

Habilidades de autorregulação emocional e resolução de problemas interpessoais em pré-escolares: relato de experiência

Emotional self-regulation skills and interpersonal problem-solving skills in preschoolers: experience report

Habilidades de autorregulación emocional y resolución de problemas interpersonales en niños en edad preescolar: relato de experiencia

*Júlia Stersi Bonfatti**

*Ailana Garcia Meira Costa***

*Amanda Guimarães Lutz****

*Mayara Oliveira Bastos*****

*Marisa Cosenza Rodrigues******

Resumo

Este trabalho relata a experiência de um grupo de graduandas, vinculadas ao Programa de Educação Tutorial do Ministério da Educação, sobre a implementação de um projeto de promoção das habilidades de autorregulação emocional e resolução de problemas interpessoais em uma escola de educação infantil. Considera-se a idade pré-escolar como estratégica para intervenções de prevenção e promoção em saúde mental e a escola como o contexto mais propício para intervenções proativas. Participaram aproximadamente 80 alunos, com média de 5 anos de idade, de quatro turmas do segundo período de uma escola municipal de educação infantil da cidade de Juiz de Fora/MG. A intervenção subdividiu-se em dois eixos de trabalho: autorregulação emocional

* Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, Brasil. E-mail: julia.bonfatti@hotmail.com

** Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, Brasil. E-mail: ailanagmcosta@gmail.com

*** Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, Brasil. E-mail: amandaglutz23@gmail.com

**** Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, Brasil. E-mail: mayarabastosx@gmail.com

***** Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, Brasil. E-mail: rodriguesma@terra.com.br

e resolução de problemas interpessoais, realizada mediante seis encontros semanais para cada eixo, com a utilização de recursos lúdicos e audiovisuais. A atividade foi avaliada de forma bastante positiva pelas docentes, que relataram a apropriação e utilização dos conteúdos pelas crianças, bem como a sua transposição para a sala de aula. Conclui-se que projetos dessa natureza devem ser estimulados com maior frequência na escola, considerando seu potencial de prevenção de comportamentos agressivos e promoção de desenvolvimento socioemocional na infância.

Palavras-chave: autorregulação emocional, resolução de problemas interpessoais, educação infantil, saúde mental, prevenção e promoção

Abstract

This paper reports on the experience of a group of students, associated with the Tutorial Education Program of the Ministry of Education in Brazil, with a project to promote emotional self-regulation skills and interpersonal problem-solving skills in a preschool. Pre school is known as a strategic period for prevention and promotion actions in mental health and schools are the most proper environment for proactive actions. About 80 students participated, with an average age of 5 years old, from four second period classes of a public city preschool in the city of Juiz de Fora, state of Minas Gerais. The intervention was subdivided into two axes: emotional self-regulation and interpersonal problem-solving. Each axis was developed through six weekly meetings, using playful and audiovisual resources. The intervention was assessed positively by the teachers, who reported that the children learned and used the concepts, applying them in the classroom. In conclusion, projects like this should be stimulated more often in schools, given their potential for preventing aggressive behaviors and promoting socio-emotional development in early childhood.

Keywords: emotional self-regulation, interpersonal problem-solving, preschool, mental health, preventing and promotion

Resumen

Este trabajo relata la experiencia de un grupo de estudiantes de pregrado vinculados al Programa de Educación Tutorial del Ministerio de Educación, en Brasil, acerca de la implementación de un proyecto para promover las habilidades de autorregulación emocional y resolución de problemas interpersonales en una escuela de educación infantil. La edad preescolar es estratégica para intervenciones de prevención y promoción en salud mental y la escuela es el contexto más propicio para intervenciones proactivas. Participaron aproximadamente 80 alumnos, con una edad promedio de 5 años, de cuatro clases del segundo período de una escuela municipal de Educación Infantil de la ciudad de Juiz de Fora, estado de Minas Gerais. La intervención se subdividió en dos ejes de trabajo: autorregulación emocional y resolución de problemas

interpersonales, realizada a través de seis encuentros semanales para cada eje, con el uso de recursos lúdicos y audiovisuales. La actividad fue evaluada de manera muy positiva por las profesoras, quienes informaron la apropiación y uso del contenido por parte de los niños, así como su transposición a la clase. Se concluye que proyectos de esta naturaleza deben ser estimulados con mayor frecuencia en la escuela, considerando su potencial para prevenir conductas agresivas y promover el desarrollo socioemocional en la infancia.

