



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Psicologia

Andréa Ribeiro da Costa de Jesus Soares

**Crenças de professores e auxiliares de educação infantil sobre competências  
emocionais de crianças de até cinco anos**

Rio de Janeiro

2020

Andréa Ribeiro da Costa de Jesus Soares

**Crenças de professores e auxiliares de educação infantil sobre competências emocionais  
de crianças de até cinco anos**

Dissertação apresentada, como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre, ao Programa de  
Pós-Graduação em Psicologia Social, da  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Deise Maria Leal Fernandes Mendes

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S676 Soares, Andréa Ribeiro da Costa de Jesus.  
Crenças de professores e auxiliares de educação infantil sobre competências emocionais de crianças de até cinco anos / Andréa Ribeiro da Costa de Jesus Soares. – 2021.  
162 f.

Orientadora: Deise Maria Leal Fernandes Mendes.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Instituto de Psicologia.

1. Psicologia Social – Teses. 2. Desenvolvimento emocional – Teses. 3. Crenças de educadores – Teses. 4. Competências emocionais – Teses. I. Mendes, Deise Maria Leal Fernandes. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia. III. Título.

bs

CDU 316.6

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Andréa Ribeiro da Costa de Jesus Soares

**Crenças de professores e auxiliares de educação infantil sobre competências emocionais  
de crianças de até cinco anos**

Dissertação apresentada, como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre, ao Programa de  
Pós-Graduação em Psicologia Social, da  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 19 de março de 2020.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Deise Maria Leal Fernandes Mendes  
Instituto de Psicologia - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Zena Winona Eisenberg  
Departamento de Educação (PUC-RIO)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Karla da Costa Seabra  
Faculdade de Educação - UERJ

Rio de Janeiro

2020

Para todas as crianças da minha vida. Especialmente para o Davi, o menino mais forte que eu conheço; a Geovana, minha Piquitica; e o Matheus, com quem primeiro descobri o que é o amor de tia. Com todo o meu amor também para o Chicão, meu Presentinho; e o Derick, meu parceiro de brincadeiras.

## AGRADECIMENTOS

A toda a minha Egrégora, meus guardiões, intercessores e amigos espirituais, que estão comigo a todo momento, me protegendo e me ajudando a prosseguir.

Ao Gabriel, o melhor maridinho do mundo, que desde o início me incentivou a viver o meu sonho e tem me ajudado de todas as formas possíveis para que eu possa realizá-lo.

Ao meu pai, que me ensinou a ser grata à Vida por todas as coisas.

À minha amiga Sabrina Primo, que sempre se faz presente na minha vida.

À minha comadre, Fabiana Farias, que torce tanto por mim, sempre me incentivando e tornando mais leve e alegre a minha caminhada.

À minha orientadora, Deise Mendes, minha professora querida, que, além de me ensinar academicamente, me acolheu, me amparou, me ajudou e não me deixou desistir quando eu pensei que não conseguiria seguir em frente.

À minha professora-amiga-parceira Karla Seabra, por me mostrar sempre tantos caminhos novos e me ajudar a desbravá-los. E também por ter aceitado fazer parte das minhas bancas de qualificação e defesa.

À profa. Zena Eisenberg, por ter aceitado fazer parte das minhas bancas de qualificação e defesa.

À minha psicóloga, Cristiane Rocha, que com tanto amor e tanta competência me ajuda a me reconstruir diariamente.

A todos os membros do grupo de pesquisa Desenvolvimento Socioemocional e Parentalidade e aos bolsistas de IC, pela parceria essencial ao longo do curso de Mestrado.

Às instituições e às suas professoras e auxiliares, que aceitaram participar desta pesquisa compartilhando comigo seu tempo e seu conhecimento.

Parece que temos necessidade de forçar o desenvolvimento das aptidões de leitura, escrita e aritmética; mas prestamos muito pouca atenção ao fato de que, a menos que passemos a atender as necessidades psicológicas e emocionais das crianças, estamos ajudando a criar e manter uma sociedade que não valoriza as pessoas. As necessidades emocionais das crianças deveriam receber prioridade na situação de aprendizagem.

*Oaklander*

## RESUMO

SOARES, Andréa Ribeiro da Costa de Jesus. *Crenças de professores e auxiliares de educação infantil sobre competências emocionais de crianças de até cinco anos*. 2020. 164f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Neste estudo, investigaram-se as crenças de professoras e auxiliares de educação infantil acerca das competências emocionais (expressão, compreensão e regulação de emoções) de crianças de até cinco anos, em diferentes momentos da ontogênese, de acordo com o estipulado pela Deliberação E/CME n. 30, de 3 de janeiro de 2019, do Rio de Janeiro. Os professores são socializadores das emoções das crianças. Como suas crenças afetam as práticas que eles dirigem às crianças, torna-se importante estudá-las. Assumiu-se uma concepção de desenvolvimento humano como processo que se dá nas interações do sujeito com o ambiente físico, social e cultural que o rodeia. Adicionalmente, considerou-se a imbricação entre biologia e cultura. Nesse sentido, recorreu-se ao modelo teórico de nichos de desenvolvimento. Quanto ao desenvolvimento emocional das crianças, tomou-se como referencial o modelo teórico que contempla, especialmente, três pilares para as competências emocionais: a compreensão, a expressão e a regulação emocional. Objetivou-se, de modo geral, identificar o que professoras de educação infantil pensavam e conheciam acerca de competências emocionais e seu desenvolvimento em crianças de até cinco anos. Especificamente, objetivou-se investigar o que professoras e auxiliares de educação infantil pensam sobre as capacidades das crianças de expressar emoções, regulá-las e identificá-las em si mesmas e nos outros; verificar a importância atribuída por essas profissionais às competências emocionais no desenvolvimento das crianças; analisar o que pensavam sobre quando as competências emocionais surgem e como se manifestam; investigar de que modo essas profissionais achavam que podiam auxiliar as crianças a desenvolverem suas competências emocionais; confrontar o que pensavam as professoras e auxiliares de berçário com o que pensavam as que lidam com crianças em momentos seguintes do desenvolvimento; e identificar as fontes de suas crenças e conhecimento a respeito desses temas. Realizou-se um estudo transversal, em seis instituições de educação infantil da rede privada de ensino da cidade do Rio de Janeiro, do qual participaram 20 professoras e 15 auxiliares. Aplicaram-se entrevistas semiestruturadas e um instrumento (Formulário de Perfil do Participante) às participantes. As entrevistas foram gravadas e transcritas verbatim para posterior análise. A análise dos dados foi quantitativa (estatística descritiva) e qualitativa (análise de conteúdo temático-categorial). A participação neste estudo foi condicionada à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Constatou-se que a maioria das participantes considera as competências emocionais importantes para o desenvolvimento das crianças e se acha responsável por ajudá-las a desenvolvê-las. Com esta pesquisa, almejou-se tecer discussões que pudessem vir a enriquecer o campo da formação de professores e oferecer subsídios para que os professores possam atuar a favor do desenvolvimento das competências emocionais das crianças.

Palavras-chave: Desenvolvimento emocional. Crenças de educadores. Competências emocionais.



## ABSTRACT

RIBEIRO, A. *Teachers and early childhood educators assistants' beliefs about emotional competencies of children up to five years old*. 2020. 164 f. Dissertation (Masters Degree in Social Psychology) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

In the present study, it has been examined teachers and childhood educators assistants' beliefs about emotional competencies (expression, understanding and emotional regulation), of children up to five years old in different moments of the ontogenic, according to what was stipulated by Resolution E/CME n. 30, January 3rd 2019, from Rio de Janeiro. Teachers socializers of young children's emotions. As teachers' beliefs affect the practices that he or she addresses to children it becomes important to study them. It is been taken for granted the notion of human development as a process that occurs in one interactions with the physical, social e cultural surrounding environment. Additionally, it is been considered the imbrication between biology and culture. Therein, we applied a development niche theoretical framework. Regarding to children's emotional development, it was taken as reference, the theoretical framework that contemplates, in particular, three pillars for the emotional competencies: the understanding, the expression and the emotional regulation. It was aimed, all in all, to identify what child education teachers thought and knew about the emotional development of children up to five years old. Specifically, it was aimed to investigate what childhood education's teachers and assistants think over the abilities of children to express emotions, and regulate and identify them in themselves and in others; verify the importance given by these professionals to the emotional competencies in children's development; to analyze what they thought about it when the emotional competencies arise and how they are disclosed; investigate in what way these professionals thought they could help children to develop their emotional competencies; and to identify the sources of their beliefs over these topics. It was performed a transversal study in six institutions of childhood education of the private education network from the city of Rio de Janeiro, which have participated 20 teachers and 15 assistants. In order to collect the data, half-structured interviews and an instrument were applied to teachers and assistants from these institutions. The interviews were recorded and transcribed for later analysis. The instrument used was the Participant Profile Form. The analysis of the data was quantitative (descriptive statistics) and qualitative, in what has been applied the technique of contents analysis subject-categorical. The participation in this study was subject to the signing of the Free and Clarified Consent Term. It was verified that most participants consider emotional competencies important to children's development and, beyond that, they believe they are responsible for helping them to develop it. This research aimed to compose discussions that could improve the quality of teacher's training field and, This research aimed to compose discussions that could improve the quality of teacher's training field and, above all, offer subsidies for these teachers being able to actuate in favor of the development of children's emotional competencies and, thus, contribute to improve childhood education.

Keywords: emotional development, educators' beliefs, emotional competencies.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Distribuição do percentual de evocações acerca dos modos como as crianças expressam emoções em sala de aula .....	57
Figura 2 –	Distribuição do percentual de evocações acerca do momento em que as crianças expressam suas emoções .....	58
Figura 3 –	Distribuição do percentual de evocações sobre se as crianças têm a capacidade de controlar as suas emoções. .....	59
Figura 4 –	Distribuição do percentual de evocações acerca do momento a partir do qual as crianças conseguem controlar as suas emoções. .....	65
Figura 5 –	Distribuição do percentual de evocações sobre se as professoras/auxiliares acham que podem ajudar os bebês e as crianças a controlarem suas emoções .....	70
Figura 6 –	Distribuição do percentual de evocações sobre os modos de as professoras /auxiliares ajudarem os bebês e as crianças a controlarem suas emoções .....	70
Figura 7 –	Distribuição do percentual de evocações sobre as fontes de aquisição de conhecimento das professoras/auxiliares sobre o desenvolvimento dessas capacidades nas crianças	
Figura 8 –	Distribuição do número de evocações sobre a justificativa da importância da expressão e do controle de emoções para os bebês	

- Figura 9 – Distribuição do número de evocações sobre a justificativa de qual capacidade é mais importante para os bebês
- Figura 10 – Distribuição do número de evocações sobre como as professoras/auxiliares podem ajudar os bebês a expressarem as suas emoções
- Figura 11 – Distribuição do percentual de evocações sobre se as crianças conseguem dizer as causas das suas emoções
- Figura 12 – Distribuição do percentual de evocações acerca do momento a partir do qual as crianças conseguem dizer as causas das suas emoções
- Figura 13 – Distribuição do percentual de evocações acerca da justificativa da importância das competências emocionais para as crianças
- Figura 14 – Distribuição do percentual de evocações sobre se as professoras/auxiliares acham alguma das capacidades mencionadas mais importante para as crianças.
- Figura 15 – Distribuição do número de evocações segundo a justificativa de qual capacidade é mais importante para as crianças
- Figura 16 – Distribuição do número de evocações sobre se as professoras/auxiliares acham que podem ajudar as crianças a identificar as causas e consequências das suas emoções.
- Figura 17 – Distribuição do percentual de evocações sobre como as professoras/auxiliares podem ajudar as crianças a identificar as causas e consequências das suas emoções.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Quantidades e cargas horárias das disciplinas obrigatórias e das disciplinas obrigatórias sobre desenvolvimento infantil dos cursos de pedagogia analisados.....	64
Tabela 2 –	Percentuais de concordância na análise de fidedignidade .....	68

## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	13
1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
1.1	<b>Desenvolvimento de competências emocionais na infância</b> .....	15
1.1.1	<u>Uma concepção evolucionista e sociocultural de desenvolvimento humano</u> ...	18
1.1.2	<u>O desenvolvimento emocional na infância e as competências emocionais</u> .....	23
1.2	<b>Sistema de crenças</b> .....	50
1.3.1	<u>Crenças parentais</u> .....	52
1.3.2	<u>Crenças de educadores</u> .....	70
2	<b>QUESTÃO DO ESTUDO E OBJETIVOS</b> .....	92
2.1	<b>Questão a ser investigada</b> .....	92
2.2	<b>Objetivo geral</b> .....	92
2.3	<b>Objetivos específicos</b> .....	93
3	<b>MÉTODO</b> .....	94
3.1	<b>Participantes</b> .....	94
3.2	<b>Documentos</b> .....	95
3.3	<b>Instrumento</b> .....	95
3.4	<b>Roteiro de entrevista</b> .....	96
3.5	<b>Procedimentos</b> .....	99
3.5.1	<u>Éticos</u> .....	99
3.5.2	<u>Coleta de dados</u> .....	99
3.5.3	<u>Análise de dados</u> .....	100
3.5.3.1	Categorias de análises das entrevistas .....	101
3.5.4	<u>Análise de fidedignidade</u> .....	112
4	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	114
4.1	<b>Resultados das análises das entrevistas e discussão</b> .....	114
4.1.1	<u>Resultados das perguntas feitas ao grupo de professoras/auxiliares de turmas de berçário e ao grupo de professoras/auxiliares de turmas dos maiores</u> .....	114
4.1.2	<u>Resultados das perguntas exclusivas ao grupo de professoras/auxiliares de turmas de berçário</u> .....	128
4.1.3	<u>Resultados das perguntas exclusivas ao grupo de professoras/auxiliares de turmas dos maiores</u> .....	134

4.2	<b>Discussão global.....</b>	143
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	146
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	148
	<b>APÊNDICE A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO .....</b>	157
	<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	159
	<b>APÊNDICE C – FORMULÁRIO DE PERFIL DO PARTICIPANTE.....</b>	161

## APRESENTAÇÃO

Em minha trajetória profissional como professora de língua portuguesa, literatura e redação, sempre trabalhei com adolescentes. Com formação em Letras (Português/Literaturas, 2002) e especialização em Literatura Brasileira, atuei por oito anos consecutivos em sala de aula – em ONGs, escolas particulares e cursos preparatórios para concursos –, sempre desenvolvendo um trabalho voltado ao desenvolvimento da leitura e da escrita, ou seja, da formação de leitores e produtores de texto. Interessava-me muito auxiliar meus alunos a desenvolverem suas competências linguísticas, orais ou escritas, e, talvez até mais, auxiliá-los em sua formação humana.

Meu retorno à graduação em 2014, dessa vez no curso de Pedagogia, foi motivado pela convicção de que, para construir um mundo melhor, é preciso cuidar das crianças. Uma das formas de exercer esse cuidado é realizar um trabalho de qualidade junto a elas na área da educação. Então, eu precisava me capacitar para isso.

Ao atuar na educação infantil, pude perceber, em diversas instituições escolares, uma grande preocupação em disciplinar as crianças, em detrimento de um acolhimento a típicas condutas infantis. Desse modo, perde-se a oportunidade de atuar a favor do desenvolvimento emocional das crianças, de ajudá-las a identificar seus sentimentos, nomeá-los e encontrar formas funcionais de lidar com eles.

Por isso, passei a me questionar sobre o lugar que as emoções ocupam na escola, que ainda parece privilegiar o desenvolvimento cognitivo das crianças. Questionei-me também sobre quais seriam as concepções que sustentam as práticas de professoras e auxiliares de educação infantil sobre o papel que podem desempenhar no desenvolvimento emocional de seus alunos. Para tentar responder a essas indagações, seria preciso conhecer as crenças dessas profissionais sobre o desenvolvimento das competências emocionais das crianças, identificando o que elas pensam e conhecem sobre esse desenvolvimento. Seguindo esse propósito, este estudo se divide em quatro capítulos.

No capítulo “Desenvolvimento de competências emocionais na infância”, apresenta-se, antes de tudo, a concepção de desenvolvimento que embasa este trabalho. Sob uma ótica evolucionista e sociocultural, este é compreendido como um processo que se dá na imbricação entre biologia e cultura (Seidl-de-Moura, 2011; Seidl-de-Moura & Mendes, 2012). Em seguida, tomando-se por base especialmente o modelo teórico de Denham (1998), reflete-se sobre o

desenvolvimento emocional na infância. Destaca-se como as competências emocionais – expressão, compreensão e regulação de emoções – se desenvolvem nessa fase da ontogênese e que importância assumem na vida da criança, inclusive nos domínios social, cognitivo e acadêmico.

No capítulo “Sistemas de crenças”, discute-se a conceituação do termo crenças, destacando-se especificamente o seu emprego no campo dos estudos referentes à parentalidade. Tomando-se por base autores que realizam pesquisas transculturais (Harkness & Super, 1986; Keller, 2007), discute-se a constituição cultural dessas crenças e o modo como se refletem em práticas de cuidado destinadas às crianças por seus agentes de socialização, sobretudo pais e educadores.

No capítulo “Questão do estudo e objetivos”, expõe-se a questão a ser investigada por esta pesquisa. Apresentam-se, ainda, os seus objetivos (geral e específicos).

No capítulo “Método”, expõem-se o delineamento da pesquisa e o modo como ela foi realizada. Apresentam-se o instrumento e o roteiro da entrevista semiestruturada que foram aplicados a professoras e auxiliares de educação infantil de instituições privadas da cidade do Rio de Janeiro. Além disso, indica-se como foi feita a análise dos dados coletados.

No capítulo “Resultados e discussão”, apresentam-se e discutem-se os resultados encontrados, tanto de modo geral como especificamente para cada grupo de participantes (bebês / maiores). Adicionalmente, apresenta-se uma discussão global sobre os achados.

Por fim, as considerações finais ressaltam alguns aspectos do trabalho realizado. Apresentam dificuldades encontradas durante a sua realização e contribuições que esta pesquisa pretende trazer para os campos abordados.

Pretende-se, por meio desta pesquisa, identificar o que professoras e auxiliares de educação infantil pensam e conhecem acerca do desenvolvimento emocional das crianças de até cinco anos. Desse modo, anseia-se propiciar discussões que venham a aprimorar o campo da formação de professores e, principalmente, contribuir para que tanto professoras como auxiliares possam atuar a favor do desenvolvimento das competências emocionais das crianças em suas rotinas diárias na sala de aula.



## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas da história do nosso país, a educação infantil obteve grandes conquistas, vindo a se transformar de práticas de mera assistência às crianças em um campo de saberes específicos, respaldado, inclusive, por uma legislação própria. Tais avanços fizeram emergir a necessidade de um novo profissional de educação infantil, que deve ser capaz de compreender a criança como ator social e estar capacitado para exercer uma prática pedagógica que proporcione o desenvolvimento integral dela.

No entanto, além de seu conhecimento específico, outro fator assume extrema importância no trabalho do professor, as suas crenças. Estas se referem às suas concepções de crianças, infâncias, aprendizagem e de seu papel em relação ao desenvolvimento de seus alunos, dentre outras. Essas crenças afetam suas práticas pedagógicas, motivo pelo qual se torna importante estudá-las.

Nesta dissertação, procura-se identificar as crenças de professoras e auxiliares de educação infantil sobre o desenvolvimento das competências emocionais das crianças de até cinco anos. Para isso, é necessário, antes, discorrer sobre como se dá o desenvolvimento emocional na infância.

### 1.1 Desenvolvimento de competências emocionais na infância

As emoções são uma temática bastante complexa, pois, apesar de serem investigadas por estudiosos de diversas áreas, como filósofos e psicólogos, não se tem uma definição única para o conceito em questão. Sob uma perspectiva evolucionista, defende-se que elas correspondem a processos mentais selecionados em algum momento da evolução da espécie humana por terem se mostrado mais adaptativas às demandas dos nossos ancestrais (Oliva et al., 2017).

Izard (2009) ressalta que, embora não haja consenso sobre uma definição geral do termo emoção, muitos especialistas concordam que as emoções têm um conjunto limitado de componentes e características. Segundo o autor, apesar de não concordarem em todos os detalhes, esses especialistas concordam que as emoções têm uma configuração que inclui sistemas neurais dedicados, pelo menos em parte, aos processos emocionais e que as emoções motivam a cognição e a ação e recrutam sistemas de resposta. Ainda de acordo com ele, também se pode chegar a um consenso de que existem diferentes emoções, que incluem as consideradas

básicas, presentes desde o nascimento, mas que se tornam, juntamente com as demais que somente se manifestam mais tarde (pela dependência de processos cognitivos), em esquemas de emoção, os quais diferem entre indivíduos e culturas.

Ao consultar pesquisadores que estudam as emoções por métodos quantitativos, Ekman (2016) encontrou amplas áreas de concordância sobre algumas das maiores questões sobre a natureza das emoções. Essas questões diziam respeito, por exemplo, a sinais universais das emoções (expressões faciais e vocais), sobre o que se considera por emoção e à relação entre o humor, os traços de personalidade e as psicopatologias a emoções específicas. No entanto, o autor adverte que ainda restam discordâncias sobre muitos aspectos das emoções. Segundo ele, a questão mais importante é se as cinco emoções que foram estabelecidas empiricamente até agora – raiva, medo, nojo, tristeza e alegria – permanecerão as mesmas nas próximas décadas ou se surgirão mais.

Ekman (2016) destaca o avanço que se tem percebido no campo de estudos voltados às emoções. Segundo ele, até algumas décadas atrás, poucos cientistas se dedicavam a esse tema, mas, recentemente, os experimentos nessa área cresceram enormemente. Muitas dessas experiências se concentraram na expressão facial, mas um bom número examinou a fisiologia da emoção e outras questões. Além disso, tem se verificado a ascensão de respeitadas revistas científicas dedicadas à emoção e antologias apresentando diversas visões de filósofos, sociólogos, psicólogos e neurocientistas sobre o tema.

Nesse sentido, Fried (2011) também afirma que, até recentemente, as emoções eram relegadas por estudos científicos na Psicologia. Segundo a autora, tanto a tradição behaviorista quanto o movimento cognitivista minimizaram a sua importância, considerando-as irracionais e inexplicáveis, talvez porque elas não fossem mensuráveis. Mesmo no início dos anos 1900, quando as emoções ganharam certo reconhecimento, ainda eram vistas pelos psicólogos como possíveis entraves à capacidade das pessoas de tomar boas decisões. Somente em meados dos anos 1900 as emoções foram reconhecidas como foco importante de interesse de investigação pela psicologia científica e consideradas racionais e relacionadas à lógica e ao conhecimento. Essa nova concepção permitiu que as emoções fossem organizadas e modeladas e, porque podiam transmitir informações valiosas sobre as pessoas e intensificar os processos cognitivos, passaram a ser consideradas articuladas aos processos cognitivos (Fried, 2011).

Griffin e Mascolo (1998) também relatam que, até meados do século XX, os processos emocionais foram vistos como secundários ou até como aspectos disruptivos do funcionamento humano. Atualmente, segundo os autores, esses processos são considerados motivadores e organizadores da cognição, da ação, da interação social e do próprio desenvolvimento.

Do mesmo modo, Izard (2009) considera que as emoções se relacionam com a cognição, a ação e a consciência. Especificamente quanto à relação entre emoção e cognição, argumenta que elas são interativas e funcionam de modo integrado no cérebro, reconhecendo a conectividade entre as estruturas e os sistemas neurais do cérebro. No entanto, o autor destaca que, embora a emoção e a cognição interajam continuamente, retêm propriedades funcionais separadas e distintas. De acordo com ele, enquanto a emoção permanece principalmente sobre a motivação, a cognição pode ser concebida como tendo um aspecto motivacional, mas permanece principalmente sobre o conhecimento.

Visando à compreensão da vida emocional, Gerhardt (2017) também argumenta a favor da indissociabilidade entre cognição e emoção. De acordo com a autora, a racionalidade humana não pode existir sem a emoção, sobre a qual se constrói. Com base na neurociência, ela afirma que “as partes superiores do córtex não conseguem operar independentemente das respostas viscerais mais primitivas. Processos cognitivos elaboram processos emocionais, mas não conseguiriam existir sem eles” (2017, p. 6).

Além disso, Gerhardt (2017) destaca o papel das interações sociais no desenvolvimento emocional do ser humano. Segundo ela, é por meio das relações que estabelecem uns com os outros que os humanos se moldam e se unem culturalmente, compartilhando significados. Portanto, as emoções também sofrem influência do ambiente social e da cultura, que moldam “o modo como as manifestamos e as compreendemos” (Mendes, 2017, p. 84) e elegem regras de senti-las, experiê-las e enfrentá-las (Denham, 1998).

Em consonância com esses autores, estudos atuais apontam a relação entre o desenvolvimento emocional das crianças e o seu desenvolvimento social e cognitivo, atestando que um influencia o outro. Alguns estudos apontam, por exemplo, que crianças com maior domínio de suas competências emocionais conseguem se inserir melhor entre seus pares e alcançar maior sucesso acadêmico (Denham, 1998; Machado et al., 2008).

Essas evidências confirmam a complexidade que circunscreve o tema das emoções. Neste estudo, compartilha-se das concepções dos autores supracitados no que diz respeito à indissociabilidade entre emoção e cognição (Izard, 2009; Ekman, 2016; Fried, 2011; Gerhardt, 2017) e à interinfluência entre aspectos emocionais e socioculturais (Mendes, 2018; Denham, 1998). Além disso, defende-se a importância de se estudar o desenvolvimento emocional das crianças, compreendendo-se como ele ocorre e como pais e professores podem promovê-lo, visto que o domínio das competências emocionais contribui para o bem-estar global delas (Eisenberg & Sulik, 2012).

### 1.1.1 Uma concepção evolucionista e sociocultural de desenvolvimento humano

O desenvolvimento humano corresponde a um processo complexo, multideterminado e multidimensional, que inclui perdas e ganhos em todas as fases da vida (Seidl-de-Moura & Mendes, 2012). Por ser situado no contexto, não pode ser estudado independentemente. Sob uma visão sociocultural e evolucionista, a ontogênese está imbricada na história da espécie humana e ocorre em contextos socioculturais específicos que devem ser considerados sob a relação indissociável entre biologia e cultura (Seidl-de-Moura, 2011).

Seidl-de-Moura (2011) ressalta que o desenvolvimento ocorre durante toda a vida, da concepção até a morte. Destaca que ele não corresponde a uma lista de comportamentos datados cronologicamente, mas, sim, a um processo. Desse modo, não há uma fase mais importante do que a outra, tampouco uma fase que regule todo o desenvolvimento. Segundo a autora, ao estudá-lo, os pesquisadores dessa área buscam regularidades e limites de cada uma de suas etapas, considerando a plasticidade individual e a influência de aspectos históricos e culturais; “o que é realmente fundamental é analisar as mudanças comportamentais e representacionais ao longo do tempo e formular hipóteses sobre os processos ou mecanismos que as produzem” (p. 169).

Esse estudo do desenvolvimento, segundo Seidl-de-Moura (2011), implica considerar diversos níveis de análise (microgênese, ontogênese, filogênese e sociogênese). O foco da psicologia do desenvolvimento, de acordo com a autora, reside na ontogênese, mas em relação com os demais níveis de análise.

Além disso, Seidl-de-Moura (2011) afirma que há alguns pressupostos para se compreender o desenvolvimento. O primeiro deles diz respeito à relação entre biologia e cultura: o desenvolvimento é um processo ao mesmo tempo biológico e cultural, ou seja, o desenvolvimento do indivíduo é mediado pela cultura. Conforme a autora, “é na cultura, que está presente desde o nascimento e mesmo antes dele, que se cria o nicho em que se regulam, em termos de limites e de facilitação, as características individuais da criança e as que compartilha com os demais membros de sua espécie” (p. 173).

Ainda quanto à relação entre biologia e cultura no desenvolvimento humano, Seidl-de-Moura (2011) afirma que o desenvolvimento é histórica e culturalmente situado, mas fruto de uma história evolucionária. A filogênese e a história cultural têm diferentes ritmos de mudanças, mas não se excluem; ao contrário, estão imbricadas. O bebê humano nasce com um código genético, mas imerso numa cultura, que possibilita seu desenvolvimento e o circunscreve. Ao nascer um bebê, os pais fazem projeções futuras com bases no passado (pela

filogenética ou por crenças) e tais projeções organizam o presente, em termos de cuidados parentais.

Carvalho et al. (2012) corroboram essa concepção, ao afirmarem que não se pode pensar um bebê isoladamente, mas, sim, no conjunto de relações em que está circunscrito. Segundo elas, “quando nasce um bebê, nascem também uma mãe, um pai, um irmão, avós, tios etc.” (p. 28). Assim, essas autoras compartilham uma perspectiva sociointeracionista de desenvolvimento, que o considera um processo sócio-histórico e

foge tanto de um inatismo estrito, no qual se pensa o desenvolvimento como determinado de dentro para fora, por maturação de funções e processos geneticamente determinados, como de um ambientalismo radical, que pensa a criança como uma *tabula rasa*, sobre a qual o ambiente pode imprimir arbitrariamente qualquer tipo de marca, em um desenvolvimento de fora para dentro (Carvalho et al., 2012, p. 30).

Bussab e Ribeiro (1998) também consideram que biologia e cultura estão imbricadas na constituição do ser humano e em seu desenvolvimento. Segundo os autores, ao longo da história da espécie humana, a evolução simultânea da biologia e da cultura, comprovada pela análise de registros fósseis, estabeleceu a natureza cultural do homem, que é, “a um só tempo, criatura e criador de cultura” (p. 182), ou “biologicamente cultural” (p. 175), como define o título de seu artigo. Os autores identificam que, durante a existência do *Homo habilis*, antecessor do *Homo erectus*, já havia sinais de vida sociocultural, como o uso de instrumentos e a realização de eventos (por exemplo, o lascamento), que pressupunham trocas sociais e transmissão de conhecimento. Assim, “no exato momento em que a sobrevivência fica afetada pela cultura, começa a se exercer uma pressão seletiva que seleciona o comportamento cultural. Cria-se um contexto especial de seleção natural” (Bussab & Ribeiro, 1998, p. 178).

Além disso, características advindas do “processo de hominização” (Bussab & Ribeiro, 1998, p. 178) – como o aumento da sobreposição de gerações, da dependência infantil, do apego e dos cuidados parentais; o fortalecimento da união afetiva entre homens e mulheres, com a intensificação da sexualidade e tendência a ligações duradouras; a linguagem; e a especialização do cérebro e do aparelho fonador – tiveram “relações evolutivas com o contexto cultural: ao mesmo tempo que foram por este selecionadas, também propiciaram a evolução cultural” (Bussab & Ribeiro, 1998, p. 180).

O segundo pressuposto sustentado por Seidl-de-Moura (2011) para que possamos compreender o desenvolvimento é o de que não há separação entre o que é influência genética e o que é influência do ambiente no desenvolvimento. A influência do ambiente – social, cultural e físico – começa antes do nascimento (na barriga da mãe, o bebê já ouve e já capta

emoções). Quanto ao que é genético, os indivíduos herdam, além de um genoma, ambientes típicos, como gestação, amamentação e cuidados, os quais sofrerão variações culturais. Segundo a autora, para se compreender esse processo, não se deve pensar numa soma de influências diversas, mas, sim, na noção de sistemas de desenvolvimento, os quais não incluem estruturas rígidas, e, sim, processos dinâmicos. Gene e ambiente estão sempre em interação, a qual também não é fixa, ocorrendo de formas diferentes em momentos distintos do ciclo vital.

Tudo isso, conforme Seidl-de-Moura (2011), configura uma visão interacionista de desenvolvimento que vai além da interação entre indivíduos. Porém, seu foco recai sobre a interação social, pois “é interagindo com outros membros de nosso grupo sociocultural que nos desenvolvemos, desde a etapa pré-natal” (p. 175). As interações iniciais do bebê com seus cuidadores primários, por exemplo, são extremamente importantes, pois é por meio delas que o bebê forma vínculos e adquire segurança para explorar o mundo e aprender sobre ele e sobre si mesmo.

No campo da sociologia da infância, Sarmiento (2007) corrobora essas concepções e destaca a importância das interações sociais e do contexto sociocultural para o desenvolvimento do indivíduo, indo ao encontro das fundamentações da psicologia do desenvolvimento. Sob uma perspectiva cultural, o autor afirma que os universos simbólicos das crianças são construídos por meio da interação delas com adultos e com outras crianças. É por meio dessa interação que a criança conhece a si mesma e ao outro, e, nesse processo, o modo como organiza/equilibra “diferentes modos de articulação simbólica” (p. 27) molda sua subjetivação. Assim, “pela representação do outro, a criança incorpora, nos seus próprios traços, as linhas com que o outro inscreveu o mundo. [...]. E, pelo diálogo do outro e do mesmo, se aprende o mesmo a *outrar-se*” (p. 33, grifo nosso). Atribuindo, portanto, uma notável importância à interação social no estudo da infância, o autor argumenta que “o aprofundamento do conhecimento sobre as crianças ocorre necessariamente a partir das próprias crianças *e das suas relações com os outros*” (pp. 38-39, grifo nosso).

Outra abordagem que estuda o desenvolvimento humano é a perspectiva evolucionista. Segundo Seidl-de-Moura (2011), a psicologia evolucionista do desenvolvimento estuda a manifestação, na ontogênese, de comportamentos ou mecanismos psicológicos provenientes da interação entre genes e ambientes. Essa concepção enxerga a mente humana como um produto de uma adaptação aos problemas cotidianos com os quais nossos ancestrais precisavam lidar. As adaptações fizeram emergir mecanismos gerais e específicos que afetam as operações cognitivas pertinentes. Tais mecanismos são sensíveis às variações do ambiente: os organismos

humanos afetam o ambiente, ao preencher seus nichos, e o ambiente afeta os organismos causando mudanças comportamentais para atender a características específicas desses nichos.

Nesse sentido, Seidl-de-Moura e Mendes (2012) destacam que a psicologia evolucionista do desenvolvimento recorre à aplicação de princípios básicos da Teoria da Evolução das Espécies, de Darwin, para explicar o desenvolvimento humano contemporâneo, com o objetivo de investigar como o nosso passado evolucionário influencia o desenvolvimento ontogenético humano. Para isso, considera alguns aspectos que influenciam o desenvolvimento humano: as diferenças individuais, ligadas ao ambiente físico e social; e as características da espécie, ligadas à sobrevivência e ao bem-estar.

Esses pressupostos são corroborados por Vieira e Prado (2004), ao afirmarem que a perspectiva evolucionista considera as predisposições biológicas e as características gerais do comportamento humano em diferentes contextos, com o objetivo de compreender como os fatores específicos da espécie humana e a experiência pessoal interagem. Segundo os autores, sob uma perspectiva filogenética, “a criança quando nasce traz um pouco de nossa história evolucionista” (Vieira & Prado, 2004, p. 155), apresentando predisposições que teriam sido selecionadas por se mostrarem adaptativas para a perpetuação da nossa espécie, como o longo período de imaturidade no início do desenvolvimento, a dependência de cuidadores para sobreviver e a grande plasticidade cerebral. A psicologia evolucionista busca entender como os comportamentos ocorrem, mas também por que ocorrem, considerando “fatores ecológicos, sociais ou condições físicas que tiveram repercussão para que determinados comportamentos ou predisposições motivacionais e cognitivas fossem selecionados ao longo da evolução” (Vieira & Prado, 2004, p. 159).

Ainda segundo Vieira e Prado (2004), a perspectiva evolucionista adota um ponto de vista interacionista e, portanto, foge a determinismos genéticos. Essa perspectiva considera que o desenvolvimento individual é probabilístico, visto que as predisposições genéticas interagem com as condições ambientais e vice-versa. As predisposições biológicas trazidas pelo bebê humano ao nascer, por exemplo, serão moduladas pelo ambiente. O bebê nasce preparado com habilidades sensorio-perceptivas e motivacionais para interagir em um ambiente que apresente condições selecionadas ao longo de milhares de anos e espera encontrar cuidadores com os quais possa formar vínculos afetivos e aprender habilidades sociais. Se encontrar um ambiente distinto do esperado e for exposto a padrões de estimulações que divergem do que a espécie está habituada a experienciar ao longo da evolução, poderão advir consequências imprevisíveis sobre a sua constituição cerebral e o seu comportamento, mas isso não implica qualquer determinismo. Ao se referir aos fatores que, segundo a perspectiva evolucionista, influenciam

o desenvolvimento humano, os autores mencionam as características típicas da espécie, identificando-as como comportamentos ou motivações universais, que aparecem usualmente em diferentes contextos culturais e históricos, e parecem ter alto valor adaptativo por estarem associados à sobrevivência da nossa espécie. Além disso, mencionam as diferenças individuais, incluindo aí os efeitos imediatos sobre a saúde, a vida e o desenvolvimento da criança – como qualidade no cuidado e na educação infantil, abuso, negligência, desnutrição –, que repercutem, em longo prazo, na sobrevivência e na reprodução na vida adulta.

