



ARTIGOS

Significações infantis sobre um treinamento de habilidades sociais (THS) em grupo: contribuições da teoria bioecológica

Children's meanings about a social skills training (SST) group: contributions from bioecological theory

Significados de los niños sobre un entrenamiento de habilidades sociales (EHS) en grupo: contribuciones de la teoría bioecológica

**Isabella Goulart
Bittencourt¹**

orcid.org/0000-0001-8367-9298
isabellagoulartb@gmail.com

Marina Menezes¹

orcid.org/0000-0002-8518-8684
menezes.marina@ufsc.br

Recebido em: 29 set. 2021.

Aprovado em: 15 maio. 2024.

Publicado em: 26 set. 2025.

Resumo: Objetivou-se descrever as significações de crianças sobre a experiência de participar de um treinamento de habilidades sociais em grupo, à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH). Dez crianças de 8 a 14 anos que participaram de um THS em um serviço de psicologia de uma universidade pública do Sul do Brasil foram entrevistadas on-line e realizaram desenhos seguidos de relato. O conteúdo foi submetido à análise temática, com auxílio do *software* webQDA. Das significações das crianças, emergiram dimensões, categorias e subcategorias que viabilizaram a compreensão dos motivos para participar do THS, dos aspectos que influenciaram a relação entre pares, do envolvimento das crianças com o THS e de suas preferências quanto às atividades do treinamento. O acesso às experiências das crianças indicou que coletar as perspectivas infantis, antes do THS, sobre as relações interpessoais e preferências lúdicas pode adequar o treinamento à singularidade dos participantes.

Palavras-chave: treinamento de habilidades sociais; desenvolvimento infantil; teoria bioecológica; pesquisa qualitativa.

Abstract: The goal was to describe children's meanings about their experiences participating in a social skills training group in a psychology service of a public university in southern Brazil, in light of the Bioecological Theory of Human Development. Ten children aged 8 to 14 years responded to online interviews and reported on their drawings to describe their experiences participating in the SST group. The data was analyzed using Thematic Analysis, with the aid of webQDA software. From the children's meanings emerged dimensions, categories and subcategories that made visible their understanding of the reasons for participating in the SST group, the aspects that influenced peer relationships, the children's involvement with the SST group, and their preferences regarding training activities. These findings indicated the importance of collecting children's perspectives, prior to SST, on their interpersonal relationships and play preferences and considering this to plan an SST group appropriate to the participants' singularity.

Keywords: social skills training; childhood development; bioecological theory; qualitative research.

Resumen: El objetivo de este estudio fue describir los significados de los niños sobre la experiencia de participar en un entrenamiento de habilidades sociales en grupo, a la luz de la Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano. Se realizaron entrevistas online y dibujos seguidos de informes con diez niños de 8 a 14 años, que participaron en un EHS en un servicio de psicología de una universidad pública del sur de Brasil. El contenido se sometió al Análisis Temático, con la ayuda del *software* webQDA. A partir de los significados de los niños, surgieron dimensiones, categorías y subcategorias que hicieron visible la comprensión de las razones para participar en el EHS, los aspectos que influyeron en la relación entre los compañeros, la participación de los niños en el EHS y sus preferencias respecto a las actividades de formación. El acceso a las experiencias de los niños indicó que recoger las perspectivas de los niños, antes del EHS, sobre



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob a licença [CC-BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), que permite a cópia e redistribuição do material em qualquer formato e para qualquer finalidade, desde que a autoria original e os créditos de publicação sejam mantidos.

¹ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil.

sus relaciones interpersonales y sus preferencias de juego puede adaptar la formación a la singularidad de los participantes.

Palabras clave: entrenamiento de habilidades sociales; desarrollo infantil; teoría bioecológica; investigación cualitativa.

A compreensão do desenvolvimento infantil, sob a perspectiva bioecológica, envolve a integração de quatro elementos: processo, pessoa, contexto e tempo (modelo PPCT). Os processos proximais correspondem às interações recíprocas entre o organismo e o ambiente e contêm as seguintes propriedades: reciprocidade, equilíbrio de poder e afetividade (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner, 2011). As características biopsicológicas da pessoa são consideradas produto e produtoras do desenvolvimento individual e podem ser compreendidas como: a) disposições comportamentais que influenciam a iniciação e a manutenção de processos proximais; b) recursos bioecológicos de habilidade, experiência e conhecimento necessários para o desempenho de processos proximais; e c) demandas que incitam ou desestimulam as reações do contexto e as interações, fomentando ou interrompendo os processos proximais (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Leme et al., 2016). O contexto refere-se aos nichos ecológicos em que ocorrem as relações sociais e é promovido o desenvolvimento, por isso abrange desde os ambientes mais imediatos até os mais remotos (micro-, meso-, exo- e macrosistema) da criança. O tempo corresponde às transformações ou estabilidades relacionadas às características da pessoa em desenvolvimento, bem como às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais ao longo das gerações (Bronfenbrenner, 2011).

Os processos proximais, isto é, as relações e as interações recíprocas, regulares, prolongadas e progressivamente mais complexas entre o organismo e o ambiente, são considerados os motores do desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2011). Nesse sentido, para estabelecer relacionamentos interpessoais saudáveis, conforme as características de cada contexto e cultura, é necessário o desenvolvimento de comportamentos caracterizados como habilidades sociais

(HS) (Leme et al., 2016). A partir do modelo bioecológico, podem-se compreender as HS como características biopsicológicas capazes tanto de facilitar ou dificultar (quando há um repertório deficitário) os processos proximais quanto de se desenvolverem por meio deles, através de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento em um ambiente imediato.

Além da família e da escola, é possível conjecturar que os treinamentos de habilidades sociais em grupo com crianças se configuram como um microsistema no qual ocorrem interações face a face entre pares, entre crianças e adultos (coordenadores da intervenção), com objetos e símbolos do contexto, a fim de proporcionar o desenvolvimento e a ampliação das HS. Nos últimos anos, há movimentos direcionados a identificar e definir o conjunto de HS necessárias para o desempenho social da criança em sua relação com pares e adultos (Del Prette & Del Prette, 2017).

As HS são divididas em sete classes: habilidades de autocontrole e expressividade emocional, habilidades empáticas, habilidades de civilidade, habilidades assertivas, habilidades de fazer amizades, habilidades sociais acadêmicas e habilidades de solução de problemas (Del Prette & Del Prette, 2017). A partir de uma revisão integrativa da literatura sobre o assunto, identificou-se que, em publicações nacionais e internacionais, as habilidades de empatia, civilidade, assertividade e fazer amizades foram temas predominantes nos THS de crianças com desenvolvimento típico (Bittencourt & Menezes, 2020).