Palabras clave: autorregulación emocional, resolución de problemas, primera infancia, salud mental, prevención y promoción

De acordo com Abreu, Barletta e Murta (2015), a *promoção de saúde* visa à otimização dos aspectos positivos do desenvolvimento humano, na medida em que proporciona o fortalecimento de habilidades e contribui para o enfrentamento das adversidades de maneira saudável e criativa. Para as referidas autoras, a *prevenção*, por sua vez, tem como objetivo aumentar os fatores protetivos e diminuir os fatores de risco referentes a um problema ou transtorno.

A idade pré-escolar, dos dois aos seis anos, é indicada como o período mais propício para realizar ações de caráter preventivo e promotor em saúde mental na infância. Esse período é marcado pelo alto desenvolvimento de habilidades físicas e cognitivas que afetam o ajustamento emocional e a relação interpessoal, bem como por uma maior maleabilidade cognitiva que possibilita alta absorção de conhecimento (Brás & Reis, 2012). Nas últimas décadas, vários autores (Coutinho & Ribeiro, 2014; Norrish, Williams, O'Connor, & Robinson, 2013; Petrucci, Borsa, & Koller, 2016) vêm considerando o espaço escolar como um ambiente privilegiado para as ações de prevenção e promoção em saúde mental. Tendo em vista que as crianças passam significativa parte do tempo na escola, atividades que favorecem o desenvolvimento pleno e emocional dos alunos tendem a ser mais benéficas quando implementadas nesse contexto. No cenário educacional, uma das estratégias mais utilizadas diz respeito às intervenções focalizadas nas *habilidades sociais*, que, segundo Del Prette e Del Prette (2011), referem-se às classes de comportamentos sociais que favorecem a inserção em relações interpessoais de modo saudável. Por aumentar a capacidade da criança de lidar com as adversidades e propiciar a obtenção de reforçadores sociais

importantes no seu contexto, como amizade, respeito e *status* entre os pares, o desenvolvimento de habilidades sociais na infância constitui um fator de proteção contra vários problemas de comportamento (Casali-Robalinho, Del Prette, & Del Prette, 2015).

Nesse sentido, o autocontrole e a expressividade emocional, a assertividade, a empatia e a resolução de problemas interpessoais estão entre as classes de habilidades sociais propostas como relevantes para a infância por Del Prette e Del Prette (2011). O presente relato de experiência foca as habilidades de autorregulação emocional (AE) e resolução de problemas interpessoais (RPI).

AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL

As emoções podem ser consideradas tanto um fator de proteção, quando bem expressadas, quanto um fator de risco, quando mal administradas (Amparo, Galvão, Alves, Brasil, & Koller, 2008; Rodrigues, 2015). Para que possam atuar como fator de proteção, é imprescindível que as crianças aprendam estratégias que lhes permitam identificar suas emoções e regular suas expressões, o que faz parte da habilidade de AE. Essa habilidade diz respeito ao processo de gerenciar, refletir e manejar adequadamente as próprias emoções, tornando-as mais adaptativas à vida do indivíduo (Rodrigues, 2015; Tessaro & Lampert, 2019). O conhecimento e a autorregulação das emoções são essenciais para que a criança tenha uma vida socioemocional positiva, uma vez que auxiliam os relacionamentos intra e interpessoais, aprimoram a competência social, facilitam o aprendizado e, conseqüentemente, o sucesso escolar. Além disso, a AE pode prevenir a manifestação de comportamentos agressivos e o desenvolvimento de algumas psicopatologias, como a ansiedade e a depressão (Pires, 2014; Reis et al., 2016; Rocha, 2016; Tessaro & Lampert, 2019).