Convém ainda destacar, conforme Vieira e Prado (2004), que nem todos os comportamentos humanos são adaptativos, nem sempre havendo funções claras para muitos deles. Contudo, os autores esclarecem que há pelo menos dois outros produtos gerados pelo processo evolucionista, os subprodutos e os efeitos aleatórios. Os subprodutos correspondem a características físicas ou comportamentais que não surgiram para resolver problemas adaptativos, mas acabaram sendo selecionadas por aparecerem juntas com certas adaptações. Já os efeitos aleatórios são produtos da evolução que não auxiliariam nem atrapalhariam a adaptação de certas características fundamentais. De acordo com Vieira e Prado (2004), admitir a presença desses subprodutos e efeitos aleatórios não significa subestimar a importância da biologia evolucionista, porque ambos se originaram ou foram consequências de alguma adaptação biológica.

Com relação às adaptações, importa destacar que elas não levam o ser humano a uma plasticidade infinita. Conforme afirmam Vieira e Prado (2004), embora o ser humano tenha um grande potencial de aprendizado, “esse processo não é arbitrário e infinitamente flexível” (p. 156), pois há limites impostos por sua biologia.

As concepções mencionadas aqui permitem ratificar a indissociabilidade entre cultura e biologia ao se pensar o desenvolvimento humano e a necessidade de se considerar os diferentes planos de análise anteriormente mencionados ao estudá-lo. Além disso, ao recusarem determinismos, ajudam a compreendê-lo como um “processo de sistema aberto” (Seidl-de-Moura, 2011, p. 175), cujo resultado é imprevisível, já que seu desenrolar depende das interações entre organismos e ambientes.

### 1.1.2 O desenvolvimento emocional na infância e as competências emocionais

Pensar o desenvolvimento emocional infantil implica considerar uma série de fatores, como o desenvolvimento das emoções na infância, o papel que as interações sociais desempenham nesse processo e o contexto cultural vivenciado. Segundo Mendes (2009), o



desenvolvimento emocional não pode ser compreendido levando-se em conta somente questões genéticas, ou práticas de socialização, ou experiência familiar, ou contingências ambientais, mas, sim, considerando-se todos esses aspectos, indissociavelmente.

Ao discorrer sobre a importância que as interações iniciais têm nesse processo de desenvolvimento, Mendes (2009) considera as emoções nos bebês e a comunicação emocional que se estabelece entre eles e os adultos. De acordo com a autora, os bebês são capazes de expressar emoções e estabelecer trocas afetivas com os adultos. Nessas trocas, constituídas pelas respostas que bebê e adulto dão um ao outro, forma-se uma relação, na qual a conduta de um é regulada pela do outro. Conforme afirma, “as expressões emocionais do bebê e a atuação do cuidador permitem a eles regular mutuamente suas interações” (p. 79).

Em estudo posterior, Mendes (2017) destaca que a função da emoção nos primeiros anos de vida é regular as ações dos cuidadores, de modo que o bebê tenha suas necessidades satisfeitas. Num processo de regulação mútua, o bebê aprende a perceber as expressões emocionais dos outros e a manifestar suas próprias emoções, vindo, posteriormente, a regulá-las. Nota-se, então, conforme ressalta a autora, que a função de regulação interpessoal é anterior à função de regulação intrapessoal. Segundo Mendes (2017), “antes de ser capaz de autorregular-se emocionalmente, o bebê depende de quem cuida dele para promover esse estado” (p. 86), daí a importância inexorável das trocas afetivas realizadas em etapas iniciais do desenvolvimento, nas quais é essencial que o bebê encontre um parceiro social que aja como seu “interlocutor e apoiador” (p. 91), ajudando-o a desenvolver sua competência emocional, por meio da qual virá a ser capaz de expressar, reconhecer e compreender e regular suas próprias emoções e, ainda, reconhecer e compreender as emoções dos outros e lidar com elas também.

Em consonância com esses pressupostos, Gerhardt (2017) investiga o impacto das relações iniciais sobre o funcionamento psicológico posterior da criança. Segundo ela, no período inicial de desenvolvimento, especialmente da concepção até os dois primeiros anos de vida, quando “o sistema nervoso está sendo estabelecido e moldado pela experiência” (p. 10), o comportamento dos pais influencia tanto a composição emocional da criança quanto sua herança genética. As respostas que eles dão ao bebê “o ensinam quais são suas próprias emoções e como gerenciá-las” (p. 10). A autora defende que nossas primeiras experiências como fetos e bebês são extremamente relevantes para nosso self adulto, pois é nesse momento, ao termos nossas primeiras sensações e aprendermos o que fazer com nossas emoções, que “começamos a organizar nossa experiência de um modo que irá afetar nossas capacidades de comportamento e pensamento posteriormente na vida” (p. 10); ou seja, que formamos maneiras características de nos relacionar com os outros e de lidar com as emoções. Convém destacar que, além dos

pais, considerados por Gerhardt (2017) “as pessoas que mais importam no início de nossas vidas” (p. 10), a autora também considera que outros cuidadores próximos podem influenciar o desenvolvimento emocional dos bebês. Nesta dissertação, compartilha-se desse entendimento e considera-se essencial para o desenvolvimento das crianças a participação de cuidadores em geral, sobretudo daqueles que exercem a função materna/paterna.

Adicionando um componente além do emocional nesse processo, Gerhardt (2017) destaca que os modelos formados no transcorrer das interações iniciais não são apenas “predileções psicológicas, mas também padrões fisiológicos” (p. 28). Segundo ela, antes mesmo que o bebê nasça, importantes reguladores emocionais já começam a ser estabelecidos, como sistemas de neurotransmissores, o desenvolvimento da amígdala e a resposta ao estresse. Como esses sistemas são interligados e o cérebro é um “sistema iterativo” (p. 25), esses desenvolvimentos precoces podem ter impactos de longo alcance; ou seja, essa experiência inicial “leva o organismo em uma direção específica” (p. 25).

No entanto, Gerhardt (2017) recusa determinismos e, por isso, embora afirme que na vida intrauterina o feto já esteja se preparando para sua vida futura e se adaptando a informações sobre o que precisará enfrentar, defende que essas questões ainda estarão abertas a interpretações adicionais que ele fará na vida pós-natal. Segundo a autora, os cuidados na primeira infância desempenham um papel de extrema relevância na formação do cérebro, pois muitos sistemas regulatórios ainda estão se desenvolvendo e novas adaptações à realidade estão sendo construídas. Vínculos afetivos positivos, por exemplo, podem levar um hipocampo pequeno afetado pelo estresse a recuperar seu volume normal. Além disso, em resposta a experiências sociais positivas, o córtex pré-frontal experimenta um novo crescimento. Essa conjuntura pode oferecer ao bebê diferentes modos de gerenciar e regular as emoções.

Nesse sentido, Gerhardt (2017) destaca o papel preponderante das interações sociais no desenvolvimento humano. Segundo ela, “o bebê é um projeto interativo” (p. 31). Por meio de um processo social, em que coordena seus sistemas com os das pessoas ao seu redor, o bebê constitui um padrão de funcionamento. Assim, segundo a autora, bebês de mães deprimidas se ajustam à baixa estimulação e se acostumam à falta de sentimentos positivos e os de mães agitadas podem ficar superexcitados e ter a sensação de que seus sentimentos estão explodindo. Já os bem cuidados esperam respostas responsivas a suas emoções e ajuda para trazer estados intensos de volta a um nível confortável; “*por meio da experiência de ter alguém fazendo isso por eles, eles aprendem a fazer por si próprios*” (p. 32, grifo nosso).

Desse modo, Gerhardt (2017) afirma que, ao confiarem nos adultos para gerenciar seus estados emocionais, os bebês – que experimentam sentimentos globais de angústia ou

contentamento, conforto ou desconforto, mas ainda não têm capacidade mental para processar informações complexas – vão reconhecendo padrões emocionais dos outros e criando expectativas sobre o mundo emocional em que vivem, o que os ajuda a prever o que vai acontecer e qual o melhor modo de responder a isso. Assim, estão estabelecendo seus próprios padrões emocionais.

Essa regulação inicial, segundo Gerhardt (2017), ocorre verbalmente, por meio do que se diz ao bebê e, principalmente, de como se diz, importando, então, o tom da voz e o ritmo da fala do cuidador. Além disso, se dá por meios não verbais, como as ações, as expressões faciais e o toque. Com o auxílio desses recursos, o cuidador pode entrar no estado do bebê com ele, levando-o a um ponto de ajuste em que ele se sinta confortável.

Convém destacar que a regulação emocional do próprio cuidador interfere nesse processo. De acordo com Gerhardt (2017), aqueles que têm dificuldade em perceber e regular suas próprias emoções tendem a transferir esse problema regulatório para o bebê. Nesses casos, como o bebê não consegue se regular se os cuidadores não fizerem isso para ele primeiro, ele pode ficar sem noção alguma de como fazer isso. Ademais, o bebê pode compreender isso como falta de interesse de seus pais por suas emoções e acreditar, conseqüentemente, que não deve tê-las. Ao contrário, os pais que acompanham bem o estado do bebê e lhe respondem rapidamente, de modo contingente, restauram sua sensação de bem-estar, permitindo que as emoções sejam notadas e possam fluir.

Assim, Gerhardt (2017) conclui que, diante das respostas dos pais, padrões começam a se estabelecer. Por isso, destaca a qualidade dessas interações iniciais como um importante preditor para o desenvolvimento saudável da criança. Segundo a autora, “as expectativas de outras pessoas e o modo como elas irão se comportar são inscritos no cérebro, fora da consciência consciente, no período da infância, e sustentam o nosso comportamento em relacionamentos ao longo da vida” (p. 39).

Nessa comunicação emocional travada entre adultos e bebês, Mendes e Seidl-de-Moura (2009) destacam que os bebês já têm grandes habilidades para expressar emoções e afetos e lidar com ambos, motivo pelo qual se interessam pelo estudo de suas expressões emocionais. Segundo as autoras, “estudar a ontogênese das expressões emocionais é essencial à compreensão dos mecanismos de produção, regulação e percepção de emoções e do desenvolvimento emocional dos seres humanos” (p. 309).

Em virtude do ainda limitado repertório do bebê, Mendes e Seidl-de-Moura (2009) destacam que suas expressões emocionais são manifestadas, especialmente, por expressões faciais. Segundo as autoras, evidências de uma estabilidade morfológica de expressões

emocionais básicas em bebês sugerem uma condição inata. Todavia, o desenvolvimento emocional – modo de se expressar, frequências e durações das emoções, sentimentos associados e significados – se transforma ao longo do desenvolvimento e varia de acordo com condicionantes sociais e culturais.

Lewis (2010) considera que, apesar de mostrarem grande amplitude de expressões faciais e posturais, os bebês têm um limitado repertório de emoções discretas, mas em poucos meses já são capazes de exibir uma vasta gama de emoções. No processo de desenvolvimento emocional, ao final do terceiro ano de vida, segundo o autor, as crianças já apresentam um sistema emocional complexo. O desenvolvimento das emoções está relacionado a uma série de eliciadores, estados, expressões e experiências emocionais.

De acordo com Lewis (2010), para que uma emoção ocorra, é preciso que algum eliciador emocional desencadeie uma mudança no estado do organismo. O estado do organismo pode ser uma mudança em uma ideia ou em seu estado psicológico. Os eliciadores externos podem ser não sociais, como o barulho alto, ou sociais, como a separação do ser amado, e os internos podem variar desde mudanças nos estados fisiológicos específicos até atividades cognitivas complexas.

Lewis (2010) destaca que os mesmos eliciadores podem suscitar emoções diferentes em diferentes pessoas, até porque as reações aos eliciadores dependem das capacidades cognitivas de cada pessoa. No entanto, eventos estimuladores específicos são mais prováveis de eliciar algumas emoções do que outras. Segundo o autor, os indivíduos adultos de uma cultura parecem partilhar de conhecimento comum no que diz respeito a como deveriam reagir emocionalmente a certos eventos-estímulo, o que indica que o conhecimento sobre os eliciadores emocionais e respostas emocionais apropriadas é algo adquirido. As crianças também aprendem cedo sobre esses roteiros emocionais e em torno dos 10 anos já têm um bom senso das emoções apropriadas para eliciadores de estímulos apropriados.

Quanto aos estados emocionais, Lewis (2010) afirma que eles são padrões de ação que incluem mudanças nas respostas neurofisiológicas e hormonais, assim como no comportamento facial, corporal e vocal. Contudo, o autor afirma que não é necessário haver correspondência entre um estado emocional e experiência e expressão emocionais, o que significa que uma pessoa pode não estar consciente do estado em que se encontra. No entanto, como existe um constante fluxo de mudança, isso não quer dizer que esses estados não estejam afetando seu comportamento contínuo, mas, somente, que eles não estão aparentes.

No que diz respeito às expressões emocionais, Lewis (2010) argumenta que elas correspondem a mudanças superficiais observáveis na face, na voz, no corpo e em nosso nível

de atividade. De acordo com o autor, essas expressões podem ser consideradas manifestações de estados emocionais internos; todavia, como elas podem ser mascaradas, dissimuladas e até controladas, e como estão sujeitas a experiências culturais e de socialização, a relação entre expressões e estados emocionais permanece um pouco vaga.

Ainda quanto às expressões emocionais, Lewis (2010) destaca que a escolha da modalidade usada para expressar uma emoção (facial, postural, vocal e locomotora) pode ser feita em virtude de regras específicas de socialização ou de uma hierarquia de resposta na qual uma modalidade tem precedência sobre outra. Essa hierarquia pode ser determinada por imperativos biológicos ou por regras de socialização.

Ao tratar das experiências emocionais, Lewis (2010) as define como interpretações e avaliações dos indivíduos acerca de suas situações percebidas, estados e expressões emocionais. Requerem que os indivíduos observem seus estados emocionais (ou seja, mudanças em seu comportamento neurofisiológico), as situações que suscitam as mudanças, os comportamentos dos outros e suas próprias expressões. Entretanto, segundo o autor, esses estímulos não são automáticos, nem necessariamente conscientes; uma experiência emocional pode não ocorrer por causa de estímulos competitivos que chamam a atenção do organismo. Logo, as experiências emocionais requerem que se observe certo conjunto de estímulos. De acordo com o autor, sem atenção, experiências emocionais não podem ocorrer, embora um estado emocional possa existir.

Além disso, Lewis (2010) destaca que as experiências emocionais ocorrem por meio da interpretação e da avaliação de estados, expressões, situações, comportamentos e crenças sobre o que deveria acontecer. A avaliação e a interpretação dependem de processos cognitivos, que capacitam organismos a atuar sobre a informação – como percepção, memória, elaboração e comportamento autorreferenciado –, e, mais ainda, da socialização – ou seja, do sentido dado pela cultura –, para fornecer o conteúdo da experiência emocional.

Quanto ao processo de socialização das emoções, Lewis (2010) afirma que as regras que ditam como as pessoas experimentam ou criam seus estados emocionais são complexas e variadas. Isso afeta o significado que elas dão aos eliciadores de emoções, à sua expressão da emoção e à sua experiência emocional.

Com base nesses pressupostos, Lewis (2010) apresenta um modelo da emergência de diferentes emoções ao longo dos primeiros três anos de vida. Esse período foi escolhido porque, segundo o autor, representa o principal salto de desenvolvimento da maioria das emoções adultas no desenvolvimento emocional.

Ao nascer, de acordo com Lewis (2010), a criança tem uma vida emocional bipolar: há angústias de um lado, marcadas por choro e irritabilidade; e prazer de outro, marcado por satisfação, atenção e responsividade ao ambiente. Segundo o autor, desde o início da vida, a atenção ao ambiente e o interesse por ele estão presentes, podendo ser colocados no polo positivo; ou pode ser realizada uma divisão tripartite, com prazer em uma ponta, angústia na outra e interesse como uma dimensão separada.

Falando em termos de emoções básicas e autoconscientes e considerando o tempo e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, Lewis (2010) identifica os momentos em que as emoções aparecem. Segundo ele, aos três meses as crianças já mostram interesse, alegria, tristeza e aversão e exibem essas emoções em contextos apropriados. Demonstram alegria, por exemplo, quando se encontram em eventos familiares, diante de rostos de pessoas que conhecem ou mesmo rostos não familiares. A tristeza pode ser demonstrada em virtude da retirada de eventos de estímulo positivo, como quando suas mães param de interagir com elas. A aversão aparece na sua forma primitiva, representada pelo ato de cuspir ou livrar-se de objetos de gosto desagradável colocados em sua boca.

De acordo com Lewis (2010), os processos cognitivos desempenham um importante papel na emergência dessas primeiras emoções, apesar de ainda serem limitados. Desse modo, nos primeiros oito-nove meses de vida, o comportamento emocional da criança reflete a emergência das emoções primárias ou básicas, como tristeza, alegria, medo, raiva, surpresa e nojo.

Na metade do segundo ano de vida, conforme Lewis (2010), a emergência da capacidade cognitiva de autoconsciência, que possibilita à criança um comportamento autorreferenciado, origina as emoções autoconscientes, como constrangimento, empatia e inveja. Quanto a essa classe de emoções, o autor destaca que a sua observação requer a mensuração não apenas de expressões faciais, como se dá com as emoções básicas, mas também de comportamentos vocais e corporais. Além disso, essas emoções não requerem autoavaliação, estando relacionadas somente ao marco cognitivo de prestar atenção ao self.

Entre os dois e os três anos de idade, de acordo com Lewis (2010), ocorre um segundo marco cognitivo, caracterizado pela capacidade da criança de avaliar seu comportamento frente a um padrão, que pode ser externo, como uma sanção ou um elogio dos pais ou de um professor, ou interno, estabelecido pela própria criança. Essa capacidade origina as emoções avaliativas autoconscientes, que incluem, por exemplo, orgulho, vergonha e culpa. Vergonha, culpa ou remorso podem ser experimentados quando a criança falha frente a um padrão; quando tem sucesso, ao contrário, é propensa a sentir orgulho.

Portanto, segundo Lewis (2010), em torno dos três anos de idade, a vida emocional da criança se torna altamente diferenciada, tendo evoluído do conjunto original tripartite de emoções a um sistema emocional elaborado e complexo. O desenvolvimento emocional continuará a ser elaborado e se expandirá – por meio de novas experiências, significados adicionais e capacidades cognitivas mais elaboradas –, mas a estrutura básica necessária para essa expansão já terá sido formada.

Denham (1998) também teoriza sobre o desenvolvimento emocional das crianças. Discorre sobre as competências emocionais, para as quais elege três pilares, a expressão, a compreensão e a regulação de emoções, que, segundo ela, ocorrem simultaneamente e se interinfluenciam. A autora considera a influência de aspectos típicos do desenvolvimento infantil e, ainda, de questões socioculturais.

Em suas análises, a autora tece considerações sobre bebês e crianças de dois a três e de quatro a cinco anos, com foco nas de quatro a cinco anos. Ao observar as mudanças que ocorrem no desenvolvimento, afirma que, em virtude das limitações verbais das crianças pequenas, as emoções são signos extremamente importantes para elas e, à medida que suas habilidades linguísticas e cognitivas amadurecem, elas constroem, involuntariamente, compreensões coerentes sobre as suas emoções e as dos outros. Nesse processo, a autora inclui também a influência de aspectos socioculturais, motivo pelo qual considera extremamente importantes o contexto cultural em que a criança vive e o papel desempenhado por seus agentes de socialização emocional.

Ao defender a importância do desenvolvimento das competências emocionais, Denham (1998) afirma que elas ajudam as crianças a se relacionar melhor com os adultos, a estabelecer expectativas coerentes quanto ao que poderá acontecer em determinada situação e a cumprir a maior tarefa de desenvolvimento da infância, mover-se com sucesso para o mundo dos pares, pois permitem que elas mobilizem recursos pessoais e ambientais nas interações com seus pares. De acordo com a autora, as emoções cumprem a função de prestar informações que moldam o comportamento e, por isso, atuam como comunicadores sociais e reguladores interpessoais. Assim, percepções acuradas das emoções ajudam as crianças a reagir apropriadamente nas situações sociais em que se encontram, o que fortalece seus relacionamentos (com seus pares e com os adultos). Logo, a competência emocional da criança está associada à sua competência social (Denham et al., 2016).

Como primeiro passo para o desenvolvimento das competências emocionais, Denham (1998) menciona a capacidade de identificar as emoções, por meio de expressões faciais, corporais, vocais e de pistas situacionais. Tal capacidade implica que a criança saiba dizer o

que sente, como se sente e o que o outro sente e como se sente. Implica, ainda, empregar vocabulário apropriado para se referir às emoções, pois nomear uma emoção significa categorizá-la e, portanto, diferenciá-la das demais, compreendendo que cada emoção tem características específicas, assim como diferentes causas e diferentes consequências intra e interpessoais.

Quanto à compreensão emocional, Denham (1998) afirma que essa capacidade está ligada a associações de causa e efeito, ou seja, à identificação de causas e consequências das emoções, o que significa compreender o que gera a emoção, como essa emoção pode ser expressa e o que isso causa no ambiente. Segundo Denham (1998), ao saber por que uma emoção é expressa e que consequência ela traz, a criança está aprendendo a regular o seu comportamento e o seu afeto e os dos outros também.

No entanto, Denham (1998) destaca que, para serem capazes de compreender as suas emoções e as dos outros, as crianças devem, primeiro, se familiarizar com as emoções e reconhecer as situações que as suscitam, pois as expressões emocionais e seus eliciadores são interligados e ambos compõem a experiência emocional.

Ao se referir ao modo como as crianças compreendem as emoções, Denham (1998) constata que aos dois anos as crianças já conseguem associar querer e conseguir a felicidade e querer e não conseguir a tristeza. No período de dois-três anos aos quatro-cinco anos, ocorrem mudanças na compreensão emocional das crianças, visto que seu desenvolvimento maturacional, linguístico e cognitivo já apresenta maior complexidade. Assim, as crianças já estão se tornando mais capazes, por exemplo, de reconhecer as causas e as consequências das emoções, percebendo, inclusive, que existem estratégias de regulação das emoções, externas (dos adultos e dos pares) e internas (a própria criança se pergunta o que pode fazer para lidar com o que sente). Tanto que, nessa idade, as crianças começam a recorrer menos aos adultos, em comparação com as crianças de dois a três anos. Além disso, as crianças de quatro-cinco anos já têm outras habilidades mais desenvolvidas, como nomear as emoções adequadamente, perceber que as emoções dos outros podem se diferenciar das suas, tornarem-se mais conscientes das emoções complexas, identificar as situações que suscitam as emoções, perceber que podem experimentar mais de uma emoção simultaneamente e se tornarem mais conscientes das regras de exibição das emoções (Denham, 1998).

Denham (1998) identifica que, inicialmente, as crianças diferem, de modo generalizado, as situações que chamam de “feliz” das que chamam de “não feliz” ou “triste”. Posteriormente, começam a distinguir situações de raiva. À medida que o desenvolvimento transcorre, começam a usar informações contextuais do cotidiano para entender por que alegria, tristeza e raiva



ocorrem. Assim, começam a relacionar diferentes causas a diferentes emoções, porque estabelecem associações entre emoções e situações. Percebem, por exemplo, quanto à alegria, que algo novo aconteceu e, por isso, algo bom vai acontecer ou algo ruim não vai. Além disso, começam a entender que a mesma situação pode originar emoções diferentes em diferentes pessoas. Segundo a autora, isso se deve ao fato de a experiência emocional estar ligada a crenças individuais. Conforme ela exemplifica, tanto a raiva quanto a tristeza advêm de perdas ou estados aversivos, por se falhar ao atingir um objetivo ou fracassar ao evitar algo indesejado. Contudo, a tristeza é mais comum quando se acredita que aquilo que se perdeu não pode ser reintegrado; a raiva, quando se acredita que o objetivo obstruído pode ser reintegrado.

Nesse processo, Denham (1998) destaca que o medo é a emoção mais difícil de ser identificada e compreendida pelas crianças. Primeiro porque sua expressão facial apresenta movimentos complexos de sobrancelhas, olhos e boca. Segundo, porque as crianças não são expostas frequentemente a expressões intensas de medo (a não ser em casos excepcionais) e, então, não estão familiarizadas com ele. Por último, porque associam essa emoção a elementos imaginários, como bruxas e monstros, e não a situações reais – como não aprender a andar de bicicleta –, as quais são associadas a tristeza.

Quanto à sua capacidade de compreender as emoções, Denham (1998) afirma que crianças em torno de quatro-cinco anos já estão aptas a falar sobre o que os faz tristes, com raiva, felizes e com medo. Nesse momento de seu desenvolvimento, já são capazes de relacionar diferentes causas a diferentes emoções, inferindo, para isso, informações do contexto vivenciado. Suas concepções sobre as causas de suas próprias emoções são mais completas do que aquelas sobre as de seus pares e de seus pais. Ao descrever a raiva do pai, por exemplo, podem dizer sucintamente “Papai gritou com ela”, enquanto, para descrever a sua própria raiva, podem explicar mais acuradamente “Meu irmão pegou o meu boneco e minha mãe disse que eu não poderia bater nele”. Além disso, nessa fase, as crianças se tornam mais capazes de entender as complexidades causais das emoções. Por sua maior sensibilidade social e experiência, desenvolvem mais estratégias para avaliar emoções dos outros quando as sugestões disponíveis são menos consensuais. Assim, são mais propensas a explicar as emoções por motivações pessoais, e não por metas, do que as crianças de 3-4 anos, dizendo, por exemplo, “Ela teve um mau dia”, em vez de “Ela não queria que o Billy brincasse com ela”. Portanto, fazem descrições mais abstratas das emoções (Denham, 1998).

Tanto os meninos quanto as meninas desenvolvem a compreensão das causas das emoções, mas diferem quanto ao foco. Meninas, às vezes, citam mais causas interpessoais, possivelmente em virtude de suas relações e de seu raciocínio sobre o mundo social, mais apto

à compreensão de sutilezas do que o dos meninos (Denham, 1998). Nesse sentido, a autora destaca que o gênero, assim como a idade, atua como uma categoria cultural normativa que modera o modo como as emoções podem ser experimentadas, compreendidas e expressas.

Quanto a isso, Cole et al. (1994) destacam que a raiva, por exemplo, tende a ser mais socialmente aceitável entre os meninos do que entre as meninas na cultura americana. Isso pode levar os meninos a apresentarem mais comportamentos disruptivos em relação à raiva, como agressão, hostilidade e posturas desafiadoras, visto que eles podem desenvolver um repertório mais empobrecido de estratégias para regulá-la. Assim, segundo essas autoras, o gênero pode influenciar diferentes trajetórias de desenvolvimento emocional, propiciando o estabelecimento de diferentes padrões de enfrentamento às emoções e até o advento de psicopatologias.

A relação entre o gênero e a expressão das emoções também foi identificada por Cole (1986). Essa autora investigou o controle espontâneo da expressão facial em trinta crianças de três faixas etárias – pré-escolares (4-5 anos), 1ª série (6-8 anos) e 3ª série (8-9 anos) – em situação de desapontamento. Em situações assim, de acordo com a autora, as regras culturais de exibição daquele contexto (americano) sugerem que as emoções sejam minimizadas ou mascaradas.

O procedimento do estudo, que durava de 25 a 30 minutos, foi filmado e era composto por três momentos, dos quais as crianças participavam individualmente: (1) estabelecer expectativas positivas; (2) despertar humor positivo ou negativo; e (3) identificar como as crianças nomeiam as emoções e controlam suas expressões (Cole, 1986).

No primeiro momento, realizado fora da sala de teste, as crianças eram apresentadas pelo examinador 1 a dez prêmios “bons” (como lápis, réguas, doces, chicletes) ou “decepcionantes” (como brinquedos de bebê ou brinquedos quebrados). Eram convidadas a ordenar esses prêmios em um ranking, de acordo com a sua preferência por eles. Além disso, eram informadas de que os prêmios lhes seriam dados, depois que discutissem algumas imagens de crianças (no terceiro momento).

No segundo momento, a criança era conduzida à sala de teste, na qual era deixada com o examinador 2. Ela conversava com ele sobre várias fotos e ganhava um prêmio, que era o primeiro colocado no ranking feito por ela anteriormente. Ao entregar o prêmio à criança, por 30 segundos o examinador 2 mantinha sua própria expressão facial neutra e não interagia com ela, embora olhasse para ela, a fim de não induzir a expressão facial dela. Esse procedimento era repetido uma segunda vez, com duas diferenças: a criança examinava figuras diferentes e recebia como prêmio o décimo colocado do ranking que fizera anteriormente.

No terceiro momento, o examinador 2 saía da sala de teste e o examinador 1 realizava os procedimentos com a criança. Estes incluíam, primeiro, que a criança identificasse, numa história contada pelo examinador 1 a partir de cartões, como o personagem se sentia no último cartão, em que seu rosto estava em branco. Eram apresentadas à criança três histórias felizes e três de desapontamento. Para identificar a emoção do personagem, a criança via imagens de faces que representavam tristeza, alegria, raiva e neutralidade e respondia perguntas do tipo “Como o personagem se sente?” e “Por quê?”.

O outro procedimento desse terceiro momento consistia numa entrevista em que o examinador 1 perguntava à criança sobre como ela se sentiu ao receber os prêmios anteriormente e se o examinador 2 sabia das preferências dela quanto àqueles prêmios.

Não foram encontradas correlações entre as idades das crianças e o seu controle espontâneo da expressão da emoção. Mas os resultados encontrados demonstraram diferenças na expressão facial das crianças relacionadas ao gênero. As meninas expressavam mais emoções positivas e menos expressões negativas, nas palavras da autora, do que os meninos. Nelas, a expressão de emoções positivas foi maior do que a de neutralidade tanto no cenário positivo como no negativo. Ou seja, as meninas expressavam mais emoções positivas do que os meninos mesmo quando recebiam um prêmio do qual não gostavam. Ao receber um prêmio indesejado, elas sorriam tanto quanto ao receber um desejado. Já os meninos sorriam tanto quanto elas ao receberem um prêmio desejado, mas menos ao receberem um indesejado. As meninas, inclusive, aumentavam a amplitude do sorriso nas situações negativas. Assim, o gênero das crianças pareceu se relacionar mais à intensidade do sorriso do que à sua duração.

Segundo Cole (1986), esses resultados estão de acordo com estudos anteriores, em que as meninas exageravam a exibição de emoções positivas quando dissimulavam, enquanto os meninos exibiam mais neutralidade. Entende-se que esses resultados confirmam que mesmo as crianças menores já são capazes de expressar suas emoções de acordo com regras culturais. Além disso, corroboram a concepção de Denham (1998), que considera o gênero uma categoria cultural que normatiza e experiencia, a expressão e a compreensão das emoções.

Além do gênero, o ambiente em que a criança vive, sua própria experiência e a dos outros também são destacados por Denham (1998) como importantes fatores que influenciam o desenvolvimento da capacidade de compreender as emoções. Segundo a autora, a segurança emocional pode contribuir para esse desenvolvimento, ou seja, crianças cujas necessidades emocionais são satisfeitas e que se sentem, geralmente, mais felizes são mais aptas a contemplar questões emocionais. As que experimentam muita emoção negativa, nos termos da autora, são menos aptas a focar em experiências emocionais para adquirir o nível básico de conhecimento

emocional. No entanto, experimentar emoções negativas também é importante para a compreensão emocional das crianças. As que experimentam mais frequentemente raiva e medo são mais fluentes verbalmente em enumerar suas causas. Logo, pais e cuidadores precisam considerar os padrões de expressões das crianças ao tentar facilitar a habilidade delas de compreender as emoções. No processo de socialização das emoções, é muito importante permitir que as crianças experimentem as emoções, em vez de suprimi-las, encorajando emoções positivas e amparando-as nas suas experiências de emoções negativas, conforme nomeia a autora. Importa ressaltar que, nesta dissertação, não se compartilha da classificação das emoções como “positivas” ou “negativas”, pois, por se considerar o caráter adaptativo das emoções, entende-se que cada uma tem uma função a cumprir na sobrevivência dos indivíduos e, portanto, na manutenção e perpetuação da espécie humana. Assim, acredita-se que as emoções não são “boas” nem “ruins”, mas, sim, mecanismos mentais que têm um papel a desempenhar na vida do ser humano. No entanto, como esses são termos empregados, por vezes, na literatura sobre o desenvolvimento emocional, serão mantidos quando julgado necessário.

Na socialização das emoções, a linguagem emocional (verbalizações relacionadas a emoções) desempenha um papel de extrema importância, pois ajuda as crianças a aprender sobre expressão e compreensão de emoções. Ao conversar sobre emoções com pessoas importantes em suas vidas, as crianças atestam seus próprios sentimentos, obtêm *feedbacks*, estabelecem associações causais entre eventos e emoções e se tornam mais hábeis em escolher estratégias de enfrentamento (Denham, 1998). Além disso, aprendem a como expressar suas emoções.

A expressão das emoções transmite várias informações importantes que ajudam a criança a diferenciar seus próprios estados emocionais e também a lidar com as emoções dos outros. Portanto, tem forte influência nas relações interpessoais. Nesse sentido, Denham (1998) destaca a importância da leitura emocional para os relacionamentos humanos. Saber ler o que o outro expressa, por meio de expressões faciais, vocais ou corporais e de pistas situacionais, favorece uma inserção coerente no ambiente social. Propicia, por exemplo, um envolvimento empático em relação a alguém que expressou determinada emoção. Saber se uma criança está sofrendo, ou triste, ou com raiva ou enojada faz uma grande diferença no modo como podemos lhe responder.

No período que vai dos dois aos cinco anos de idade, segundo Denham (1998), a expressão emocional se transforma e se torna mais flexível, complexa e diferenciada. De acordo com a autora, o crescimento das habilidades de pensar e de resolver problemas dá suporte a

mudanças sistemáticas na extensão e na complexidade da emotividade das crianças. O número e a variedade de interações que elas podem considerar significativas, a variedade de significados pelos quais podem ordenar uma tendência de ação e a habilidade de modular reações emocionais estão relacionados ao desenvolvimento cognitivo delas. A maior flexibilidade, modulação e crescimento na complexidade da expressão das emoções básicas acompanha o desenvolvimento das emoções autoconscientes, processo que também é influenciado pela socialização das emoções.

Assim, nessa fase, as crianças diferem, individualmente, na intensidade, frequência e duração de suas emoções, sua predominância de emoções positivas ou negativas, suas expressões emocionais puras ou misturadas e seu nível de compreensão e sintonia quanto às emoções dos outros (Denham, 1998). Essas características interferem na leitura emocional, referida anteriormente. Segundo Denham (1998), a mudança rápida de uma emoção para outra torna difícil prever como a interação vai transcorrer. Já o humor estável é mais fácil de prever, mas mais difícil de penetrar. Por outro lado, crianças que expressam muitas emoções misturadas são mais difíceis de lermos. Os diferentes padrões de expressão emocional revelam se a criança é um bom parceiro social (legível, previsível).

Um aspecto que pode auxiliar a leitura emocional é o fato de as emoções básicas apresentarem qualidades vocais, padrões de entonação e de movimentos faciais específicos. Assim, por exemplo, a alegria é geralmente representada por sorrisos, gargalhadas e voz relaxada; a tristeza, por choro, cantos internos das sobrancelhas levantados, cantos dos lábios baixos e fala lenta; a raiva, por sobrancelhas baixas, lábios inferiores tensos e fala alta; e o medo, por sobrancelhas apertadas e voz estridente. Ao experimentar e expressar essas emoções, as crianças começam a reconhecer seus padrões de expressão em si mesmas e nos outros (Denham, 1998).

Além disso, outro aspecto relacionado à expressão de emoções é o fato de as diferentes emoções apresentarem tendências de ações particulares associadas a elas. Como exemplo, pode-se mencionar que o medo pode se relacionar a fugir, a raiva a agredir e a tristeza a chorar. As tendências de ações que as crianças desenvolvem em relação às diferentes emoções auxiliam as outras pessoas a identificar o que elas estão sentindo e, assim, escolher o modo mais apropriado para lidar com elas (Denham, 1998).