Destarte, o objetivo deste estudo qualitativo e exploratório é descrever as significações das experiências das crianças que participaram de um grupo de intervenção em habilidades sociais e analisar tal conteúdo de acordo com a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano. As significações são as construções subjetivas caracterizadas por atividades de interpretação (pensamentos) ou de explicação de uma realidade percebida (Joyce-Moniz & Barros, 2005). Dessa forma, a relevância da presente

investigação ancora-se no reconhecimento das perspectivas das crianças sobre as suas experiências, conferindo a esses indivíduos um lugar de protagonismo, uma vez que são considerados os informantes mais apropriados quando se trata das suas vivências (Kellet & Ding, 2004).

Outrossim, medidas padronizadas que visem a capturar as concepções das crianças sobre questões referentes à sua vida podem não ser suficientes, e os estudos qualitativos possibilitam identificar como as crianças compreendem, representam e significam suas experiências (Gillett-Swan, 2018; Sammons et al., 2016). Também se destaca a relevância de investigações relacionadas a intervenções realizadas em clínicas-escola, a fim de aprimorar as atividades oferecidas à comunidade e contribuir para a formação do estudante de Psicologia (Elias & Marturano, 2014; Miott et al., 2020). Além disso, o presente estudo pode contribuir para a área da Psicologia do Desenvolvimento Humano, à medida que visibiliza os contributos da TBDH sobre o desenvolvimento das HS, aspecto ainda pouco explorado na literatura brasileira (Leme et al., 2016).

Método

Delineamento e participantes

Este trabalho consiste em um estudo qualitativo, descritivo, exploratório e transversal, realizado com dez crianças (seis meninos e quatro meninas), com idades entre oito e 14 anos e desenvolvimento típico (desenvolvimento geral conforme o padrão de referência esperado para a idade cronológica). Os participantes frequentaram pelo menos 75% das sessões de um dos três THS em grupo conduzidos, nos anos de 2018 e 2019, em um serviço de psicologia vinculado a uma universidade pública do Sul do Brasil. Esses treinamentos objetivaram reforçar e ampliar as habilidades sociais das crianças e promover o desempenho social. Os componentes foram inscritos por seus cuidadores (um pai e oito mães), dos quais oito participaram voluntariamente de uma das três edições de um grupo de parentalidade positiva que ocorria simultaneamente ao THS, no mesmo local.

Em todas as versões do THS, a coordenação e a equipe de apoio foram formadas por psicólogas, incluindo mestrandas e graduandas em Psicologia ligadas à instituição. Os grupos de crianças eram fechados e heterogêneos em relação ao sexo. O número de participantes em cada THS e a quantidade de sessões foram definidos com base na literatura, que indica a realização de treinamentos de curta duração (30 horas no total) e o máximo de dez crianças (Del Prette & Del Prette, 2017; Falcão et al., 2016).

A organização, os temas e os objetivos das sessões dos THS foram elaborados a partir de uma adaptação das HS destacadas por Del Prette e Del Prette (2017), do programa PROMOVE, realizado em contexto brasileiro, e da caracterização das HS das crianças por meio da aplicação do Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica para Crianças (SSRS), na versão para crianças e na versão para pais (Del Prette et al., 2016; Falcão et al., 2016). Neste estudo, não serão discutidos os dados obtidos por meio dessa escala, uma vez que tal análise não corresponde aos objetivos propostos. As HS trabalhadas nos THS foram: conhecer o grupo, civilidade, fazer amizades, expressão emocional, autocontrole, empatia e assertividade.

Na primeira sessão de todas as versões do THS, realizavam-se: a apresentação dos participantes, a discussão dos objetivos do grupo e a elaboração dos combinados do grupo e do crachá para identificação das crianças e das coordenadoras do treinamento. As sessões seguintes iniciavam-se com a retomada dos principais aspectos da sessão anterior e a discussão da tarefa de casa. Em cada uma delas, eram feitas atividades centrais para trabalhar alguma HS, e as coordenadoras davam orientações sobre a tarefa de casa, que objetivava consolidar a aprendizagem da sessão. Ao final de cada encontro, as crianças preenchiam uma ficha de avaliação da sessão e escolhiam uma brincadeira livre. A última sessão era destinada ao encerramento das atividades do grupo, à confraternização e à entrega do certificado de

participação, além de uma cartilha com desenhos, charadas e exercícios sobre as HS, a fim de que as crianças mantivessem um registro da experiência vivida no treinamento (Menezes et al., 2020).

Técnicas de coleta de dados

A coleta de dados do presente estudo aconteceu em 2020, após a conclusão de todos os THS. Diante da pandemia da covid-19, optou-se por coletar os dados dos participantes de forma individual e on-line, por meio da plataforma Google Meet, a fim de manter as medidas sanitárias de distanciamento social. Assim, foram utilizados eslaides em formato PowerPoint com imagens e fotos que remetessem aos THS realizados pelas crianças, entrevistas semiestruturadas e desenhos seguidos de relato (*draw-and-tell*).

Os eslaides expostos no momento da coleta continham imagens e fotos das atividades realizadas, dos elementos da sala onde ocorreram os THS em grupo e de regras e combinados utilizados nas sessões. O material foi elaborado de acordo com cada uma das versões do THS, ou seja, foram escolhidas imagens e fotos conforme as vivências em cada treinamento. Assim, cada criança visualizou eslaides relacionados apenas à intervenção da qual participou. Todos eles foram submetidos à análise de cinco juizas (coordenadoras e observadoras das três edições do THS), que avaliaram se o material era congruente e pertinente à experiência vivenciada em cada grupo e aos objetivos propostos pelo estudo.

As entrevistas foram norteadas pelos seguintes indicadores: motivo(s) da participação no THS, atividades do treinamento, relação da criança com as outras crianças e com as coordenadoras do grupo, aspectos de que o participante gostava e não gostava no THS, possíveis aprendizados obtidos com o THS e mudanças comportamentais auto-observadas. Após a conclusão dessas questões, solicitava-se à criança a elaboração de um desenho seguido de relato (*draw-and-tell*), a partir da seguinte consigna: "desenhe como foi para você participar desse grupo".

O *draw-and-tell* permite que as crianças comuniquem suas experiências desenhando, escrevendo palavras e contando a história de seus desenhos em resposta a perguntas da entrevista (Pope et al., 2018). Para tanto, o pesquisador precisa pedir às crianças que descrevam o que desenharam, registrem e transcrevam suas narrativas (Angell et al., 2014; Pope et al., 2018). Assim, as próprias interpretações das crianças acerca de seus desenhos são capturadas na transcrição.