A compreensão das emoções e o entendimento das estratégias de AE se iniciam na faixa etária entre os três e os quatro anos de idade. No entanto, é importante destacar que, inicialmente, a regulação das crianças é feita completamente pelos adultos mais próximos e, posteriormente, devido à maturação neurológica, motora e cognitiva, a criança torna-se capaz de

modular as suas emoções. Assim, as estratégias usadas para a regulação emocional são, a princípio, de cunho mais comportamental, dependendo dos adultos para se concretizarem, e, posteriormente, a criança consegue autorregular suas emoções de forma mais autônoma e recorrer a estratégias mais cognitivas. Tais fatores, assim como a possibilidade de promover todos os benefícios citados anteriormente, reforçam a importância de se trabalhar a AE no ambiente escolar (Herndon, Bailey, Shewark, Denham, & Bassett, 2013; Rocha, 2016).

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS INTERPESSOAIS

Já nos primeiros anos da infância, por meio da socialização com outras pessoas, incluindo os colegas de turma, as crianças estão sujeitas a situações de conflitos ou problemas interpessoais. Esses conflitos podem ter desfechos positivos ou negativos (Chiapardini, Silva, & Leme, 2018), dependendo se as estratégias empregadas para sua resolução forem mais ou menos assertivas. Maia e Lobo (2013) definem a RPI como um processo metacognitivo que envolve identificar e compreender o problema, pensar em soluções, ponderar sobre as consequências e implementar a alternativa escolhida para o contexto em questão.

Além disso, a RPI também envolve o componente afetivo de identificar e regular as emoções envolvidas no processo, assim como o componente comportamental de colocar em prática as soluções selecionadas (Rodrigues, Dias, & Freitas, 2010). Nesse sentido, infere-se que a estimulação da habilidade de RPI é possível e necessária desde a infância. Por isso, a escola, como um relevante espaço de socialização das crianças, novamente se revela um ambiente propício para tal estimulação (Schwartz, Lopes, & Veronez, 2016).

Considerando a necessidade de promover saúde mental e as habilidades sociais na infância, o objetivo deste trabalho é relatar uma intervenção realizada pela equipe do Programa de Educação Tutorial do curso de Psicologia (PET-Psicologia) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em uma escola de educação infantil da rede municipal da cidade de Juiz de Fora/MG. Em consonância com a regulamentação do *Manual de*

Orientações Básicas (Brasil, 2006), o PET-Psicologia realiza atividades de pesquisa, ensino e extensão na área de Psicologia e proporciona aos alunos participantes, por meio de uma supervisão tutorial, a realização de trabalhos extracurriculares que complementam sua formação acadêmica, atendem às necessidades do próprio curso de graduação e oferecem a possibilidade de atuação na comunidade. A intervenção, que envolveu várias etapas, constituiu uma atividade extensionista realizada no ano de 2019 denominada “Clube PETitinho”, cujo objetivo foi estimular, mais especificamente, a AE e a RPI em crianças pré-escolares.

METODOLOGIA

Após a revisão bibliográfica, estudo e estruturação da intervenção, o projeto “Clube PETitinho” foi ofertado a uma escola municipal da cidade de Juiz de Fora, localizada na Zona da Mata do estado de Minas Gerais, e implementado em quatro turmas de segundo período da educação infantil, totalizando uma média de 80 alunos (20 em cada turma), com média de cinco anos de idade. O projeto contemplou dois eixos temáticos: a AE (no primeiro semestre) e a RPI (no segundo semestre). Em cada semestre, a intervenção foi realizada mediante seis encontros semanais, com duração aproximada de uma hora cada. Foram utilizados recursos lúdicos, leitura de histórias infantis, dramatização com fantoches e exibição de vídeos de curta duração. Todos os encontros foram realizados em sala de aula, contando sempre com a presença da professora da turma e participação de duas integrantes do PET-Psicologia: uma interventora e uma *petiana* para fazer o diário de campo, a fim de registrar as observações e os acontecimentos.

Com a finalidade de avaliar o projeto, foram elaborados, para cada eixo temático, roteiros de entrevistas semiestruturados, pré e pós-intervenção, direcionados às professoras das turmas contempladas. As entrevistas foram agendadas com as professoras de cada turma e realizadas antes do primeiro e do último encontro, nos dois semestres. O roteiro de entrevista pré-intervenção no eixo temático da AE envolveu perguntas acerca da concepção das professoras sobre a AE, do papel da escola na promoção de habilidades desse caráter e das expectativas das docentes em relação ao

projeto. O roteiro de entrevista pós-intervenção focou questões acerca da contribuição do projeto na estimulação de habilidades de AE das crianças, da aplicação dos conteúdos em sala de aula pelos alunos e da relevância da atividade na prevenção de comportamentos agressivos.