Um grande passo destacado por Denham (1998) no desenvolvimento da expressão emocional se refere à capacidade de gerenciá-la voluntariamente, manifestando as emoções de acordo com as regras culturais. Nesse sentido, destaca a dissimulação, ou seja, a capacidade de expressar uma emoção que difere do que se está sentindo de fato, mascarando uma emoção ou

substituindo uma por outra. Segundo a autora, a dissimulação constitui um importante elemento de aprendizagem das regras emocionais de uma cultura. Saber quando exibir ou não as emoções, é importante para manter as relações sociais e esse conhecimento aumenta a competência emocional das crianças.

Convém destacar que, ainda de acordo com Denham (1998), esse controle da expressão emocional aumenta em torno dos quatro-cinco anos. Crianças de dois-três anos também são capazes de modificar sua expressão para atingir metas específicas, mas aos quatro-cinco anos essa gerência serve não apenas a metas próprias, mas também a exigências culturais. À medida que a gerência voluntária da expressão emocional se expande, regras de exibição começam a ser consideradas. As crianças aprendem a usar exibições afetivas estrategicamente, para substituir, mascarar, minimizar ou maximizar padrões de expressividade, de acordo com expectativas culturais ou para se autopreservar. Todas essas habilidades incluem conhecimento sobre quando, onde e como controlar a exibição das emoções. Nesse processo, primeiro as crianças maximizam ou minimizam as expressões que já são de seu repertório. Substituir e mascarar acontecem posteriormente, porque requerem maior cognição e maior controle facial.

Desse modo, Denham (1998) destaca ainda que, apesar de a expressão emocional das crianças ser baseada, em grande parte, na biologia, também sofre os efeitos da cultura, do aprendizado e do contexto, que se manifestam sob regras de sentir, expressar e enfrentar as emoções. Nesse sentido, ressalta, mais uma vez, a importância do papel desempenhado pelos agentes de socialização das emoções das crianças, visto que o conteúdo explícito de padrões e regras é comunicado a elas pelos adultos. Os pais, por exemplo, reagem com mensagens emocionais, comportamentais e linguísticas sobre a aderência da criança a regras, padrões e metas da família; comentam sobre a competência dela em uma variedade de domínios; e ensinam a ela sobre a emoção dos outros. Essas mensagens deixam claro para a criança a natureza do sucesso, da falha e da transgressão. Assim, ao lado de predisposições biológicas, a socialização contribui para as diferenças individuais na experiência e na expressão das emoções das crianças.

Todos os aspectos mencionados até agora no que diz respeito à identificação, compreensão e expressão de emoções vão contribuindo para que a criança consiga desenvolver a competência de regular suas emoções, a qual, segundo Denham (1998), está associada às capacidades de suportar e modelar as emoções. De acordo com a autora, é difícil definir o que é regulação emocional porque essa capacidade é inextricável da expressão e da experiência das emoções e também está ligada à compreensão das emoções. Contudo, para Denham (1998), a regulação emocional é necessária quando os recursos internos da criança são excedidos ou

quando as suas expectativas ou as dos outros não são atendidas; quando a presença ou ausência de expressão e experiência emocional interfere nos objetivos da pessoa. A autora destaca ainda que, independentemente da idade, conscientemente ou não, a regulação emocional ocorre constantemente, pois as pessoas permanecem afinando sua experiência emocional e sua expressão.

Conforme Denham (1998), a regulação emocional possui aspectos emocionais, cognitivos e comportamentais e todos esses devem ser considerados para que se possa compreendê-la. A dimensão emocional foca a própria excitação emocional, compreendendo características de tempo e intensidade das emoções.

A dimensão cognitiva implica redirecionar a atenção e raciocinar sobre o problema a ser resolvido, abarcando, portanto, meios externos (como a ajuda de adultos) e internos (como chupar o dedo ou fechar os olhos) empregados pela criança para redirecionar a atenção quando a emoção se torna forte demais ou muito fraca, de acordo com suas interpretações iniciais dos eventos e suas metas. Nessa dimensão, a criança calibra o quanto de sua experiência emocional vai para a sua consciência. Trata-se de uma decisão de prestar atenção ou não a uma situação emocional, podendo variar de ignorar totalmente a emoção a focar nela e excluir todo o resto (Denham, 1998).

Por fim, a dimensão comportamental diz respeito ao enfrentamento da emoção. Inclui modificar expressões, pensamentos ou comportamentos relativos à experiência emocional, abarcando estratégias para lidar diretamente com as emoções experimentadas e interpretadas, suas causas e consequências. Esse enfrentamento apresenta uma natureza multifacetada, podendo ser emocional, cognitivo ou emocional. Ele muda o nível de excitação e características temporais da emoção experimentada, o foco de atenção e as metas da criança e o padrão de expressão mostrado por ela. Ou seja, respostas comportamentais da regulação emocional podem compreender expressões faciais, vocais ou fisiológicas, reavaliações cognitivas ou cumprimento de estratégias de comportamento (Denham, 1998).

Desse modo, a regulação emocional implica os seguintes questionamentos: (1) “o que estou sentindo?”; (2) “o que isso significa para mim?”; e (3) “o que eu posso fazer?”. Nesse processo, segundo Denham (1998), embora a excitação emocional possa incapacitar as habilidades da criança de pensar e agir, a experiência da emoção também pode ajudar a criança a organizar processos adaptativos por meio de processos cognitivos e de tentativas comportamentais de enfrentamento. O componente emocional da regulação emocional e o cognitivo são inextricáveis e frequentemente ocorrem simultaneamente. O comportamento, que

ocorre depois, é muito mais influenciado pelas áreas corticais do cérebro, sendo também mais reflexivo.

No processo de desenvolvimento emocional infantil, Denham (1998) afirma que, a princípio, os adultos precisam dar suporte aos esforços de regulação emocional das crianças pequenas, em torno de 2-3 anos. As crianças maiores, na fase dos 4-5 anos, aos poucos ganham meios independentes para regular a emoção. Na verdade, segundo a autora, mesmo as crianças de 2-3 anos apresentam esforços independentes de regulação emocional – como focar a atenção em um estímulo ou fugir dele, distrair-se com autoconforto físico ou autoestimulação, manipular uma situação simbólica ou cognitivamente por meio da brincadeira – e o suporte dos adultos ainda é importante para as crianças de 4-5 anos, mas a regulação emocional se torna cada vez mais uma parceria, à medida que a criança se torna simultaneamente mais autônoma e cooperativa. Nessa fase, as crianças constroem associações entre esforços de regulação emocional (emocionais, cognitivos ou comportamentais) e mudanças em seus sentimentos. Sua dependência exclusiva da ajuda dos adultos diminui e cresce sua consciência sobre a necessidade de estratégias de enfrentamento. Elas passam a avaliar o sucesso ou a falha de suas tentativas de regulação emocional e se tornam mais flexíveis em escolher o melhor jeito de enfrentamento em contextos específicos. A desorganização de comportamento resultante de fortes afetos negativos diminui, por causa do concomitante crescimento de seu repertório de estratégias de enfrentamento emocionais, cognitivas e comportamentais. Essas estratégias independentes de regulação emocional crescem primariamente como uma função do desenvolvimento cognitivo e da socialização.

Quanto à socialização das emoções, Denham (1998) identifica algumas estratégias específicas de regulação emocional empregadas por pais e cuidadores, como redirecionar a atenção das crianças e estruturar o ambiente para que ele se encaixe melhor com as habilidades de regulação emocional delas. Além disso, a autora retoma a importância da linguagem emocional, que favorece a escolha de uma resposta de enfrentamento pelas crianças. Segundo ela, dependendo do modo como os pais e os cuidadores reconstroem ou reformulam os eventos emocionais, falar sobre as emoções com eles pode capacitar as crianças a se tornarem mais positivas emocionalmente, mesmo em situações adversas.

Em relação às estratégias independentes das próprias crianças, Denham (1998) menciona, primeiro, que elas podem tentar mudar a emoção que está sendo experimentada, por meio de atitudes como desabafar sobre o que está sentindo, evitar a emoção sentida e expressar desaprovção em relação a ela. O enfrentamento cognitivo por meio da distração leva a comportamentos de enfrentamento, como brincar com brinquedos, explorar o ambiente ou



engajar-se com outra pessoa (por sorrisos, mostrando brinquedos, vocalizando ou convidando para brincar).

Em segundo lugar, Denham (1998) ressalta que as crianças podem encontrar uma nova meta ou revisar as causas que atribuíram às próprias emoções. Assim, podem dizer “Eu quero brincar com este Lego, e não com estes blocos de madeira” ou “Não, mãe, eu estou triste porque a minha barriga está doendo, não porque o meu amigo levou o meu brinquedo”.

Por fim, Denham (1998) identifica ainda que as crianças podem focar no problema. Ao fazer isso, efetivam uma mudança ativa da emoção, como virar a página do livro ao ver uma figura nojenta. Estratégias de enfrentamento em resposta à sua raiva incluem, por exemplo, vingança, resistência ou a procura por um adulto.

Embora as estratégias cognitivas e comportamentais sejam usadas ao longo do período de dois a cinco anos, as comportamentais, segundo Denham (1998), ainda ultrapassam as cognitivas. Estratégias instrumentais (fazer algo para tentar consertar a situação eliciadora ou aliviar obstáculos) predominam. De acordo com a autora, depois desse período, as estratégias de enfrentamento se tornam mais cognitivas e menos dependentes de comportamentos observáveis. Crianças mais velhas podem “pensar sobre” as situações, em vez de “fazer algo” a respeito.

Outro aspecto importante destacado por Denham (1998) é que não apenas a mudança de idade influencia o modo como as crianças regulam suas emoções, mas também as diferenças individuais, como características temperamentais, as quais se revelam, por exemplo, em diferentes parâmetros de intensidade emocional e diferentes processos regulatórios.

Em todo esse processo, Denham (1998) destaca, mais uma vez, a influência de fatores sociais e culturais. Segundo a autora, o modelo de socialização parental de emoção contribui para a regulação emocional das crianças. Os perfis de emoção exibidos pelos pais são importantes para a socialização da criança quanto ao enfrentamento das suas emoções e as dos outros, pois os pais modelam os modos de lidar com as emoções. Assim, geralmente, de acordo com a autora, crianças cujos pais têm boa capacidade de regulação emocional também apresentam um perfil emocional bem equilibrado.

Os mecanismos de socialização das emoções identificados por Denham (1998) incluem modelagem, instrução e contingência. A modelagem se refere a como os socializadores expressam ou não as suas próprias emoções. Ocorre sempre que um socializador expressa uma emoção e a criança observa isso, mesmo que não tenha havido intencionalidade por parte do socializador.

A instrução, por sua vez, refere-se àquilo que os socializadores ensinam diretamente às crianças sobre as emoções em suas conversas. Essa prática ajuda a criança a compreender quando e por que as emoções ocorrem, como devem ser expressas e como podem ser reguladas (Denham, 1998).

A contingência, enfim, diz respeito ao modo como os socializadores reagem ou não às emoções das crianças, acolhendo suas emoções e permitindo que sejam expressas e discutidas, ou ignorando-as, ou silenciando-as. Segundo Denham (1998), pais que são responsivos, calorosos e aceitam as reações emocionais das crianças favorecem que elas também sejam responsivas e bem reguladas emocionalmente. Por outro lado, pais que punem as expressões emocionais dos filhos os incentivam a esconder suas emoções, e não a regulá-las.

Em consonância com esses pressupostos, Sanders et al. (2015) também argumentam que os métodos de socialização das emoções empregados pelos pais impactam o desenvolvimento da expressão da emoção de seus filhos, a qual, por sua vez, implica no surgimento de sintomas internos. Assim, investigaram a relação entre comportamentos de regulação emocional empregados pelos pais, no que diz respeito a tristeza e raiva, e o aparecimento de sintomas depressivos em seus filhos.

Para isso, Sanders et al. (2015) analisaram uma amostra de 84 famílias compostas por pais heterossexuais e um total de 48 filhos e 36 filhas de 8 a 11 anos de idade. Às crianças, foi aplicada a *Emotions as a Child Scale*, composta por 15 itens que deveriam ser respondidos numa escala de Likert de 5 pontos acerca de suas percepções sobre as respostas de seus pais e de suas mães, separadamente, aos seus comportamentos emocionais no último mês. Além disso, as crianças responderam também o *Children's Depression Inventory* – instrumento de medida, com 27 itens, sobre o humor depressivo em crianças entre 7 e 17 anos – sobre como se sentiram nas últimas duas semanas.

Aos pais, Sanders et al. (2015) aplicaram a *Children's Anger and Sadness Management Scales*. Composto por 11 itens para a raiva e 12 itens para a tristeza, esse instrumento visa acessar a percepção dos pais sobre a capacidade de seus filhos de gerenciar sua própria raiva ou tristeza.

Os resultados obtidos, segundo Sanders et al. (2015), demonstraram que as respostas dos pais que não davam suporte à expressão emocional dos filhos estavam relacionadas, nas crianças, a maior desregulação emocional, recursos empobrecidos para lidar com as emoções e sintomas depressivos. Tanto com relação a mães quanto a pais, respostas que não davam suporte para as emoções das crianças foram relacionadas, nas crianças, a maior desregulação e menos enfrentamento da raiva, menos enfrentamento da tristeza e mais sintomas depressivos. Apesar

de a faixa etária das crianças em foco nessa pesquisa fugir ao escopo desta dissertação, os resultados encontrados corroboram a importância que a socialização das emoções promovida pelos pais tem sobre o desenvolvimento emocional das crianças, pois pode impactá-lo positiva ou negativamente.

Indo ao encontro desses pressupostos, Mendes (2018) esclarece que o modo como uma criança aprende a lidar com as emoções é um processo constituído culturalmente. Por isso, está relacionado a metas de socialização, crenças parentais e práticas de cuidado, referentes às emoções, de seus agentes de socialização, ou seja, pais, demais cuidadores e educadores.

Mendes (2018) destaca que o processo de socialização se dá por meio das relações interpessoais, ou seja, “a criança é socializada por meio da participação em interações, no âmbito dos relacionamentos íntimos, especialmente os familiares” (p. 84). A autora ressalta ainda que, nesse processo, a criança não atua como um sujeito passivo do conhecimento, mas, ao contrário, pode agir como agente de mudanças. Logo, a socialização corresponde a um processo bidirecional, em que a criança responde ativamente a comportamentos, ideias e práticas parentais, que forjam o seu desenvolvimento. De acordo com ela, “há um desenvolvimento recíproco entre a criança e seu parceiro social que pode ser entendido como um processo de construção conjunta ou coprodução” (p. 84).

Então, segundo Mendes (2018), não há uma relação de causa e efeito entre os comportamentos dos adultos e a aprendizagem e as reações das crianças. No entanto, as crenças, metas e práticas parentais referentes às emoções afetam o desenvolvimento emocional das crianças, influenciando suas capacidades de expressão, compreensão e regulação de emoções e favorecendo a construção de diferentes modelos de self. Conforme a autora, “assim como qualquer aspecto do desenvolvimento e qualquer dimensão do processo de socialização, também a socialização emocional é sensível ao contexto social e à cultura, constituintes desse processo” (p. 91).

Também considerando a relação entre as metas de socialização emocional e o desenvolvimento infantil, Mendes et al. (2019) realizaram um estudo exploratório visando conhecer essas metas de mães e pais da cidade do Rio de Janeiro, articulando-as à valorização de autonomia e/ou relação. Para isso, sessenta duplas de mães e pais que vivessem juntos e tivessem crianças de até três anos de idade responderam a um questionário sobre características emocionais desejadas em seus filhos quando forem adultos, condições necessárias para o desenvolvimento dessas características e atuação parental que pudesse ajudar a promover tal desenvolvimento.

No que se referia especificamente às características desejadas, a categoria automaximização – que inclui autoconfiança e independência emocional e desenvolvimento pleno das capacidades emocionais – foi a mais evocada. Segundo Mendes et al. (2019), tal resultado revela uma valorização da autonomia. Talvez se possa pensar que essa valorização se deve ao contexto urbano em foco, em que vige, por exemplo, a competitividade.

Adicionalmente, Mendes (no prelo) investigou as concepções dessas mães e desses pais sobre alegria, tristeza, raiva, medo, orgulho e vergonha. Além disso, analisou também suas crenças sobre a manifestação dessas emoções pelas crianças.

Os resultados indicaram que a maioria das mães e dos pais concordava apenas com a manifestação de alegria em crianças com a idade de seus (suas) filhos (filhas). Quanto à manifestação das outras emoções, a maioria dos participantes expressou discordância. Segundo Mendes (no prelo), talvez se deva considerar, em relação a esse aspecto, um traço cultural do contexto em pauta: o forte desejo dos pais de as crianças se sentirem felizes.

Dentre as mães e os pais que priorizavam a autonomia, foi encontrada uma correlação negativa com a importância da manifestação de tristeza e medo, enquanto os que valorizavam mais a relação consideravam relevante a expressão de todas as emoções básicas, mas não de orgulho e de vergonha. De acordo com Mendes (no prelo) esse resultado sugere que, quanto mais valor as mães e os pais dão à autonomia, menos eles acham que a criança deve demonstrar estar triste ou com medo, já que isso demanda a necessidade de encontrar suporte no outro. Por outro lado, as mães e os pais que valorizavam mais a relação achavam importante que a criança manifestasse todas as emoções básicas, mas não as emoções que envolvem a avaliação de adequação a padrões, que, geralmente, vêm de um contexto sociocultural e familiar.

Em relação aos escores de um modelo autônomo-relacional – que indica um equilíbrio sobre quanto as dimensões relação e autonomia são valorizadas –, estes foram correlacionados positivamente com a importância que as mães e os pais atribuíram a todas as emoções estudadas. Conforme Mendes (no prelo), esse resultado sugere um perfil de mães e pais que valorizam tanto a autonomia quanto a relação e consideram importante que as crianças expressem suas diferentes emoções, mesmo que isso possa criar alguma desarmonia no grupo.

Nesse sentido, com base em seu modelo ecossocial de desenvolvimento, Keller e Kärtner (2013) definem o modelo cultural como um ambiente específico e adaptativo que alinha necessidades humanas universais (especialmente autonomia e relação) à estrutura do contexto ecossocial mais amplo. Conseqüentemente, contextos ecossociais específicos levam a diferentes manifestações do modelo cultural, ou dos meios culturais, que são associados a estratégias de socialização específicas e a diferentes caminhos de desenvolvimento.

De acordo com Keller e Kärtner (2013), a autonomia e a relação são igualmente importantes em todas as culturas, mas se manifestam diferentemente, de acordo com o contexto cultural vivenciado e os estilos das interações sociais. A ênfase em aspectos específicos da experiência humana influencia o desenvolvimento da criança, priorizando alguns domínios mais do que outros, e constitui seu self.

Assim, Keller e Kärtner (2013) mencionam diversos estudos longitudinais e transversais feitos com famílias de diferentes meios culturais. Nesses estudos, observou-se como a expressão das emoções também é um aspecto que assume características próprias nos diferentes modelos culturais. Entre os Nso de Camarões, por exemplo, o choro é um comportamento socialmente inaceitável e até os bebês têm de aprender a se comportar bem em público e suprimir emoções negativas. Essa prática exemplifica como as mães Nso, de um modelo cultural de interdependência, se referem às convenções sociais e transmitem o que se espera de um membro da comunidade social, mesmo de um bebê pequeno. De modo semelhante, Trommsdorff e Cole (2011) destacam o papel dos cuidadores primários como transmissores de valores culturais para as crianças. Segundo elas, esses cuidadores contam com um conjunto culturalmente embasado de metas sobre as competências das crianças e crenças sobre como essas competências se desenvolvem. Essas metas, que adquirem significados específicos de acordo com o contexto cultural em pauta, orientam os modos como eles respondem às emoções das crianças e aos seus comportamentos relacionados às emoções.

Assim, Trommsdorff e Cole (2011) enfatizam que os valores culturais influenciam os objetivos e as práticas parentais na socialização das emoções. Em uma cultura específica, os pais podem acreditar que a expressão das emoções é desejável e querer que o desenvolvimento emocional de seus filhos siga esse objetivo. Em outro contexto cultural, os pais podem acreditar que o desejável são o autocontrole e a inibição da expressão de emoções, seguindo esse objetivo de desenvolvimento. Logo, em diferentes ambientes culturais, que adotam valores, concepções de self e disposições motivacionais e cognitivas diferentes, emergem caminhos diversos de desenvolvimento social e emocional.

De acordo com Trommsdorff e Cole (2011), estudos transculturais sobre emoção mostraram que, em contextos de socialização em que a singularidade do self é supervalorizada, a expressão aberta de emoções é encorajada pelos pais, em contraste com os contextos nos quais se supervaloriza a relação do indivíduo com os outros, nos quais os pais tendem a promover o contenção nas crianças. Além disso, em contextos culturais que enfatizam a interdependência do indivíduo com os outros, certas emoções são particularmente indesejáveis, como a raiva, que tem o potencial de ameaçar a harmonia interpessoal. Segundo estudos mencionados pelas

autoras, mesmo em casos de conflito de interesse, as mães asiáticas buscam uma relação de cooperação e confiança com seus filhos, enquanto as mães ocidentais atribuem intenções negativas a seus filhos. Conseqüentemente, nas situações observadas, as interações entre mães e crianças asiáticas terminam pacificamente, enquanto as interações entre mães e filhos alemães terminaram com as mães e os filhos frustrados.

Além disso, Trommsdorff e Cole (2011) ressaltam que as emoções são consideradas de modos diferentes em diferentes contextos culturais. Ou seja, o que é visto como uma emoção positiva em determinada cultura pode ser encarado como uma emoção negativa em outra. Para exemplificar, as autoras mencionam a vergonha. Segundo pesquisas mencionadas por elas, nos Estados Unidos, essa emoção é considerada negativa, em virtude de seus efeitos sobre a autoestima e de sua associação com o risco de psicopatologias. Já em algumas sociedades asiáticas a vergonha é considerada positiva e os pais a encorajam nos filhos, pois acreditam que ao experimentá-la a criança está aprendendo o seu lugar em relação à autoridade e lamentando o seu comportamento que compromete a harmonia interpessoal.

Em consonância com esses pressupostos, Nelson et al. (2013) desenvolveram um estudo com foco nas respostas que os pais dão, nas palavras dos autores, às emoções negativas das crianças. Segundo esses estudiosos, já que lidar com essas emoções – como tristeza, raiva e medo – é uma tarefa difícil para as crianças, é importante que os pais as assistam. Em suas respostas, eles fornecem a elas informações sobre a expressão apropriada das emoções e as estratégias de enfrentamento. Em consequência, de acordo com pesquisas mencionadas pelos autores, crianças que aprendem a expressar suas emoções negativas são mais propensas a ter interações mais bem-sucedidas com os pares e são capazes de compreender e modular suas reações emocionais em sala de aula, o que favorece que atendam melhor às demandas acadêmicas da escola.

A cultura e a etnicidade são identificadas por Nelson et al. (2013) como importantes elementos desse processo, visto que influenciam as práticas, crenças e metas dos pais relacionadas à socialização das emoções das crianças. De acordo com os autores, os grupos culturais dão suporte à adaptação da criança à sociedade, pois oferecem práticas partilhadas de socialização que mantêm a ordem, moldam as metas e promovem habilidades valorizadas culturalmente. Logo, a competência emocional não pode ser definida do mesmo modo para todas as crianças, mas, sim, em função das demandas de seu contexto cultural; as diferenças étnicas são adaptativas.

Com base nesses pressupostos, Nelson et al. (2013) analisam as práticas de socialização de emoções de mães euro-americanas e afro-americanas no que diz respeito às suas respostas

às emoções negativas das crianças. Examinam também relatos das professoras das crianças sobre o seu desempenho acadêmico e a sua competência emocional. Os autores consideram tanto os aspectos socioemocionais da competência das crianças quanto os acadêmicos importantes indicadores de sucesso na educação formal. Assim, ao ouvir mães e professoras, pretendem considerar o comportamento das crianças em um ambiente que não seja apenas o familiar e investigar se práticas específicas de socialização de emoções se relacionam com o comportamento competente das crianças de modo similar ou diferente para as crianças euro-americanas e afro-americanas.

Para isso, Nelson et al. (2013) analisaram uma amostra de duzentas famílias (137 euro-americanas e 63 afro-americanas), em que tanto as mães como seus filhos, de 5 anos, eram ou euro-americanos ou afro-americanos, e 150 professoras. Das professoras, 70% eram euro-americanas e 23% eram afro-americanas.

Nelson et al. (2013) aplicaram às mães uma versão revisada de uma escala sobre enfrentamento das emoções negativas das crianças (CCNES), que apresenta doze situações comuns em que as crianças estão aflitas. As mães eram solicitadas a classificar a probabilidade de responderem em cada uma das seis possíveis maneiras apresentadas – encorajamento expressivo, reações focadas na emoção, reações focadas no problema, reações de minimização, reações punitivas e reações de aflição – em uma escala de 7 pontos (1 = muito improvável, 7 = muito provável).

A fim de que as professoras pudessem relatar o desempenho acadêmico das crianças e sua competência socioemocional, Nelson et al. (2013) lhes aplicaram o *Mock Report Card*. A medida do desempenho acadêmico foi obtida a partir de uma subescala sobre o desempenho escolar atual, que solicitava que as professoras avaliassem as notas da criança numa escala de 5 pontos (1 = abaixo do nível da série, 5 = além do nível da série) em cada um destes seis temas: leitura, linguagem oral, língua escrita, matemática, estudos sociais e ciências. A medida da competência socioemocional das crianças foi obtida a partir da subescala sobre as habilidades sociais com os pares (por exemplo: está ciente dos efeitos de seu comportamento sobre os outros, abstém-se de respostas superimpulsivas), que pôde acessar os julgamentos das professoras sobre a competência das crianças durante as interações sociais com os colegas na sala de aula. Os sete itens dessa subescala deveriam ser classificados em uma escala de 5 pontos (1 = muito ruim, 5 = muito bom).

Os resultados encontrados por Nelson et al. (2013) demonstraram que a competência socioemocional e o desempenho acadêmico das crianças foram correlacionados positivamente tanto no grupo euro-americano como no afro-americano. No entanto, as respostas das mães às

emoções negativas de seus filhos foram associadas de diferentes maneiras com o desempenho acadêmico das crianças e sua competência socioemocional. Especificamente, respostas às emoções negativas das crianças focadas no problema, que têm sido tradicionalmente consideradas uma resposta de apoio, foram relacionadas ao melhor desempenho acadêmico e interações mais habilidosas com os pares entre as crianças euro-americanas, mas encorajar a criança a expressar as suas emoções negativas, outra resposta considerada de apoio, foi relacionado com pior desempenho acadêmico e menos habilidade nas interações entre pares de crianças afro-americanas.

De acordo com Nelson et al. (2013), esses resultados evidenciam que a etnia moderou a relação entre a socialização da emoção e o bem-estar das crianças. Para as mães euro-americanas, a resposta proativa focada no problema encoraja as crianças a aceitar suas emoções negativas e enfrentá-las e essa estratégia se mostrou benéfica para os seus filhos na sala de aula enquanto completavam o trabalho escolar e interagiam com os pares. Porém, foi significativamente menos comum entre mães afro-americanas e não proporcionou os mesmos benefícios para o bem-estar de seus filhos, possivelmente em função do fato de que reconhecer o sofrimento da criança para resolver o problema pode estar em desacordo com as metas de socialização dessas mães de suprimir emoções para não serem percebidas negativamente no contexto social mais amplo.

Da mesma forma, incentivar as crianças a expressarem seus sentimentos quando aflitas foi associado a resultados negativos nas famílias afro-americanas. Conforme Nelson et al. (2013), esse resultado é consistente com pesquisas anteriores que sugerem que crianças afro-americanas enfrentam mais discriminação da cultura majoritária quando apresentam emoções negativas e esse preconceito pode tê-las encorajado a controlar suas manifestações emocionais. Assim, é possível que crianças afro-americanas que são encorajadas a expressar suas emoções negativas por suas mães sejam percebidas como menos competentes por suas professoras por causa de sua tendência a agir fora das normas sociais para o seu grupo étnico.

Segundo Nelson et al. (2013), esses resultados enfatizam a importância de considerar o contexto cultural da criança ao avaliar os benefícios das estratégias de socialização emocional dos pais. Dessa forma, de acordo com esses autores, no estudo da socialização de emoções, não devem ser colocados rótulos de valor nas práticas parentais. Em vez disso, deve ser considerado o valor potencial de práticas dentro de uma cultura ou contexto étnico.

Importa ainda destacar que o desenvolvimento das competências emocionais das crianças está relacionado ao desenvolvimento de suas competências sociais. Segundo Denham (1998), crianças que são capazes de compreender as emoções, de expressá-las de modo



apropriado e de lidar com as suas próprias emoções e com as dos outros são mais bem aceitas por seus pares e consideradas amigáveis, cooperativas, assertivas, pró-sociais e não agressivas por seus professores e outros adultos de seu convívio.

Machado et al. (2008) também argumentam que a competência emocional se relaciona à competência social e, ainda, ao sucesso acadêmico das crianças, pois, quanto mais desenvolvidas são as suas competências emocionais, mais chances elas têm de estabelecer relações interpessoais positivas. Segundo os autores, as competências emocionais auxiliam no sucesso das interações sociais, que requerem cooperação, gestão de conflitos e amizade, porque munem as crianças com habilidades como entrar num pequeno grupo ou abordar um par, saber ouvir, pedir ajuda e negociar. Assim, conforme os autores, o maior domínio das competências emocionais favorece a manifestação de comportamentos pró-sociais, como a capacidade de ser empático. Por outro lado, a comunicação emocional insuficiente ou equivocada atrasa o desenvolvimento da competência social e pode levar a comportamentos antissociais, como a falta de empatia e a agressividade.

Assim como Denham (1998), Machado et al. (2008) relacionam as competências emocionais à aceitação entre os pares, identificada por eles como um dos mais importantes índices do funcionamento social das crianças em idade pré-escolar. De acordo com eles, crianças mais bem aceitas pelos pares, geralmente, são mais capazes de se adaptar melhor à escola, estabelecer relações de mais qualidade e interagir em ambientes sociais mais ricos, tendo mais oportunidades de aprender a reconhecer e regular a expressão emocional e de praticar comportamentos socialmente adequados. Assim, de acordo com os autores, as competências emocionais podem atuar como um preditor da aceitação entre os pares e a competência social e a aceitação entre os pares têm efeitos bidirecionais. Portanto, “o conhecimento das emoções pode eventualmente representar o processo através do qual as competências sociais afetam a preferência social” (Machado et al., 2008, p. 466).

Além disso, segundo Machado et al. (2008), a aceitação entre os pares contribui para o sucesso acadêmico. Isso porque ser bem aceito entre os pares e estabelecer relações positivas aumenta certas capacidades emocionais e também cognitivas das crianças, como a disposição emocional, a concentração, a motivação para realizar tarefas escolares, a habilidade de resolver problemas sociais, a aceitação a regras institucionais, o controle de impulsos e a autoconfiança.

Em consonância com esses pressupostos, Garner e Waajid (2012) investigaram se a competência emocional das crianças e a sua autorregulação poderiam ser consideradas preditoras de sua competência cognitiva, social e de problemas de comportamento em sala de aula.

Em seu estudo, Garner e Waajid (2012) consideraram dois aspectos da competência emocional. O primeiro diz respeito ao conhecimento da emoção, que engloba o conhecimento de expressões faciais básicas e das situações que eliciam as emoções. O segundo é a habilidade de autorregulação, que as autoras associam ao controle atencional (aspecto cognitivo) e à emotividade positiva (aspecto emocional). As autoras destacam que tanto os processos cognitivos como os regulatórios são centrais para o desenvolvimento das competências emocionais.

Assim, Garner e Waajid (2012) analisaram uma amostra de 74 pré-escolares entre 3 e 5 anos, sendo 40 meninos e 34 meninas. Uma parte dessa amostra foi recrutada em um programa pré-escolar universitário que atende crianças de famílias de renda média, incluindo algumas de Head Start. Outra parte proveio de um programa pré-escolar comunitário que atende crianças de famílias de baixa renda de Head Start.

As crianças foram entrevistadas individualmente, momento em que eram apresentadas a cinco expressões faciais (de alegria, tristeza, medo, raiva e neutralidade) e a dez vinhetas (sobre alegria, tristeza, raiva, medo e surpresa) utilizadas para acessar o seu conhecimento sobre expressões emocionais e situações que eliciam as emoções. Especificamente sobre as expressões emocionais, as crianças eram convidadas, primeiro, a nomear as emoções exibidas e, depois, a apontar para os rostos que correspondiam aos nomes utilizados pelo entrevistador. Quanto às situações que eliciam as emoções, as crianças ouviam uma história em áudio e recebiam desenhos dos personagens com as faces em branco. Ao fim da história, eram apresentadas a uma série de desenhos com as emoções que apareceram na história e eram solicitadas a identificar as que os personagens sentiram.

Para tentar medir o controle atencional das crianças, seus professores assistentes responderam a quatro questões do *Child Behavior Checklist – Preschool Teacher’s Report Form*. Essas perguntas eram relativas a foco e atenção.

A emotividade positiva das crianças foi medida por meio da observação diária delas, durante três meses, em períodos de brincadeiras livres com seus pares. As brincadeiras aconteciam tanto em ambientes fechados quanto ao ar livre.

A competência cognitiva das crianças foi medida por meio de uma escala, *The Developmental Indicators for the Assessment of Learning-R* (DIAL-R). Duas subescalas dessa escala foram aplicadas às crianças, as que se referiam a conhecimento de conceitos e à competência linguística.

Para medir a competência social das crianças, pais, mães, avós e professores regentes responderam ao *Social Competence and Behavior Evaluation-30* (SCBE), instrumento que

apresenta trinta itens sobre padrões de ansiedade/retraimento, raiva/agressão e competência social. Para esse estudo, somente a subescala de competência social foi considerada.

Por fim, para medir problemas de comportamento em sala de aula, foi aplicado aos professores o *Teacher Observation of Classroom Adptation – Revised* (TOCA-R). Esse instrumento permite que o professor avalie a adequação da criança a tarefas centrais da sala de aula, que incluem aceitação à autoridade, participação social na aula e concentração. Nesse estudo, somente a subescala de aceitação à autoridade foi utilizada.

Os resultados encontrados por Garner e Waajid (2012) demonstraram que altos níveis de conhecimento das emoções (das expressões e das situações) estavam associados à competência cognitiva das crianças e às suas habilidades sociais no ambiente de casa. Segundo as autoras, isso pode se justificar porque o conhecimento da situação que elicia as emoções envolve a habilidade de raciocinar sobre pistas contextuais e situacionais das emoções. Além disso, o conhecimento da emoção pode reforçar as capacidades de julgamento, de raciocínio, de tomada de decisão e de categorização.

Quanto à autorregulação, os resultados demonstram que o controle atencional das crianças foi positivamente associado à sua competência cognitiva. Segundo Garner e Waajid (2012), embora esses resultados não permitam estabelecer padrões de causalidade, estão de acordo com pesquisas anteriores que mostraram relação entre a atenção e o desempenho escolar e revelaram, por exemplo, que crianças com maior controle atencional podem ser mais “ensináveis” (persistentes, por exemplo), enquanto as inábeis em regular a atenção podem sentir mais ansiedade, tendo sua habilidade de aprendizagem prejudicada.

Além disso, Garner e Waajid (2012) concluíram que a emotividade positiva foi negativamente relacionada a problemas de comportamento em sala de aula. De acordo com as autoras, esse resultado está de acordo com os de pesquisas anteriores que revelaram, por exemplo, que crianças com alto nível de comportamento positivo em sala de aula são mais propensas a receber atenção positiva dos professores, o que pode ampliar suas oportunidades de aprendizagem.

Todo o exposto ratifica a importância do desenvolvimento das competências emocionais das crianças para o seu desenvolvimento global saudável. Além disso, destaca a íntima relação entre o desenvolvimento emocional das crianças e os processos de socialização das emoções de que participam (Denham, 1998).

Assim, convém destacar a importância do contexto sociocultural em como essa socialização se dá, pois o desenvolvimento emocional das crianças será afetado pelo modo como seus parceiros sociais consideram a expressão e a manifestação das emoções. Segundo

Mendes (2017), há uma interinfluência entre crenças de pais e cuidadores, metas de socialização, práticas de cuidado e o desenvolvimento emocional das crianças, pois esses pais e cuidadores ensinarão as crianças a lidar com suas emoções segundo o modo que eles consideram melhor para o seu desenvolvimento na cultura à qual pertencem. A seguir, a discussão sobre esses aspectos será aprofundada.