Procedimentos éticos e de coleta de dados

A pesquisa seguiu os princípios éticos da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, sob o Parecer nº 4.050.295 e o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 31205420.4.0000.0121. As entrevistas foram gravadas em vídeo e áudio, após autorização dos responsáveis legais das crianças, através de resposta digital ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e assentimento dos participantes, por meio de resposta digital ao Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Tendo em vista a coleta de dados, houve o estabelecimento inicial do *rapport* para a criação de clima propício à entrevista (Angell et al., 2014). Assim sendo, a pesquisadora procurou os pais das crianças para convidar ambos a participar do estudo. Posteriormente, a pesquisadora agendou e realizou contato direto com as crianças via telefone ou WhatsApp. Anteriormente à entrevista, as crianças e os pais foram orientados a separar materiais disponíveis em casa (como folha branca, lápis, borracha e caneta) para execução dos desenhos.

Organização e análise de dados

Após a realização das entrevistas e dos desenhos seguidos de relato, foi feita a análise temática dos dados, com auxílio do webQDA – um *software* de apoio à análise de dados qualitativos, baseado na web. Embora não seja considerada linear, e sim um processo recursivo, a análise te-

mática propõe o seguimento de algumas etapas, como referem Braun e Clark (2006): a) familiarização com os dados; b) extração de códigos utilizando as falas dos participantes; c) criação de temas preliminares; d) revisão dos temas, de modo a criar as dimensões, categorias e subcategorias a partir do agrupamento de elementos de análise que se relacionavam; e) definição e nomeação dos temas; e f) produção de relatório.

Neste trabalho, os temas foram definidos com base nas discussões entre as duas autoras. Ademais, a fim de qualificar a investigação e conferir rigor metodológico ao estudo, o produto da análise temática foi submetido à avaliação de uma juíza independente com experiência em THS em grupo com crianças. Depois desse exame, todas as categorias foram revisadas, e as alterações foram realizadas de forma a condensar a categorização.

Resultados e discussão

Conforme apresentado na Tabela 1, participaram do estudo dez crianças estudantes do ensino fundamental. A maioria (n = 6) integrou o THS realizado no primeiro semestre de 2018; três fizeram parte da segunda edição (2018.2); e apenas uma criança participou da última versão (2019.1). As configurações familiares dos participantes foram diversas: famílias nucleares, compostas por pai, mãe e filhos; binucleares, em que pai e mãe são responsáveis pelos cuidados dos filhos após a separação conjugal; reconstituídas/recasadas, compostas por mulheres e homens com filhos de relacionamentos anteriores; e mononucleares/monoparentais, regidas somente por um membro da parentalidade (Castro, 2008). A fim de resguardar o sigilo, os participantes serão identificados pela letra C, seguida do número referente à ordem em que ocorreu a entrevista (C1, C2, C3...).

Tabela 1 - Caracterização das crianças participantes da pesquisa

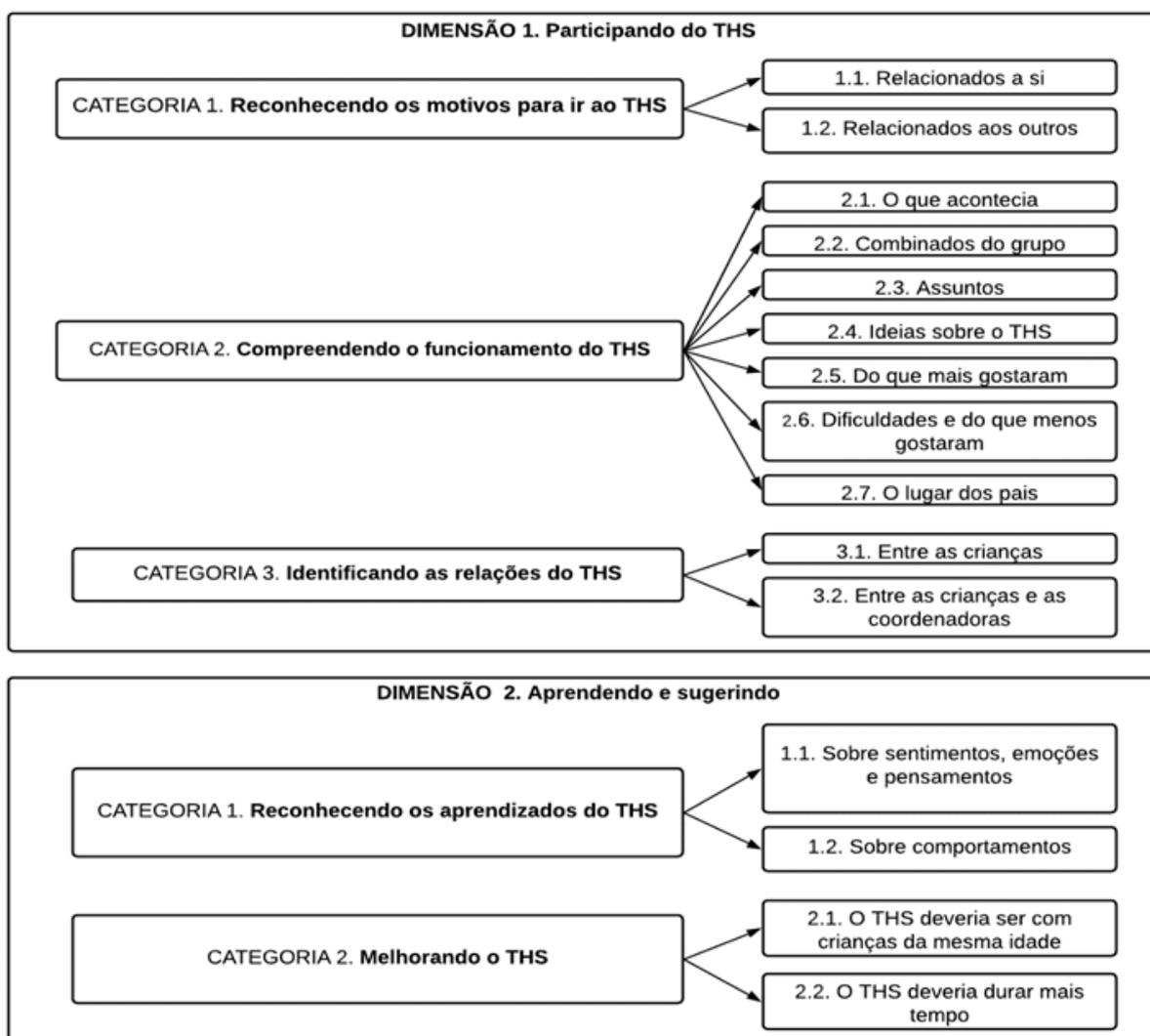
ID	Idade	Sexo	Configuração familiar	Responsável participante do grupo de parentalidade positiva
C1	13 anos	Masculino	Família nuclear	Sim
C2	11 anos	Feminino	Família monoparental	Sim
C3	10 anos	Feminino	Família binuclear	Sim
C4	12 anos	Feminino	Família monoparental	Sim
C5	12 anos	Masculino	Família nuclear	Sim
C6	14 anos	Masculino	Família nuclear	Sim
C7	10 anos	Masculino	Família binuclear	Sim
C8	10 anos	Masculino	Família reconstituída	Sim
C9	13 anos	Feminino	Família reconstituída	Não
C10	8 anos	Masculino	Família binuclear	Sim

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A partir das entrevistas e dos desenhos seguidos de relato, emergiram duas dimensões, com suas respectivas categorias e subcategorias, conforme a Figura 1.