No eixo temático da RPI, o roteiro de entrevista pré-intervenção abordou: a percepção das professoras sobre a relevância do desenvolvimento de estratégias de RPI; o modo como os alunos normalmente resolvem seus problemas interpessoais; o papel do professor na estimulação dessas habilidades; a influência da RPI na prevenção de comportamentos agressivos; e as expectativas em relação ao projeto. Já o roteiro de entrevista pós-intervenção envolveu questões sobre a contribuição do projeto para a dinâmica escolar, a aplicação em sala de aula do que foi trabalhado e a influência da intervenção na prevenção da agressividade.

Com relação à estruturação dos encontros, para trabalhar o eixo temático da AE, o projeto focou o trabalho com o reconhecimento das emoções básicas e estratégias que possibilitem seu manejo, baseando-se nos estudos de Rodrigues (2015) e Del Prette e Del Prette (2011). Além disso, foram utilizados, em todos os encontros, fantoches dos personagens do filme *Divertida Mente* (Docter & Rivera, 2015) que personificam as emoções básicas medo, raiva, tristeza e alegria. No primeiro encontro, a apresentação das referidas emoções foi realizada mediante a apresentação de imagens, e solicitou-se que as crianças identificassem o que cada pessoa na imagem estava sentindo e imitassem as expressões faciais referentes às diferentes emoções. Além disso, foi exibido um trecho do filme *Divertida Mente* (Docter & Rivera, 2015) e a apresentação dos fantoches dos personagens de cada emoção, que seriam trabalhados nos próximos encontros. Seguiu-se o segundo encontro, que envolveu a emoção medo, abordada por meio de vídeos, contação de histórias e ensino de estratégias de autocontrole referentes a essa emoção. No final do encontro, para ilustrar essas estratégias, solicitou-se que as crianças desenhassem algo que as provocasse medo e, depois, uma estratégia que elas pudessem utilizar no controle dessa emoção, como, por exemplo, pensar em uma situação engraçada. No terceiro encontro, trabalhou-se a emoção raiva, mediante a apresentação de vídeos e do ensino de estratégias para sua identificação e manejo, como

o “termômetro da raiva”, que permite que a criança identifique e mensure os estados da raiva antes de atingir níveis excessivos, e a apresentação de técnicas infantis de respiração e relaxamento.

No quarto encontro, trabalhou-se a alegria, que foi mediada por exibição de vídeos, contação de histórias e da atividade elaborada pelas interventoras denominada “caixinha da alegria” (contendo fichas retratando pessoas alegres e cada criança sendo solicitada a escolher uma ficha e imaginar o possível motivo da alegria). No final, as crianças realizaram uma atividade de desenho sobre a expressão facial da alegria. No quinto encontro, abordou-se a emoção tristeza, utilizando a contação de uma história e a mediação de um vídeo infantil, cujos personagens lidavam de diferentes maneiras com a tristeza. A interventora entregou às crianças uma folha com o desenho de um menino triste e pediu-lhes que desenhassem algo que pudesse deixá-lo alegre. Finalmente, no último encontro, foram retomados de forma breve os encontros anteriores por meio de atividades de colagem e desenho. Em seguida, as crianças foram estimuladas a falarem sobre as emoções vivenciadas na escola, e as estratégias passíveis de serem utilizadas nessas situações foram lembradas. A interventora distribuiu também, ao final, “régua das emoções”, contendo as imagens dos personagens do filme *Divertida Mente* (Docter & Rivera 2015) para as crianças, que foram convidadas a marcarem a emoção correspondente ao que experienciavam no momento. No que tange às referências utilizadas nos seis encontros, salienta-se que: as atividades lúdicas basearam-se nos trabalhos de Rodrigues (2015) e Milicic (1994); e as técnicas de relaxamento e autocontrole no livro de Petersen e Wainer (2011). Os vídeos utilizados foram extraídos dos programas infantis “Daniel Tigre” (<https://www.youtube.com/channel/UCouzSknyMFmFV6YrKyglYfQ>), “Mundo Bitá” (<https://www.mundobita.com.br/>) e o “Diário de Mika” (<http://www.odiariodemika.com.br/>).

