eu também poderia...

Resposta: Pensar que o passeio vai acontecer outro dia, que tem questões que não podem ser controladas mesmo que as pessoas queiram, etc.

4. Abigail: Eu estava na escola e precisava ler uma história para toda a turma, eu sou um pouco tímida então tive...

Resposta: Vergonha.

Abigail: Sim, fiquei com as bochechas vermelhas, mas depois decidi respirar fundo e pensar que todos os colegas me conheciam e que iam me ajudar caso eu precisasse. Acha que foi certo o que eu fiz?

5. Abigail: Eu gosto muito de cantar e ontem meus pais disseram que vão me levar para fazer aula de canto. Sabem o que senti?

Resposta: Alegria!

Abigail: Sim, muita alegria! E para mostrar a minha alegria, sabem o que fiz?

Resposta: Sorriu, agradeceu aos pais, registrou em um caderno o motivo para estar alegre, etc.

6. Abigail: Teve uma coisa que aconteceu na escola que eu não gostei. Chutaram a bola para fora da quadra e não fui eu, mas a professora achou que fosse, sabem o que senti?

Resposta: Raiva.

Abigail: Sim, fiquei com raiva porque me senti injustiçada. Na hora quase que eu não sabia o que fazer, mas no fim, sabem o que fiz?

Resposta: Respirou fundo, pensou e avaliou a situação e então falou calmamente com a professora, explicando que não havia sido a responsável pelo ocorrido com a bola.

7. Abigail: No meu aniversário de 7 anos eu ganhei uma festa que não estava esperando. Senti...

Resposta: Surpresa.

Abigail: Sim, foi uma festa surpresa e sabem como eu reagi?

Resposta: Aceitar o momento, viver o que está acontecendo, reconhecer as emoções derivadas disso.

### **Sentenças descritas nos cubos:**

Como você faz para demonstrar o amor que sente por alguém?

O que você costuma fazer quando sente raiva?

Do que você mais tem medo?

O que te faz ficar triste?

Fale sobre a última vez que você se sentiu triste.

Quando você costuma se sentir entediado(a)?

Conte alguma situação que você sentiu muita raiva.

Conte uma situação na qual você teve a sensação de desespero.

Fale sobre três coisas que você gosta de fazer porque se sente feliz.

Fale sobre algo que você tinha medo antes e agora não tem mais.

### **Referências:**

Franco, M. da G. S. D'Eça C., & Santos, N. N. (2015). Desenvolvimento da compreensão emocional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(3), 339-348. Doi: <https://doi.org/10.1590/0102-37722015032099339348>

Friedberg, R. D., & McClure, J. M. (2019). *A prática clínica da terapia cognitiva com crianças e adolescentes*. Porto Alegre: Artmed.

### **1.4 Quarto encontro: estratégias de regulação emocional**

No quarto encontro do protocolo a proposta é utilizar estratégias práticas de regulação emocional para as crianças, baseadas na Terapia Cognitivo-Comportamental. Com base na Cartilha de Regulação Emocional do projeto Joga Aurora, serão realizadas com as crianças três atividades que exploram a respiração e o relaxamento muscular, visto que quando o cérebro identifica uma situação são geradas respostas fisiológicas, principalmente ao sentir emoções como o medo e a raiva. Sendo assim, uma forma de regular as emoções é passar uma nova resposta ao cérebro para que seja possível retornar ao estado de bem-estar (Serra et al., 2021). Explicar isso para as crianças no início do encontro e, após, a personagem Abigail deverá ensinar aos alunos a Técnica de Respiração Flor e Vela, Respiração dos Cinco Dedos e Técnica de Relaxamento Muscular.

### **Técnica de Respiração Flor e Vela:**

Para a aplicação desta técnica, deve-se levar uma flor e uma vela e em círculo com as crianças irá utilizar o fantoche e os recursos para ensinar o exercício que consiste em inspirar pelo nariz, como se estivesse cheirando uma flor, e expirar pela boca, como se estivesse soprando uma vela.