Figura 1

Análise das entrevistas e dos desenhos seguidos de relato



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A categoria "Reconhecendo os motivos para ir ao THS", da dimensão 1, refere-se às significações das crianças quanto ao que motivou os cuidadores a levarem-nas ao THS e inclui duas subcategorias de motivos: a) *Relacionados a si*, que abrange as características e os comportamentos das crianças na época da inscrição no

THS, como relata o participante C9: "*[pela] forma como agir com as pessoas, sabe?! [pela] forma de responder, forma de reagir com o que as pessoas falavam pra mim, sabe?!*"; e b) *Relacionados aos outros*, que concerne às razões relativas a brigas e desentendimentos familiares, ilustrados pela narrativa de C4: "*é porque, tipo assim, naquela*

época, a gente, tipo, eu e meu pai, a gente tava se desentendendo, a gente tava brigando muito". Essa subcategoria também contempla a significação de que os pais decidiram que a criança poderia conhecer e interagir com outras pessoas no grupo: "não fui eu que quis ir, que me interessei, foi minha mãe que falou, ah, que poderia fazer isso e ia ser legal, seria legal se você participasse junto com outros alunos" (C5).

Os elementos citados pelas crianças como justificativas relacionadas a si mesmas para irem ao THS correspondem a características biopsicológicas de disposições comportamentais para iniciar e manter processos proximais, classificadas como geradoras ou disruptivas (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Pelo relato das crianças, observou-se a menção de características disruptivas, como timidez, não ter coragem para interagir, não gostar de conversar e reagir com impulso e irritação às falas das pessoas do seu contexto. Outras motivações citadas pelas crianças podem ser entendidas como uma intenção de desenvolver recursos bioecológicos, de aprender habilidades sociais e sentimentos para diminuir a raiva e melhorar o que foi considerado comportamento desobediente.

Além disso, apesar de os THS relacionados ao presente estudo terem sido ofertados à comunidade, sem a necessidade de encaminhamentos, alguns motivos relatados pelos participantes para a busca dessa intervenção corroboram as razões pelas quais os encaminhamentos de crianças para serviços de saúde mental infantil ou clínicas-escola de Psicologia ocorrem, com frequência, por parte de serviços de saúde ou de escolas. Em outras pesquisas divulgadas, dificuldades escolares e questões associadas ao comportamento e às relações familiares também foram identificadas como motivação para o treinamento (Elias & Marturano, 2014; Miott et al., 2020). Entretanto, nessas publicações, não se faz referência à promoção do desenvolvimento socioemocional, como aprender habilidades sociais, sentimentos ou emoções, inclusive conhecer pessoas, como destacado pelas crianças participantes desta pesquisa.

Ademais, esse aspecto pode suscitar dois pontos relevantes para discussão. O primeiro se refere à tendência de a literatura da área das HS na infância ser direcionada às intervenções para crianças com problemas de comportamento ou com queixas escolares (Elias & Marturano, 2014; Falcão et al., 2016; Miott et al., 2020). Contudo, é importante destacar que existem modalidades de THS que se destinam à prevenção de dificuldades relacionais em diferentes contextos e à promoção de competências interpessoais (Caballo, 2018). O segundo ponto corresponde à relevância da perspectiva das crianças ao elencarem motivos que mobilizaram seus cuidadores a levarem-nas a um THS em grupo. Nesta investigação, as significações infantis apresentaram razões diferentes e complementares às causas percebidas e relatadas por adultos, sejam eles pais, professores, profissionais da saúde, estudantes de Psicologia ou pesquisadores (Elias & Marturano, 2014; Falcão et al., 2016; Miott et al., 2020). Isso corrobora a necessidade e a importância de que as pesquisas busquem o ponto de vista das crianças acerca de suas experiências.

As significações das crianças quanto aos assuntos e atividades trabalhados durante o THS e às regras, às ideias e às definições sobre o treinamento formam a segunda categoria da dimensão 1, nomeada "Compreendendo o funcionamento do THS". Nela também estão incluídos os aspectos de que as crianças mais e menos gostavam, as dificuldades dos participantes, bem como o lugar dos pais, isto é, a forma como as crianças significaram a relação de seus pais com o THS.

A subcategoria *O que acontecia* engloba as atividades realizadas antes, ao longo e depois das sessões do treinamento. Contém os seguintes elementos temáticos: combinados e nome do grupo, crachá, almofadas (utilizadas pelas crianças e coordenadoras para sentarem em roda), arrumação da sala, brincadeiras, conversas, desenhos e pintura, leitura e escrita, filme, teatro, trabalhos em grupo, tarefas de casa, certificado e livro, bagunça, percepção final (ficha de avaliação) e "cafezinho com bolacha" (lanche oferecido anteriormente às sessões, com intuito

de favorecer a adesão e possibilitar o início da troca entre os participantes do THS e/ou das crianças com seus cuidadores).

As almofadas foram representadas nos desenhos de C1, C2, C4, C7 e C10. Algumas crianças ainda citaram que faziam *"guerra de almofada"* (C2 e C10) e que essa peça era utilizada quando *"a gente conversava, a gente fala com as professoras [coordenadoras], quando a gente chegava a gente... a professora [coordenadora] perguntava como foi o nosso dia e tal. Teve várias atividades nela"* (C4). Outro elemento que pode ser destacado na mesma subcategoria é a bagunça, aspecto sobre o qual as crianças divergiram, como ilustram os relatos de C9: *"a gente [as crianças] fazia muita bagunça, mas depois a gente ajudava a guardar"*; e de C8: *"a gente [as crianças] não só veio ali pra ficar bagunçando, pra fazer nada, mas a gente veio para aprender"*.