Quanto à temática da RPI, o projeto centrou-se na capacidade de elaborar soluções e eleger as melhores alternativas para resolução de conflitos comuns à idade pré-escolar, baseando-se nos estudos de Shure (2006). No primeiro encontro, introduziu-se a temática da RPI e desenvolveu-se um diálogo acerca da identificação de problemas e da importância da

empatia, utilizando a mediação de um episódio de uma animação infantil. Além disso, foram introduzidos quatro personagens, simbolizados por fantoches, que acompanhariam as crianças durante os próximos encontros. No segundo encontro, trabalhou-se a identificação e RPI com pares, por meio da dramatização de uma situação-problema com fantoche, da mediação de um episódio de animação infantil e da realização de uma atividade em grupo. O trabalho no terceiro encontro contemplou a RPI com professores, iniciando-se com a dramatização de uma situação-problema com fantoches (aluno e professora), seguida pela exibição de imagens representando problemas interpessoais no cotidiano escolar, solicitando aos alunos que sugerissem possíveis soluções. Realizou-se também uma atividade de desenho, em que as crianças deveriam retratar uma situação que poderia deixar sua professora feliz e outra que a deixava triste.

No quarto encontro, focalizou-se na identificação e RPI com familiares. Apresentou-se uma situação-problema com fantoches (criança e mãe) e um episódio de um desenho infantil relatando um problema interpessoal do personagem solicitando à turma ideias para a sua resolução e desenhos para representar tais alternativas. No quinto encontro, trabalhou-se novamente a identificação e RPI com pares, também por meio da dramatização com fantoches. Em seguida, houve a mediação de um episódio de desenho infantil retratando um conflito entre colegas da escola e no final, o pedido para que as crianças desenhassem uma solução para o problema vivenciado pelos personagens. No último encontro, realizou-se uma retomada breve dos encontros, mediante atividade de colagem. Além disso, as crianças fizeram um desenho do que mais gostaram de aprender durante os encontros. Os vídeos dos encontros de RPI também foram retirados do programa infantil “Daniel Tigre” e do “Diário de Mika”. A maioria das atividades lúdicas realizadas nos encontros baseou-se no livro de Shure (2006).

AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE

Quanto ao eixo temático de AE, a análise das entrevistas pré-intervenção indicou que todas as professoras consideraram demasiado importante desenvolver habilidades de AE no contexto escolar, considerando o papel

da escola e do professor nesse processo. As profissionais relataram, ainda, que o controle emocional depende das circunstâncias e das características individuais de cada aluno e que as estratégias de AE podem minimizar o comportamento agressivo por parte das crianças. De forma geral, elas indicaram, inicialmente, expectativas bastante positivas acerca do projeto. Já a análise das entrevistas pós-intervenção indicou que o projeto proporcionou benefícios na dinâmica escolar, na medida em que todas as docentes relataram melhorias na AE de seus alunos, apontando que a maioria das crianças tentou aplicar, em sala de aula, as estratégias ensinadas no projeto, o que contribuiu para minimizar a agressividade escolar. Esses relatos evidenciam o interesse e a compreensão, por parte das crianças, dos conteúdos trabalhados ao longo da intervenção no eixo de AE. Além disso, a avaliação revela concepções docentes que reforçam a possibilidade de se prevenir a agressividade por meio do desenvolvimento da AE, convergindo com os estudos de Pires (2014), Rocha (2016) e Tessaro e Lampert (2019). Com relação a esse aspecto, a Professora 2 mencionou que somente o ato de conversar com a criança sobre as emoções pode prevenir problemas relacionados à agressividade. As opiniões das professoras também se afinaram com os estudos de Herndon et al. (2013) e Rocha (2016), os quais destacam a importância da promoção das habilidades de AE no contexto escolar. Observou-se, ainda, por meio da análise dos registros dos diários de campo, um grande envolvimento dos alunos no projeto, o que também foi enfatizado pelas professoras durante as entrevistas pós-intervenção. O relato da Professora 3 exemplifica isso, ao dizer que a intervenção foi “muito interessante” pois “. . . houve um envolvimento com as crianças”, e que “eles gostaram muito e todas as semanas esperam ansiosamente pela atividade com vocês”.