### **Técnica de Respiração dos Cinco Dedos:**

Para fazer esse exercício a personagem Abigail irá ensinar aos alunos a utilizar uma de suas mãos e o dedo indicador da outra mão, para que, iniciando na base do polegar, a criança comece a trilhar o contorno dos dedos com seu indicador. Toda vez que ela fizer o movimento de subir até a ponta de um dedo, ela inspira e toda vez que ela fizer o movimento de descer até a ponta de um dedo, ela solta o ar.

### **Técnica de Relaxamento Muscular:**

Para ensinar o relaxamento muscular, Abigail vai contar aos alunos uma história de um gato que vai citando diferentes posturas que devem ser feitas pelas crianças, as quais estimulam o relaxamento muscular. Primeiramente, cada postura da imagem abaixo será ensinada aos alunos pela pesquisadora, mostrando a imagem e reproduzindo a postura. Depois a história será contada, instruindo que as crianças façam a postura no momento em que ela for mencionada.

### **História**

Era uma vez um gato estirado, que subiu em uma árvore e encontrou uma cobra. Ele ficou assustado e mesmo não gostando de água, se escondeu em um barco. No barco tinha um cachorro, então ele sentiu medo e usou a técnica de respiração da vela para se acalmar. Assim, ele conseguiu sair de lá e decidiu passear em uma montanha, passando por uma ponte.

## Imagem das posturas



Fonte: Serra et al. (2021, p. 34).

### Referência:

Serra, R. G., Almeida, N. M. de, Fuhr, S., & Brixner, Q. (2021). *Cartilha de regulação emocional*. Joga Aurora. Recuperado de: <https://www.feevale.br/acontece/noticias/cartilha-aborda-regulacao-emocional-para-pais-e-cuidadores>

### 1.5 Quinto encontro: Criando recursos para a regulação emocional

Para o último encontro do protocolo, a proposta é criar ferramentas para que as crianças possam utilizar no ambiente escolar e familiar ao longo do tempo, como uma ação contínua da intervenção. Para isso, a personagem Abigail deve convidar as crianças para criarem na sala de aula um “Cantinho da Calma”.

Esse espaço, organizado em local previamente combinado com o professor da turma, pode ser enfeitado com os personagens que remetem às emoções da história trabalhada ao longo da intervenção. Nele também podem ser colocadas imagens que remetem às técnicas trabalhadas, uma tabela de emoções e um termômetro. As crianças serão instruídas a utilizarem esses recursos quando precisarem nomear alguma emoção e a intensidade da mesma. Deve ser trabalhado com os alunos e com o professor, que participa de forma mais ativa nesse encontro, como o cantinho poderá ser usado em momentos em que as crianças precisarem regular suas emoções na escola. No espaço poderão ser colocadas almofadas e outros itens que tornem o local acolhedor para as crianças.

Em seguida, confeccionar com os alunos uma “Caixa da Calma” individual, a qual as crianças levarão para casa para auxiliar na regulação emocional. Cada criança deve receber uma pequena caixa de papel kraft, ser instruída a colocar seu nome nela e a enfeitá-la como preferir. As crianças devem receber quadrados de papel para que desenhem ou escrevam as técnicas aprendidas e possam utilizá-las como lembretes no momento que necessitarem. Cada aluno receberá também a tabela com as emoções e o termômetro, em tamanho reduzido, para que possam colocar dentro da caixa e utilizar em casa para nomear e classificar a intensidade das emoções com os responsáveis. Enviar juntamente com a caixa um bilhete para as famílias, para que possam compreender como a mesma poderá ser utilizada e instruindo que as famílias encontrem com as crianças outros materiais para serem adicionados à caixa.

Por fim, deve ser feito um fechamento do encontro e da intervenção no geral, no qual a personagem Abigail deve questionar os alunos sobre o que aprenderam, o que lembram dos encontros e o que podem colocar em prática.

Nesse último encontro a ludicidade é abordada, assim como nos demais, como uma forma de explorar com as crianças as emoções. Criar um espaço lúdico na sala de aula, como é a proposta do “Cantinho da Calma”, pode contribuir para o desenvolvimento emocional infantil no contexto escolar, trazendo benefícios principalmente para os alunos cujas dificuldades emocionais possam estar influenciando na aprendizagem, nos relacionamentos e na atenção em sala de aula (Hosokawa; Wiezzel, 2013).