Em termos bioecológicos, as atividades realizadas durante as sessões podem ser consideradas processos proximais, pois aconteciam entre as crianças, em grupo, por meio de brincadeiras, conversas, teatro e elaboração de desenhos e cartazes, proporcionando que os participantes desempenhassem papéis, com o intuito de facilitar a aprendizagem de novas habilidades (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Leme et al., 2016). As tarefas de casa foram enviadas com a finalidade de que a criança interagisse com pessoas de outros microssistemas em que estava inserida, como familiares, colegas e professores da escola (Del Prette & Del Prette, 2017). No entanto, nenhum participante comentou tal interação nas entrevistas ou nos relatos sobre seus desenhos. O conteúdo das tarefas também foi pouco mencionado. Isso pode ter acontecido por não ter havido um estímulo direto, por imagens ou perguntas, às crianças a fim de que discorressem sobre o teor dos exercícios propostos.

Entretanto, alguns assuntos emergiram nas entrevistas sem que nenhuma pergunta específica tenha sido feita. Por exemplo, as crianças mencionaram o grupo de parentalidade positiva, frequentado por alguns de seus cuidadores, o qual, em termos bioecológicos, pode ser

compreendido como um exossistema. Também ocorreram comentários a respeito de conversas entre pais e filhos acerca do THS, em que se percebe a relação de dois microssistemas (o THS e a família). Considerando isso, podem-se propor algumas hipóteses para o fato de as crianças não terem mencionado a participação dos pais na execução da tarefa de casa: a) a necessidade e a relevância da participação dos adultos nas tarefas durante o THS não ficaram explícitas para as crianças e para os pais; b) os pais participaram das tarefas de casa, mas isso não foi verbalizado pelas crianças devido ao tempo entre o término do THS e a entrevista (que variou entre um e dois anos); e c) as crianças fizeram as tarefas de casa sozinhas, na maioria das vezes. Destarte, tal questão merece maior reflexão, pois o sucesso do THS está vinculado à participação consistente dos pais ou cuidadores (Del Prette & Del Prette, 2017).

A partir da apresentação dos eslaides às crianças durante a entrevista, emergiu a subcategoria *Combinados do grupo*, constituída pelas regras de convivência do THS, como: cada um no seu quadrado, levantar a mão e esperar a vez para falar, respeitar a "professora", pedir para ir ao banheiro, ficar sentado, ouvir a "professora" e não fazer bagunça. Os combinados serviam *"para a gente respeitar uns os outros, eu acho, tipo levantar o dedo..."* (C4) e para que *"a gente conseguisse trabalhar junto, que não tivesse nenhum tipo de problema (...) eram bem importantes, eu tenho certeza [de] que eles ajudaram muito a gente a trabalhar em grupo"* (C9). Segundo uma das crianças (C8), *"tinha hora pra tudo"* e,

a gente não tem que gostar [da regra], a gente tem que fazer (...) não precisava ganhar nada, porque é uma regra, e essa regra sempre tem que ser... regra é regra, não precisa ganhar presente pra poder fazer uma regra.

Considera-se a criação de combinados e crachás um aspecto facilitador dos processos proximais, pois introduz fenômenos culturais naquele contexto imediato, como a apresentação de si e regras sociais. Em outras palavras,

o conhecimento das regras de um grupo se constitui um elemento básico para a inserção e a participação efetivas das pessoas (Del Prette & Del Prette, 2017). Além disso, configura-se uma prática adotada e recomendada nos THS (Del Prette & Del Prette, 2017; Elias & Marturano, 2014; Menezes et al., 2020; Neufeld et al., 2015). Entende-se que a confecção dos combinados e a escolha do nome do grupo são atividades em que as crianças têm um papel ativo e reflexivo, e isso propicia um maior envolvimento dos participantes (Menezes et al., 2020; Neufeld et al., 2015). No presente estudo, algumas crianças mencionaram que os combinados foram realizados a fim de que se mantivesse o respeito e elas pudessem trabalhar juntas. Não obstante, outras compartilharam que não lembravam quais eram os combinados do seu grupo, embora soubessem que haviam sido definidos. Ainda, pode-se estabelecer a relação de alguns combinados mencionados (como pedir para ir ao banheiro, levantar a mão para falar e ficar sentado e ouvir a "professora") com o contexto escolar, haja vista remeterem às relações entre os diferentes ambientes em que a criança transita.

Na subcategoria *Assuntos*, estão os temas das conversas no THS. A esse respeito, as crianças relataram: as emoções e os sentimentos, a ajuda às pessoas, o porquê dos comportamentos, o controle do impulso e a maneira como as ações individuais se refletem no outro. O relato a seguir ilustra essa perspectiva para C9:

Eu lembro mais é dos assuntos, né? Sobre o porquê dos comportamentos... se a gente sabia, é... como controlar, se a gente sabia o porquê a gente fazia aquilo ou só, tipo, sobre as emoções: 'você sabe demonstrar?', 'você sabe reconhecer as emoções?', coisas assim, sabe?

As significações das crianças acerca dos assuntos discutidos nos THS relacionam-se com as habilidades sociais de reconhecimento e expressão de emoções, autocontrole e empatia, trabalhadas durante os treinamentos realizados pelos participantes e em programas desenvolvidos em contextos nacionais e internacionais (Bittencourt & Menezes, 2020).

A subcategoria *Ideias sobre o THS* refere-se à forma como as crianças descreveram o treinamento. Na perspectiva dos participantes, era divertido, diferente da escola, tratava-se de um grupo que ajudava as crianças a melhorar a maneira de falar com os pais. Destaca-se que cinco crianças compreenderam o THS ou suas atividades como divertidos (C2, C3, C4, C9 e C10), e uma intitulou seu desenho sobre ele de "*Sala da diversão*" (C10). Para o participante C9,

era bem diferente da escola (...). Querendo ou não, as provas são feitas pra saber o que tu sabe[s], mas é melhor que as tuas respostas sejam certas, coisas desse tipo, sabe?! Eu acho que acaba sendo muita pressão. E lá [no THS] não!

Na subcategoria *Do que mais gostaram*, estão elencadas as preferências das crianças no THS, a saber: ser ouvida, escutar, conversar e ter tempo para falar, brincar, desempenhar atividades em grupo, escrever, desenhar e fazer cartazes. Alguns participantes revelaram ter gostado de tudo. O C2 referiu que gostava de escutar as coordenadoras e ser escutada por elas: "*[gostava] de elas [as coordenadoras] nos escutarem, e não, tipo, falar que tá certo ou errado como você falou numa prova, é, tipo, elas pedem a nossa opinião, a gente dá e pronto*". Já o C4 enfatizou que:

Gostava mais é que a gente tinha um tempo mais, tipo, para conversar, pra, tipo, falar 'aí, eu passava em casa, ah, meu pai não coisa, ah, a minha mãe, ela não tá me dando muita atenção por causa do trabalho'.