No que se refere ao eixo temático da RPI, a análise das entrevistas pré-intervenção revelou que todas as professoras consideraram importante a promoção da RPI no contexto escolar, ressaltando o papel fundamental do professor na estimulação dessa habilidade. Todas informaram que as estratégias de promoção da RPI podem contribuir para a redução dos comportamentos agressivos na escola e indicaram expectativas positivas em relação ao projeto. A análise das entrevistas pós-intervenção mostrou

que todas as professoras avaliaram a intervenção como benéfica e efetiva na melhoria da RPI e na redução da agressividade na escola. Além disso, a maioria destacou a apropriação dos conteúdos pelas crianças no dia a dia em sala de aula. Ao ser questionada se seus alunos buscaram aplicar o que aprenderam no projeto, a Professora 4 relatou que “alguns sim, e, na maioria, a gente vai lembrando, a gente vai intervindo”, afinando-se com as afirmativas de Petrucci et al. (2016), que ressaltam o importante papel do professor nesse processo. A análise dos diários de campo verifica esses resultados, pois foi possível observar, por meio da comparação entre os primeiros e os últimos encontros, um aprimoramento nas definições e identificações de problemas interpessoais por parte dos alunos. Contudo, percebeu-se que as crianças demonstraram maior facilidade na identificação de problemas entre pares e no próprio contexto escolar, mas apresentaram mais dificuldades com relação às situações que envolviam figuras familiares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando promovidas de maneira adequada, as habilidades de AE e RPI favorecem o desenvolvimento socioemocional saudável e contribuem para a prevenção da agressividade na infância, podendo atuar como fatores de proteção contra diferentes problemas de comportamento e transtornos psiquiátricos.

Nessa direção, intervenções como a relatada no presente trabalho revelam-se fundamentais para o contexto escolar, embora, nesse caso, tenha-se como limitação o número reduzido de encontros. A maioria das professoras relatou que uma intervenção mais longa provavelmente proporcionaria maiores efeitos na apropriação dos conhecimentos pelos alunos. No que tange ao eixo de RPI, observou-se que boa parte das crianças apresentou dificuldades e impasses na abstração e generalização de alguns dos problemas para situações do seu cotidiano. Tal dificuldade não foi observada quanto ao eixo de AE, uma vez que a personificação dos personagens pode ter contribuído para uma visão mais concreta das emoções.

Apesar das limitações citadas anteriormente, vários foram os indicadores de que as intervenções foram positivas e geraram benefícios para

os alunos e para as professoras. A receptividade e a disponibilidade de recursos (espaço físico, tempo de aula e materiais necessários), por parte da escola, bem como a utilização de recursos lúdicos, contribuíram para um maior envolvimento e motivação dos alunos, o que favoreceu o êxito do projeto. Destaca-se também o aprendizado e a experiência por parte das interventoras, integrantes do PET-Psicologia, que tiveram oportunidade de se aproximar da área da Psicologia Escolar do ponto de vista teórico-prático, como também de atuarem junto à realidade educacional do ensino público brasileiro.

REFERÊNCIAS

- Abreu, S., Barletta, J. B., & Murta, S. G. (2015). Prevenção e promoção em saúde mental: Pressupostos teóricos e marcos conceituais. In S. G. Murta, C. Leandro-França, K. B. Santos, & L. Polejack (Orgs.), *Prevenção e promoção em saúde mental: Fundamentos, planejamento e estratégias de intervenção* (pp. 54–71). Nova Friburgo: Sinopsys.
- Amparo, D. M. D., Galvão, A. C. T., Alves, P. B., Brasil, K. C. T. R., & Koller, S. H. (2008). Adolescentes e jovens em situação de risco psicossocial: Redes de apoio social e fatores pessoais de proteção. *Estudos de Psicologia*, 13(2), 165–174. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2008000200009>
- Brás, T. A., & Reis, S. C. (2012). As aptidões das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teacher and Trainers*, 3(1), 135–147. Recuperado de https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/27271/volo3_10_jett_bras_reis.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Brasil. Ministério da Educação. (2006). *Manual de Orientações Básicas do Programa de Educação Tutorial*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Superior. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=338-manualorientabasicas&category_slug=pet-programa-de-educacao-tutorial&Itemid=30192