Ainda, realizar uma atividade que envolva os pais ou familiares também mostra-se importante, sendo essa a proposta da “Caixa da Calma”, visto que as figuras parentais desempenham um papel fundamental na regulação emocional das crianças, influenciando diretamente na forma como elas irão reagir às emoções, se irão reprimi-las ou criar estratégias adaptativas para o enfrentamento. Há benefícios para a regulação emocional infantil quando os pais validam as suas emoções, conversam e ensinam sobre elas aos seus filhos (Souza; Ferreira & Souza, 2021).

#### **Bilhete para as famílias:**

##### **Família!**

Vocês estão recebendo a “**Caixa da Calma**”, ela é um recurso para a regulação emocional da criança. Dentro da caixa há o registro de técnicas trabalhadas durante a intervenção e também a tabela para a nomeação das emoções e o termômetro da intensidade.

Vocês poderão adicionar em conjunto com a criança outros materiais que lhe auxiliem em momentos de maior intensidade das emoções.

Esperamos que este seja um recurso útil e que possam fazer o uso ao longo do tempo!

### Tabela de emoções e termômetro:



Fonte: Google Imagens (2023).



Fonte: Google Imagens (2023).

### Referências:

Hosokawa, R. R., & Wiezzel, A. C. S. (2013). As contribuições do lúdico para o desenvolvimento emocional infantil no contexto escolar. *Colloquium Humanarum*, 10, 803-809. Recuperado de: [https://www.academia.edu/63981986/As\\_Contribuicoes\\_Do\\_Ludico\\_Para\\_O\\_Desenvolvimento\\_Emocional\\_Infantil\\_No\\_Contexto\\_Escolar](https://www.academia.edu/63981986/As_Contribuicoes_Do_Ludico_Para_O_Desenvolvimento_Emocional_Infantil_No_Contexto_Escolar)

Souza, J. B. de, Ferreira, J. C., & Souza, J. C. P. de. (2021). A importância da validação das emoções das crianças. *Research, Society and Development*, 10(10), e479101018940. Doi: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i10.18940>

## **2. Relato da experiência de realizar a intervenção**

### **O que vai além da pesquisa**

Uma pesquisa pode ser muito mais do que uma investigação. Pesquisar pode ter afeto. Pode sensibilizar, movimentar e se tornar poesia. É o que faço aqui, tentando colocar em palavras a grandeza que há em intervir com os pequenos.

Para muito além de pesquisar sobre a regulação emocional na infância e os efeitos de uma intervenção de psicoeducação no ambiente escolar, eu pude enquanto pesquisadora me aproximar de pessoas: alunos, professores, pais e toda uma equipe escolar. Esse estar perto é o que toca e faz acontecer.

Para além dos resultados, dos números e das análises há o envolvimento pessoal, os sorrisos, olhares e abraços inclusive de uma criança que no início da intervenção era vista como alguém que “não demonstra emoções”. Como pode uma criança que não expressa suas emoções me acolher de tal forma após alguns poucos encontros? É o que vai além da pesquisa.

Como pode uma simples escala impressa em papel e enviada aos responsáveis, provocar um olhar atento para questões relacionais entre mãe e filho que antes não eram percebidas? É o que vai além da pesquisa.

Como pode crianças que não falavam sobre emoções, após alguns encontros, chegarem até a escola dizendo aos professores como se sentem e ensinando uns aos outros técnicas e formas de autorregulação? É o que vai além da pesquisa.

Como pode professores passarem a abordar as emoções em sala de aula, decorando ambientes e criando recursos de expressão emocional para os alunos? É o que vai além da pesquisa.

Como podem cinco encontros proporcionarem tantas trocas afetuosas que ao final, a pesquisadora seja acolhida com cartinhas, desenhos e até mesmo uma canção? É o que vai além da pesquisa.

Há coisas que não estão em uma escrita científica, mas também fazem parte de uma pesquisa. É um pouco do que está escrito aqui: registros de momentos muito significativos que compõem a trajetória de pesquisar.

Que a pesquisa possa ser um elo. Que ela possa aproximar, para estar cada vez mais presente em todos os espaços.



**UNIVATES**

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil

CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000

[www.univates.br](http://www.univates.br) | 0800 7 07 08 09