## 1.2 Sistemas de crenças

Conceituar o termo *crenças* implica recorrer a diversas áreas de conhecimento, em virtude da variedade de definições que lhe são atribuídas. O filósofo Dretske (1983), por exemplo, relaciona as crenças à cognição e defende que uma pessoa só é capaz de acreditar naquilo que é capaz de reconhecer e representar, sendo esse processo dependente da capacidade da pessoa de processar a informação recebida.

Krüger (1986), no campo da psicologia social, afirma que as crenças,

quaisquer que sejam, pessoais ou não, ideológicas ou científicas, encontram-se na estrutura de atitudes, preconceitos e valores, os quais, convém declarar desde logo, se destacam pela função *avaliativa*, tonalizando afetivamente o mundo que nos circunda e, conseqüentemente, orientando o nosso comportamento em relação a ele (p. 31, grifo do autor).

Especificamente com relação às pesquisas sobre parentalidade, Goodnow (1988) relembra que o termo *crenças*, ou *sistema de crenças*, vem sendo amplamente proposto e utilizado. No entanto, em suas publicações, a autora utiliza o termo *ideias*, justificando a escolha por vários motivos. Primeiro porque, segundo ela, *ideias* evita a conotação de convicção que o termo *crenças* carrega. A autora enfatiza que as ideias que os pais têm nem sempre são sustentadas com convicção e que os pesquisadores do campo precisam questionar quais são sustentadas com mais tenacidade e confiança do que outras.

Em segundo lugar, Goodnow (1988) defende que o termo *ideias* se adequa melhor à vasta gama de material abrangido pelos estudos sobre como os pais pensam a respeito da parentalidade e de desenvolvimento. Esse material, ela destaca, pode incluir concepções sobre resultados desejáveis ao desenvolvimento da criança, atribuições de causalidade, conhecimento sobre desenvolvimento infantil, opiniões sobre condições que influenciam o desenvolvimento, julgamentos sobre maneiras de avaliar o progresso da criança e estimativas das competências das crianças em várias idades.

Por fim, Goodnow (1988) também postula que o termo *ideias* não tem um compromisso prévio com qualquer distinção particular entre as concepções que os pais têm. Aliás, destaca que as dimensões que diferenciam uma cognição parental de outra (como o que distingue *crenças* de *valores*, por exemplo) ainda não são claras e escolhe o termo *ideias* como o mais geral e neutro disponível.

O termo *crenças*, por outro lado, é utilizado por Sigel e Kim (1996), embora reconheçam que outros nomes – como *ideias*, *atribuições* e *cognições* – sejam empregados com essa mesma conotação. Segundo eles, todos esses termos servem à função comum de guiar o comportamento e as ações dos pais em direção às suas crianças, ou seja, de compreender como essas crenças, cognições ou ideias influenciam o curso de desenvolvimento das crianças.

Sigel e Kim (1996) afirmam que, como os pesquisadores da área não têm oferecido definições precisas sobre esses construtos, o termo *crenças* (*beliefs*) é frequentemente declarado, com a suposição de ser consensual para todos os falantes de língua inglesa. Mas, conseqüentemente, seu significado é compartilhado e ele é intercambiado com outros termos, como *opiniões*, *atitudes* e similares. De fato, segundo os autores, não há uma posição comum, já que o critério para rotular uma declaração como crença não é claro.

Apesar disso, Sigel e Kim (1996) empregam o termo *crenças* em seu estudo e justificam essa escolha ao defenderem que cognição e afeto são inexoravelmente vinculados e não podem ser separados. Para eles, a formulação do construto *crenças* deriva da proposição de que *crenças* serve a uma função genérica, abrangendo aspectos cognitivos e afetivos. Segundo Sigel (1985), crença é definida como

conhecimento no sentido de que o indivíduo sabe que aquilo que ele (ou ela) defende é verdadeiro, ou provavelmente verdadeiro, e a evidência pode ser ou não considerada necessária; ou, se a evidência é usada, isso forma a base para a crença, mas não é a crença em si (p. 85, tradução nossa).

Ainda segundo Sigel e Kim (1996), as crenças são ancoradas em um esquema que inclui afeto, intencionalidade e valor e que, em sua totalidade, guia as ações parentais. São representações mentais que funcionam como uma fonte de influência sobre o comportamento porque são conceitualizadas como significados mediacionais que englobam todas as facetas da criação das crianças. Além disso, os autores argumentam que todas as crenças que os pais têm sobre a socialização de suas crianças são ancoradas em um contexto cultural; logo, são também um modo pelo qual os indivíduos mantêm uma identidade cultural.

Neste estudo, assumir-se-á o uso do termo *crenças*, porque, embora se reconheça que ele pode ser empregado sob diversas conotações, que podem incluir atitudes, valores, ideias e cognições, por exemplo, concorda-se com Sigel e Kim (1996), que explicitam seu caráter genérico, capaz de abranger aspectos cognitivos e afetivos.

Assim, serão abordadas as crenças de pais e mães, e também a de educadores, com foco nas destes últimos. Segundo Keller (2002), a parentalidade é organizada como um estilo composto por diferentes sistemas pertencentes às variadas experiências interacionais com todos os cuidadores. Com base nessa definição, neste estudo, compreende-se que a parentalidade engloba as relações travadas entre as crianças e seus diversos cuidadores, podendo ser estes os pais, outros membros da família, os professores, ou outros profissionais que cuidem delas.

### 1.2.1 Crenças parentais

Conforme explicitado anteriormente, nesta dissertação, compartilha-se de uma concepção de desenvolvimento humano como processo que se dá nas interações do sujeito com o ambiente físico, social e cultural que o rodeia. Por isso, defende-se que o desenvolvimento infantil só pode ser analisado de forma contextualizada – histórica, social e culturalmente (Seidl-de-Moura, 2011; Seidl-de-Moura & Mendes, 2012). Para compreender o desenvolvimento de uma criança, é preciso que se compreendam o contexto no qual ela está inserida e as relações que se travam aí.

Para se referir a esse contexto, Harkness e Super (1986) formularam a noção de nicho de desenvolvimento. Trata-se de uma concepção teórica para a compreensão do processo de desenvolvimento infantil a partir da regulação cultural do microambiente da criança. Tal concepção é representada em um modelo composto por três subsistemas que medeiam a experiência individual da criança no contexto sociocultural: (1) o ambiente físico e social em que a criança vive; (2) os costumes culturalmente regulados de cuidado e criação de crianças; e (3) a psicologia dos cuidadores.

Esses três subsistemas operam juntos, configurando, de modo articulado, um sistema maior, e cada um opera condicionadamente com outras características da cultura, como os hábitos, os costumes, o sistema econômico e a divisão do trabalho vigentes e os parâmetros gerais de desenvolvimento. Regularidades nesses subsistemas providenciam um material a partir do qual a criança assimila as regras sociais, afetivas e cognitivas da cultura. Assim, esses três subsistemas do nicho de desenvolvimento formam o contexto sociocultural do desenvolvimento da criança.

Ao discorrerem sobre os ambientes físicos e sociais da vida diária, Harkness e Super (1986) identificam as pessoas com as quais a criança convive e as instituições que frequenta como suas socializadoras, na medida em que determinam os tipos de interações sociais que ela terá a oportunidade e a necessidade de experimentar. Para exemplificar, os autores mencionam pesquisa realizada por eles em Kokwet, uma comunidade rural do Quênia, na qual examinaram relações entre os ambientes da vida diária das crianças e vários aspectos do desenvolvimento delas. Para citar um exemplo de como o ambiente determina o desenvolvimento de comportamentos aparentemente universais, mencionam o modo como se dá a segregação por gênero nos grupos de crianças em Kokwet e no contexto americano. Segundo eles, pesquisas americanas têm pretendido marcar o início da tendência de meninos e meninas a se associarem preferencialmente com membros de seu próprio sexo nos anos pré-escolares. Já em Kokwet isso só acontece depois dos seis anos de idade, quando as crianças são consideradas velhas o suficiente para deixar suas próprias casas e buscarem companhia; até então, passam seu tempo em grupos de crianças com idades e sexos misturados.

Ao analisarem os costumes de cuidados com as crianças, Harkness e Super (1986) reforçam a ligação deste subsistema ao anterior, ao argumentarem que todos os aspectos do ambiente físico são mediados por adaptações culturais nas práticas de cuidado (a presença de perigo, por exemplo, incita acomodações em técnicas de cuidado, incluindo proximidade e supervisão). Segundo os autores, esses costumes são sequências de comportamentos tão comumente usados por membros da comunidade, e tão integrados à cultura maior, que não precisam de racionalização individual nem são necessariamente conscientes. Embora em nível grupal eles possam ser vistos como adaptações ao ambiente maior ou modos de lidar com questões do desenvolvimento, são mais reconhecidos pelos membros de uma cultura como coisas naturais a fazer. Além disso, incluem não apenas a rotina para a vivência diária, mas também mecanismos complexos, não frequentes e institucionalizados. Assim, esses costumes de cuidados podem ser vistos como estratégias comportamentais para lidar com as crianças em diferentes momentos de seu desenvolvimento, em contextos de características ambientais particulares.

Para exemplificar como esses costumes atendem a demandas do ambiente e moldam o desenvolvimento das crianças, Harkness e Super (1986) mencionam um padrão de cuidado físico destinado aos bebês em Kokwet. Sendo carregados nas costas por suas mães e por seus irmãos mais velhos, com o propósito de serem mantidos calmos e fora de perigo, esses bebês ficam deitados por apenas 10% do tempo em que estão acordados, o que faz com que eles

desenvolvam tardiamente o hábito de rastejar, mas precocemente o de sentar e o de andar, que parecem mais adaptativos àquele ambiente.

Por fim, ao analisar a psicologia dos cuidadores, aspecto do contexto do desenvolvimento infantil que é o foco desta dissertação, Harkness e Super (1986) situam aí as crenças de pais e cuidadores. Segundo eles, essas crenças são reguladas pela cultura e, ao mesmo tempo, regulam o desenvolvimento das crianças. Sua relação com o subsistema anterior pode ser percebida na medida em que os costumes de cuidado, embora geralmente aceitos sem um exame crítico, são frequentemente acompanhados por crenças em relação ao seu significado.

Harkness e Super (1986) destacam que a psicologia dos cuidadores inclui etnoteorias de comportamento e desenvolvimento infantil, assim como as orientações afetivas que os pais aprenderam e levam para o seu exercício de parentalidade. Dentre essas etnoteorias, o mais importante, segundo os autores, são as crenças em relação à natureza e às necessidades das crianças, as metas de socialização dos pais e da comunidade e as crenças dos cuidadores sobre técnicas efetivas de criação. Dentro das limitações criadas pelo ambiente físico, pela tecnologia disponível, pelos costumes de cuidado e pelas demandas de atividades dos pais, a psicologia dos cuidadores organiza estratégias de criação das crianças em sentido imediato e em longo prazo. As atribuições que os pais dão às crianças em diferentes momentos de seu desenvolvimento, por exemplo, expressam as crenças deles sobre as capacidades delas nesses diferentes momentos, assim como as metas que eles têm para o desenvolvimento delas. Com relação às emoções, as respostas que os pais e outros cuidadores dão à exibição emocional das crianças também são dirigidas por ideias, frequentemente implícitas, sobre o desenvolvimento do self naquele contexto cultural em particular. Resumindo, a psicologia dos cuidadores providencia uma estrutura imediata ao desenvolvimento da criança por meio do significado que confere a comportamentos e processos universais, aos quais os cuidadores aplicam esquemas culturalmente relevantes de interpretações (Harkness e Super, 1986).

Quanto à formação dessas crenças, Harkness e Super (1996) argumentam que elas são desenvolvidas num contexto de vida, numa cultura e num tempo específicos, e são relacionadas a crenças sobre outros aspectos da vida como experimentado por pais e cuidadores, como a paternidade/maternidade, a família e o eu na sociedade. São construídas durante toda a vida dos indivíduos, antes e depois de eles se tornarem pais. São culturalmente organizadas e se refletem em ações, como os modos de falar com as crianças, os métodos de disciplina ou a busca de conselhos de especialistas. Como essas crenças que os pais mantêm são organizadas em



categorias maiores de crenças que se influenciam mutuamente, os autores se referem a elas como sistemas de crenças culturais dos pais ou etnoteorias parentais.

Harkness e Super (1992) investigam as origens socioculturais dessas crenças e suas implicações para o desenvolvimento das crianças. Segundo eles, as etnoteorias parentais – que englobam as crenças sobre o desenvolvimento infantil e sobre os melhores modos de cuidar em função do contexto sociocultural vivenciado e as expectativas quanto à criança – têm propriedades motivacionais, funcionando como metas para os pais, assim como interpretações da realidade. São embutidas nas experiências da vida diária que os pais têm com suas crianças em idades particulares e, ao mesmo tempo, derivam do acumulado cultural, da experiência de sua comunidade ou seu grupo de referência. Os autores identificam as origens das etnoteorias parentais na estrutura socioeconômica da vida dos pais, mas também defendem que premissas e valores providenciam uma estrutura de referência, na qual os pais decidem sobre como socializar as crianças. Logo, as etnoteorias parentais se expressam nos modos como os pais atribuem às crianças diferentes configurações físicas e sociais. Além disso, os autores propõem que as etnoteorias são instaladas por muitos costumes de criação de crianças, os quais, portanto, são de especial importância em traduzir o pensamento parental em ações que têm consequências no desenvolvimento infantil.

Harkness e Super (1996) destacam como ponto principal para o desenvolvimento de pesquisas sobre as etnoteorias parentais o conceito de modelos culturais, ou seja, crenças compartilhadas que estruturam a experiência, fornecendo interpretações e inferências sobre essa experiência e metas de ação. Assim, ao discutir como as etnoteorias parentais organizam a rotina diária das crianças e como são expressas em práticas de cuidado, investigam diferenças interculturais e tendências de desenvolvimento, para o que realizam pesquisas em contextos socioculturais bastante diferentes, como Quênia e Cambridge. No Quênia, nos anos 1970, observaram uma área rural, onde encontraram uma comunidade agrária próspera que mantinha certas tradições e apresentava as seguintes características: pais e mães tinham pouca ou nenhuma escolarização; as tarefas eram divididas de modo tradicional entre homens e mulheres; as crianças trabalhavam nas tarefas agrárias e as mais velhas cuidavam dos irmãos mais novos; e as famílias eram grandes, tendo oito ou nove filhos, por exemplo. Em Cambridge, nos anos 1980, observaram famílias urbanas de classe média, com estas configurações: todos os pais eram empregados assalariados; as crianças eram cuidadas por suas mães ou por babás; e as famílias eram pequenas, tendo de um a três filhos. Foram observadas muitas diferenças entre esses contextos, como as referentes a concepções dos pais sobre a inteligência e a personalidade das crianças. Para as mães quenianas, a inteligência foi associada à responsabilidade e gentileza

(ser prestativo, sem que o adulto precise mandar), o que demonstra certa valorização da assertividade individual, mas também da submissão social. Já os casais americanos relacionaram a inteligência a capacidades cognitivas das crianças, manifestadas em comportamento social, linguagem e habilidades motoras, revelando uma valorização da independência e da autoconfiança.

Outra diferença encontrada referia-se ao tempo que a criança dedicava a diferentes atividades, o que revela muito da organização social da infância em cada cultura. No Quênia, as crianças brincavam até os dois ou três anos, momento a partir do qual passavam a realizar atividades domésticas. Em Cambridge, a brincadeira era um item considerado importante para o desenvolvimento das capacidades cognitivas das crianças e de sua independência. Dessa forma, ela se dava por diversão, mas também de modo estruturado, sendo incentivada por toda a infância e contando com a participação dos pais em sua organização e em sua realização.

De acordo com Harkness e Super (1996), as diferenças encontradas nessa pesquisa mostram que os conceitos parentais estão embutidos em eventos ou situações estruturados culturalmente. Além disso, dentre os fatores que podem explicar as variações de práticas e atividades destinadas às crianças podem estar as necessidades dos pais ou as de sociabilidade. Contudo, embora as etnoteorias parentais sejam fundamentadas em experiências cotidianas compartilhadas por pais e filhos, os pais não são apenas reprodutores de um script cultural escrito previamente. Mais do que isso, os pais são construtores ativos da cultura nos modos como organizam as rotinas diárias das crianças, e essas atividades rotineiras das crianças revelam tendências de desenvolvimento. Assim, as práticas de cuidado e de criação de crianças são instâncias das crenças parentais e também um modo pelo qual os pais transmitem suas crenças às crianças; são um modo pelo qual as crenças são postas em ação.

Convém destacar, entretanto, que não há uma correspondência perfeita entre crenças e comportamentos. Segundo Harkness e Super (1996), o comportamento é apenas uma expressão das crenças e, ao estudar as etnoteorias parentais, é necessário considerar os aspectos cognitivos do funcionamento humano, ou seja, encarar a parentalidade como um processo e compreender que a cognição parental também é organizada social e culturalmente. Por isso, além das variações interculturais, os autores destacam o papel das variações intraculturais na formação das etnoteorias parentais, visto que: (1) as culturas não são homogêneas; (2) há diferenças individuais (biológicas, psicológicas, sociais, culturais, econômicas) entre as pessoas; e (3) essa formação está relacionada às interações entre os pais e aqueles cujas perspectivas lhes importam, como cuidadores, professores e profissionais da saúde, tendo relevância, nesse processo, os diferentes papéis sociais exercidos por esses sujeitos.

Harkness e Super (1996) apontam a educação e a escolarização, por exemplo, como importantes fatores que compõem a variação intracultural. Mencionam estudo realizado por Edwards et al. (como citado em Harkness & Super, 1996) com pais e professores pré-escolares em duas comunidades culturais: Amherst (Massachusetts) e Pistoia (Itália) sobre os efeitos da educação nas expectativas dos pais sobre o desenvolvimento infantil. Esses autores identificaram que, nos dois grupos de pais, mais do que o treinamento e as responsabilidades profissionais, a cultura emergiu como o mais forte preditor das expectativas de desenvolvimento, enquanto os dois grupos de professores ocuparam uma posição intermediária. Logo, esses autores sugerem que os pais são mais influenciados por modelos culturais de desenvolvimento infantil de suas próprias comunidades, enquanto os professores participam de certa cultura profissional, compartilhada internacionalmente com outros praticantes de uma educação paralela ou equivalente, e treinamento e experiência com as crianças.

Keller (2002) também argumenta que as práticas culturais são estruturadas por sistemas de crenças e atitudes e que os diferentes sistemas parentais estão relacionados a diferentes metas de desenvolvimento. Segundo ela, os sistemas parentais e os mecanismos de interação são componentes universais da parentalidade, mas formam sistemas de investimento parental que assumem diferentes composições, de acordo com as demandas do ambiente; em outras palavras, há uma propensão universal e uma sensibilidade contextual a esses sistemas parentais e mecanismos de interação, visto que todos eles podem ser identificados em qualquer cultura, mas diferem quanto a seu montante de ocorrência e sua duração. Além disso, a autora defende que esses sistemas e mecanismos correspondem a comportamentos que foram selecionados para solucionar problemas adaptativos de nossos ancestrais, em diferentes estágios do nosso passado evolutivo.

Segundo Keller (2002, 2007), os sistemas parentais são a matriz das experiências das crianças durante os primeiros meses de vida, momento em que o aprendizado das relações se dá de modo mais efetivo. A autora considera que os primeiros anos de vida são essenciais para o funcionamento psicobiológico do ser humano, sendo as experiências ontogenéticas iniciais responsáveis por preparar o terreno para as trajetórias de desenvolvimento.

Quanto ao aprendizado das relações, Keller (2002, 2007) o define como a decodificação de informações de parceiros sociais significativos na fase inicial de socialização, o que cria um modelo interno de funcionamento, no qual um self emergente é representado. Nesse processo, identifica seis modelos de parentalidade:

- (1) Cuidado primário: corresponde a cuidados relacionados à saúde e sobrevivência do bebê, como dar banho e alimentar. Tem a função de reduzir o estresse e promover a segurança e a confiança do bebê na relação com os cuidadores. A prontidão com que o bebê é atendido o faz desenvolver confiança nos outros e sensação de segurança como marcas de seu self.
- (2) Contato corporal: envolve carregar o bebê no colo. Tem a função de proteger o bebê de perigos e predadores, estreitar os vínculos dele com a mãe e promover a coesão grupal. Também tem a função psicológica de calor emocional, propiciando uma ligação afetiva que desenvolve sentimentos de relação e de pertencimento. Esses sentimentos, por sua vez, favorecem a aceitação de regras e da hierarquia, o que gera harmonia no grupo.
- (3) Estimulação corporal: compreende atividades exclusivamente diádicas. Os pais propiciam aos filhos experiências de desafio motor pelo toque e pelo movimento e modulam seu próprio comportamento de acordo com a reação dos filhos. É uma resposta individual a uma única criança. Pode ser extremamente adaptativo em ambientes em que o desenvolvimento motor precoce, como caminhar, pode ajudar a controlar os perigos do ambiente. Tem a função de estimular o desenvolvimento motor e a emergência de um self corporal.
- (4) Estimulação por objetos: está ligada a atividades exploratórias. Tem a função de apresentar o mundo dos objetos e o ambiente físico em geral para a criança. No âmbito psicológico, tem a função de promover o crescimento cognitivo e tirar o bebê da dependência de relações sociais.
- (5) Troca face a face: é caracterizada por contato visual mútuo e pelo uso da linguagem. Ocorre quando a mãe põe o bebê perto da sua face e se dedica exclusivamente a essa relação diádica. Faz o bebê se perceber como a causa das ações parentais e, logo, dar-se conta de sua autoeficácia. Prevalece em estruturas sociais competitivas, que estimulam a individualidade e a independência precoce.
- (6) Envelope narrativo: compreende uma mediação simbólica que envolve o bebê nas conversas da mãe, destacando-se aí o papel exercido pela linguagem na formação do self.

De acordo com Keller (2002, 2007), esses sistemas parentais são modulados por mecanismos de interação. Tais mecanismos são independentes dos sistemas parentais e uns dos outros, embora possa haver a coocorrência de mecanismos e sistemas. A autora descreve três mecanismos de interação:

- (1) Atenção: pode ser plena ou compartilhada. Na plena, a mãe dá atenção exclusiva ao bebê. Estabelece-se uma relação diádica em que a criança é vista como um agente único, distinto individualmente. Na compartilhada, o cuidador realiza outras tarefas enquanto mantém o bebê perto de si. São realizadas atividades extradiádicas, nas quais a criança é considerada um coagente num sistema comunicativo. Keller (2002) destaca que a atenção aos sinais da criança é parte da definição do conceito de sensibilidade, que é uma das ferramentas de avaliação da qualidade da interação realizada.
- (2) Calor emocional: expresso em comportamentos como abraçar, beijar e segurar, compreende trocas afetivas positivas, abertura, acessibilidade, nutrição afetiva, compreensão e empatia. A aproximação corporal presente aqui medeia a regulação emocional, ao reduzir os afetos negativos. Ressalte-se, porém, que o afeto também se faz presente na voz e na face do cuidador.
- (3) Contingência: compreende respostas imediatas às demandas do bebê. Tem como função prover o bebê de uma percepção de si mesmo e da capacidade de prever o comportamento do outro (relacionar eventos a suas próprias ações). Quando realizada, gera afeto positivo e, quando quebrada, afeto negativo e estresse.

Segundo Keller (2002, 2007), esses diferentes sistemas parentais e mecanismos de interação se relacionam com diferentes metas de socialização e forjam diferentes trajetórias de desenvolvimento do self, a depender do contexto em que ocorram. Por isso, é necessário considerar as diferenças culturais e interindividuais de cada contexto analisado, pois essas diferenças são adaptações psicológicas que não assumem um padrão normativo único de desenvolvimento relacional.

Assim, Keller (2007) analisa ambientes prototípicos que se pautam por modelos culturais diferentes, de independência ou de interdependência. Como modelos culturais que conferem mais ênfase ao desenvolvimento da independência da criança, observou comunidades ocidentais de classe média, como Alemanha, Grécia e Estados Unidos, onde verificou famílias pouco numerosas, em que, em geral, as mães possuíam formação acadêmica, trabalhavam fora de casa e viviam a maternidade em idades mais tardias. Como modelos culturais que priorizam o desenvolvimento da interdependência, analisou comunidades agrárias tradicionais de subsistência, como os Nso camaronenses e os Gujarati Rajput indianos, onde verificou famílias bastante numerosas, em que as mães não possuíam formação acadêmica, trabalhavam em atividades para a subsistência da família e viviam a maternidade em idades precoces.

Ao analisar como se configura o ambiente social das crianças nesses contextos, Keller (2007) observou diferenças no que diz respeito, por exemplo, à relação estabelecida entre os bebês e suas mães, aos arranjos de dormir e à participação do pai na vida das crianças. Verificou que nas famílias ocidentais de classe média a relação diádica mãe-bebê é predominante nos primeiros meses de vida, que desde que nascem os bebês têm sua própria cama e até seu próprio quarto e que o pai passa pouco tempo de seu dia com o bebê, o que talvez se justifique pelo fato de, em geral, trabalhar fora de casa. Por outro lado, nas comunidades agrárias tradicionais, os bebês contam com diversos cuidadores ao longo do dia, nunca dormem separados de suas mães e, em algumas comunidades (Gujarati), experimentam total ausência da presença do pai em suas vidas durante seus primeiros meses de vida, já que as mães retornam à sua família de origem para dar à luz e lá permanecem por meses. Nesses casos, porém, os bebês são rodeados por várias pessoas que desempenham o papel masculino, como avôs, tios e primos.

Percebe-se, portanto, que o mundo social dos bebês de famílias das vilas de subsistência e o dos bebês de classe média ocidental constituem diferentes contextos de desenvolvimento, oferecendo a eles diferentes oportunidades. Esses modelos culturais diversos apresentam diferenças à vida social e às rotinas diárias das crianças, estabelecidas de acordo com o que é considerado adaptativo em cada um desses contextos e com as metas de socialização provenientes daí.

Quanto às metas de socialização, Keller (2007) afirma que elas expressam as ideias que os grupos culturais têm priorizado ao definir resultados desejáveis em seus contextos de vida. Keller et al. (2006), por meio da aplicação de questionários e da realização de entrevistas a 204 mães de bebês de 3 meses de diferentes ambientes ecoculturais, identificaram metas de socialização referentes a qualidades que as crianças deveriam aprender ou desenvolver durante seus três primeiros anos de vida. O modelo cultural independente contou com participantes da classe média de Berlim, Los Angeles e Atenas, as quais alcançaram os menores escores nas metas de socialização relacionais. Já as participantes do modelo cultural interdependente, de vilas Nso e Gujarati Rajput, alcançaram os maiores escores nessa escala. No que dizia respeito às metas de socialização referentes à autonomia, participantes do modelo cultural independente obtiveram escores significativamente mais altos que os Nso, não se diferenciavam entre si, nem, surpreendentemente, diferiam significativamente em relação à amostra Gujarati. Esses resultados, segundo Keller (2007), confirmam que ambientes socioculturais diferentes são associados a diferentes metas de socialização; o modelo de independência foca mais na autonomia do que na relação, enquanto o de interdependência foca mais na relação do que na autonomia. Mais especificamente, de acordo com Keller et al. (2006), o modelo de

independência prioriza a percepção do indivíduo como separado e autônomo e, portanto, apresenta estratégias de socialização focadas em estados mentais e qualidades pessoais para apoiar o autoaperfeiçoamento e a automaximização. Já o modelo de interdependência percebe o indivíduo em sua inter-relação com os outros e, por isso, suas estratégias de socialização focam na aceitação de normas e hierarquias para contribuir para o funcionamento harmônico da unidade social, em particular, a família. Desse modo, foi comum que, nas entrevistas, as mães Gujarati Rajput mencionassem obediência, harmonia, aceitação de normas e respeito a valores morais como qualidades a serem desenvolvidas por seus filhos, enquanto as mães de Berlim, Los Angeles e Atenas mencionaram a independência e a capacidade de eles tomarem decisões sozinhos. Convém destacar que, em seu estudo, Keller et al. (2006) consideraram, ainda, um terceiro modelo cultural, o autônomo-relacional, representado por famílias urbanas de Índia, China, México e Costa Rica. Tal modelo combina relações interpessoais com o funcionamento autônomo do indivíduo e apresenta metas de socialização que focam tanto na integração harmônica na família como na autonomia pessoal. No entanto, por ter apresentado baixa consistência quanto às medidas estudadas, os autores advertem que esse modelo ainda precisa de mais refinamento teórico e empírico.

Ainda conforme Keller (2007), as metas de socialização estão embutidas nas etnoteorias, ou ideias, parentais sobre o cuidado infantil apropriado, as quais medeiam o comportamento que os pais dirigem às crianças. As crenças e atitudes parentais representam realidades compartilhadas culturalmente e, como são adquiridas durante o processo de socialização, ligam gerações e possibilitam a aquisição do conhecimento contextualmente relevante.

Assim, Keller (2007) identifica crenças parentais nos modelos culturais de interdependência e de independência que vem analisando. Nas vilas Nso Folk, a criança é considerada sagrada, um presente de Deus, e, após seu nascimento, sua responsabilidade é comum a toda a comunidade. O leite materno é o principal alimento do bebê e acredita-se que, se uma criança não é amamentada, nunca possuirá as potencialidades necessárias para funcionar bem em um ambiente social.

Nas comunidades indianas hindus, as crianças também são consideradas dons de Deus e, portanto, devem contar com a mais completa proteção dos pais. A fusão entre mãe e bebê é central e começa, de acordo com os Vedas, durante o período pré-natal. A maternidade é considerada uma experiência psicoespiritual e a amamentação, um dever moral. A relação pai-filho é muito restrita e circunscrita por interesses culturais e normas sociais, especialmente para o período da infância.

Já as famílias de classe média ocidental acreditam que o modo mais eficaz pelo qual podem fazer o melhor por seus filhos é se preparando para ser bons pais e, por isso, fazem cursos de preparação para o nascimento e buscam informações em livros e revistas. Apresentam um modelo mais individualista de desenvolvimento, chegando a considerar patológica a relação de simbiose entre mãe e bebê. O modelo saudável de relações entre pais e filhos consiste em indivíduos separados interagindo uns com os outros. Os pais atribuem aos bebês um papel de igualdade para o fluxo de trocas interacionais, percebendo-os como alguém que tem vontade própria e que expressa preferências, necessidades e desejos desde o início. Os pais referem cognições e emoções dos bebês, enfatizando habilidades individuais e cognitivas, autoconfiança, autoexpressão, exploração, descoberta e realização. Nos cenários alemão, grego e euro-americano, as mães valorizam o esforço individual, a autorrealização, a expressividade e a autonomia das crianças.

Tais crenças acerca das crianças, do papel dos pais e do que eles esperam para seus filhos se relacionam a diferentes sistemas parentais e mecanismos de interação. Keller (2007) identificou, em sua pesquisa, que participantes de modelos culturais interdependentes, como as mães Nso dos Camarões e as mães Gujarati Rajput indianas, obtiveram pontuação mais alta na escala de práticas parentais de apoio ao relacionamento em comparação à escala de práticas de apoio à autonomia. Elas concordaram mais frequentemente com declarações sobre a importância do contato corporal, da estimulação corporal e de amamentar imediatamente um bebê que chora do que com declarações sobre a estimulação por objetos. Quanto a deixar o bebê dormir sozinho, elas discordaram totalmente.

Por outro lado, as mães de Los Angeles, Berlim e Atenas, de um modelo cultural independente de parentalidade, obtiveram pontuação mais alta na escala de práticas parentais de apoio à autonomia em comparação à escala de práticas relacionais. Assim, elas concordaram com declarações relativas à importância do contato face a face, da estimulação por objetos e brinquedos e da autorregulação precoce, como dormir a noite toda e dormir sozinho, mais frequentemente do que com declarações sobre a importância do contato corporal e de uma resposta imediata ao choro infantil.

Além disso, Keller (2007) identificou diferenças de concepções entre práticas que estavam presentes em todos os modelos analisados, como a amamentação. Tanto as mães do modelo interdependente quanto as do independente consideravam importante amamentar os bebês. No entanto, para as primeiras, a única função dessa prática era alimentar as crianças e mantê-las fortes, enquanto para as outras havia um significado extra, que era facilitar o contato visual e fortalecer o vínculo afetivo entre elas e os bebês. Do mesmo modo, a estimulação



corporal tinha, para as mães Nso e Gujarati, o objetivo de acelerar o desenvolvimento motor, num contexto em que aprender a andar cedo se torna importante para que se possa compartilhar tarefas e auxiliar na subsistência da família. As mães de Berlim e Los Angeles, por outro lado, discordam desse tipo de treinamento motor porque consideram que a estimulação corporal se sobrepõe ao tempo natural de desenvolvimento dos bebês. Também havia diferenças com relação à estimulação por objetos: para as mães do modelo cultural interdependente, essa prática tinha a função de prevenir ou conter o choro e tornar o bebê forte, enquanto as mães do modelo independente a encaravam como uma oportunidade de o bebê aprender a ficar sozinho consigo mesmo e se tornar independente.

Quanto às interações discursivas, Keller (2007) constatou que as mães de Berlim e de Los Angeles dizem maior número de palavras em suas interações com os bebês do que as mães Nso e Gujarati. As falas das mães de Berlim e de Los Angeles são volumosas e elaboradas, enquanto as das mães Nso e Gujarati são breves e repetitivas. Ao observar as interações ocorridas entre as mães e seus bebês de três meses de vida em contextos de brincadeira livre, Keller percebeu que as mães rurais empregam mais vocalizações do que reações verbais, ao contrário das mães ocidentais urbanas. Nas interações verbais, as falas das mães rurais dão mais suporte à relação, referindo-se ao contexto social e às regras morais; já as mães dos contextos urbanos ocidentais dão mais suporte à autonomia, dando ao bebê direito de escolha e poder de decisão.

Keller (2007) também observou que a contingência em relação aos sinais positivos dos bebês era diferente nos dois ambientes socioculturais analisados. Coerente com o modelo independente de parentalidade, bebês de famílias ocidentais de classe média experimentavam mais respostas contingentes no contexto face a face do que crianças de famílias rurais.

Em estudo realizado por Keller et al. (2008), os autores observaram a organização temporal do comportamento verbal/vocal espontâneo de vinte díades mãe-bebê de classe média alemã e 28 de Nso de Camarões, avaliando as reações maternas contingentes e não contingentes em relação às vocalizações de seus bebês. Os bebês, de quatro, ou oito, ou 12 semanas de idade, e suas mães foram filmados semanalmente em uma cena de interação de brincadeira livre durante dez minutos (mas somente os últimos cinco minutos foram codificados, para que as díades pudessem se acostumar com a situação de filmagem).

As mães alemãs mostraram respostas mais contingentes aos sinais de seus bebês do que as mães Nso. Contudo, Keller et al. (2008) ressaltam que, surpreendentemente, não encontraram as diferenças claras esperadas entre as duas comunidades culturais. O número absoluto de respostas maternas contingentes foi maior para as crianças alemãs em comparação com as

crianças Nso, mas a pontuação da razão não revelou nenhum efeito principal cultural. O fato de que os bebês alemães produziram mais vocalizações do que os Nso pode explicar esse resultado. Os autores destacam, ainda, que o maior número de vocalizações dos bebês pode estar relacionado ao maior número de vocalizações das mães e, por isso, para entender completamente o padrão de contingência entre mãe e bebê, seria útil avaliar uma linha de base de vocalizações maternas também.

A tendência de respostas não contingentes aumentou com a idade das crianças para as mães Nso, mas não para as mães alemãs. Na quarta semana de vida dos bebês, as mães alemãs apresentaram respostas não contingentes cerca de duas vezes maior que a das mães Nso. Entretanto, enquanto as mães alemãs diminuíram essas respostas à oitava semana de vida dos bebês, as mães Nso mostraram um aumento nas respostas não contingentes durante as próximas semanas e, portanto, pontuaram mais alto que as mães alemãs quando os bebês estavam com doze semanas de vida.

Assim, segundo Keller et al. (2008), esse estudo confirma que a importância da responsividade verbal/vocal difere entre os ambientes culturais estudados. De acordo com os autores, esse resultado corresponde a outros estudos que demonstram que a troca verbal/vocal como parte de uma estratégia de interação distal não é o foco principal das mães Nso, que confiam mais em um estilo de interação proximal, com contato corporal e estimulação corporal como os modos primários de troca (Keller, 2007). Ademais, esses padrões de interação se tornam mais pronunciados com o desenvolvimento progressivo das crianças.