- Chiaparini, C., Silva, I. M. M., & Leme, M. I. S. (2018). Conflitos interpessoais na educação infantil: O olhar de futuros professores e egressos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(3), 603–612. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018037119>
- Coutinho, S. A., & Ribeiro, S. M. A. (2014). A importância do projeto de educação para a saúde e a sua aplicação em meio escolar. *Revista INFAD de Psicología: International Journal of Development and Educational Psychology*, 1(1), 211–214. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v1.364>
- Casali-Robalinho, I. G., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2015). Habilidades sociais como preditoras de comportamentos em escolares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(3), 321–330. <https://doi.org/10.1590/0102-37722015032110321330>
- Daniel Tigre em português* [Canal do YouTube]. (2015). YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/channel/UCouzSknyMFmFV6YrKyglYfQ>
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2011). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática* (5. ed.). Rio de Janeiro: Vozes.
- Docter, P. (Diretor), & Rivera, J. (Produtor). (2015). *Divertida Mente* [DVD]. Estados Unidos: Pixar Animation Studios.
- Herndon, K. J., Bailey, C. S., Shewark, E. A., Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2013). Preschoolers' emotion expression and regulation: Relations with school adjustment. *The Journal of Genetic Psychology*, 174(6), 642–663. <https://doi.org/10.1080/00221325.2012.759525>
- Maia, D. S., & Lobo, B. O. M. (2013). O desenvolvimento da habilidade de solução de problemas interpessoais e a convivência na escola. *Psicologia em Revista*, 19(1), 17–29. <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2013v19n1p17>
- Milicic, N. (1994). *Abrindo janelas*. Campinas: Editorial Psy II.
- Mr. Plot. (2010). *Mundo Bitá*. Recuperado de <https://www.mundobita.com.br/>

- Norrish, J., Williams, O., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147–161. Recuperado de <https://www.internationaljournalofwellbeing.org/index.php/ijow/article/view/250>
- Petersen, C. S., & Wainer, R. W. (2011). *Terapias cognitivo-comportamentais para crianças e adolescentes*. Porto Alegre: Artmed
- Petrucci, W. G., Borsa, C. J., & Koller, H. S. (2016). A família e a escola no desenvolvimento socioemocional na Infância. *Temas em Psicologia*, 24(2), 391–402. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2016.2-01Pt>
- Pires, J. (2014). Regulação emocional em psicoterapia: Um guia para o terapeuta cognitivo-comportamental. *Psico-USF*, 19(2), 355–357. <https://doi.org/10.1590/1413-82712014019002016>
- 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. <https://dx.doi.org/10.9788/TP2016.1-06>
- Rocha, A. M. A. (2016). *Compreensão e regulação das emoções: Suas relações com a eficácia na interação social em crianças* (Tese de doutorado). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. Recuperado de <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/23031>
- Rodrigues, M. (2015). *Educação emocional positiva: Saber lidar com as emoções é uma importante lição*. Novo Hamburgo, RS: Sinopsys.
- Rodrigues, M. C., Dias, J. P., & Freitas, M. F. R. L. (2010). Resolução de problemas interpessoais: Promovendo o desenvolvimento sociocognitivo na escola. *Psicologia em Estudo*, 15(4), 831–839. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/pe/a/cwjJhxrhB9xJHjjzL4xbrDk/abstract/?lang=pt>

- 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. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031019>
- Shure, M. B. (2006). *Eu posso resolver problemas: Educação infantil e ensino fundamental: Um programa de solução cognitiva para problemas interpessoais* (E. M. Marturano, A. M. A. Motta, & L. C. S. Elias, Trans.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- SuperToons. (2015). *O Diário de Mika*. Recuperado de <http://www.odiariodemika.com.br/>
- Tessaro, F., & Lampert, C. D. T. Desenvolvimento da inteligência emocional na escola: Relato de experiência. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23(e178696), 1–3. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019018696>

Recebido em 30/11/2020

Aceito em 10/09/2021