Tais significações correspondem às sugestões de autores quanto à exposição oral, ao questionamento reflexivo e ao ensino incidental (que favorece o interesse da criança por determinados materiais ou atividades e, a partir disso, motiva-a a interagir) como elementos para uso no THS (Del Prette & Del Prette, 2017). A menção às atividades de escrita e desenho remete aos recursos pedagógicos indicados para aplicação nos THS, como atividades com lápis e papel em situação de grupo ou duplas, desenhos ou outro tipo de ilustração (Del Prette & Del Prette, 2017).

Quanto à subcategoria *Dificuldades e do que menos gostaram*, uma das crianças indicou que não havia gostado do THS, mas não o descreveu como uma experiência negativa: *"ah, não gostava muito. Eu fazia mais pela minha mãe, mas, tipo, não é... não foi nada de ruim, assim, entendeu?"* (C6). O trecho a seguir explicita a dificuldade de falar sobre si, relatada por outro participante:

Elas [as coordenadoras] nos perguntavam, mas, se a gente não queria responder, elas deixavam, assim, você, mas eu sempre tentava responder para não, sei lá, para responder mesmo, porque, se todo mundo falou de si mesmo, pode também ter alguém com dificuldade, mas eu também tentava falar de mim (C2).

Na subcategoria *O lugar dos pais*, as crianças apresentaram significações a respeito da relação dos cuidadores com o THS, da participação deles no grupo de parentalidade positiva e das conversas que tinham com seus responsáveis sobre o treinamento. O participante C5, durante o relato do desenho, referiu:

Eu fiz um carro, que até me refrescou a memória, antes de eu entrar aqui e fazer... e a gente ia conversando aqui, desde a gente sair da Inome da universidade] até chegando em casa, conversando pelo que a gente fez e tal...

A terceira categoria da dimensão 1, nomeada "Identificando as relações do THS", envolve os relacionamentos estabelecidos pelas crianças entre si e com as coordenadoras durante o treinamento. Na subcategoria *Entre as crianças*, é apresentada a forma como os participantes se sentiam junto aos demais em diferentes momentos. Foram citadas questões como as idades dos participantes, situações semelhantes e diferentes vividas por eles e o que aprenderam uns com os outros. Algumas crianças relataram um estranhamento no início do THS, por não se conhecerem, porém, após algumas sessões, identificaram que foram se acostumando e se familiarizando umas com as outras: *"ah, me sentia bem, mas no começo foi meio estranho, depois a gente foi se acostumando (...). É que a gente não se falava muito, ninguém se conhecia"* (C8), *"mas*

depois comecei a me soltar" (C4). Tal aspecto, em termos bioecológicos, remete ao fato de que, para iniciar interações sociais (processos proximais), as crianças precisaram de disposições comportamentais, como motivação e curiosidade, e recursos, como habilidades relacionadas a fazer amizades, isto é, cumprimentar, apresentar-se, fazer perguntas pessoais e responder a questionamentos desse tipo.

Os processos proximais que ocorreram entre as crianças também estiveram relacionados às concepções individuais sobre a idade dos colegas do THS, aspecto que pode ser compreendido por meio das características biopsicológicas referentes à demanda (Leme et al., 2016). Essa questão foi abordada pelas crianças mais velhas de uma das edições do THS, cujas opiniões diferiram. Uma delas (C6) relatou se sentir desconfortável com as crianças menores e sugeriu que fossem realizados grupos somente com crianças da mesma idade. Já C9 verbalizou que pressupôs uma dificuldade de adaptar-se, em um primeiro momento, às crianças mais novas; entretanto, no decorrer do treinamento, percebeu que houve interação entre ela e as crianças mais jovens. Assim, a idade pode ter estimulado ou desencorajado as interações e os processos proximais, corroborando a indicação de que a heterogeneidade etária é positiva, desde que o intervalo entre as idades mínima e máxima dos participantes não seja grande, a fim de proporcionar a troca de experiências e a coesão grupal (Del Prette & Del Prette, 2017).

A mesma subcategoria inclui, ainda, os sentimentos das crianças perante as semelhanças e diferenças relativas às situações vividas pelos colegas, como ilustra o relato de C4: *"sentia igual às outras e a gente às vezes conversava, falava sobre os nossos pais, que a gente... que meu pai não entendia... ele não sentia o que eu sentia"*. Também há narrativas sobre como os participantes se sentiam em relação ao que aprenderam com os colegas: *"pra mim, foi muito bom, porque eu aprendi bastantes coisas, tanto com elas, tanto com as pessoas que eu estive presente lá (...). aprendi muito com todo mundo,*

a conviver, a entender muita coisa, sabe?" (C9). O fato de as crianças terem compartilhado semelhantes e distintas experiências de vida, somado à possibilidade de se perceberem em uma relação de igualdade no grupo de THS, bem como o aprendizado adquirido umas com as outras sobre convivência, remete ao que, na perspectiva bioecológica, são as características geradoras (reciprocidade, equilíbrio de poder e afetividade) dos processos proximais. Essas, por sua vez, propiciaram aprendizagem e desenvolvimento para a compreensão da própria experiência. Ainda em termos desenvolvimentais, a reciprocidade, por exemplo, pode ser associada ao desenvolvimento das HS de assertividade e de fazer amizades (Del Prette & Del Prette, 2017).

No tocante ao relacionamento interpessoal, a subcategoria *Entre as crianças e as coordenadoras* apresenta os relatos acerca do que as coordenadoras faziam no THS e como as crianças se sentiam com elas. Para as crianças, as coordenadoras se esforçavam para fazer as atividades, sugeriam jogos, perguntavam sobre os sentimentos e a opinião dos participantes e ensinavam formas de eles se controlarem e ajudarem as pessoas. O participante C6 destacou, na relação vivida com as coordenadoras do grupo, que:

Lá elas falavam bastante de como tu se controlar, tipo métodos pra tu se controlar, tipo, é... falavam bastante pra controlar a raiva, tipo "ah, conta até dez", "vá pra um lugar mais... mais... tranquilo... tenta dar uma volta...", essas coisas.

Além disso, as crianças consideraram que as coordenadoras as ajudavam quando tinham dificuldades, como na leitura ou na escrita de alguma atividade da sessão. Para C4, *"cada uma lcoordenadora com a sua personalidade legal, né? Uma mais querida, uma mais fechada, uma mais engraçada. Legais, elas!"*. Os participantes também mencionaram que não sentiam medo das coordenadoras, embora tenham demarcado a diferença entre se relacionar com crianças e com pessoas adultas do THS: *"me sentia con-*

fiante (...) é tipo o professor, sabe? Não tinha medo delas. (...) A diferença, eu acho, que é porque elas não eram crianças, e eu não me sentia tão à vontade" (C3).