Além disso, Keller (2007) menciona a existência de variações intraculturais nos contextos em pauta. Segundo ela, essas variações são mais comuns nos modelos culturais independentes, em virtude de seu foco no indivíduo, que propicia mais nuances pessoais dentro do quadro geral. Nos modelos culturais interdependentes, definidos por regras morais que focam o funcionamento harmônico do grupo como a principal meta de socialização, essas variações são menores. No estudo de Keller et al. (2006), por exemplo, no modelo cultural independente observado, as mães de Berlim obtiveram escores menores em metas de socialização relacionais do que as mães de Los Angeles e Atenas. No modelo interdependente, as mães Nso obtiveram escores maiores em metas de socialização relacionais do que as mães Gujarati, as quais obtiveram maiores escores em metas de socialização de autonomia.

Com base nos resultados encontrados em sua pesquisa, Keller (2007) conclui que tanto as metas de socialização como as crenças parentais são baseadas em características sociodemográficas e em condições de vida e refletem diferentes sistemas parentais, de acordo

com o que os pais consideram melhor para o desenvolvimento de seus filhos no contexto sociocultural em que vivem.

Em consonância com esses pressupostos, Seidl-de-Moura et al. (2004) também sustentam que as crenças dos cuidadores afetam as práticas de cuidado (e vice-versa) e que as crenças e práticas transformam o ambiente físico e social, assim como são transformadas por ele. Defendem que o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil – que inclui crenças sobre os períodos mais prováveis para aquisição de habilidades motoras, perceptuais e cognitivas, sobre fatores que podem influenciar o desenvolvimento das crianças e sobre cuidados de higiene e segurança importantes para a sua saúde – ocupa papel central no sistema de crenças parentais e, conseqüentemente, influencia de modo significativo a interação entre pais e filhos.

Então, a fim de analisar a relação entre o conhecimento sobre desenvolvimento infantil e certas variáveis da mãe e do bebê, Seidl-de-Moura et al. (2004) analisaram uma amostra de 405 mães primíparas, com filhos menores de um ano, distribuída por seis cidades em diferentes regiões do Brasil. O contexto urbano foi escolhido para a pesquisa por concentrar a maior parte da população brasileira. Além disso, os autores argumentaram que analisar mães que residiam em diferentes centros urbanos propiciaria a avaliação de diferenças regionais. Por meio da aplicação de questionários, escalas e do Inventário de Conhecimento do Desenvolvimento Infantil (KIDI, traduzido), o estudo analisou a relação entre variáveis como nível educacional e prestígio ocupacional da mãe, nível socioeconômico da família, idade e sexo dos bebês e o conhecimento das mães sobre o desenvolvimento infantil.

Seidl-de-Moura et al. (2004) confirmaram a relação entre alguns fatores analisados com o nível de conhecimento das mães sobre os bebês e a cognição materna. Identificaram, por exemplo, que, quanto mais velhos eram os bebês, maiores eram os conhecimentos das mães sobre eles, o que sugere que não é apenas a mãe que influencia o bebê, mas que características dele também a afetam, confirmando que a relação entre eles se dá de forma recíproca. Os locais de moradia das mães e seus níveis de escolaridade também influenciaram seu nível de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, o que confirma a incidência de fatores sociais e culturais sobre a cognição materna e a heterogeneidade dos grupos de mães das diferentes regiões urbanas brasileiras. Tais resultados, segundo os autores, corroboram a necessidade de se considerar as variações interculturais e sociais ao se estudar o desenvolvimento humano.

Mendes e Pessôa (2013) também sustentam que as crenças de pais e cuidadores se revelam em práticas de cuidado e, conseqüentemente, em processos de socialização, de acordo com o que julgam melhor para o desenvolvimento saudável da criança. Com relação às emoções, as autoras argumentam que as estratégias de socialização escolhidas podem contribuir

para a formação de um self mais autônomo, ou mais relacional, ou autônomo-relacional; isto é, definem diferentes caminhos do desenvolvimento emocional. A fim de aprofundar as análises sobre crenças e expectativas de mães e cuidadoras acerca da expressão emocional em crianças e da trajetória de socialização que privilegiam – em termos de autonomia ou interdependência –, as autoras realizaram um estudo com mães de bebês até um ano de idade e outras cuidadoras – avós, babás e cuidadoras de creche –, na cidade do Rio de Janeiro. Constataram que tanto mães como cuidadoras valorizavam tanto a interdependência, envolvendo qualidades de comportamento da criança, quanto a autonomia, com foco nos desejos e no potencial individual da criança, o que revelaria uma tendência a uma trajetória mista de socialização. No entanto, no que diz respeito à expressão das emoções, as respostas encontradas revelaram ora a preponderância de uma das dimensões (autonomia ou relação), ora de outra. As mães avaliaram, por exemplo, que uma criança deve aprender a se controlar emocionalmente antes dos três anos de idade, característica de sociedades que valorizam mais a interdependência do que a autonomia. Já parte das demais cuidadoras concordou com as mães, mas outra parte, maior, considerou que não era necessário esperar esse controle nessa faixa etária, denotando certa tendência a maior autonomia e individualismo.

Adicionalmente, Mendes e Pessôa (2013) realizaram ainda um estudo longitudinal, com díades mãe-criança, tendo as crianças cinco e vinte meses de idade, também na cidade do Rio de Janeiro. Enfocando as trocas afetivas realizadas entre mãe e bebê, esse estudo analisou os aspectos cognitivos e afetivos da fala materna e o desenvolvimento linguístico infantil, sob dois marcos do desenvolvimento: a transição entre a intersubjetividade primária e a secundária, aos cinco meses; e a compreensão de frases e a produção das primeiras palavras, aos vinte meses. Ao observarem a fala materna em episódios de interação entre mães e filhos, as autoras constataram que as emissões estavam predominantemente vinculadas às preferências e vontades das crianças, o que denota uma concepção, por parte das mães, de que seus filhos são capazes, desde cedo, de fazer discriminações sensoriais e ter preferências. Perceberam, ainda, que as mães se apropriavam das ações comunicativas de seus filhos, dando a elas um significado e adequando suas falas e seus gestos de modo a responder a seus filhos de acordo com aquilo que julgavam ser esperado pela criança.

Ainda com relação às emoções, Castro et al. (2015) também associam as crenças e os comportamentos dos pais ao desenvolvimento emocional das crianças. As autoras propõem um modelo de socialização das emoções por meio do qual os pais podem influenciar o desenvolvimento da habilidade das crianças de reconhecer as emoções, explicitando três variáveis parentais que compõem esse processo: as crenças dos pais sobre as emoções das

crianças, seus comportamentos em relação às emoções das crianças e suas próprias habilidades em reconhecer emoções.

Castro et al. (2015) argumentam que as crenças que os pais têm acerca das emoções influenciam o modo como as socializam. Para exemplificar, mencionam que os pais que consideram as emoções valiosas e as enxergam como uma oportunidade de intimidade tendem a propiciar ambientes emocionalmente expressivos, sensíveis às emoções das crianças, o que cria a oportunidade de elas aprenderem a como expressar e identificar as próprias emoções e as dos outros. Por outro lado, os pais que consideram as emoções problemáticas ou perigosas tendem a esconder as próprias emoções e a negar, ignorar ou minimizar as emoções das crianças, o que diminui as oportunidades de elas aprenderem sobre emoções.

No entanto, dois aspectos importantes do desenvolvimento emocional das crianças relacionados ao ambiente em que vivem são destacados por Castro et al. (2015). Primeiro, as autoras afirmam que essa atitude dos pais de esconder as próprias emoções também pode tornar as crianças mais velhas hábeis em reconhecer emoções, pois elas têm de se esforçar mais para saber o que eles estão sentindo, tendo de prestar mais atenção a microexpressões de emoções. Segundo, destacam que ambientes desafiadores, como lares abusivos, podem tornar as crianças hábeis em reconhecer emoções, já que elas têm de se adaptar a eles (tendo, por exemplo, que se esforçar para identificar expressões de raiva). Acredita-se que essas constatações são importantes porque corroboram que sujeito e ambiente se interinfluenciam no processo de desenvolvimento e reforçam a inexistência de padrões e determinismos quanto ao desenvolvimento infantil.

Castro et al. (2015) consideram também as crenças dos pais acerca do seu papel no desenvolvimento emocional das crianças. Aqueles que consideram ser sua responsabilidade ensinar as crianças sobre emoções se propõem a direcionar esse ensino, fornecendo instruções mais explícitas em relação a causas e consequências e à natureza das emoções, em comparação com aqueles que acreditam que essa orientação não é tão importante. Segundo as autoras, essa orientação pode agir como um preditor de uma ótima capacidade de crianças pequenas, de quatro a seis anos, reconhecerem as emoções; mas podem prejudicar o desenvolvimento das crianças mais velhas, se os pais passarem a reagir proativamente a elas por considerarem que elas ainda não se desenvolveram suficientemente nessa área.

Quanto ao comportamento dos pais, Castro et al. (2015) indicam a nomeação e o ensino das emoções como duas práticas que podem influenciar positivamente a habilidade das crianças de reconhecer emoções. Ao nomear as emoções, os pais identificam explicitamente o que a criança ou outra pessoa está sentindo, o que contribui para fortalecer a regulação

emocional da criança e sua competência social junto a seus pares. Já o ensino das emoções, que acontece quando os pais explicitam as causas e consequências das experiências emocionais, ajudam as crianças a compreender as emoções e a se ajustar academicamente.

Em relação à capacidade dos pais em reconhecer as suas próprias emoções, Castro et al. (2015) mencionam pesquisas que sugerem que as habilidades emocionais dos pais influenciam as dos filhos, mas essas pesquisas estão focadas sobre a capacidade dos pais de regular ou expressar emoções, e não em reconhecê-las, principalmente em reconhecer as emoções das crianças. Segundo elas, possivelmente, pais que tenham uma capacidade mais acurada de reconhecer emoções sejam mais capazes de responder satisfatoriamente às crianças e orientar a compreensão emocional delas de modo mais eficaz. Assim, em seu estudo, as autoras analisaram se as crenças dos pais sobre as emoções das crianças, seus comportamentos de socialização das emoções e suas habilidades de reconhecer as emoções poderiam ser associados à habilidade das crianças de reconhecer as emoções.

Castro et al. (2015) destacam que, embora a maioria dos estudos sobre as habilidades das crianças de reconhecer as emoções foque na idade pré-escolar, é preciso focar também as crianças mais velhas e até os adultos, em contextos interpessoais, porque o desenvolvimento dessa habilidade se complexifica à medida que as crianças amadurecem cognitivamente e ganham experiência nas interações sociais e porque também é preciso analisar como os pais adaptam suas estratégias de socialização em virtude das mudanças nas habilidades infantis. Por isso, selecionaram uma amostra de adultos e crianças mais velhas, composta por 69 díades pai/mãe-criança, nas quais os pais – de etnia afro-americana, euro-americana ou índios americanos Lombee – tinham entre 28 e 53 anos e as crianças, entre oito e onze anos.

Os pais preencheram um questionário sobre suas crenças acerca da emoção das crianças e as díades participaram de tarefas em laboratório e cada um identificou as suas próprias emoções e a do outro participante em trechos que foram gravados em vídeo. Os resultados encontrados demonstraram que as crenças, o comportamento e as habilidades dos pais responderam por um terço da variância na habilidade da criança em reconhecer as emoções, o que sugere a importância do meio familiar para o desenvolvimento da habilidade das crianças de reconhecer as emoções no meio da infância, e constataram mudanças importantes relacionadas à idade na relação entre a socialização das emoções promovida pelos pais e o desenvolvimento emocional das crianças. Embora a faixa etária das crianças em foco nessa pesquisa fuja ao escopo desta dissertação, consideram-se relevantes as reflexões teóricas promovidas pelas autoras acerca da relação entre as crenças e os comportamentos parentais e o desenvolvimento emocional das crianças.

Todos os estudos mencionados aqui ratificam que a importância de se estudar as crenças parentais reside, dentre outras razões, no fato de elas serem orientadoras das ações que os pais dirigem às crianças. Conforme afirmam Kobarg et al. (2006), “o comportamento dos pais não ocorre ao acaso, mas é fundamentado em ideias e crenças organizadas, subjacentes ao comportamento diário, sobre a forma de lidar com os filhos” (p. 97). Logo, essas crenças fundamentam as práticas de cuidado e as metas de socialização destinadas às crianças, as quais impactam seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Goodnow (1996) defende que é importante estudar essas crenças porque elas: (1) são uma forma interessante da cognição e do desenvolvimento dos adultos; (2) nos ajudam a compreender a ação parental; (3) são um aspecto do contexto de desenvolvimento da criança; e (4) nos auxiliam a entender os processos de transmissão e mudança cultural. Esses aspectos ajudam a compreender o desenvolvimento infantil de modo contextualizado. Ver-se-á, a seguir, por que é importante estudar também as crenças dos professores quando se tem a intenção de compreender o desenvolvimento das crianças.

### 1.2.2 Crenças de educadores

Estudar as crenças dos educadores ajuda a compreender o que sustenta as práticas pedagógicas que eles oferecem às crianças e o modo como podem favorecer, ou não, o desenvolvimento emocional delas. No entanto, antes de focar essas crenças, é preciso considerar outros aspectos importantes que influenciam o trabalho do professor, como a sua formação, o modo como a educação infantil se constituiu historicamente em nosso país e a responsabilidade docente.

- O papel do professor no desenvolvimento emocional das crianças: a questão da formação docente

Os professores desempenham, ao lado dos pais, relevante papel no desenvolvimento das crianças, particularmente de socializadores das emoções, proporcionando a elas experiências que facilitam ou não o desenvolvimento de suas competências emocionais (Denham et al., 2012). Por isso, é importante analisar como os educadores desempenham esse papel, observando que subsídios empregam para isso.

Segundo Denham et al. (2012), em comparação com os pais, o papel dos professores como socializadores das emoções das crianças não tem sido suficientemente examinado. Então, tomando como base pesquisas sobre a socialização parental das emoções, as autoras exploram

possíveis papéis dos professores no desenvolvimento da competência emocional de crianças pequenas. Segundo elas, os próprios professores afirmam que a falta de competência emocional dificulta o desenvolvimento dessas crianças.

Com relação aos modos como os pais socializam as emoções dos filhos, Denham et al. (2012) destacam os modelos de expressão emocional, os ensinamentos sobre as emoções e as reações às emoções que os pais, em geral, oferecem às crianças como estratégias que ajudam os pequenos a desenvolver a sua competência emocional. Paralelamente, as autoras ressaltam que a socialização da competência emocional das crianças feita pelos professores também pode promover o sucesso socioemocional e até acadêmico delas na escola. Enfatizam que as pesquisas na área da educação têm começado a examinar a relação entre emoções e cognição na sala de aula – como, por exemplo, os impactos que as emoções das crianças podem ter sobre o seu aprendizado –, mas que a maioria dessas pesquisas se refere a crianças mais velhas, havendo pouquíssimos estudos acerca de como os educadores de crianças pequenas promovem a competência emocional delas. Isso faz com que se desconheçam os modos como os educadores atuam sobre essa questão, seja individualmente ou apoiados por programas ou currículos específicos. Quanto a isso, aliás, as autoras mencionam pesquisas que identificaram que alguns professores são intuitivamente conscientes sobre o quanto as suas emoções e as das crianças são importantes para seu aprendizado e bem-estar e prestam atenção a essas questões na sala de aula, mas receberam pouco treinamento para promover a competência emocional das crianças ou gerenciar as próprias emoções e a exibição delas.

No cenário brasileiro, ao problematizar a formação de professores, Gatti (2010) analisa 71 cursos de pedagogia distribuídos pelas cinco regiões do país, tendo como um dos critérios de análise os currículos desses cursos. A autora constata que, de modo geral, se oferece aos licenciandos em pedagogia uma formação panorâmica e fragmentária, com um conjunto disciplinar disperso, o que ocasiona uma “insuficiência formativa evidente” (p. 1371).

De forma semelhante, nesta dissertação, examinaram-se as grades curriculares de quatro cursos de graduação em pedagogia, de modalidade presencial, de universidades públicas do estado do Rio de Janeiro: o da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), o da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o da Universidade Federal Fluminense (UFF) e o da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Essas instituições foram escolhidas para análise porque se situam no espaço demográfico contemplado por este estudo e porque, por serem públicas, refletem uma concepção do Estado acerca da formação que precisa ser oferecida a professores de crianças. Identificaram-se a reduzida carga horária de disciplinas obrigatórias referentes ao desenvolvimento infantil diante da carga horária total de



disciplinas obrigatórias oferecidas nos cursos em pauta, conforme mostra a Tabela 1. Com base nos dados apresentados, percebe-se que o curso com maior número de disciplinas sobre desenvolvimento infantil (o da UERJ) destina menos de 10% de sua carga horária obrigatória a essas disciplinas. Além disso, por meio da análise das ementas das disciplinas, constatou-se a ausência do tema *desenvolvimento emocional* infantil nos currículos ofertados.

Tabela 1 — Quantidades e cargas horárias das disciplinas obrigatórias e das disciplinas obrigatórias sobre desenvolvimento infantil dos cursos de pedagogia analisados

Instituição	Quantidade de disciplinas		Carga horária das disciplinas		
	Obrigatórias	Obrigatórias sobre desenvolvimento infantil	Obrigatórias	Obrigatórias sobre desenvolvimento infantil	%
UERJ	55	4	2.610	240	9,20%
UFRJ	40	3	3.210	180	5,61%
UFF	49	2	3.010	120	3,99%
Unirio	53	2	2.015	120	5,96%

Possivelmente, um dos motivos que justifique essas configurações curriculares seja a ênfase conferida pela escola ao desenvolvimento de aspectos cognitivos, os quais, talvez, sejam considerados preponderantes para que se possa vir a atender às demandas da sociedade capitalista – extremamente consumista e competitiva. Nesta dissertação, porém, considera-se equivocada a fragmentação entre emoção e cognição e assume-se que também as emoções assumem papel preponderante no “desenvolvimento integral” das crianças, conforme proposto pela educação infantil (Brasil, 1996, art. 29). Defende-se, conforme Fried (2011), que as emoções fazem parte do processo de aprendizagem e que os aspectos cognitivos enfocados pela escola – como o próprio aprendizado, a atenção, a memória, a capacidade de tomar decisões, a motivação e o funcionamento social – não são apenas afetados pela emoção, mas estão entrelaçados aos processos emocionais. Tais processos, inclusive, são requeridos quando precisamos aplicar a situações da vida real os conhecimentos, os fatos e as habilidades de raciocínio lógico que aprendemos na escola (Fried, 2011).

Os resultados encontrados na análise das grades curriculares, portanto, confirmam a necessidade de se investir na formação dos professores no que diz respeito ao desenvolvimento infantil, tendo em vista que, para poder atender satisfatoriamente às demandas das crianças

(afetivas, sociais e cognitivas), promover seu desenvolvimento emocional, melhorar a sua relação com elas e até facilitar o seu aprendizado, os professores precisam estar aptos a ajudá-las a reconhecer as suas emoções e a lidar com elas. Além disso, conforme também afirmam Denham et al. (2012), é preciso auxiliar o professor a lidar com suas próprias emoções, pois a sua competência emocional afeta as suas habilidades de agir como um socializador positivo da competência emocional das crianças. Defende-se que se faz necessário, ainda, amparar o professor em seu cotidiano, oferecendo-lhe condições de trabalho dignas, as quais incluem salário compatível com o mercado, no que diz respeito a seu nível de formação, à sua carga horária e à responsabilidade exigida por seu cargo. Cabe lembrar que O Plano Nacional de Educação (PNE, Brasil, 2014), que foi promulgado em 2014 e tem duração decenal, apresenta como metas, dentre outras, a formação de todos os profissionais de educação infantil em nível superior (meta 15) e sua equiparação salarial aos demais profissionais de mesma escolaridade (meta 17). Ademais, é preciso oferecer ao professor possibilidades de formação continuada; espaço e tempo disponíveis para coordenação, planejamento, discussão e troca de saberes entre pares; e local de trabalho seguro e com infraestrutura plena.

Apesar de os cursos analisados conferirem aos professores habilitação para atuar com crianças na educação infantil e no ensino fundamental – além de possibilitar a sua atuação em outras áreas de ensino, como a educação de jovens e adultos e a gestão escolar –, o foco desta dissertação recai sobre a educação infantil, etapa responsável por acolher crianças de zero a cinco anos de idade. Estruturalmente, nessa etapa, a creche recebe as crianças de zero a três anos e a pré-escola, as de quatro a cinco anos.

Convém destacar que as contemporâneas concepções de criança como sujeito de direitos (Brasil, 1988, art. 203, 204, 208 e 227; Brasil, 1990) e de educação infantil como primeira etapa da educação básica (Brasil, 1996, art. 29) fizeram emergir a necessidade de um novo profissional de educação infantil, o qual deve ser capaz de entender a criança como ator social, produtor e produto de cultura, que pensa, reflete e aprende, e que deve ser capaz de compreender também que sua relação com essa criança é dialógica. A educação infantil vem tentando superar seu caráter meramente assistencialista para ser, também e sobretudo, promotora do desenvolvimento integral da criança (Brasil, 1996, art. 29) e, para isso, exige desse novo profissional conhecimentos específicos sobre essa criança, incluindo o momento de seu desenvolvimento e as especificidades do contexto sociocultural em que ela está inserida.

Para compreender esse caráter assistencialista que atualmente se tenta combater, mas ainda se faz presente na educação infantil, e o novo tipo de profissional exigido por essa etapa

de ensino, é preciso entender como a educação infantil, suas instituições e seus profissionais se constituíram historicamente.

- Breve histórico da educação infantil no Brasil: das práticas assistencialistas à constituição de um campo de saberes específicos

Segundo Barbosa (2006), a educação e o cuidado das crianças pequenas no Brasil começaram num contexto que englobava a industrialização, a urbanização e a instituição da República. Com a passagem de um modelo de organização social colonial-patriarcal e escravocrata para o de família nuclear republicana, começou a se estabelecer nos centros urbanos brasileiros um modelo de vida burguês, que se tornou um padrão de normalidade e fez emergir, naquela passagem do século XIX para o século XX, uma nova configuração institucional que fosse capaz de atender às recentes demandas da sociedade. Associações profissionais, filantrópicas e diferentes instituições, dentre elas as creches e os jardins de infância, passaram a promover uma intervenção social que englobava aspectos jurídico-policia, médico-higienista e religioso, desenvolvendo, de fato, um “projeto de higiene social” (Barbosa, 2006, p. 83), que visava controlar as camadas populares e manter o domínio burguês.

Assim, as primeiras creches brasileiras atendiam a parcela mais pobre da população e tinham caráter assistencialista. Tendo substituído “as salas de asilo, as amas de leite, os internatos e as rodas de expostos” (Barbosa, 2006, p. 84), tentavam “atenuar a mortalidade infantil, divulgar campanhas de amamentação, atender as mães solteiras e realizar a educação moral das famílias” (p. 83). Além disso, caracterizavam-se por atender a uma necessidade das mães, que precisavam ser liberadas para o crescente mercado de trabalho gerado pela industrialização, e não das crianças. Ou seja, não havia ainda nessas instituições uma proposta pedagógica delineada para receber as crianças, tratava-se apenas de um lugar de guarda no qual elas deveriam ser assistidas (cuidadas, banhadas, alimentadas) enquanto suas mães estivessem trabalhando.

Barbosa (2006) destaca ainda que foram fundados também, no final do século XIX, os jardins de infância, alcunha advinda da proposta pedagógica de Frederic Froebel, segundo a qual a criança era como uma semente que precisava ser regada, cuidada, para que suas potencialidades viessem a florescer. Segundo a autora, essas instituições, públicas e confessionais, atendiam a crianças com mais de quatro anos de idade, com o propósito de discipliná-las e prepará-las para o ensino fundamental. Cabe notar, no entanto, conforme destaca Oliveira (2011), o debate presente à época de que, se os jardins de infância tinham fins filantrópicos e se destinavam à educação das crianças mais pobres, não deveriam ser de

poder público. Segundo a autora, os primeiros jardins de infância privados surgiram no Rio de Janeiro e em São Paulo, em 1875 e em 1877, respectivamente, e somente anos depois surgiram os primeiros jardins de infância públicos, mas mesmo estes eram destinados à educação das crianças de classes sociais mais abastadas, inspirados, conforme já mencionado, nas ideias de Froebel. Havia, portanto, uma nítida diferença entre a educação oferecida às camadas populares (assistencialista e compensatória) e a destinada às classes abastadas (intenção de desenvolvimento intelectual e afetivo).

Assim, percebe-se como as instituições de educação e cuidados para as crianças pequenas surgiram, no Brasil, “atendendo a uma demanda social precisa e possuindo uma proposta de ação baseada inicialmente em princípios religiosos, piedosos e caritativos” (Barbosa, 2006, p. 84).

De acordo com Oliveira (2011), do início do século até a década de 1950, as poucas creches fora das indústrias (reivindicadas pelo movimento operário na década de 1920) estavam sob a responsabilidade de entidades filantrópicas, sendo algumas destas laicas, mas a maioria, religiosa. O trabalho desenvolvido nessas creches tinha caráter “assistencial-protetoral” (p. 100), em que se valorizavam prioritariamente a alimentação e o cuidado com a higiene e a segurança física das crianças, e pouco se valorizava o trabalho voltado à educação e ao desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Paralelamente, e de modo desintegrado, o atendimento às crianças também era feito em parques infantis, escolas maternais, jardins de infância e classes pré-primárias. Convém destacar que esse trabalho era realizado por pessoas leigas e voluntárias, sem formação específica.

Ainda segundo Oliveira (2011), a década de 1960 trouxe um importante avanço nessa área, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961 (Lei n. 4024/61) incluiu a educação pré-primária (de menores até sete anos de idade) no sistema de ensino, a ser “ministrada em escolas maternais ou jardins de infância” (art. 23) e estimulou as empresas com funcionárias que fossem mães de menores de sete anos a manter “instituições de educação pré-primária” (art. 24) (Brasil, 1961).

Na década de 1970, fatores como o crescimento do operariado, a entrada das mulheres de classe média no mercado de trabalho e a existência de uma concepção cultural que aliava pobreza a marginalidade e “privação cultural” (Oliveira, 2011, p. 108) e compreendia o atendimento escolar das crianças das camadas populares como capaz de fazê-las superar essas condições sociais fizeram crescer a reivindicação por creches e pré-escolas por diversos segmentos sociais. Assim, verificou-se o crescimento de creches e pré-escolas, porém, em caráter dicotômico: as públicas, destinadas às crianças de baixa renda, mantinham práticas

assistencialistas e desenvolviam propostas voltadas à estimulação precoce e ao preparo para a alfabetização; já as particulares, destinadas aos filhos das famílias de classe média, trouxeram novos valores, a fim de alcançar o aprimoramento intelectual daquelas crianças, com práticas voltadas ao desenvolvimento de aspectos cognitivos e socioemocionais (Oliveira, 2011).

Cabe lembrar que entre as décadas de 1960 e 1980 (de 1964 a 1985), o Brasil viveu sob governo militar, período no qual, segundo Oliveira (2011), as políticas adotadas em nível federal, por órgãos como o Departamento Nacional da Criança, a Legião Brasileira de Assistência e a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem), continuaram a divulgar a ideia de creche e pré-escola como equipamentos de assistência à criança pobre e de seu controle. De acordo com Rizzini e Rizzini (2004), vigoravam ainda nesse momento políticas paternalistas e de contenção social, vigentes desde a segunda metade do século XIX, destinadas às crianças das camadas baixas da população. Essas autoras destacam, inclusive, que àquelas crianças foi atribuído o conceito de “menores” (Rizzini & Rizzini, 2004, p. 21), que deixou de ter um significado apenas jurídico (para determinar pessoas pertencentes a certa faixa etária) e passou a ter uma conotação social (correspondente à raça e à classe social).

No entanto, simultaneamente, como destaca Oliveira (2011), as concepções acerca de crianças e de seu desenvolvimento também mudavam. Pesquisas realizadas na área da educação e da psicologia sobre as possibilidades de se promover o desenvolvimento desde o nascimento e da importância dos primeiros anos de vida nesse desenvolvimento destacavam a criatividade e a sociabilidade como aspectos importantes na educação das crianças e acabaram influenciando o trabalho desenvolvido nas creches e nas pré-escolas. Além disso, também os movimentos sociais, como o operário e o feminista, lutavam, ao longo das décadas de 1970 e 1980, pela democratização do país e pela redução das desigualdades sociais.

Ainda segundo Oliveira (2011), esses aspectos, em conjunto, propiciaram que, ao final do regime militar, no período de redemocratização do país, fossem instauradas medidas para ampliar o acesso da população mais pobre à escola e sua permanência nela, assim como se ampliaram as discussões sobre o caráter político e pedagógico das creches. O Plano Nacional de Desenvolvimento, elaborado em 1986, incluiu novas políticas para as creches, admitindo a ideia de que a creche também dizia respeito ao Estado e às empresas privadas, e não somente às famílias. Os educadores, por sua vez, promoviam questionamentos políticos acerca das funções da creche e da pré-escola, tentando firmar essas instituições como instrumento de luta contra a desigualdade social, para o que se propuseram a elaborar práticas pedagógicas que superassem concepções assistencialistas ou compensatórias e enfatizassem o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças.

Essas lutas políticas e sociais alcançaram uma grande conquista em 1988, quando a Constituição Federal reconheceu a creche e a pré-escola, enfim, como um direito da criança e um dever do Estado, a ser cumprido nos sistemas de ensino “às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1988, art. 208). Quanto à redação da Constituição Federal, cabe destacar que até o ano de 2005 a educação infantil acolhia as crianças de zero a seis anos. Porém, quando a Resolução n. 3, de agosto de 2005, do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2005), ampliou o ensino fundamental para nove anos, as crianças de seis anos passaram a integrar essa etapa de ensino e a educação infantil, conseqüentemente, passou a acolher as crianças de zero a cinco anos.

Reconhecer a creche e a pré-escola como um direito da criança, não mais da mãe trabalhadora, significa uma grande mudança nos modos de se conceber essas instituições, pois elas passam a ser vistas como um lugar de função específica, qual seja, promover a educação e o desenvolvimento das crianças sob sua responsabilidade, e deixam de ser vistas apenas como um lugar de guarda dessas crianças.

Ao longo da década de 1990, muitas outras mudanças e conquistas surgiram no que diz respeito às concepções de criança vigentes e à educação infantil. A própria Constituição Federal reconheceu a criança como sujeito de direitos (Brasil, 1988) e foi ratificada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), que ampliou e especificou esses direitos, tentando, dentre outras questões, efetivar a promoção social da criança por meio da educação.

Quanto à educação infantil, um marco importante foi definido com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei n. 9394/96), que a estabeleceu como “primeira etapa da educação básica” (Brasil, 1996, art. 29), o que significa, em princípio, maior investimento e aprimoramento na educação oferecida a crianças de zero a cinco anos e representa, segundo Oliveira, uma “conquista histórica que tira as crianças pequenas pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social” (2011, p. 117). Aquino (2008) destaca também que, ao exigir a formação em magistério para atuação nesse segmento, a LDB alavancou a luta pela melhoria de qualidade da educação infantil, o que implicava também definir uma identidade dos serviços educacionais prestados por esse segmento. Tornou-se necessário, portanto, definir o perfil do profissional (professor/educador) que atua diretamente com as crianças de zero a cinco anos. A LDB de 1996 (Brasil, 1996, artigos 61 e 62) definiu esse profissional como um docente, cuja formação poderia se dar de forma prévia (em nível médio, no Curso Normal, ou em nível superior, nos cursos de Magistério) ou em serviço, para os professores leigos. Assim, essa lei, ao lado do já referido PNE de 2014 (Brasil, 2014), representa um avanço na construção da identidade desses

profissionais e corrobora a ideia de que a sua qualificação específica está diretamente relacionada à qualidade do seu trabalho. Justifica-se, desse modo, a urgência de investimento na formação docente, a qual representa “uma necessidade e um direito dos profissionais” (Aquino, 2008, p. 170).

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, Brasil, 2009), documento de caráter mandatório para essa etapa escolar, também defendem a educação infantil como um direito social da criança, a qual é compreendida como um “sujeito histórico e de direitos (. . .), que (. . .) questiona e constrói sentidos (. . .), produzindo cultura” (Brasil, 2010, p. 12). As DCNEI propõem que a educação infantil se baseie em princípios éticos, estéticos e políticos e tenha como eixos as interações e as brincadeiras, a fim de promover o “desenvolvimento integral” (Brasil, 2010, p. 12) da criança, sem que haja qualquer antecipação ao ensino fundamental, mas, sim, uma continuidade entre essas duas etapas de ensino. Além disso, postulam “a relação indissociável do educar e cuidar” (Brasil, 2009, p. 10), reconhecendo que tanto as atividades de cuidado – como o banho, a alimentação, a higiene – quanto as de educação – de teor intelectual – são pedagógicas e podem proporcionar intensas trocas entre o educador e a criança, assim como podem se configurar em momentos de aprendizagem.

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Brasil, 2017), aprovada em 2017, apresentou novidades no que diz respeito especificamente ao desenvolvimento emocional das crianças. Esse documento se propõe a fornecer diretrizes para a elaboração dos currículos das redes de ensino municipais, estaduais e federal, para os quais sugere “campos de experiências”. Considerando o que chama de aprendizagens essenciais, pretende desenvolver “competências gerais” nos alunos, dentre as quais se encontram: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas”.

Especificamente quanto à educação infantil, apresenta como direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, dentre outros, “expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens”. Ao longo de seu texto, a preocupação com a expressão, a compreensão e a regulação das emoções permeiam os objetivos de aprendizagem de todas as crianças de zero a cinco anos (divididas por faixas etárias: bebês – zero a 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas – 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e crianças pequenas – 4 anos a 5 anos e 11 meses).

Essa inclusão explícita do desenvolvimento emocional nas orientações para o currículo da educação infantil é extremamente significativa. Além de representar uma concepção do Estado no que diz respeito à educação das crianças de zero a cinco anos, abre caminho para que se discuta também o currículo da formação docente. Já que os professores deverão estar aptos a atuar a favor desse desenvolvimento, é preciso que seja oferecida a eles uma formação que lhes capacite para isso, aliando conhecimentos teóricos e práticos. Conforme afirma Gatti (2010),

*não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Com estas conceituações, estamos saindo do improviso, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho (...) para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos (p. 1360, grifos nossos).*

Percebe-se, portanto, que todas as mudanças e orientações mencionadas e a consequente tentativa de consolidar a educação infantil como um campo específico de saberes exigem uma formação sólida do educador dessa etapa de ensino, não sendo mais suficiente o pessoal leigo e voluntário de outrora. Segundo Aquino (2008), a educação infantil vive um momento de transição, buscando construir uma nova identidade, com propostas e práticas pedagógicas focadas nos interesses e necessidades da criança e com uma concepção dessa criança como sujeito ativo de seu desenvolvimento e de sua aprendizagem, que acontecem “num processo de mediação e significação compartilhada pelos outros sociais” (p. 185). Dentre esses outros, encontra-se o professor, o qual exerce um papel imprescindível nesse processo e cuja formação profissional é um fator de fundamental relevância, “que interfere nos padrões de qualidade da educação infantil” (Aquino, 2008, p. 168). O mesmo pode ser considerado em relação aos auxiliares. Esses profissionais também convivem diariamente com as crianças em sala de aula e, portanto, também podem promover práticas que atuem a favor, ou não, do desenvolvimento emocional delas. Quanto à sua formação, importa ressaltar que, apesar de o PNE de 2014 almejar a formação de todos os profissionais de educação infantil em nível superior (meta 15, mencionada anteriormente), ainda não é exigido do auxiliar de educação infantil o mesmo nível de formação do professor. Segundo a Constituição Federal, os governos municipais são os responsáveis por ofertar a educação infantil, e, por isso, cada município tem autonomia para definir as obrigações dos cargos que criam. No município do Rio de Janeiro, por exemplo, a Lei n. 6.433, de 21 de dezembro de 2018, estabelece que para o exercício do cargo de professor de educação infantil é exigida a formação em “Nível Superior em Curso Normal Superior ou



em Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação para docência na Educação Infantil”, enquanto ao auxiliar (chamado de “professor adjunto de educação infantil”) é exigida a habilitação mínima de “Curso de Nível Médio completo, na modalidade Normal”. Segundo essa lei, a função do professor adjunto de educação infantil é “executar atividades sociopedagógicas concernentes à Educação Infantil, contribuindo com o Professor Titular, e/ou com a equipe gestora quanto ao planejamento das ações pedagógicas e com a avaliação do desenvolvimento global de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade”. Considera-se que se trata de funções complexas, que requerem um profissional com uma formação que lhe capacite a compreender o desenvolvimento infantil.

- Interação professor-aluno: a importância da responsividade docente

Além do conhecimento científico específico exigido do professor de educação infantil na atualidade, há outros elementos que podem influenciar o modo como esse profissional desempenha seu papel e, conseqüentemente, promove o desenvolvimento de seus alunos. Um deles é a sua responsividade, ou seja, a sua capacidade de perceber os sinais e gestos das crianças e lhes responder pronta e adequadamente. Bressani et al. (2007) destacam que esse conceito é originário da Teoria do Apego, que relaciona a responsividade materna à segurança dos bebês, sendo capaz de influenciar seu desenvolvimento socioemocional, cognitivo e linguístico. Segundo as autoras,

a teoria do apego [*sic.*] define responsividade materna como a capacidade do adulto de cuidar do bebê, mostrando-se *sensível* aos seus sinais e gestos, isto é, percebendo-os e respondendo adequadamente, entre outros comportamentos, com o sorriso, a fala ou vocalização e contato físico afetivo (2007, p. 23, grifo das autoras).

No entanto, ainda de acordo com as autoras, como na atual realidade brasileira os bebês, cada vez mais precocemente, passam boa parte de sua rotina diária sob a responsabilidade de instituições de educação infantil, convém considerar também a responsividade de suas educadoras, expandindo-se, portanto, o conceito de responsividade materna para o de responsividade interpessoal (Ribas et al., 2004 e Martin, 1989, citado em Bressani et al., 2007), analisada na interação entre o adulto e a criança. As autoras destacam que, nesse processo, as trocas comunicativas assumem grande relevância, tendo a comunicação desenvolvida nos processos interativos uma íntima relação com o desenvolvimento da linguagem e do comportamento social infantil (Bressani et al., 2007).

Nesse sentido, Ramos e Salomão (2012) observaram as interações ocorridas entre seis educadoras e doze crianças com idade entre 23 e 25 meses, em creches públicas da Paraíba, a fim de observar o papel das educadoras como parceiras comunicativas dos bebês, sua influência no desenvolvimento linguístico deles e, ainda, a participação das crianças nessas interações. As autoras destacam a responsividade das educadoras como um fator que poderia facilitar o desenvolvimento linguístico infantil, pois poderia propiciar trocas comunicativas recíprocas, fazendo com que o diálogo estabelecido com os bebês fosse “semanticamente contingente”, resultando “na continuidade da conversação e em maiores oportunidades de participação infantil no diálogo” (Ramos & Salomão, 2012, p. 16).

As autoras ressaltam que a qualidade da atenção dispensada pelas educadoras às crianças é fundamental para os tipos de interações que serão estabelecidas, as quais influenciarão diretamente o desenvolvimento das crianças. Destacam, contudo, que essa responsividade não se sustenta apenas na sensibilidade do professor, mas pode também ser influenciada por variáveis contextuais, como a qualidade das creches e o número de crianças atendidas pelas educadoras em sala de aula. Em sua pesquisa, identificaram que a grande quantidade de crianças nas salas de aula levava as educadoras a utilizarem uma comunicação menos responsiva, empregando prioritariamente estilos linguísticos (assertivos) que tinham o intuito de informar, descrever e classificar – levando as crianças a assumirem uma postura mais passiva, detendo-se em ouvir e prestar atenção –, em detrimento de estilos linguísticos (*feedbacks*, reformulações, requisições de respostas gerais) realmente capazes de aprimorar as habilidades comunicativas das crianças, por permitir uma comparação entre a sua linguagem e a dos adultos e exigir respostas mais amplas e mais bem estruturadas.

No estudo conduzido por Bressani et al. (2007), ao contrário, a pequena quantidade de alunos em sala de aula foi um dos motivos apontados para que a educadora conseguisse atender constantemente às demandas de todas as crianças. As autoras observaram uma turma de berçário de uma escola de educação infantil particular situada em um bairro de nível socioeconômico médio-alto na cidade de Porto Alegre, composta por quatro bebês, com idades de 5, 9, 13 e 14 meses, e por sua educadora, e relataram que, nos poucos momentos em que a educadora não conseguiu atender alguma criança, havendo ausência de interação, isso pode ter ocorrido pela multiplicidade de eventos que se dão simultaneamente num contexto de berçário (a educadora não pôde atender uma criança porque estava atendendo outra). As autoras reconhecem o “desafio” enfrentado por educadoras de berçário ao oferecer cuidado simultâneo a diversas crianças de diferentes faixas etárias (Bressani et al., 2007, p. 33).

- As crenças dos professores: sua importância para a promoção do desenvolvimento infantil

Além dos conhecimentos específicos e da responsividade, outro fator que pode influenciar o modo como o papel do professor é desempenhado são suas próprias crenças acerca da criança, de seu processo de desenvolvimento e da educação em si. De acordo com Rossetti-Ferreira et al. (2009), todas as ações do professor junto à criança são cultural e historicamente constituídas e se baseiam especialmente na representação que esse profissional faz de seu papel e na concepção de criança e de educação infantil que ele tem. As autoras citam como exemplo modos como o professor pode agir em relação a bebês, num contexto de creche, a depender das crenças que tem sobre eles. Segundo elas, um professor que não acredita que os bebês são capazes de interagir com companheiros os coloca em locais separados e os atende individualmente, enquanto aquele que considera que os bebês podem, desde pequenos, interagir com os demais proporciona-lhes experiências em diferentes espaços da instituição, que possam ser explorados por vários bebês ao mesmo tempo.

As autoras destacam que essas expectativas que as pessoas que cuidam das crianças e interagem com elas nutrem sobre o desenvolvimento delas e sobre seus próprios papéis em relação a elas advêm de suas experiências de vida naquela cultura e têm consequências sobre o desenvolvimento das crianças, orientando determinado caminho de socialização e de desenvolvimento infantil. Segundo elas, as “expectativas, crenças e teorias psicológicas têm, assim, um forte poder autorrealizador, ajudando a construir competências e deficiências” (Rossetti-Ferreira et al., 2009, pp. 437-438).

Em consonância com essa linha de pensamento, Santos et al. (2015) argumentam que conhecer as concepções dos professores de educação infantil sobre o desenvolvimento humano permite entender como crenças culturais, valores coletivos e teorias vigentes se integram às práticas desses profissionais e como essas práticas se relacionam com o processo de desenvolvimento de seus alunos; ou seja, permite compreender “as ações desses profissionais em relação às crianças” (p. 194).

Considerando a creche um contexto social que deve ter por objetivo maior a promoção do desenvolvimento das crianças e suas aprendizagens, essas autoras entrevistaram 24 educadoras (12 de creches públicas e 12 de creches particulares) que acompanhavam crianças com idade entre 24 e 30 meses em instituições da cidade de Campina Grande-PB, a fim de conhecer suas concepções acerca do desenvolvimento infantil, incluindo os aspectos que elas considerariam favoráveis ou desfavoráveis ao desenvolvimento das crianças e o papel que o educador desempenharia na promoção desse desenvolvimento.

Com relação às concepções acerca do desenvolvimento infantil, prevaleceu entre as educadoras, tanto da rede pública como da rede privada, a compreensão de desenvolvimento por estágios, o que revelou um predomínio da concepção piagetiana de desenvolvimento, embora o desenvolvimento também tenha sido considerado resultado das interações sociais.

No que diz respeito aos aspectos que poderiam influenciar no desenvolvimento das crianças, tanto as profissionais da rede pública como as da rede privada destacaram a interação afetiva, os recursos pedagógicos diversificados e a interação com a família como aspectos que favoreceriam a promoção do desenvolvimento das crianças.

Quanto aos aspectos desfavoráveis à promoção do desenvolvimento infantil, o primeiro item identificado pelas educadoras da rede privada foi o ambiente sociofamiliar desestruturado, segundo aspecto mais frequentemente identificado pelas educadoras da rede pública; já o fator mais frequente na concepção das educadoras da rede pública foi o despreparo do educador, segundo aspecto mais frequentemente identificado pelas educadoras da rede privada. As autoras ressaltam que a alta frequência desse item revela a formação precária dos professores de educação infantil, sobretudo dos de creche, e defendem a necessidade de se repensar essa formação docente, questão já abordada neste estudo.

Por fim, quanto ao papel que o educador desempenharia na promoção do desenvolvimento infantil, prevaleceu entre as respostas das educadoras de creches públicas a subcategoria “educar as crianças”, seguida da subcategoria “conhecer sobre desenvolvimento infantil”; já a categoria mais frequente nas respostas das educadoras das creches privadas foi “estimular o desenvolvimento infantil”, seguida da subcategoria “educar as crianças”, tendo a categoria “conhecer sobre desenvolvimento infantil” ficado em terceiro lugar nas respostas desse grupo de profissionais. Considera-se esse resultado surpreendente, pois se questiona como pode ser possível desenvolver práticas pedagógicas que sejam capazes de estimular e educar as crianças adequadamente sem que se conheçam, primeiro, as especificidades de seu desenvolvimento. Santos et al. (2015) indicam, no entanto, que o fato de as subcategorias “educar as crianças”, “conhecer sobre desenvolvimento infantil” e “estimular o desenvolvimento infantil” terem se destacado nas respostas das educadoras indica a compreensão de que conhecer sobre o desenvolvimento das crianças favorece o emprego de estratégias capazes de promover de fato o desenvolvimento infantil por reconhecerem o papel do educador como mediador nesse processo e sua responsabilidade sobre a qualidade das interações estabelecidas com as crianças. Convém ressaltar que o termo *estimular* nem sempre é bem recebido no campo da pedagogia quando se trata de educação de crianças, pois pode ser encarado com um caráter pejorativo de *treinamento*. Ressalta-se que, nesta dissertação,

compartilha-se da concepção de Gonzalez-Mena e Eyer (2014), segundo a qual estimular as crianças não significa oferecer a elas estímulos mecânicos de ação e reação, mas, sim, proporcionar-lhes condições para um desenvolvimento saudável, por meio, por exemplo, de um ambiente desafiador, mas seguro, e, sobretudo, de interações interpessoais de qualidade – com afeto, atenção e respostas contingentes –, que as levem a se perceberem como agentes de seu desenvolvimento, tornando-se conscientes de que suas ações provocam reações em seus parceiros sociais, e vice-versa.

Santos et al. (2015) concluem sua pesquisa defendendo a realização de investigações futuras concentradas “nas análises das relações entre as concepções das educadoras, as teorias sobre desenvolvimento/aprendizagem e as suas ações/estratégias educativas cotidianas” (Santos et al., 2015, p. 205), já que isso poderia contribuir para planejar intervenções e políticas públicas acerca da qualidade das práticas educativas oferecidas às crianças nas creches.

A relação entre crenças de cuidadores e seus comportamentos dirigidos às crianças, e, mais especificamente, entre crenças e ações docentes, foi analisada por Martins et al. (2017), ao discorrerem sobre como as crenças que os adultos têm sobre os bebês influenciam o modo como se relacionam com eles. Os autores definem crenças como um conjunto de ideias implícitas às nossas atitudes e decisões. Segundo eles, como as crenças embasam as práticas dos adultos, conhecê-las nos ajuda a compreender o contexto de vida da criança, pois “os adultos tendem a valorizar aspectos nas crianças que são importantes para sua adaptação ao contexto particular em que vivem” (Martins et al., 2017, p. 41).

Os autores defendem que as crenças se originam tanto em valores culturais como na história de vida de cada um e, ao comentar especificamente as crenças de educadoras, afirmam que se juntam a esses aspectos sua identidade e trajetória profissionais. Citam, por exemplo, estudo realizado por Martins et al. (manuscrito em preparação) com educadoras de berçário, no qual, ao serem questionadas sobre metas de socialização, prevaleceram nas respostas das educadoras (51%) as metas de autoaperfeiçoamento, referentes à autonomia e independência. Ao procurar justificativas para tal preponderância, Martins et al. acreditam que elas possam ser encontradas no fato de as educadoras em pauta atuarem em creches de uma universidade pública, contexto de alta escolaridade que preconiza o desenvolvimento de competências referentes a sucesso acadêmico e profissional. Além disso, as respostas das educadoras poderiam estar ligadas, ainda, às expectativas de sua profissão, que podem refletir concepções tradicionais de educação, as quais preconizam valores ligados ao desenvolvimento individual e profissional. Martins et al. afirmam que tal valorização das metas de autoaperfeiçoamento por parte das educadoras pode vir a se refletir na organização das rotinas com as crianças,

revelando-se, por exemplo, na ênfase dada à produção de trabalhos, em detrimento do livre brincar.

Rosenthal e Gatt (2010) também defendem que a prática de cuidadores e professores e suas interações diárias com as crianças são influenciadas por suas crenças culturais, as quais podem afetar o significado que eles atribuem à competência social e emocional.

As autoras endossam a discussão já promovida aqui quanto à formação de professores. De acordo com elas, a escola enfatiza o desenvolvimento de aspectos cognitivos das crianças e os cursos de formação dos professores que lidarão com elas também têm essa ênfase. Consequentemente, a maioria dos educadores que trabalha com crianças pequenas está despreparada para desempenhar o papel de promotores do desenvolvimento de suas competências socioemocionais. As autoras alertam para o fato de que, de modo geral, espera-se apenas que o professor “responda com sensibilidade” (Rosenthal & Gatt, 2010, p. 375) às crianças, individualmente, mas que isso não é suficiente para que possam desempenhar tal papel, sendo necessário, de fato, propiciar aos professores uma formação que possibilite a aquisição de habilidades específicas pelas quais eles possam apoiar o desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças, o que significa oferecer-lhes também conhecimento científico sobre desenvolvimento e aprendizagem social e emocional nas etapas iniciais do ciclo vital e analisar a importância de atitudes e crenças culturais na definição de metas de desenvolvimento valorizadas pela prática educacional.

Com base nesses pressupostos, Rosenthal e Gatt (2010) desenvolveram em Israel um programa de formação de professores de crianças de um a três anos, no qual se propuseram a examinar, além de seu comportamento, suas crenças relativas à competência socioemocional dos pequenos.

Participaram desse programa 82 cuidadores, dentre os quais 44 trabalhavam com crianças de um ano e três meses a dois anos e 38, com crianças de dois a três anos. Essa amostra foi dividida em dois grupos, um de intervenção, formado por 40 cuidadores de seis creches que participaram do treinamento oferecido pelas autoras, e um de comparação, formado por 42 cuidadores de seis outras creches, que recebeu outro treinamento oferecido pela organização de cuidados infantis, com uma proposta que incidia principalmente sobre o currículo e as atividades diárias com crianças. Também participaram do programa 78 crianças (39 meninos e 39 meninas), 38 no grupo de intervenção e 40 no de comparação.

O programa foi dividido em duas partes: a primeira consistiu em 12 reuniões bissemanais no formato de workshops, orientados por um especialista em primeira infância, o qual conduzia discussões e vivências e incentivava os participantes a experimentar diferentes

intervenções em seu trabalho diário com as crianças e informar ao grupo, posteriormente, sobre seus impactos nas interações sociais e emocionais dessas crianças. A segunda contou com quatro reuniões de consulta bissetanais em pequenos grupos, nas quais eram analisados, em conjunto com o mesmo facilitador do grupo que conduziu as oficinas, vídeos de observação de crianças escolhidas pelos educadores por serem consideradas desafiadoras. Desse modo, os educadores podiam conhecer melhor as diferenças individuais de cada criança, seu padrão de comunicação e suas intenções secretas e passar a intervir mais especificamente sobre o seu desenvolvimento socioemocional.

Estruturalmente, o programa consistia em quatro unidades, que focavam, respectivamente, as experiências das crianças em grupos de cuidado, a aprendizagem da empatia, a aprendizagem da convivência e a aprendizagem da resolução de problemas.

Durante a realização do programa, Rosenthal e Gatt (2010) analisaram como as atitudes dos professores afetavam a regulação emocional das crianças. Destacaram a necessidade de eles utilizarem as situações diárias da sala de aula como oportunidades de promover a aprendizagem social e emocional eficaz, utilizando recursos como oferecer respostas contingentes aos alunos, confortá-los, ajudá-los a falar sobre as próprias emoções e as dos outros e realizar atividades planejadas, como contação de histórias e apresentação de fantoches. Desse modo, o programa discutia os impactos positivos que o comportamento do professor poderia ter sobre as crianças. Contudo, discutia também possíveis impactos negativos do comportamento docente, que poderiam ocorrer, por exemplo, nos momentos em que o professor estivesse sob muito estresse e pudesse perder a paciência com as crianças ou ignorar as emoções delas, chegando até a depreciá-las ou ridicularizá-las. Isso auxiliava o professor a reconhecer as suas dificuldades em regular as próprias emoções quando a sala de aula se tornava muito estressante.

Com relação às crenças referentes ao comportamento dos professores, Rosenthal e Gatt (2010) identificaram que muitos deles acreditavam que não era apropriado interferir nas brincadeiras das crianças. A partir das discussões promovidas, esses profissionais puderam aprender sobre a necessidade de orientar as crianças pequenas em suas interações sociais e a diferença entre “interferir” e “guiar”. Além disso, os participantes aprenderam a reconhecer que as suas intervenções são especialmente importantes para as crianças tímidas ou para aquelas cujas habilidades de comunicação ainda são muito limitadas.

Além disso, Rosenthal e Gatt (2010) investigaram as crenças dos professores sobre o seu próprio papel como promotores do desenvolvimento emocional das crianças, verificando se eles consideravam que essa responsabilidade era sua ou apenas da família. Discutiram

também sobre o significado que os professores atribuíam à competência socioemocional e qual seria, para eles, a melhor forma de ajudar as crianças a desenvolverem-na.

Ademais, Rosenthal e Gatt (2010) investigaram crenças dos professores acerca das melhores formas de ajudar as crianças a desenvolver sua competência socioemocional. Para isso, promoveram discussões sobre seus valores conflitantes e ambivalentes – que, por vezes, poderiam levá-los a transmitir mensagens duplas às crianças – problematizando questionamentos como “A criança que bate em outra quando briga por um brinquedo está sendo agressiva ou defendendo seus direitos?” ou “As respostas empáticas frequentes do professor à criança a tornam segura ou manipuladora?”.

Após a realização do programa, os resultados encontrados demonstraram que os cuidadores que participaram da formação no grupo de intervenção se mostraram mais propensos a apoiar as crianças verbal e emocionalmente em situações de forte emotividade, mais hábeis em resolver conflitos, mais pacientes e menos hostis do que aqueles que participaram do grupo de comparação. Rosenthal e Gatt (2010) destacam que essas mudanças foram mais significativas entre os educadores que trabalhavam com grupos de crianças mais velhas (dois a três anos) do que entre os que trabalhavam com crianças mais jovens (um ano e três meses a dois anos).

Quanto às crianças, os resultados encontrados demonstraram, embora não de modo significativo estatisticamente, que aquelas que participaram do grupo de intervenção apresentaram maior competência social, menor frequência de comportamentos agressivos e menos retraimento social do que as que participaram do grupo de comparação.

Também discutindo as crenças dos professores, Kowalski et al. (2001) defendem que as referentes à prática educacional são moldadas por dois fatores: a formação que recebem e as suas experiências em sala de aula com as crianças. Os autores argumentam que é importante estudar essas crenças porque elas influenciam as tomadas de decisão na sala de aula. Por isso, investigaram as crenças desses profissionais referentes à importância de várias habilidades que emergem na infância.

Em seu estudo, Kowalski et al. (2001) defendem que saber como os professores avaliam a importância dessas habilidades é importante por vários motivos. Primeiro, isso ajuda pesquisadores e políticos a considerar como outros fatores que afetam a sala de aula, como diretivas administrativas e questões de avaliação, dão suporte às crenças dos professores ou conflitam com elas. Segundo, pode ajudar os pesquisadores a compreenderem as decisões tomadas pelo professor em sala de aula. Em terceiro lugar, pode auxiliar professores e políticos



a iluminar determinadas áreas da formação de professores. Por fim, pode ajudar o professor a compreender melhor o desenvolvimento infantil.

Na pesquisa realizada, Kowalski et al. (2001) investigaram as crenças dos professores sobre a importância de várias habilidades de desenvolvimento por meio da pergunta: “O quão importante os professores acham que é, para as crianças pequenas, dominar essas habilidades durante os anos pré-escolares?”. Tais habilidades se referiam a três domínios: socioemocional, língua e literatura e matemática. Participaram da pesquisa 470 professores de três programas diferentes do meio oeste dos Estados Unidos: Head Start, pré-escola pública e pré-escola de educação especial. Segundo os autores, essa variedade foi importante porque professores que têm diferentes formações ou trabalham em diferentes contextos, atendendo a diferentes populações, podem variar na importância que atribuem às habilidades das crianças nos três domínios referidos.

Os professores responderam a 54 itens que descreviam habilidades de crianças pequenas nos três domínios mencionados (como, por exemplo, “identificar e falar sobre seus sentimentos”, “identificar algumas letras do alfabeto, especialmente as do seu nome” e “ordenar objetos por tamanho”). Eles foram convidados a responder quão importante consideravam que crianças em idade pré-escolar desenvolvessem essas habilidades, usando uma escala de Likert de 5 pontos (1 = nada importante; 2 = um pouco importante; 3 = importante; 4 = muito importante; e 5 = extremamente importante).

Os resultados encontrados demonstraram que os professores dos três programas consideraram as habilidades socioemocionais mais importantes para as crianças pré-escolares desenvolverem do que as relacionadas a língua e literatura e matemática. Estes dois últimos domínios foram pontuados similarmente.

Também foi encontrada uma diferença significativa entre as avaliações dos professores. Os da pré-escola de educação especial atribuíram uma pontuação significativamente mais alta ao domínio socioemocional do que os de Head Start.

Os resultados revelaram, ainda, uma baixa mas positiva correlação entre o nível de escolaridade do professor e a pontuação atribuída às habilidades socioemocionais. Ou seja, quanto maior era a escolaridade, maior era a pontuação atribuída a essas habilidades. Por outro lado, o nível de escolaridade não foi relacionado às pontuações no domínio de língua e literatura nem no de matemática. Já os anos de experiência do professor não foram relacionados aos escores de nenhum dos três domínios.

Segundo Kowalski et al. (2001), os altos escores atribuídos pelos professores às habilidades socioemocionais estão em consonância com pesquisas recentes que defendem o

desenvolvimento integral da criança e consideram inapropriada a ênfase geralmente dada pela escola ao ensino de conteúdos acadêmicos. De acordo com os autores, isso pode fundamentar discussões com relação ao currículo das pré-escolas, no sentido de se atribuir papel fundamental ao desenvolvimento das crianças. Ainda conforme os autores, pesquisas empíricas têm demonstrado que programas pré-escolares que focam o desenvolvimento parecem ser mais efetivos e propiciar resultados socioemocionais, motivacionais e cognitivos mais positivos do que aqueles que têm um foco acadêmico mais tradicional.

No entanto, Kowalski et al. (2001) destacam a bifurcação encontrada na pesquisa entre o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e o das cognitivas. Assim, ao mesmo tempo que consideram positiva a valorização dada pelos professores ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais das crianças, advertem que é preciso conscientizá-los de que a promoção de habilidades literárias e matemáticas não precisa se dar à custa do desenvolvimento socioemocional.

Outra questão importante levantada por Kowalski et al. (2001) é que, embora os professores tenham demonstrado acreditar na importância de as crianças desenvolverem as habilidades socioemocionais, não é garantido que eles mesmos tenham as habilidades necessárias para atuar a favor desse desenvolvimento. Os autores destacam que, na pesquisa realizada, os professores que mais pontuaram o desenvolvimento dessas habilidades (os de escolas especiais) também são os que têm menor acesso a um currículo efetivo e a estratégias de intervenção para promovê-lo. Ainda segundo os autores, pesquisa realizada com esses professores revelou falta de material disponível para guiá-los nessa empreitada, o que pode explicar a dissonância entre as suas crenças e os planos individualizados de educação para as crianças especiais, que sempre focam em habilidades acadêmicas e não têm metas quanto ao domínio socioemocional.

Kowalski et al. (2001) ressaltam também que essa contradição pode revelar a dificuldade dos educadores de como transformar seus valores em práticas. Como exemplo disso, mencionam que ajudar uma criança que é tímida a expressar seus sentimentos e ideias abertamente num grupo parece uma tarefa mais difícil do que ensinar a mesma criança a identificar letras do alfabeto, por exemplo. Apontar letras específicas e nomeá-las pode ser suficiente para realizar a segunda tarefa. Já quanto à primeira, encorajar vigorosamente uma criança tímida a falar em um contexto de grupo pode fazer com que ela se sinta sem o controle da situação e, como resultado, fique ainda mais ansiosa e retraída. Segundo os autores, aceitar e respeitar a reserva da criança pode ser um primeiro passo importante para ajudá-la a

desenvolver o senso de controle e segurança de que ela precisa para se sentir confortável o suficiente para expressar seus sentimentos e opiniões publicamente.

De acordo com Kowalski et al. (2001), esse exemplo ilustra que, em função das diferenças nos domínios, os caminhos para influenciar o desenvolvimento socioemocional das crianças são frequentemente menos diretos do que aqueles para influenciar seu funcionamento cognitivo. Assim, os professores de pré-escola podem hesitar em selecionar os resultados socioemocionais como metas educacionais explícitas, uma vez que a consecução desses objetivos é, muitas vezes, complexa e incerta.

Assim, Kowalski et al. (2001) destacam ser provável que os professores selecionem metas educacionais com base não apenas no que acreditam ser importante, mas também no que acreditam que podem realizar. Então, apesar de ter fortes convicções sobre a importância do desenvolvimento socioemocional das crianças durante a pré-escola, muitos professores (educação especial incluída) podem não ter como objetivo educacional os resultados socioemocionais, porque não acreditam que tenham meios efetivos para atingir esses objetivos.

Percebem-se, diante do exposto, anseios e dificuldades dos professores diante da promoção do desenvolvimento emocional das crianças. Embora essa pesquisa tenha sido realizada nos Estados Unidos, acredita-se que essa realidade seja vivenciada também no Brasil. Para que se possa conhecer melhor essa realidade, faz-se necessária a realização de mais pesquisas, já que, atualmente, verifica-se uma carência de estudos com foco nas crenças dos professores, particularmente na população brasileira. Além disso, entende-se ainda que, para facilitar a atuação dos professores no que diz respeito ao desenvolvimento emocional das crianças, é preciso investir em sua formação e oferecer-lhe estratégias concretas que eles possam usar para isso em sala de aula.

Quanto às crenças dos professores, constata-se que estudá-las permite que se conheçam suas concepções acerca de crianças, infâncias, desenvolvimento humano, educação infantil e de seu próprio papel em relação à promoção do desenvolvimento das crianças sob sua responsabilidade. Compreender essas crenças se torna importante na medida em que elas orientam as práticas pedagógicas que os professores dirigem às crianças, as quais influenciam o desenvolvimento delas, podendo favorecê-lo ou não. Conforme afirmam Paiva e Del Prette,

as crenças educacionais são ideias e convicções a respeito de temas relacionados à Educação [*sic.*] que se revelam, conscientemente ou não, nas ações dos professores (Raymond & Santos, 1995). Essas crenças influenciam o processo de ensino-aprendizagem ao mediar as decisões pedagógicas e as interações que os professores estabelecem com seus alunos, funcionando como um filtro que os leva a interpretar, a valorizar e a reagir de diferentes formas diante dos progressos e dificuldades dos seus

alunos, podendo, inclusive, induzir o comportamento real destes alunos em direção às suas expectativas (Pajares, 1992). (Paiva & Del Prette, 2009, p. 76).

Assim, tal compreensão permite refletir sobre as práticas pedagógicas, o que pode vir a propiciar o advento de intervenções capazes de auxiliar o professor a promover, de fato, o desenvolvimento saudável das crianças (Rosenthal & Gatt, 2010). Com relação especificamente às crenças de professores de educação infantil acerca do desenvolvimento emocional das crianças, conhecê-las torna-se necessário em virtude do papel primordial que as emoções desempenham no desenvolvimento infantil – influenciando, inclusive, suas relações socioafetivas e seu sucesso acadêmico – e da necessidade de o professor aprender a atuar como promotor do desenvolvimento emocional das crianças (Fried, 2011).

## **2 QUESTÃO DO ESTUDO E OBJETIVOS**

### **2.1 Questão a ser investigada**

O desenvolvimento emocional corresponde a uma dimensão essencial do desenvolvimento infantil, sendo capaz de influenciar as relações interpessoais estabelecidas pelas crianças e seu sucesso acadêmico (Denham, 1998). Está inter-relacionado a aspectos do desenvolvimento cognitivo que são o foco da escolaridade, como aprendizagem, atenção, memória, tomada de decisão, motivação e funcionamento social (Fried, 2011). Desse modo, é importante que as crianças desenvolvam suas competências emocionais de forma bem acurada.

Como professores e auxiliares de educação infantil podem ser considerados importantes agentes de socialização das emoções das crianças, eles desempenham um relevante papel no desenvolvimento emocional delas, efetivando uma prática que possa favorecê-lo ou não (Denham et al., 2012). Essa prática é influenciada por diversos fatores, como seu conhecimento científico, sua responsividade e suas crenças acerca da noção de criança, de seu processo de desenvolvimento, da educação em si e de seu papel nesse processo. Essas crenças têm consequências sobre o desenvolvimento das crianças, pois orientam determinado caminho de socialização e de desenvolvimento infantil (Rossetti-Ferreira et al., 2009).

Diante disso, torna-se importante investigar quais são as crenças de professores e auxiliares de educação infantil sobre competências emocionais de crianças de até cinco anos, com quem convivem diariamente, durante várias horas consecutivas. Acredita-se que identificar o que esses profissionais pensam e conhecem sobre isso facilitará a compreensão sobre o que sustenta as práticas pedagógicas que eles oferecem às crianças e o modo como podem favorecer, ou não, o desenvolvimento emocional delas.

### **2.2 Objetivo geral**

Investigar as crenças de professores e auxiliares de educação infantil sobre competências emocionais de crianças de até cinco anos.

### **2.3 Objetivos específicos**

- Analisar o que os professores e auxiliares de educação infantil pensam sobre o desenvolvimento das competências emocionais em crianças (quando surgem e como se manifestam).
- Verificar a importância atribuída por professores e auxiliares de educação infantil às competências emocionais no desenvolvimento das crianças.
- Investigar que papel os professores e auxiliares de educação infantil pensam que lhes cabe no desenvolvimento das competências emocionais.
- Confrontar o que pensam os professores e auxiliares de berçário com o que pensam os que lidam com crianças em momentos seguintes do desenvolvimento.
- Investigar quais são as fontes (científicas/formação acadêmica ou influências socioculturais/experiência pessoal, leitura não acadêmica, transmissão intergeracional de conhecimento) por meio das quais os professores e auxiliares de educação infantil adquiriram conhecimento sobre o desenvolvimento das competências emocionais.

### 3 MÉTODO

#### 3.1 Participantes

Participaram desta pesquisa 35 profissionais de educação infantil, sendo 20 (57,14%) professoras e 15 (42,86%) auxiliares, que trabalhavam em instituições de educação infantil da rede de ensino privada da cidade do Rio de Janeiro. Como critério de inclusão das participantes considerou-se ser professora ou auxiliar de educação infantil há, pelo menos, um ano. Como critério de exclusão das participantes considerou-se ser professora ou auxiliar de outro segmento de ensino que não fosse a educação infantil e/ou ter tempo inferior a um ano na função.

Do total de participantes ( $n = 35$ ), dez (28,57%) eram de turmas de berçário e 25 (71,43%) de turmas de maternal 1 a pré 2. Doravante, as participantes das turmas de maternal 1 a pré 2 serão chamadas de professoras/auxiliares dos maiores.

Do conjunto de participantes ( $n = 35$ ), todas (100%) foram do sexo feminino, motivo pelo qual foram chamadas, desde o início deste estudo, de *as* participantes, *as* professoras e *as* auxiliares. Esse dado corrobora a discussão presente no campo da educação sobre a feminização do magistério na educação básica. Esse fato, segundo Prá e Cegatti (2016), foi construído historicamente no Brasil e permanece ainda hoje, dentre outros motivos, em virtude de desigualdades relacionadas a questões de gênero.

A média de idade das participantes foi de 38,2 (DP = 10,18), sendo a idade mínima 21 anos e a máxima 58. Quanto ao seu estado civil, 19 delas (54,29%) eram casadas.

Quanto à escolaridade máxima, oito (22,86%) participantes tinham Curso Normal de Formação de Professores completo e oito (22,86%) tinham a graduação em pedagogia completa. Sete (20%) tinham especialização completa ou em andamento. Importa destacar que nenhuma das participantes tinha qualquer pós-graduação *stricto sensu*. O tempo de exercício do magistério na educação infantil variou de dois a trinta anos. Apenas uma das participantes não tinha experiência anterior na profissão.

A maioria das participantes, 18 (51,43%), não tinha feito nenhum curso de formação nos últimos dois anos. Todavia, esse número ficou bem próximo das 17 (48,57%) que haviam feito. Dentre estas, alguns dos cursos mais mencionados foram especialização em psicopedagogia, mediação escolar e primeiros socorros. Já com relação especificamente a cursos sobre o desenvolvimento emocional de crianças de até cinco anos, a maior parte das entrevistadas, 26 (74,29%), não havia feito nenhum. Além disso, as que responderam ter feito

algum não souberam, muitas vezes, especificar qual havia sido; cinco entrevistadas (14,29%), por exemplo, contaram não se lembrar de qual curso haviam participado. Houve também a menção de uma participante (2,86%) a um curso que, na verdade, não era exatamente sobre o desenvolvimento emocional das crianças, mas, sim, de outro conteúdo trabalhado na educação infantil, a música.

### 3.2 Documentos

A participação das professoras e das auxiliares de educação infantil neste estudo esteve condicionada à assinatura do Termo de Autorização da Instituição (Apêndice A) pelo responsável pela instituição de ensino que anuiu à pesquisa. Foi também condicionada à assinatura, pelas participantes, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), exigido pela Resolução n. 510, de 12 de dezembro de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (vinculado ao Ministério da Saúde), relativa a pesquisas com seres humanos. O documento inclui os objetivos da pesquisa, as responsabilidades e o método empregado e informa à participante sobre o direito a recusar o consentimento. Além disso, informa que as participantes podem, a qualquer tempo, deixar de participar da pesquisa, sem que haja qualquer prejuízo.

### 3.3 Instrumento

- ✓ *Formulário de Perfil do Participante.* Desse formulário constaram as seguintes informações: nome da participante, endereço, instituição em que trabalha, telefone e e-mail, idade, sexo, estado civil, nível de escolaridade, função exercida na escola, série das crianças com que trabalha no momento, faixa etária das crianças com que trabalha no momento, tempo de experiência na educação infantil, série das crianças com que trabalhou anteriormente, faixa etária das crianças com que trabalhou anteriormente, horas trabalhadas por dia, cursos de formação de que participou nos últimos dois anos, cursos sobre o desenvolvimento emocional das crianças. Pretendeu-se, com isso, obter dados a respeito do perfil de experiência profissional das respondentes (Apêndice C).



### 3.4 Roteiro da entrevista

Utilizou-se um roteiro, como se segue, com algumas perguntas por meio das quais as professoras e as auxiliares de educação infantil foram questionadas sobre aspectos diversos do desenvolvimento das competências emocionais das crianças e de sua participação nesse processo.

#### **Para professoras e auxiliares de berçário 1 e 2:**

1. Você acha que os bebês da sua turma expressam emoções? Se sim:
  - a. Que emoções eles expressam com mais frequência no berçário?
  - b. Poderia dar, pelo menos, dois exemplos do modo como expressam cada uma delas?
  
2. A partir de que momento do desenvolvimento (em torno de que idade) você acha que a criança consegue expressar as suas emoções?
  
3. Você acha que os bebês da sua turma conseguem controlar as suas emoções? Se sim:
  - a. Poderia dar, pelo menos, dois exemplos de como você percebe que isso acontece no cotidiano do berçário?
  - b. Você acha que para eles é mais fácil controlar determinadas emoções e é mais difícil controlar outras? Por quê?
    - i. Quais são as mais fáceis?
    - ii. E quais são as mais difíceis?
  