Com suas significações, entende-se que as crianças se sentiam em um ambiente acolhedor, favorável à expressão de seus sentimentos e pensamentos, bem como à reflexão sobre dificuldades relacionadas a essa habilidade. Do ponto de vista bioecológico, a reciprocidade, o equilíbrio de poder e a afetividade, identificados nos processos proximais desenvolvidos entre os participantes do treinamento, também foram percebidos na atuação das coordenadoras. Considera-se que as relações entre as crianças e das crianças com as coordenadoras foram influenciadas pelas características biopsicológicas de todos os envolvidos. Pode-se compreender, além disso, que, na perspectiva infantil, as coordenadoras agiam de modo a mediar e proporcionar o aprendizado de determinada HS, favorecendo, assim, os processos proximais entre as coordenadoras e as crianças e das crianças entre si. No campo teórico-prático das habilidades sociais, o THS em grupo possibilita aprendizagens por meio de observação (Del Prette & Del Prette, 2017). Entende-se, pelas significações infantis, que as coordenadoras criaram oportunidades de diálogo e se dispuseram a ouvir os participantes sem censurá-los. Tal aspecto é especialmente relevante no desenvolvimento das habilidades de expressão de emoções, pois, frequentemente, as crianças querem contar situações, emoções e sentimentos, investigam a posição dos adultos e costumam se sentir seguras e validadas quando podem descrever o que sentem (Del Prette & Del Prette, 2017).

As habilidades aprendidas pelas crianças no THS compõem a primeira categoria da dimensão 2, intitulada "Reconhecendo os aprendizados do THS", que engloba três subcategorias. A primeira, *Sobre sentimentos, emoções e pensamentos*, inclui o manejo das próprias emoções, falar como se sente, não ser tão tímido quanto antes, irritar-se menos e pensar antes de agir. Destaca-se o relato de C9, uma criança que aprendeu

a reconhecer as emoções, a dar nome pra elas, a trabalhar com elas (...) me entender, tentar entender de onde vêm, por que que eu tô sentindo aquilo, que situação que me deixou assim, o porquê que eu me sinto daquela forma, diante daquela situação.

A segunda subcategoria, intitulada *Sobre comportamentos*, refere-se aos comportamentos desempenhados, observados e aprendidos pelas crianças nos THS. Nesse sentido, os participantes consideraram que aprenderam a ajudar as pessoas, a conversar e fazer amizades, a não brigar, a respeitar as pessoas, a obedecer aos pais, a esperar a sua vez de falar, a dividir as coisas, a interagir com as pessoas e a ser menos bagunceiros. Sobre ter aprendido a fazer amizades, C4 percebeu que começou a *"conversar com outras pessoas, assim, tipo, saber conversar é conhecer um amigo ou amiga. A gente, sabe, se liberar mais, mas tomar cuidado, entendeu?"*. Dois participantes (C7 e C10) que estavam em fase de alfabetização no momento do THS mencionaram aprendizados relacionados à leitura e à escrita, apesar de estas não representarem objetivos do treinamento.

A partir das significações dos participantes, entende-se que eles se apropriaram de diferentes habilidades sociais, como o autocontrole e as capacidades de reconhecer, nomear e expressar emoções e lidar com sentimentos "negativos", como vergonha, raiva ou medo. As crianças mencionaram habilidades empáticas (ajudar e respeitar as pessoas e dividir as coisas), habilidades de fazer amizade (conversar e interagir com as pessoas, bem como conhecer um amigo), habilidades de civilidade (comportamento de esperar a vez para falar), de assertividade e de solução de problemas interpessoais (comportamento de não brigar). Assim, tais significações sobre os aprendizados no THS parecem ir ao encontro da compreensão de que as classes de habilidades sociais são interdependentes e complementares, isto é, algumas demandas e situações sociais exigem determinada habilidade social, no entanto o desenvolvimento e o desempenho de uma habilidade dependem de componentes

das demais (Del Prette & Del Prette, 2017). Na perspectiva bioecológica de desenvolvimento, é possível, em tese, considerar que os processos proximais vivenciados durante o THS, em conjunto com as relações estabelecidas pelas crianças com pessoas de outros microsistemas, proporcionaram o desenvolvimento de algumas habilidades e recursos bioecológicos, que, por sua vez, puderam facilitar as relações interpessoais em outras situações.

A última subcategoria, *Não reconhecendo*, indica o não reconhecimento de aprendizagens ou mudanças decorrentes da experiência de frequentar o THS. Apenas o participante C1 não identificou efeitos da intervenção e não lembrou se aprendeu algo com a sua participação no treinamento. Quando questionado pela pesquisadora se havia aprendido algo no grupo, C1 respondeu: *"não sei, acho que não"*.

Com relação à segunda categoria da dimensão 2, "Melhorando o THS", somente C6 sugeriu mudanças e melhorias, que foram explicitadas nas respectivas subcategorias: *O THS deveria ser com crianças da mesma idade* e *O THS deveria durar mais tempo*. Na opinião do participante, o grupo *"durou apenas um mês"*, e essa significação pode estar apoiada tanto na percepção temporal quanto no envolvimento com o THS, a ponto de C6 sugerir que a intervenção fosse ampliada. A duração média recomendada para os THS voltados para a prevenção de problemas de comportamento ou para a ampliação do repertório de habilidades sociais é de, aproximadamente, 30 horas (Del Prette & Del Prette, 2017). Nos contextos nacional e internacional, as sessões, em quantidade de três a 30, costumam variar de 30 a 120 minutos (Bittencourt & Menezes, 2020).

Considerações finais

Considera-se que os resultados apresentados responderam ao objetivo do presente estudo, isto é, abarcaram as significações das crianças acerca da experiência de participar de um THS em grupo. As significações que emergiram foram discutidas à luz dos pressupostos bioecológicos do desenvolvimento infantil e do

campo teórico-prático das habilidades sociais, colaborando para a ampliação das possíveis relações que podem ser estabelecidas entre os dois modelos teóricos. As perspectivas infantis demonstraram que relações recíprocas, com afeto e equilíbrio de poder entre coordenadores de programas de intervenção em grupo, como o THS, e crianças participantes, podem contribuir para o engajamento em processos proximais e para a expressão de sentimentos e pensamentos, a fim de favorecer o desenvolvimento de HS. O mesmo pode ser compreendido quanto às relações interpessoais entre pares, pois as atividades e brincadeiras realizadas no THS também foram promotoras de processos proximais entre as crianças e com símbolos e objetos do contexto.