4. A partir de que momento do desenvolvimento (em torno de que idade) você acha que a criança consegue controlar as suas emoções?
  
5. Você acha que conseguir expressar e conseguir controlar as emoções é importante para o desenvolvimento de bebês? Por quê? Se sim:
  - a. Você acha alguma dessas duas capacidades (expressar e controlar as emoções) mais importante que a outra para a faixa etária dos bebês da sua turma? Qual? Por quê?
  
6. Você acha que pode ajudar os bebês da sua turma a expressar as emoções deles? Se sim: como você pode fazer isso?

7. Você acha que pode ajudar os bebês da sua turma a controlar as emoções deles? Se sim: como você pode fazer isso?
8. Onde e como você adquiriu o conhecimento que tem sobre o desenvolvimento, nos bebês, dessas habilidades relacionadas às emoções?

**Para professoras e auxiliares de turmas de maternal 1 e 2 e de pré 1 e 2:**

1. Que emoções as crianças expressam com mais frequência na sua sala de aula?
  - a. Poderia dar, pelo menos, dois exemplos do modo como as crianças expressam cada uma delas?
  - b. A partir de que momento do desenvolvimento (em torno de que idade) você acha que a criança consegue expressar suas emoções?

De agora em diante, vamos focar nestas emoções: alegria, tristeza, raiva, medo, vergonha e orgulho.

2. Você acha que as crianças da sua turma conseguem controlar essas emoções? Se sim:
  - a. Poderia dar, pelo menos, dois exemplos de como você percebe que isso acontece no cotidiano da sua sala de aula?
  - b. Você acha que para elas é mais fácil controlar determinadas emoções e é mais difícil controlar outras? Por quê?
    - i. Quais são mais fáceis?
    - ii. E quais são as mais difíceis?
3. A partir de que momento do desenvolvimento (em torno de que idade) você acha que a criança consegue controlar essas emoções?
4. Você acha que as crianças da sua turma conseguem identificar e nomear adequadamente essas emoções mais comuns, como alegria, tristeza, raiva, medo, vergonha e orgulho? Se sim:
  - a. Poderia dar, pelo menos, dois exemplos de nomes que elas usam em cada caso?
5. A partir de que momento do desenvolvimento (em torno de que idade) você acha que a criança consegue identificar e nomear adequadamente essas emoções?

6. Você acha que as crianças da sua turma conseguem dizer por que estão sentindo cada uma dessas emoções? Se sim:
  - a. Poderia dar, pelo menos, dois exemplos de situações em que pode ver isso acontecer com alguma criança na sua turma?
  
7. A partir de que momento do desenvolvimento (em torno de que idade) você acha que a criança consegue dizer por que está sentindo cada uma dessas emoções?
  
8. Você acha que elas conseguem dizer como as pessoas à sua volta reagem quando elas expressam cada uma dessas emoções? Se sim:
  - a. Poderia dar, pelo menos, dois exemplos de situações em que pode ver isso acontecer com alguma criança na sua turma?
  
9. A partir de que momento do desenvolvimento (em torno de que idade) você acha que a criança consegue dizer o que a emoção dela provoca nas pessoas ao seu redor?
  
10. Além disso, você acha que elas conseguem dizer quando outras pessoas estão expressando essas emoções? Se sim:
  - a. Poderia dar, pelo menos, dois exemplos de situações em que pode ver isso acontecer com alguma criança na sua turma?
  - b. Você acha que para elas é mais fácil identificar determinadas emoções nas pessoas e mais difícil identificar outras?
    - i. Quais são as mais fáceis?
    - ii. E quais são as mais difíceis?
  
11. Você acha que conseguir expressar e controlar essas emoções e identificar as suas causas e consequências são aspectos importantes do desenvolvimento das crianças da sua turma? Por quê? Se sim:
  - a. Você acha alguma dessas capacidades (de expressar, de controlar e de identificar as causas e consequências das emoções) mais importante que as outras para a faixa etária dessas crianças? Qual? Por quê?
  - b. Você acha que pode ajudar as crianças da sua turma a reconhecer emoções? Se sim: como você pode fazer isso?

- c. Você acha que pode ajudar as crianças da sua turma a controlar as emoções? Se sim: como você pode fazer isso?
- d. Você acha que pode ajudar as crianças da sua turma a identificar as causas e consequências das emoções delas? Se sim: como você pode fazer isso?

12. Onde e como você adquiriu o conhecimento que tem sobre o desenvolvimento, nas crianças, dessas habilidades relacionadas às emoções?

### **3.5 Procedimentos**

#### **3.5.1 Éticos**

Esta pesquisa seguiu as normas da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP, Conselho Nacional de Saúde, Ministério da Saúde, Brasil) e, conforme já mencionado, atendeu às exigências estabelecidas pela Resolução n. 510, de 12 de dezembro de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (vinculado ao Ministério da Saúde). Foi submetida, via Plataforma Brasil, à apreciação de Comitê de Ética, tendo sido aprovada pelo parecer n. 3.272.950.

#### **3.5.2 Coleta de dados**

As participantes desta pesquisa foram selecionadas por meio de contato estabelecido com as instituições em que trabalhavam. Para realização desta pesquisa e formalização da anuência, foi feito um primeiro contato presencial com cada instituição, no qual foram informados os objetivos e procedimentos gerais da pesquisa e sua aprovação por Comitê de Ética. Nesse encontro, foi assinado pelo responsável da instituição o referido termo de autorização. A data e o horário de sua realização foram estabelecidos de acordo com a conveniência das respectivas coordenações pedagógicas.

Depois da assinatura do Termo de Autorização da Instituição, foi acordado com cada coordenação a data conveniente para que as professoras e as auxiliares iniciassem sua participação, quando lhes foram dados esclarecimentos sobre a pesquisa. Nesse encontro, em primeiro lugar, deu-se ciência às professoras e às auxiliares do teor da pesquisa, de seus objetivos e dos procedimentos de coleta de dados. Esclareceu-se que o objetivo da pesquisa não era avaliá-las, mas apenas ouvi-las, e, portanto, suas respostas não seriam analisadas em termos de “certo” ou “errado”. Em seguida, as que concordaram em participar assinaram o TCLE.

Posteriormente, aplicou-se às participantes o *Formulário de Perfil do Participante*. Por fim, foi agendado com as participantes, de comum acordo com a coordenação da instituição de ensino em que trabalhavam, data e horário de sua conveniência para a realização das entrevistas. As entrevistas (individuais) foram realizadas nas instituições em que as participantes trabalhavam. Cada um dos roteiros especificados anteriormente foi usado com as participantes de acordo com o estipulado pela Deliberação E/CME n. 30, de 3 de janeiro de 2019, do Rio de Janeiro (berçário 1: de zero a 11 meses; berçário 2: de 1 ano a 1 ano e 11 meses; maternal 1: de 2 anos a 2 anos e 11 meses; maternal 2: de 3 anos a 3 anos e 11 meses; pré 1: de 4 anos a 4 anos e 11 meses; pré 2: de 5 anos a 5 anos e 11 meses). No total, visitaram-se seis escolas de educação infantil, sendo duas localizadas na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro e quatro na Zona Norte.

### 3.5.3 Análise de dados

A análise de dados implicou a realização de análise quantitativa (estatística descritiva), para caracterização da amostra e cálculos a partir das frequências de evocações presentes nas respostas à entrevista para cada categoria definida, e análise qualitativa, para análise de conteúdo dessas respostas.

As respostas às perguntas feitas na entrevista com as professoras e as auxiliares de educação infantil foram submetidas à análise qualitativa, sendo empregada a técnica de análise de conteúdo temático-categorial (Oliveira, 2008), baseada na análise de conteúdo de Bardin (2009). A partir da leitura flutuante do material, foram definidas as categorias para análise. As frequências de evocações para cada uma das categorias foram computadas e, posteriormente, foram realizados cálculos de percentuais das evocações.

Embora tenham sido apresentados, anteriormente, os roteiros completos das entrevistas, foi selecionado, para fins de análise nesta dissertação, o conjunto de questões considerado mais significativo em função dos objetivos estabelecidos para este trabalho (sendo esse conjunto composto pela maior parte das perguntas componentes dos roteiros). Todas as entrevistas realizadas foram transcritas na íntegra (*verbatim*) e arquivadas, de modo a permitir as análises realizadas e futuras análises previstas como desdobramento deste estudo.

São apresentadas a seguir as categorias definidas para análise das respostas às perguntas que foram selecionadas.

### 3.5.3.1 Categorias de análises das entrevistas

As categorias apresentadas a seguir foram produzidas a partir da análise de conteúdo das respostas fornecidas pelas participantes entrevistadas, conforme a técnica anteriormente mencionada. As respostas a perguntas comuns às duas entrevistas (para as professoras e auxiliares de berçário e para as professoras e auxiliares das séries seguintes) foram analisadas em conjunto.

Para a pergunta sobre **exemplos de modos como as crianças expressam suas emoções em sala de aula**, foram definidas as seguintes categorias:

- 1) **Expressões emocionais faciais:** manifestação de emoção por meio de expressões na face, acompanhadas ou não da produção de algum som. Ex.: “Eles choram”; “No olhar deles”; “O sorriso”.
- 2) **Expressões orais:** manifestação de emoção que implica oralidade, expressão verbal. Ex.: “Às vezes, gritos”; “Ah, alegria eu acho que é o tempo inteiro, né, eles cantando”; “Se ele tiver irritado, ele vai xingar”.
- 3) **Expressões emocionais corporais:**
  - a) *Com contato físico:* manifestação de emoção através do corpo, estabelecendo contato físico com os colegas ou com as educadoras. Ex.: “O que ocorre muito é tapa, é soco, é mordida e puxão de cabelo, muito puxão de cabelo”; “Elas abraçam muito, fazem carinho”.
  - b) *Sem contato físico:* manifestação de emoção por meio do corpo, mas sem estabelecer contato físico com os colegas ou com as educadoras. Ex.: “Eles dançam e batem palminhas”; “Quando eles são contrariados, tirar os sapatos, se deitar no chão”.

Para a pergunta sobre **desde quando as professoras/auxiliares acreditam que a criança consiga expressar emoções**, foram elaboradas as seguintes categorias:

- 1) **Desde o nascimento:** menção à capacidade da criança de expressar emoções desde o momento em que nasce. Ex.: “Acho que desde quando nasce”.
- 2) **Referência temporal imprecisa:** menção a um período ligado a alguma etapa do desenvolvimento, ou momento temporal impreciso. Ex.: “E eu acho que na verdade a criança expressa desde sempre as, as emoções dela”.
- 3) **A partir dos seis meses:** menção à capacidade da criança de expressar emoções a partir de seis meses de vida. Ex.: “Eu acho que desde os seis meses já dá pra dar uma percebida nisso aí, entendeu?”.

- 4) **A partir de 1-2 anos:** menção à capacidade da criança de expressar emoções a partir de idades compreendidas dentro do período de 1 a 2 anos. Ex.: “A partir de um ano e pouco, dois anos, sim”.
- 5) **A partir de 2-3 anos:** menção à capacidade da criança de expressar emoções a partir de idades compreendidas dentro do período de 2 a 3 anos. Ex.: “Eu acho que a partir do maternal 1, crianças, mais ou menos, de dois a três anos”.
- 6) **A partir de 3-4 anos:** menção à capacidade da criança de expressar emoções a partir de idades compreendidas dentro do período de 3 a 4 anos. Ex.: “Com 3, 4 anos eles já... já estão falando melhor, se expressando melhor”.
- 7) **A partir de 4-5 anos:** menção à capacidade da criança de expressar emoções a partir de idades compreendidas dentro do período de 4 a 5 anos. Ex.: “A partir de 4 anos, 5 anos, perfeitamente”.
- 8) **Nenhum momento específico:** não é mencionada uma idade ou um período do desenvolvimento específicos. Ex.: “Acredito que, assim, depende muito da criança, varia de criança pra criança”.

Para a pergunta sobre **se as professoras/auxiliares acham que as crianças de sua turma têm a capacidade de controlarem suas emoções**, foram definidas as seguintes categorias:

- 1) **Resposta totalmente afirmativa:** sim, as crianças da turma conseguem controlar essas emoções. Ex.: “Sim”.
- 2) **Resposta totalmente negativa:** não, as crianças da turma não conseguem controlar essas emoções. Ex.: “Não”.
- 3) **Resposta parcialmente afirmativa – criança:** somente algumas crianças da turma conseguem controlar essas emoções. Ex.: “Eu creio que a maioria sim, outras não”; “Nem todas, nem todas”.
- 4) **Resposta parcialmente afirmativa – emoções:** as crianças conseguem controlar somente algumas emoções. Ex.: “Nem sempre. Acho que... alegria sempre é manifestada de maneira correta porque eu acho que alegria não tem que ter contenção, a gente tem que soltar alegria mesmo”, “Não sabem dosar a raiva”.
- 5) **Resposta parcialmente afirmativa – circunstâncias:** algumas vezes as crianças conseguem controlar as emoções, outras vezes não. Ex.: “Eu acho que ainda estão em processo de construção nesse controle das emoções, eles, por vezes, conseguem, outras não”.

Para a pergunta sobre **exemplos de modos como as crianças controlam as suas emoções em sala de aula**, as respostas foram classificadas de acordo com as seguintes categorias:

- 1) **Intervenção da educadora:** percepção de que as crianças conseguem controlar as suas emoções a partir de alguma intervenção da educadora dirigida à criança com o propósito de ajudá-la a controlar suas emoções. Ex.: “A gente tem que ir lá, tem que conversar, cantar uma musiquinha”; “Ah, quando a gente conversa, quando a gente dá alguns exemplos”.
- 2) **Ações/manifestações próprias:** percepção de que as crianças conseguem controlar as suas emoções por meio de manifestações emocionais delas e/ou de ações realizadas por elas mesmas ou valendo-se de recursos próprios. Ex.: “Quando eles entram em algum conflito e eles conseguem resolver sozinhos, através do diálogo”; “Ela fica triste, ela se isola”.

Para a pergunta sobre **desde quando as professoras/auxiliares acreditam que as crianças consigam controlar as suas emoções**, foram elaboradas as seguintes categorias:

- 1) **A partir de 10-11 meses:** menção à capacidade da criança de controlar emoções a partir de idades compreendidas dentro do período de 10 a 11 meses. Ex.: “Ah, uns dez, onze meses ele já consegue”.
- 2) **A partir de 1-2 anos:** menção à capacidade da criança de controlar emoções a partir de idades compreendidas dentro do período de 1 a 2 anos. Ex.: “Uma criança bem-educada acho que consegue controlar essas emoções, dois anos, um ano e pouco até, entendeu?”.
- 3) **A partir de 2-3 anos:** menção à capacidade da criança de controlar emoções a partir de idades compreendidas dentro do período de 2 a 3 anos. Ex.: “A partir de uns dois anos, dois anos e pouquinho”.
- 4) **A partir de 3-4 anos:** menção à capacidade da criança de controlar emoções a partir de idades compreendidas dentro do período de 3 a 4 anos. Ex.: “Uns quatro anos, três e meio, quatro anos”.
- 5) **A partir de 4-5 anos:** menção à capacidade da criança de controlar emoções a partir de idades compreendidas dentro do período de 4 a 5 anos. Ex.: “Eu acho que a partir de quatro anos, quatro pra cinco anos”.
- 6) **A partir de 5-6 anos:** menção à capacidade da criança de controlar emoções a partir de idades compreendidas dentro do período de 5 a 6 anos. Ex.: “Eu acho que uns cinco, seis anos”.



7) **A partir de 7-8 anos:** menção à capacidade da criança de controlar emoções a partir de idades compreendidas dentro do período de 7 a 8 anos. Ex.: “Ah, eu acho que só a partir de uns 7, 8 anos”.

8) **Nenhum momento específico:** as participantes não citaram nenhuma idade porque disseram que a capacidade de controlar as emoções depende de aspectos diversos, como a maturidade da criança e o meio em que ela vive. Ex.: “Eu não sei se tem uma idade específica, mas eu acho que tem a ver mais com a maturidade de cada criança”; “Na verdade, eu acho que não tem idade pra criança controlar, pra mim, porque vai do momento que a criança tá e da disponibilidade do adulto pra atendê-la”.

9) **Não sabe responder:** não sabe responder. Ex.: “Não sei, isso eu não sei te responder”.

Para a pergunta acerca de **se as professoras/auxiliares acham que as crianças de sua turma têm a capacidade de dizer as causas de suas emoções**, foram definidas as seguintes categorias:

- 1) **Resposta totalmente afirmativa:** sim, as crianças da turma conseguem dizer por que estão sentindo cada uma dessas emoções. Ex.: “Sim, com certeza!”.
- 2) **Resposta totalmente negativa:** não, as crianças da turma não conseguem dizer por que estão sentindo cada uma dessas emoções. Ex.: “Não, ainda não. Não.”.
- 3) **Resposta parcialmente afirmativa – crianças:** somente algumas crianças da turma conseguem dizer por que estão sentindo cada uma dessas emoções. Ex.: “Depende da criança. Tem criança que fala mais e aí ela já consegue, né. Tem criança que não”.
- 4) **Resposta parcialmente afirmativa – emoções:** as crianças conseguem dizer por que estão sentindo somente algumas emoções. Ex.: “Algumas talvez. Quando é alegria, como eu falei, sim. Tristeza em alguns casos”.
- 5) **Resposta parcialmente afirmativa – circunstâncias:** algumas vezes as crianças conseguem dizer por que estão sentindo cada uma dessas emoções, outras vezes não. Ex.: “Eu acho que na maioria das vezes eles não, não sabem não”.

Para a pergunta sobre **exemplos de modos de as crianças dizerem as causas de suas emoções**, foi definida uma categoria, com duas subcategorias, conforme explicitado a seguir:

#### 1) **Verbalizações:**

a) *Sobre o contexto familiar:* situações em que as crianças dizem por que estão sentindo alguma emoção em decorrência de algum acontecimento que tenham vivenciado na família. Ex.: “Eu to triste porque o papai brigou com a mamãe”; “Ah, porque meu pai falou que ia me buscar e não veio”.

b) *Sobre o contexto escolar*: situações em que as crianças dizem por que estão sentindo alguma emoção em decorrência de algum acontecimento que tenham vivenciado na escola.

Ex.: “Eu to triste porque Fulana não quer brincar comigo”; “Eu tô muito triste porque ele não quer ser mais meu amigo”.

Para a pergunta sobre **o momento do desenvolvimento a partir do qual as crianças conseguem dizer as causas de suas emoções**, foram elaboradas as seguintes categorias:

- 1) **A partir dos 3 anos**: menção à capacidade da criança de dizer por que está sentindo cada uma dessas emoções a partir dos 3 anos. Ex.: “Acho que a partir dos três anos”.
- 2) **A partir de 4-5 anos**: menção à capacidade da criança de dizer por que está sentindo cada uma dessas emoções a partir de idades compreendidas dentro do período de 4 a 5 anos. Ex.: “Acho que a partir de quatro pra cinco anos”.
- 3) **A partir de 5-6 anos**: menção à capacidade da criança de dizer por que está sentindo cada uma dessas emoções a partir de idades compreendidas dentro do período de 5 a 6 anos. Ex.: “Acho que uns cinco anos, cinco pra seis”.
- 4) **A partir de 6-7 anos**: menção à capacidade da criança de dizer por que está sentindo cada uma dessas emoções a partir de idades compreendidas dentro do período de 6 a 7 anos. Ex.: “Eu acredito que por volta dos seis, sete anos já é possível”.
- 5) **A partir de 8-9 anos**: menção à capacidade da criança de dizer por que está sentindo cada uma dessas emoções a partir de idades compreendidas dentro do período de 8 a 9 anos. Ex.: “Ah, eu acho que é mais velho mesmo, oito, nove anos”.
- 6) **Depois da educação infantil**: menção à capacidade da criança de dizer por que está sentindo cada uma dessas emoções depois do período de escolarização da educação infantil. Ex.: “Ai eu já não acho que seja na educação infantil”.
- 7) **Não sabe responder**: não sabe responder. Ex.: “Não sei realmente te dizer”.

Para a pergunta sobre **se as professoras/auxiliares acham importante que os bebês consigam expressar e controlar emoções**, foram construídas as seguintes categorias:

- 1) **Resposta afirmativa**: sim, conseguir expressar e conseguir controlar as emoções é importante para o desenvolvimento de bebês. Ex.: “Eu acho que é importante, sim”.
- 2) **Resposta negativa**: não, conseguir expressar e conseguir controlar as emoções não é importante para o desenvolvimento de bebês. Ex.: “É, assim, eu não acho tão importante os bebês da minha faixa etária”.

Sobre a **justificativa para considerarem importante a expressão e o controle de emoções para os bebês**, foram construídas as seguintes categorias:

- 1) **Bem-estar da criança:** justificativa atribuída ao fato de fazer com que a criança se sinta bem consigo mesma. Ex.: “Porque faz mal você guardar certas coisas, a criança fica mais estressada quando a gente tenta tolher muito a criança”.
- 2) **Aquisição de autocontrole:** justificativa atribuída ao fato de ajudar a criança a ir aprendendo a se controlar. Ex.: “Por que eles já vão crescer já naquele ritmo que eles sabem se controlar”.
- 3) **Comunicação entre o bebê e a educadora:** justificativa atribuída ao fato de permitir que a educadora identifique a necessidade do bebê. Ex.: “É por essas expressões que eu sei que... algo tá de errado, algo tá acontecendo, entendeu?”.
- 4) **Adaptação à rotina:** justificativa atribuída ao fato de favorecer que o bebê compreenda a rotina cotidiana. Ex.: “Porque ajuda eles a saber que tem tempo pra tudo”.
- 5) **Não sabe responder:** não soube explicar/não respondeu. Ex.: “Ah, não sei explicar por que, mas eu acredito que seja importante”.

Com relação à **justificativa para não considerarem importante a expressão e o controle de emoções para os bebês**, foi definida a seguinte categoria:

- 1) **Característica da etapa de desenvolvimento:** justificativa baseada na faixa etária da criança ou momento do desenvolvimento. Ex.: “Porque eles são bebês, então, é normal dessa fase, porque, como não sabem falar, eles agem dessa maneira”.

Para a questão sobre **se as professoras/auxiliares acham alguma das duas capacidades (expressar ou controlar) mais importante para os bebês**, foram elaboradas as seguintes categorias:

- 1) **Resposta negativa:** não, as duas capacidades são consideradas importantes. Ex.: “Não, as duas, não acho nenhuma mais importante do que outra”.
- 2) **Resposta afirmativa – controlar:** sim, controlar é mais importante. Ex.: “Eu acho que a mais importante seria o controlar”.
- 3) **Resposta afirmativa – expressar:** sim, expressar é mais importante. Ex.: “Eu acho mais importante expressar”.

Quanto à **justificativa de qual capacidade é mais importante para os bebês**, foram definidas as seguintes categorias:

*Controlar:*

- 1) **Proteção:** justificativa atribuída ao fato de com essa capacidade a educadora poder proteger o bebê. Ex.: “Na questão da proteção deles, nós protegermos eles”.

*Expressar:*

1) **Desenvolvimento:** justificativa atribuída ao fato de essa capacidade ajudar o bebê a se desenvolver. Ex.: “Pra, é, pra não ficar contido, né, que eu acho que atrapalha”.

2) **Comunicação entre o bebê e a educadora:** justificativa atribuída ao fato de essa capacidade permitir que a educadora identifique a necessidade do bebê. Ex.: “É o falar deles, é a linguagem deles, então, expressar é fundamental pra gente”.

Para a questão sobre **se as professoras/auxiliares acham importante que as crianças expressem, controlem e identifiquem causas e consequências das emoções**, foram elaboradas as seguintes categorias:

- 1) **Resposta afirmativa:** sim, conseguir expressar e controlar essas emoções e identificar as suas causas e consequências são aspectos importantes do desenvolvimento das crianças da turma. Ex.: “Sim. Eu acho que sim”.
- 2) **Resposta negativa:** não é importante conseguir identificar todas as emoções. Ex.: “Bom, não acho que identificar todos seja uma... um aspecto importante pra se desenvolver.”.

Com relação à **justificativa para considerarem importante a expressão, o controle e a identificação de causas e consequências das emoções para as crianças**, foram definidas as seguintes categorias:

- 1) **Prevenção de problemas futuros:** justificativa atribuída ao fato de essas capacidades evitarem que as crianças enfrentem dificuldades na vida adulta. Ex.: “Esse emocional deles, a gente não sabe o que ele tem, hoje pode ser uma coisa pequenina, mas amanhã, no futuro deles, pode ser uma coisa que vai afetar muito a vida deles, profissional, carreira”; “Porque é importante para que não seja problemático, depois”.
- 2) **Aquisição de outras habilidades pela criança:** justificativa atribuída ao fato de essas capacidades permitirem que a criança desenvolva outras habilidades. Ex.: “É importante pro desenvolvimento deles pra que eles consigam lidar com o outro. Então isso é muito importante pra socialização deles”.
- 3) **Desempenho acadêmico:** justificativa atribuída ao fato de essas capacidades permitirem que a criança apreenda conteúdos ensinados na escola. “Se as emoções não tiverem sendo trabalhadas e o corpo não tiver sendo trabalhado, porque eles vão encontrar o limite no corpo do amigo, jamais eles vão conseguir interiorizar nenhum tipo de conteúdo”.
- 4) **Prática pedagógica:** justificativa atribuída ao fato de essas capacidades facilitarem o trabalho das educadoras. Ex.: “Se as minhas crianças conseguissem, assim, entender

bem a fundo mesmo os sentimentos delas, a gente conseguiria trabalhar muito melhor com cada uma”.

Com relação à **justificativa para não considerarem importante a expressão, o controle e a identificação de causas e consequências das emoções para as crianças**, foi elaborada esta categoria:

1) **Capacidade parcial de identificar emoções:** justificativa atribuída ao fato de as crianças conseguirem identificar algumas emoções. Ex.: “Acho que os principais eles conseguem, né?”.

Para a questão sobre **se as professoras/auxiliares acham alguma dessas capacidades (expressar, controlar e identificar causas e consequências) mais importante para as crianças**, foram elaboradas as seguintes categorias:

- 1) **Resposta negativa:** não, as três capacidades são consideradas importantes. Ex.: “Não, acho que tudo é importante”.
- 2) **Resposta afirmativa – identificar:** sim, identificar as causas e consequências das emoções é mais importante. Ex.: “Eu acho que a prioridade é de ter essa explicação de o porquê”.
- 3) **Resposta afirmativa – expressar:** sim, expressar é mais importante. Ex.: “Ah, eu acho! Principalmente o expressar”.

Quanto à **justificativa de qual capacidade é mais importante para as crianças**, foram definidas as seguintes categorias:

*Identificar as causas e consequências das emoções:*

- 1) **Aquisição de outras habilidades pela criança:** justificativa atribuída ao fato de essa competência permitir que a criança desenvolva outras habilidades. Ex.: “É, porque, é, acho que identificar até pra você saber lidar, saber como resolver, como chegar ao x da questão”.

*Expressar:*

- 1) **Aquisição de outras habilidades pela criança:** justificativa atribuída ao fato de essa competência permitir que a criança desenvolva outras habilidades. Ex.: “Porque eles só vão se tornar um ser humano seguro, quando tiverem essa autoestima fortalecida e eles se conhecerem. Eles só podem se conhecer através dos sentimentos”.
- 2) **Prevenção de problemas futuros:** justificativa atribuída ao fato de essa competência evitar que as crianças enfrentem dificuldades na vida adulta. “É isso, mais tarde, pode gerar questões complicadas pra vidinha deles”.

- 3) **Comunicação entre a criança e a educadora:** justificativa atribuída ao fato de essa competência permitir que a educadora identifique a necessidade da criança. Ex.: “Expressar vai ser mais importante porque assim a gente vai identificar, saber o que eles estão fazendo através da expressão que eles fazem, né?”.

Para a pergunta sobre **se as professoras/auxiliares acham que podem ajudar os bebês da sua turma a expressarem as emoções deles**, foram construídas as seguintes categorias:

- 1) **Resposta totalmente afirmativa:** sim, é possível ajudar os bebês da turma a expressar as emoções deles. Ex.: “Acredito que sim.”.
- 2) **Resposta parcialmente afirmativa – bebês:** é possível ajudar somente alguns bebês da turma a expressar as emoções deles. Ex.: “os que já conseguem falar algumas coisas a gente consegue”.

Para a pergunta sobre **os modos de as professoras/auxiliares ajudarem os bebês a expressarem as emoções deles**, foram definidas as seguintes categorias:

- 1) **Por meio de intervenções sem recursos materiais:** intervenção da educadora que ela realiza sem usar recursos materiais. Ex.: “Conversando, acalmando a criança, depois a gente conversa”.
- 2) **Por meio de recursos lúdicos:** intervenção da educadora recorrendo a algum recurso lúdico. Ex.: “Através de, de brincadeiras envolvendo o corpo”.
- 3) **Por meio do uso de recursos didáticos:** intervenção da educadora recorrendo a algum material de sala de aula. Ex.: “Eu mostro imagens”; “Boto música, mostro imagens”.

Para a pergunta sobre **se as professoras/auxiliares acham que podem ajudar as crianças a controlarem suas emoções**, foram elaboradas as seguintes categorias:

- 1) **Resposta afirmativa:** sim, é possível ajudar as crianças da turma a controlarem as emoções delas. Ex.: “Eu acho que sim”.
- 2) **Resposta negativa:** não, não é possível ajudar as crianças da turma a controlarem as emoções delas. Ex.: “Não, não acredito!”.
- 3) **Resposta parcialmente afirmativa – emoções:** é possível ajudar as crianças da turma a controlarem somente algumas emoções delas. Ex.: “Eu acho que sim e não. Sim porque algumas a gente consegue controlar melhor, tristeza a gente faz um carinho, a gente tenta alegrar, esse dá, é, vergonha é um pouquinho mais difícil”.
- 4) **Resposta parcialmente afirmativa – circunstâncias:** é possível algumas vezes ajudar as crianças da turma a controlarem as emoções delas, outras vezes não. Ex.: “Às vezes, sim; às vezes, não”.

- 5) **Resposta que relativiza a necessidade de ajuda:** a ajuda às crianças da turma para controlarem as emoções delas não é vista como necessária, nem suficiente, para que elas consigam controlar essas emoções. Ex.: “Pra eles, controlar, eles já sabem controlar”; “Sim e não. É muito relativo. Eu posso falar, conversar “Não é assim, fica calmo”, mas controle só ele vai poder ter, entendeu?!”.

Para a pergunta sobre **os modos de as professoras/auxiliares ajudarem as crianças a controlarem as emoções delas**, foram definidas as seguintes categorias:

- 1) **Por meio de intervenções sem recursos materiais:** intervenção da educadora que ela realiza sem usar recursos materiais. Ex.: “Escutar o que ela tá sentindo, a gente falar “Eu entendo você” entendeu?!”.
- 2) **Por meio de recursos lúdicos:** intervenção da educadora recorrendo a algum recurso lúdico para ajudar a criança a controlar as emoções. Ex.: “Através das brincadeiras”.
- 3) **Por meio do uso de recursos didáticos:** intervenção da educadora recorrendo a algum material de sala de aula. Ex.: “Eu mostro figuras”; “A gente colocando uma música”.
- 4) **Por meio de práticas que envolvam o corpo:** intervenção envolvendo, de algum modo, o corpo da criança. Ex.: “Eu gosto de brincar “Ah, vou fazer uma massagem, um cafuné”, uma coisa assim pra trazer uma proximidade de toque”.
- 5) **Pela aceitação de ações/vontade da criança:** intervenção envolvendo a aceitação de ações ou manifestação de vontade da criança. Ex.: respeitar a vontade da criança de ficar quieta ou sozinha. Ex.: “Às vezes, também eles não querem nem falar, querem sentar no cantinho, a gente respeita”.

Para a pergunta sobre **se as professoras/auxiliares acham que podem ajudar as crianças a identificarem as causas e consequências das suas emoções**, foram elaboradas as seguintes categorias:

- 1) **Resposta afirmativa:** sim, é possível ajudar as crianças da turma a identificarem as causas e consequências das emoções delas. Ex.: “Sim”.
- 2) **Resposta negativa:** não, não é possível ajudar as crianças da turma a identificarem as causas e consequências das emoções delas. Ex.: “Não, acho que não”.
- 3) **Resposta parcialmente afirmativa – crianças:** é possível ajudar somente algumas crianças da turma a identificarem as causas e consequências das emoções delas. Ex.: “Algumas, sim”.
- 4) **Resposta inconclusiva:** não sabe responder. Ex.: “Talvez consiga, mas não é fácil”.

Para a pergunta sobre **os modos de as professoras/auxiliares ajudarem as crianças a identificarem as causas e consequências das suas emoções**, foram definidas as seguintes categorias:

- 1) **Por meio de intervenções sem recursos materiais:** intervenção da educadora que ela realiza sem recursos materiais. Ex.: “Conversando, sempre conversando”.
- 2) **Por meio de recursos lúdicos:** intervenção da educadora recorrendo a algum recurso lúdico para ajudar as crianças a identificarem as causas e consequências das emoções delas. Ex.: “Com uma brincadeira”.
- 3) **Por meio do uso de recursos didáticos:** intervenção da educadora recorrendo a algum material de sala de aula. Ex.: “A gente pode sentar e fazer uma dinâmica, entendeu?! Mostrar é... com imagem”.

Para a pergunta sobre **as fontes de aquisição de conhecimento da professora/auxiliar sobre o desenvolvimento dessas capacidades nas crianças**, foram elaboradas as seguintes categorias:

- 1) **Na prática:** aquisição de conhecimento no próprio trabalho com as crianças. Ex.: “Foi dentro da sala de aula”; “No dia a dia”.
- 2) **Educação formal:** aquisição de conhecimento por meio de cursos de educação formal. Ex.: “Na faculdade”; “No Curso Normal”.
- 3) **Educação não formal:** aquisição de conhecimento por meio de práticas educativas não formais. Ex.: “Acho que a internet é fundamental, livros também”; “Ah, muita leitura, leitura”.
- 4) **Experiências pessoais de vida:** aquisição de conhecimento por meio de experiências pessoais. Ex.: “Eu aprendi bastante, porque eu tenho quatro filhos”; “Com a minha filha”.
- 5) **Com colegas de profissão:** aquisição de conhecimento por meio de troca de saberes com parceiros profissionais. Ex.: “Ah, com os meus amigos profissionais de trabalho”; “Troca de experiência com os colegas, com toda a equipe”.

#### 3.5.4 Análise de fidedignidade

A avaliação de fidedignidade da categorização das respostas às entrevistas foi feita calculando-se o percentual de concordância entre codificadores (pesquisadora e um juiz), tendo-



se seguido as recomendações indicadas na literatura (Bakeman, Deckner, & Quera, 2005). Uma parte das respostas foi avaliada por um juiz independente que recebeu cerca de 20% do material (perguntas/respostas escolhidas aleatoriamente, conforme estabelecido na literatura a respeito). Os índices de concordância tiveram seus valores apresentados como percentagem (entre zero e 100) na Tabela 2, com um índice global de concordância de 83%, considerado bom.