A literatura tem destacado a necessidade de um processo avaliativo das HS infantis antes e depois do THS, com técnicas diversas e complementares, como inventários, entrevistas e observação. Enquanto contributo para avaliar de modo qualitativo o treinamento, este estudo, ao acessar as perspectivas infantis: a) ampliou a compreensão a respeito das razões pelas quais crianças participaram de uma intervenção em grupo relacionada às HS; b) mostrou a compreensão das crianças sobre a duração do THS e as preferências dos participantes quanto às atividades, contribuindo para o planejamento de futuras intervenções a partir de uma perspectiva desenvolvimentista; e c) identificou aspectos (como a diferença de idade entre as crianças e as emoções e os sentimentos que surgiram no início do treinamento) que influenciam a relação entre pares e podem ser considerados por pesquisadores e psicólogos ao planejarem e coordenarem as sessões. Assim, ratifica-se a importância de considerar o que as crianças pensam, sentem e compreendem de suas relações interpessoais, tanto em entrevistas qualitativas que antecedem o treinamento quanto *a posteriori*, na avaliação do THS.

Entende-se que a forma como foi conduzido o processo de coleta de dados e a variedade de técnicas utilizadas (imagens em eslaides, entrevista semiestruturada e desenho seguido de

relato) permitiram que as crianças recordassem sua experiência, que as significações emergissem e que diferentes aspectos relacionados ao THS fossem verbalizados. Esta investigação demonstrou a possibilidade de executar entrevistas qualitativas on-line com crianças com desenvolvimento típico, método pouco utilizado anteriormente à pandemia da covid-19. A fim de buscar indicativos metodológicos de aproximações e distanciamentos em relação ao que foi apresentado neste estudo, sugere-se a realização de pesquisas qualitativas remotas com crianças em outros contextos, com dimensões pessoais, relacionais, culturais, sociais e econômicas distintas.

Como limitação, citam-se o intervalo de tempo extenso entre a experiência de participar do THS e a coleta de dados – principalmente no que se refere às crianças que fizeram parte das edições do treinamento realizadas em 2018 – e, consequentemente, a impossibilidade de entrevistar todos os participantes das três versões do THS. Assim, a fim de compreender as significações das crianças sobre a experiência de participar de um THS em grupo ao longo do tempo, indica-se que sejam elaboradas pesquisas longitudinais com início logo após o término da intervenção.

Referências

- Angell, C., Alexander, J., & Hunt, J. A. (2014). "Draw, write and tell": A literature review and methodological development on the "draw and write" research method. *Journal of Early Childhood Research*, 13(1), 17-28. <https://doi.org/10.1177/1476718X14538592>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Bittencourt, I. G., & Menezes, M. (2020). Caracterização de Treinamentos de Habilidades Sociais em Grupo para Crianças: Revisão Integrativa da Literatura. *Contextos Clínicos*, 13(3), 1037-1066. <https://doi.org/10.4013/ctc.2020.133.15>
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos* (A. Carvalho-Barreto, Trad.). Artmed.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 115-125. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00114>

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (Vol. 1, pp. 993-1027). John Wiley & Sons.

Caballo, V. E. (2018). *Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais*. Santos Livraria Editora.

Castro, M. C. A. (2008). Configurações familiares atuais. In R. M. S. Macedo (Org.), *Terapia familiar no Brasil na última década* (pp. 419-427). Roca.

Conselho Nacional de Saúde (2016). Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016: Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União. https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html

Del Prette, A. D., & Del Prette, Z. A. P. (2017). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Vozes.

Del Prette, Z. A. P., Freitas, L. C., Bandeira, M., & Del Prette, A. (2016). *Inventário de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica para crianças - SRSS: Manual de aplicação, apuração e interpretação*. Casa do Psicólogo.

Elias, L. C. S., & Marturano, E. M. (2014). "Eu posso resolver problemas" e oficinas de linguagem: Intervenções para queixa escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(1), 35-44. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722014000100005>

Falcão, A. P., Bolsoni-Silva, A., Magri, N., & Moretto, L. (2016). PROMOVE-Crianças: Efeitos de um treino em habilidades sociais para crianças com problemas de comportamento. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 16(2), 590-612. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v16n2/n16a16.pdf>

Gillett-Swan, J. K. (2018). Children's analysis processes when analysing qualitative research data: A missing piece to the qualitative research puzzle. *Qualitative Research*, 18(3), 290-306. <https://doi.org/10.1177/1468794117718607>

Joyce-Moniz, L., & Barros, L. (2005). *Psicologia da doença para cuidados em saúde: Desenvolvimento e intervenção*. Asa Editores.

Kellet, M., & Ding, S. (2004). Middle childhood. In S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellet & C. Robinson. *Doing research with children and young people* (pp. 161-174). Sage Publications.

Leme, V. B. R., Del Prette, Z. A. P., Koller, S. H., & Del Prette, A. (2016). Habilidades sociais e o modelo biológico do desenvolvimento humano: Análise e perspectivas. *Psicologia & Sociedade*, 28(1), 181-193. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015aop001>

Menezes, M., Gomes, Q. S., Coltro, B. P., Voigt, S. E., Trajano, M. P., Boing, E., Vieira, M. L., & Crepaldi, M. A. (2020). Grupo de habilidade sociais com crianças: Planejamento e implementação de uma proposta de intervenção. In F. P. Ramos, T. L. Dias & S. R. F. Enumo (Orgs.), *Intervenções psicológicas para promoção de desenvolvimento e saúde na infância e adolescência* (pp. 147-168). Appris.

Miott, T., Polesello, A. G., & Nazar, T. C. G. (2020). Promove-Crianças: Avaliando efeitos do protocolo em crianças com problemas de comportamento. *PsicoFAE*, 9(1), 95-112. <https://doi.org/10.17648/2447-1798-revis-tapsicofae-v9n1-7>

Neufeld, C. B., Daolio, C. C., & Longhini, L. Z. (2015). Desafios da terapia cognitivo-comportamental em grupo com crianças e adolescentes. In C. B. Neufeld (Org.), *Terapia cognitivo-comportamental em grupo para crianças e adolescentes* (pp. 17-34). Artmed.

Pope, N., Tallon, M., Leslie, G., & Wilson, S. (2018). Using "draw, write and tell" to understand children's health-related experiences. *Nurse Researcher*, 26(2), 42-45. <https://doi.org/10.7748/nr.2018.e1594>

Sammons, H. M., Wright, K., Young, B., & Farsides, B. (2016). Research with children and young people: Not on them. *Archives of Disease in Childhood*, 101(12), 1086-1089. <http://dx.doi.org/10.1136/archdis-child-2015-309292>

Isabella Goulart Bittencourt

Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil.

Marina Menezes

Doutora; professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil.

Endereço para correspondência:

Isabella Goulart Bittencourt

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, s/n

Piso Térreo, Sala 9-B

Trindade, 88040-90

Florianópolis, SC, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.