Tabela 2 — Percentuais de concordância na análise de fidedignidade

<b>CATEGORIA</b>	<b>% concordância</b>
Exemplos de modos como as crianças expressam suas emoções em sala de aula	66%
Desde quando as professoras/auxiliares acreditam que a criança consiga expressar emoções	78%
Se as professoras/auxiliares acham que as crianças (e bebês) de sua turma têm a capacidade de controlar suas emoções	50%
Exemplos de modos como as crianças controlam as suas emoções em sala de aula	84%
Desde quando a criança consegue controlar as suas emoções	79%
Se as professoras/auxiliares acham que as crianças de sua turma têm a capacidade de dizer as causas de suas emoções	88%
Exemplos de modos de as crianças dizerem as causas de suas emoções	100%
O momento do desenvolvimento a partir do qual as crianças conseguem dizer as causas de suas emoções	100%
Se as professoras/auxiliares acham importante que as crianças expressem, controlem e identifiquem causas e consequências das emoções	100%
Justificativa para considerarem importante a expressão, o controle e a identificação de causas e consequências das emoções para as crianças	64%
Justificativa para não considerarem importante a expressão, o controle e a identificação de causas e consequências das emoções para as crianças	100%
Se as professoras/auxiliares acham importante que os bebês consigam expressar e controlar emoções	100%
Justificativa para considerarem importante a expressão e o controle de emoções para os bebês	84%
Justificativa para não considerarem importante a expressão e o controle de emoções para os bebês	100%
Se as professoras/auxiliares acham alguma dessas capacidades (expressar, controlar e identificar causas e consequências) mais importante para as crianças	67%
Justificativa de qual capacidade é mais importante para as crianças	75%
Se as professoras/auxiliares acham alguma dessas duas capacidades (expressar ou controlar) mais importante para os bebês	100%

Justificativa de qual capacidade é mais importante para os bebês	100%
Se as professoras/auxiliares acham que podem ajudar os bebês da sua turma a expressarem as emoções deles	100%
Os modos de as professoras/auxiliares ajudarem os bebês a expressarem as emoções deles	100%
Se as professoras/auxiliares acham que podem ajudar as crianças a controlarem suas emoções	75%
Os modos de as professoras/auxiliares ajudarem as crianças a controlarem as emoções delas	87%
Se as professoras/auxiliares acham que podem ajudar as crianças a identificarem as causas e consequências das suas emoções	100%
Os modos de as professoras/auxiliares ajudarem as crianças a identificarem as causas e consequências das suas emoções	100%
As fontes de aquisição de conhecimento da professora/auxiliar sobre o desenvolvimento dessas capacidades nas crianças	57%

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para melhor apresentação dos resultados desta dissertação, optou-se por dividir este capítulo em quatro seções. Na primeira, o foco recairá sobre as perguntas comuns às professoras/auxiliares das turmas de berçário e das turmas dos maiores. Serão apresentados e discutidos os resultados gerais, levando em consideração o total de evocações dos dois grupos e também, os resultados parciais de cada grupo. Na segunda, serão apresentados e discutidos os resultados das perguntas que foram feitas somente ao grupo de professoras/auxiliares das turmas de berçário. Na terceira, serão relatados e discutidos os resultados das perguntas dirigidas exclusivamente ao grupo de professoras/auxiliares das turmas dos maiores. Em todos os casos, serão destacados os aspectos mais relevantes em cada grupo de categorias. Na quarta, por fim, será apresentada uma discussão global acerca dos resultados encontrados.

Ao longo do capítulo, alguns trechos de respostas à entrevista serão transcritos a título de enriquecimento da apresentação dos resultados. Foram redigidos aqui exatamente da forma como enunciados pelas participantes, sem que o texto tenha sofrido correções gramaticais.

### 4.1 Resultados das análises das entrevistas e discussão

#### 4.1.1 Resultados das perguntas feitas ao grupo de professoras/auxiliares de turmas de berçário e ao grupo de professoras/auxiliares de turmas dos maiores

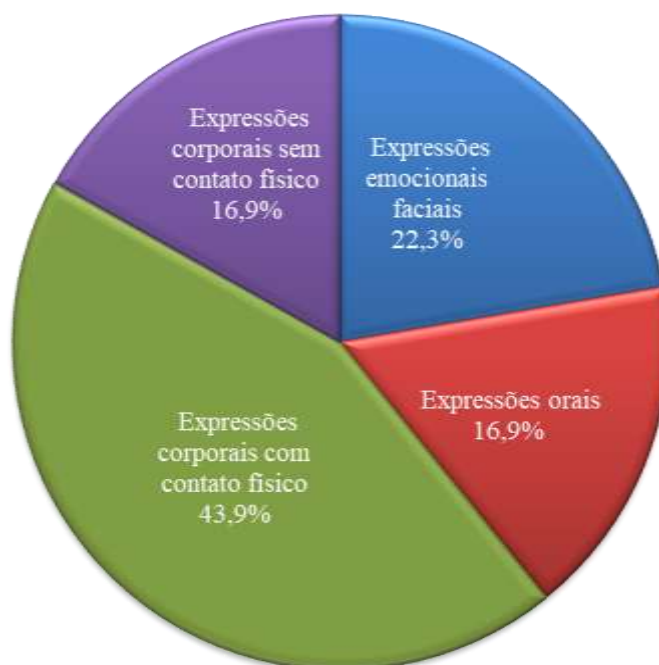
Ao serem perguntadas **sobre que emoções as crianças expressavam com mais frequência em sala de aula**, as professoras/auxiliares de turmas de berçário e dos maiores mencionaram medo, raiva, tristeza, ciúme e alegria, num total de 46 evocações. Dessas, a mencionada pelas entrevistadas como a mais frequentemente manifestada pelas crianças foi a alegria, que teve um total de 19 evocações e foi evocada por doze participantes (34%). A menos evocada foi o ciúme, que foi mencionado apenas uma vez. Além disso, algumas entrevistadas também disseram que, em sala de aula, as crianças costumam se mostrar “felizes”. Esse nome teve um total de oito evocações (17%), tendo sido mencionado por seis profissionais (17%). Ao se considerar especificamente as participantes de turmas de berçário, que contabilizaram oito evocações nas respostas a essa pergunta, a emoção mais evocada pelas entrevistadas foi a raiva, que foi mencionada por três delas (30%). Esse resultado parece surpreendente, pois considera-se inusitado que a raiva seja considerada pelas participantes como a emoção mais

frequentemente expressa por bebês em ambientes coletivos de educação. Questiona-se se essa emoção poderia ser mais expressa do que a alegria ou até a tristeza, por exemplo. Talvez a resposta dada pelas participantes possa se dever ao fato de manifestações de raiva, como empurrões e puxões de cabelo, chamarem mais a sua atenção e causarem mais impacto nas crianças e no ambiente do que as manifestações de alegria ou tristeza, como o sorriso e o choro, respectivamente, as quais, talvez, sejam consideradas por elas mais corriqueiras e, portanto, menos destacáveis, em bebês. Já se tomado apenas o grupo das participantes das turmas dos maiores, que teve um total de 35 evocações nas respostas a essa pergunta, a emoção mais frequentemente declarada foi a alegria, mencionada por 12 delas (34%). Somente uma (6%) das participantes das turmas dos maiores afirmou não haver uma emoção predominante na sala de aula.

Percebe-se que as entrevistadas mencionaram prioritariamente a expressão pelas crianças de emoções que na literatura da área são designadas como básicas (Ekman, 2016; Izard, 2009). Quanto a isso, dois aspectos merecem ser ressaltados. Primeiro o relato de evidências trazidas por estudos empíricos indicando que essas emoções já podem ser expressas por bebês (Lewis, 2010). Segundo, que é possível pensar que esse tipo de emoções são mais fáceis de se perceber por apresentarem padrões de voz e de movimentos faciais específicos e observáveis desde cedo na ontogênese (Denham, 1998).

No que se refere aos **exemplos de modos como as crianças expressam suas emoções em sala de aula**, as respostas das professoras/auxiliares de turmas de berçário e dos maiores, que tiveram um total de 148 evocações, foram agrupadas em quatro categorias, conforme representado na Figura 1.

Figura 1 — Distribuição do percentual de evocações acerca dos modos como as crianças expressam emoções em sala de aula.



A subcategoria *Com contato físico* (*Expressões corporais*) foi a mais evocada, com 43,9% das evocações, tendo sido mencionada por vinte participantes (57%). As categorias menos evocadas foram *Sem contato físico* (*Expressões corporais*) e *Expressões orais*, com 16,9% das evocações cada uma. A categoria *Sem contato físico* (*Expressões corporais*) foi mencionada por onze participantes (31%) e a categoria *Expressões orais* por catorze (40%). Entre as participantes de turmas de berçário, que teve um total de 57 evocações nas respostas a essa pergunta, a categoria *Expressões orais* teve apenas uma evocação (1,8%), enquanto entre as das turmas dos maiores, que contabilizou 91 evocações nas respostas a essa pergunta, teve 24 (26,4%), tendo sido mencionada por 13 (86%) de suas entrevistadas. Certamente, essa diferença encontrada entre os dois grupos no número de evocações dessa categoria está de acordo com o que seria esperado em decorrência do momento de desenvolvimento das crianças e capacidades associadas. Segundo a literatura, as competências emocionais das crianças se complexificam ao longo de seu desenvolvimento; as crianças maiores que os bebês têm maior maturação neural e mais recursos cognitivos e linguísticos, por exemplo, podendo se expressar mais verbalmente (Denham, 1998).

Também nesse grupo de categorias, é interessante notar que a mais evocada tanto pelas participantes de turmas de berçário como pelas das turmas dos maiores foi *Com contato físico*

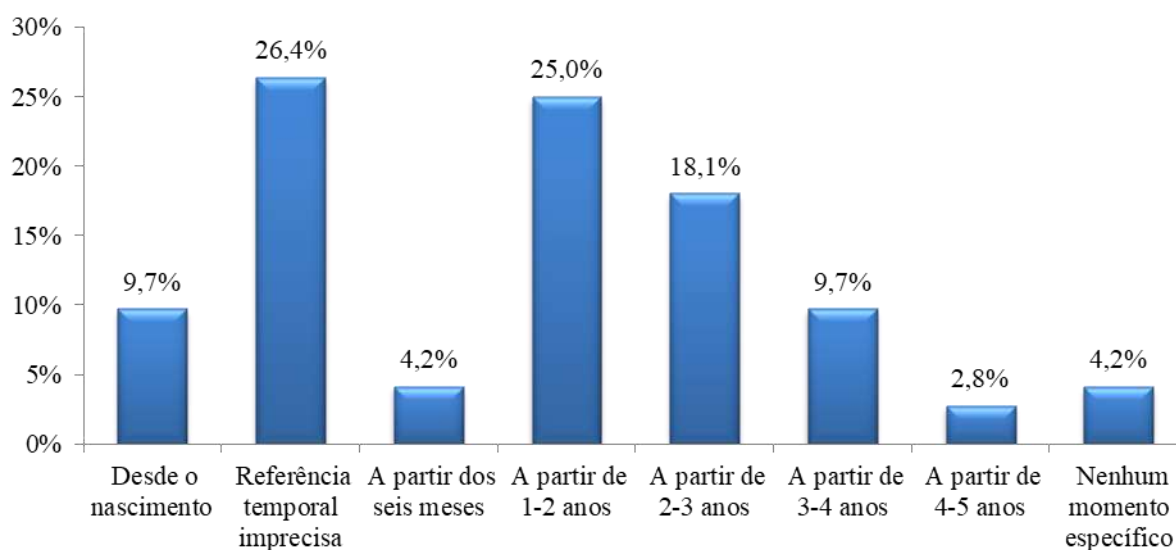
(*Expressões corporais*), tendo sido evocada 35 vezes pelo primeiro grupo (61,4%) e trinta vezes (33,0%) pelo segundo. Ainda de acordo com Denham (1998), dos dois aos cinco anos, as estratégias instrumentais de enfrentamento das emoções predominam entre as crianças. Isso significa que, nesses momentos da ontogênese, as crianças ainda lidam mais com as emoções fazendo algo em relação a elas do que pensando sobre elas. Quanto ao grupo dos bebês, pode-se relacionar essa resposta à da pergunta anterior, já que as entrevistadas desse grupo afirmaram que a emoção que os bebês mais expressam é a raiva. De acordo com a literatura, as diferentes emoções apresentam tendências de ações particulares associadas a elas, estando a raiva relacionada, por exemplo, a agredir (Denham, 1998). Tal relação pôde ser percebida em alguns exemplos dados pelas participantes sobre os modos como as crianças expressavam a raiva, como se pode ver a seguir:

E24: “Quando eles estão bem aborrecidos eles mordem os amiguinhos, puxa cabelo, beliscam, entendeu?”

E35: “E aí, é... o que ocorre muito é tapa, é soco, é mordida e puxão de cabelo, muito puxão de cabelo. Então são reações diversas, são inúmeras reações que as crianças têm umas com as outras, entendeu?!”

O grupo de categorias com relação a **desde quando as professoras/auxiliares de turmas de berçário e dos maiores acreditam que a criança consiga expressar emoções** teve um total de 72 evocações. A categoria *Referência temporal imprecisa* teve a maior frequência de evocações (26,4%), tendo sido mencionada por dez participantes (28%). A segunda categoria mais evocada foi *A partir de 1-2 anos* (25,0%), que foi citada por sete participantes (20%). O resultado geral pode ser visto na Figura 2.

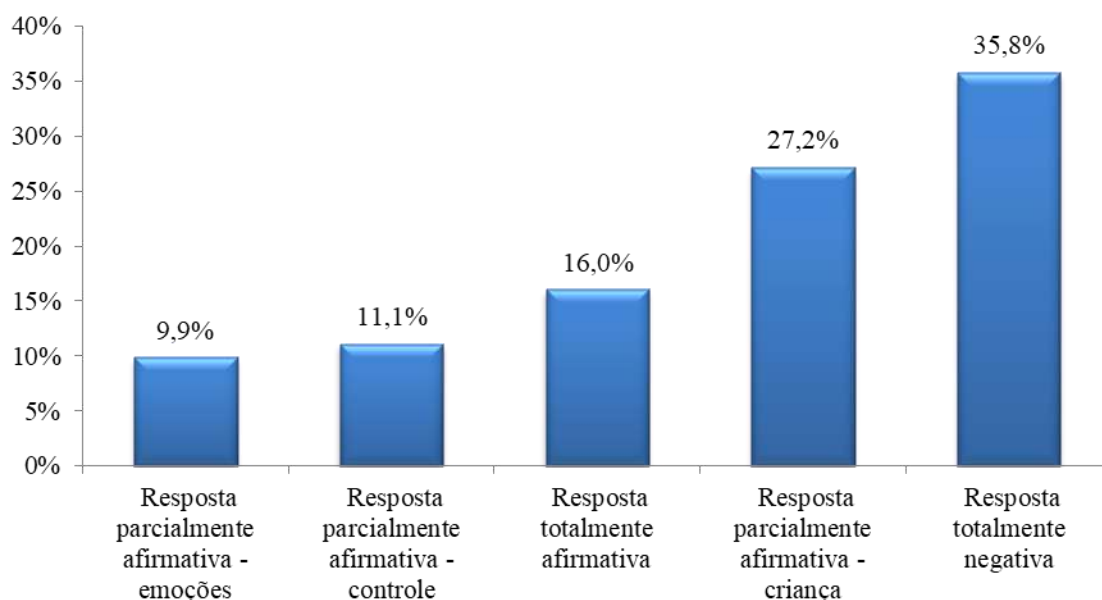
Figura 2 — Distribuição do percentual de evocações acerca do momento em que as crianças expressam suas emoções.



Entre as participantes de turmas de berçário, que contabilizaram 17 evocações nas respostas a essa pergunta, as categorias mais evocadas foram *Desde o nascimento* e *A partir de 1-2 anos*, com 23,5% cada uma. No grupo das participantes das turmas dos maiores, que teve um total de 55 evocações nas respostas a essa pergunta, a categoria mais evocada foi *Referência temporal imprecisa* (32,7%), seguida pela categoria *A partir de 1-2 anos*, que teve 14 evocações (25,5%). Em ambos os grupos, portanto, reconhece-se a capacidade das crianças de expressar emoções desde que são bebês. Essa concepção vai ao encontro do que aponta a literatura, segundo a qual os bebês são capazes de expressar emoções e estabelecer trocas afetivas com os adultos (Lewis, 2010; Mendes, 2009). Convém notar que, no grupo das participantes de turmas de berçário, as categorias *A partir de 3-4 anos* e *A partir de 4-5 anos* não foram mencionadas, enquanto no grupo das participantes das turmas dos maiores elas contabilizaram, respectivamente, 12,7% e 3,6% de suas respostas.

No que se refere a **se as professoras/auxiliares de turmas de berçário e dos maiores acham que as crianças de sua turma têm a capacidade de controlar suas emoções**, o grupo das cinco categorias definidas teve 81 evocações, tendo sido *Resposta totalmente negativa* a mais evocada (35,8%), mencionada por 13 participantes (37%). A categoria *Resposta parcialmente afirmativa – emoções*, que se refere à capacidade de a criança controlar somente algumas emoções, foi a menos evocada (9,9%), tendo sido mencionada por três participantes. O resultado geral está representado na Figura 3.

Figura 3— Distribuição do percentual de evocações sobre se as crianças têm a capacidade de controlar as suas emoções.



Entre as participantes de turmas de berçário, que teve um total de 22 evocações nas respostas a essa pergunta, a categoria mais evocada foi *Resposta totalmente negativa*, que teve 19 evocações (86,4%). As categorias *Resposta parcialmente afirmativa – criança*, *Resposta parcialmente afirmativa – emoções* e *Resposta parcialmente afirmativa – circunstâncias* não foram mencionadas por esse grupo. Entre as entrevistadas do grupo dos maiores, a categoria mais evocada foi *Resposta parcialmente afirmativa – criança*, que corresponde à ideia de que somente algumas crianças conseguem controlar as suas emoções. Num total de 59 evocações nas respostas a essa pergunta, essa categoria foi mencionada 22 vezes (37,3%). Esses resultados são coerentes com o que aponta a literatura, segundo a qual o controle da expressão emocional aumenta com o desenvolvimento, em um momento em torno dos quatro-cinco anos (Denham, 1998). Contudo, as metas de pais e cuidadores das crianças sobre as competências emocionais delas e as crenças sobre como essas competências se desenvolvem, ambas culturalmente embasadas, orientam as respostas que eles dão às emoções delas e aos seus comportamentos relacionados às emoções (Trommsdorff e Cole, 2011; Mendes et al., 2019; Mendes, no prelo). Além disso, os aspectos associados à herança genética e biológicos, como a maturação de estruturas cerebrais, de cada criança também influenciam esse aspecto. Logo, pode haver diferenças entre as crianças quanto à capacidade de controlar as emoções (Denham et al., 2016). Ainda conforme a literatura, crianças de dois-três anos também são capazes de controlar suas

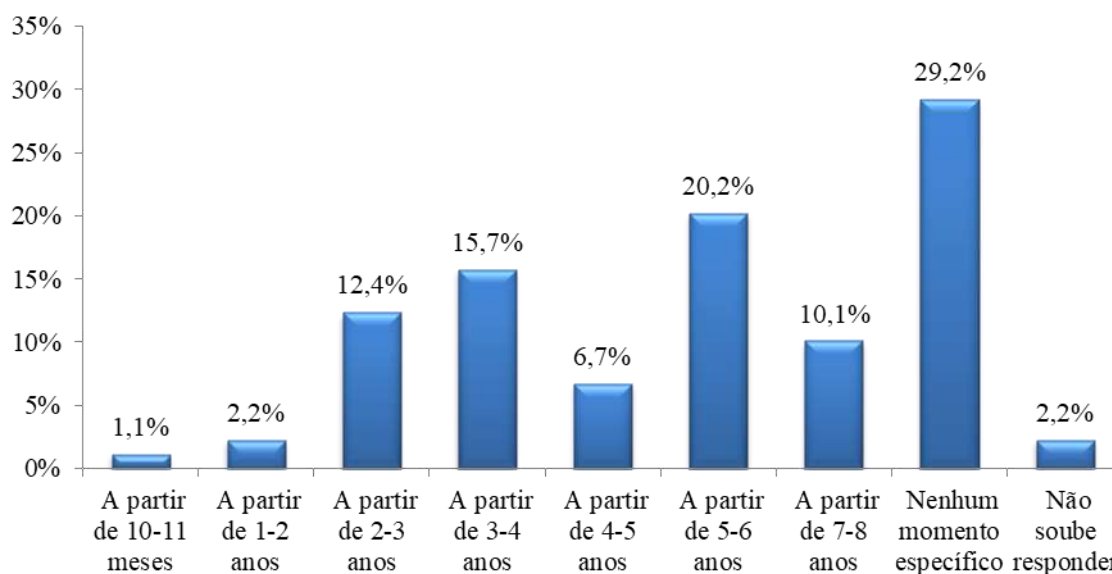


emoções, mas aos quatro-cinco já fazem isso para atender também a exigências culturais e expectativas do meio social, e não somente a objetivos pessoais (Denham, 1998).

Com relação aos **exemplos de modos como as crianças controlam as suas emoções em sala de aula**, as respostas das professoras/auxiliares de turmas de berçário e dos maiores foram classificadas em duas categorias. Num total de 22 evocações, *Ações/manifestações próprias* foi a mais evocada (54,5%), tendo sido mencionada por cinco participantes (14%), enquanto *Intervenção da educadora* teve menos evocações (45,5%), sendo mencionada por três participantes (8%). A categoria *Ações/manifestações próprias* também foi a mais evocada no grupo das professoras/auxiliares dos maiores, obtendo 12 evocações de um total de 19, ou seja, 63,2%. Por outro lado, no grupo das profissionais de turmas de berçário, essa categoria não foi nem mesmo mencionada. Ou seja, a maioria das entrevistadas desse grupo acredita que os bebês não conseguem controlar as suas emoções, e as que pensam que eles conseguem creem que eles precisam de ajuda para isso. De fato, conforme exposto na fundamentação teórica deste estudo, as interações iniciais são essenciais para o desenvolvimento emocional do bebê. É por meio das relações que se estabelecem entre o bebê e os adultos, e pelo modo como suas demandas são ou não atendidas por eles, que ele vai constituindo um padrão de funcionamento (Gerhardt, 2017). Desse modo, o bebê e mesmo as crianças maiores dependem de seus parceiros sociais para aprender a se autorregular (Mendes, 2017), o que vai ocorrendo ao longo do desenvolvimento na infância. Particularmente, no que concerne ao controle e regulação de emoções, estudos indicam que tal desenvolvimento segue de uma dependência quase absoluta da regulação externa, especialmente nos anos iniciais de vida, para uma regulação predominantemente interna, configurando-se em uma habilidade cada vez maior de autorregulação, já durante a primeira infância, mas não ainda enquanto bebê (Eisenberg & Sulik, 2012).

No que diz respeito a **desde quando as professoras/auxiliares de turmas de berçário e dos maiores acreditam que as crianças consigam controlar as suas emoções**, o grupo de nove categorias teve 89 evocações, tendo sido a mais mencionada *Nenhum momento específico*, com 29,2% das evocações. A Figura 4 mostra o resultado geral dessa pergunta.

Figura 4 — Distribuição do percentual de evocações acerca do momento a partir do qual as crianças conseguem controlar as suas emoções.



No grupo das profissionais de turmas de berçário, de um total de 19 evocações nas respostas a essa pergunta, 10 (52,6%) diziam respeito a *A partir de 2-3 anos*, que foi a categoria mais evocada. Nesse grupo, as categorias *A partir de 1-2 anos*, *A partir de 5-6 anos* e *A partir de 7-8 anos* não foram mencionadas. Já no grupo das professoras/auxiliares dos maiores, a categoria *Nenhum momento específico* foi a mais evocada, contabilizando, num total de 70 evocações nas respostas a essa pergunta, 23 menções (32,9%). Nessa categoria, destacaram-se falas das participantes que enfatizavam a importância do contexto em que a criança vive para o desenvolvimento da capacidade de controlar as emoções, conforme exemplificado a seguir:

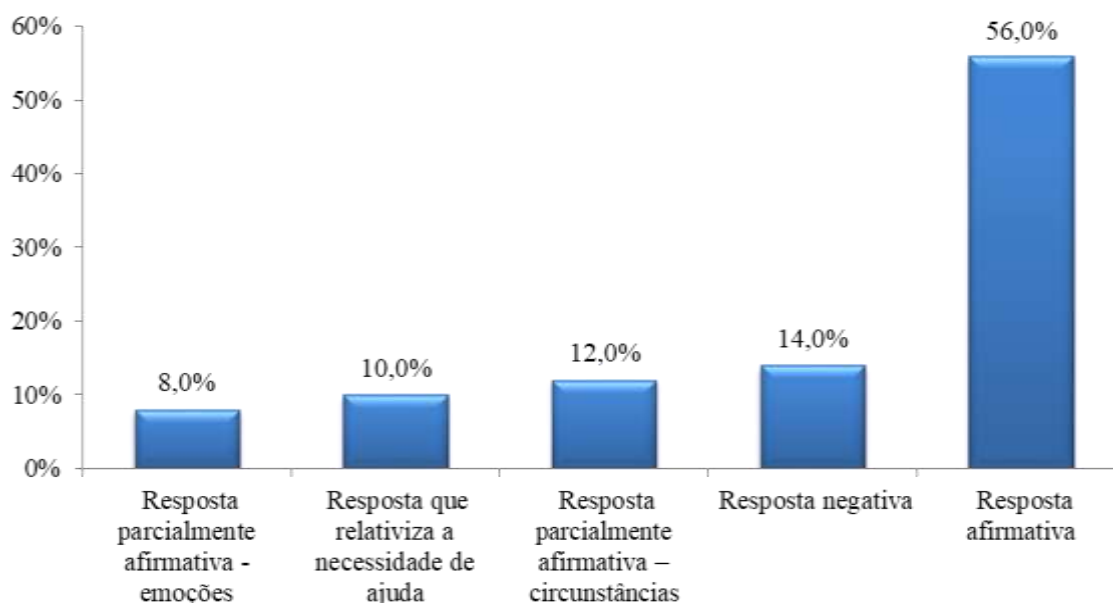
E08: “Eu acho que não tem como definir a idade certa, porque isso depende muito da estrutura que tá em torno da criança, então, acho que não tem idade certa, se a criança tem uma família bem estruturada, se tem um acolhimento, desde cedo, mas não tem, não tem uma idade certa.”

E09: “Eu acho que é muito relativo, eu não, não consigo precisar uma idade pra criança controlar a sua emoção, eu acho que vai ser de acordo com o processo de ensino e aprendizagem no decorrer da vida, né, de acordo com o ambiente familiar, escolar que ela frequentou.”

Evocações desse teor estão de acordo com a literatura, segundo a qual o desenvolvimento é um processo multideterminado, o qual se dá com base nas possibilidades e nas limitações que o contexto oferece, numa imbricação entre biologia e cultura (Seidl-de Moura, 2011; Bussab & Ribeiro, 1998; Harkness & Super, 1986). A cultura medeia o desenvolvimento das competências emocionais das crianças, apresentando-lhes regras de senti-las, expressá-las e enfrentá-las (Denham, 1998). Estudos realizados por Cole et al. (1994) e Cole (1986), por exemplo, ratificaram o gênero como uma categoria cultural normativa no que diz respeito a diferenças entre meninos e meninas nos modos de sentir e expressar emoções na cultura americana. Já Nelson et al. (2013), também no contexto americano, constataram que a etnia moderava a relação entre a socialização da emoção e o bem-estar das crianças. No entanto, atrelado às diferenças de trajetórias de desenvolvimento, sensíveis à diversidade sociocultural, há um certo padrão ou critérios normativos de desenvolvimento que não devem ser ignorados para que não se caia em uma posição inteiramente relativista. Como já mencionado, estudiosos dessa temática, como Eisenberg e Sulik (2012), indicam que, com o crescimento, a criança vai adquirindo maior capacidade de autorregulação emocional, o que leva a uma ponderação não totalmente em consonância com as respostas que não indicaram nenhum marco temporal.

Em relação a **se as professoras/auxiliares de turmas de berçário e dos maiores acham que podem ajudar os bebês e as crianças a controlarem suas emoções**, as cinco categorias agrupadas tiveram um total de cinquenta evocações. A categoria mais evocada foi *Resposta afirmativa*, que teve 28 evocações (56%) e a menos evocada foi *Resposta parcialmente afirmativa – emoções*, que foi citada quatro vezes (8,0%). O resultado completo pode ser visto na Figura 5.

Figura 5 — Distribuição do percentual de evocações sobre se as professoras/auxiliares acham que podem ajudar os bebês e as crianças a controlarem suas emoções.



A categoria *Resposta afirmativa* foi a mais evocada tanto no grupo das professoras/auxiliares dos maiores como no grupo das participantes das turmas de berçário. No grupo das profissionais das turmas de berçário, num total de 13 evocações nas respostas a essa pergunta, essa categoria foi mencionada sete vezes (53,8%). Contudo, convém destacar que, nesse grupo, a diferença no número de evocações entre as categorias *Resposta afirmativa* e *Resposta negativa* foi pequena: *Resposta negativa* teve seis evocações (46,2%). Ou seja, a predominância de profissionais de berçário que acreditam ser capazes de ajudar os bebês a controlarem as suas emoções não foi tão expressiva assim. As categorias *Resposta parcialmente afirmativa – emoções*, *Resposta parcialmente afirmativa – circunstâncias* e *Resposta que relativiza a necessidade de ajuda* não foram mencionadas por esse grupo. Já no grupo das profissionais das turmas dos maiores, num total de 37 evocações nas respostas a essa pergunta, a categoria *Resposta afirmativa* recebeu 21 menções (56,8%). Na categoria *Resposta que relativiza a necessidade de ajuda*, algumas educadoras consideraram as crianças capazes de controlarem por si mesmas as suas emoções. Seguem alguns exemplos:

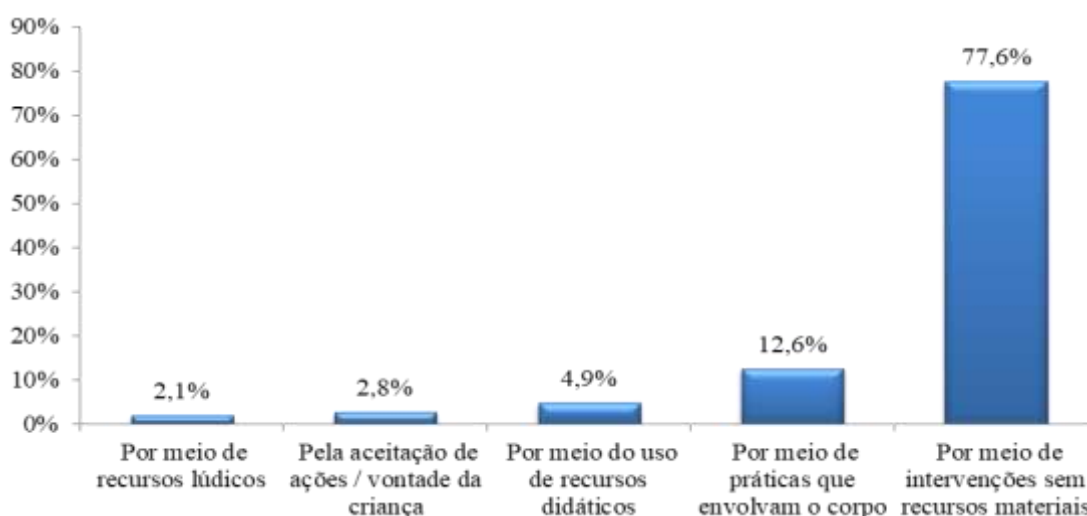
E25: “Acho que, pra eles, controlar não fica muito, eles não ficariam muito à vontade, *eu acho que pra uma faixa etária menor sim, pra eles, controlar, eles já sabem controlar* (grifo nosso).”

E27: “A controlar?! Sim e não. É muito relativo. Eu posso falar, conversar “Não é assim, fica calmo”, mas controle só ele vai poder ter, entendeu?! Eu não posso ter todo esse controle.”

Essas falas se referiam, respectivamente, a crianças de 4 a 5 anos (pré 1) e a crianças de 2 a 3 anos (maternal 1). Segundo a literatura, crianças menores, entre 2 e 3 anos, precisam de mais suporte para aprender a se regular (Denham, 1998). Crianças entre 4 e 5 anos de idade já têm maior domínio sobre suas competências emocionais e mais autonomia para lidar com as suas emoções do que as crianças menores, em virtude de seu desenvolvimento biológico e da ampliação de suas relações sociais; no entanto, o suporte dos adultos continua sendo necessário para que elas se desenvolvam emocionalmente (Denham, 1998). Além disso, de acordo com a literatura, outros fatores, como o temperamento, influenciam o modo como as crianças regulam suas emoções, e não somente a faixa etária (Denham et al., 2016).

No que se refere aos **modos de as professoras/auxiliares de turmas de berçário e dos maiores ajudarem os bebês e as crianças a controlar as suas emoções**, houve um total de 143 evocações, as quais foram agrupadas em cinco categorias, conforme mostra a Figura 6. A categoria mais evocada foi *Por meio de intervenções sem recursos materiais*, que foi mencionada 111 vezes (77,6%), e a menos evocada foi *Por meio de recursos lúdicos*, que recebeu três menções (2,1%).

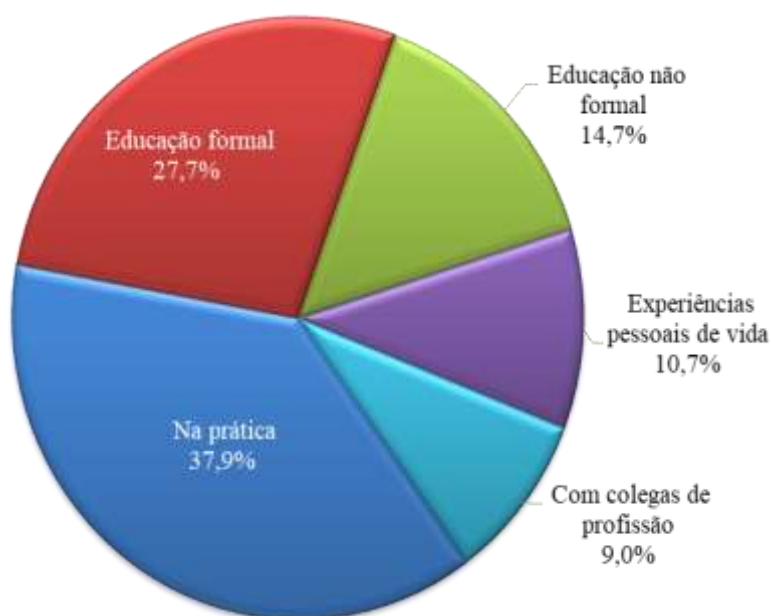
Figura 6 — Distribuição do percentual de evocações sobre os modos de as professoras /auxiliares ajudarem os bebês e as crianças a controlarem suas emoções.



Entre as participantes de turmas de berçário, que apresentaram 44 evocações nas respostas a essa pergunta, a categoria mais evocada foi *Por meio de intervenções sem recursos materiais*, que teve 34 evocações (77,3%); e a menos evocada foi *Por meio de práticas que envolvam o corpo*, que teve apenas uma menção (2,3%). No grupo das participantes das turmas dos maiores, que apresentaram 99 evocações nas respostas a essa pergunta, a categoria mais evocada também foi *Por meio de intervenções sem recursos materiais*, que foi mencionada 77 vezes (77,8%). Interessa notar que, nesse grupo, as categorias *Por meio de recursos lúdicos*, *Por meio do uso de recursos didáticos* e *Pela aceitação de ações/vontade da criança* apresentaram percentuais bastante semelhantes (1,0%, 2,0% e 2,0% respectivamente), tendo sido as menos mencionadas. Talvez se possa pensar que essas participantes achem mais eficiente manejar situações desse teor de modo mais imediato e direto, sem a necessidade de utilizar outros recursos que não a interação exclusivamente pessoal. Ou, ainda, que essa seja a única forma que elas conhecem para fazer isso.

Com relação às **fontes de aquisição de conhecimento da professora/auxiliar de turmas de berçário e dos maiores sobre o desenvolvimento dessas capacidades nas crianças** e nos bebês, num total de 177 evocações, foram elaboradas cinco categorias, como pode ser visto na Figura 7.

Figura 7 — Distribuição do percentual de evocações sobre as fontes de aquisição de conhecimento das professoras/auxiliares sobre o desenvolvimento dessas capacidades nas crianças.



A categoria *Na prática* foi a mais evocada, tendo sido mencionada 67 vezes (37,9%), e a menos evocada, mencionada 16 vezes, foi *Com colegas de profissão* (9,0%). Entre as participantes de turmas de berçário, que apresentaram 52 evocações nas respostas a essa pergunta, a categoria mais evocada foi *Educação formal*, que teve 19 menções (36,5%), seguida pela categoria *Na prática*, que teve 16 menções (30,8%); e a menos evocada foi *Com colegas de profissão*, que foi mencionada quatro vezes (7,7%). No grupo das participantes das turmas dos maiores, que apresentaram 125 evocações nas respostas a essa pergunta, a categoria mais evocada foi *Na prática*, que teve 51 menções (40,8%), seguida pela categoria *Educação formal*, que teve 30 evocações (24,0%); e a menos evocada foi *Experiências pessoais de vida*, que foi mencionada 11 vezes (8,8%).

A partir desses resultados, retoma-se a discussão tecida anteriormente sobre a formação de professores no que diz respeito ao desenvolvimento das competências emocionais das crianças. Com base na constatação de que esse tema não costuma ser suficientemente contemplado nessa formação no contexto estudado de que a formação oferecida aos cursos de pedagogia no Brasil é fragmentária (Gatti, 2010), não surpreende que a categoria *Na prática* tenha sido a mais evocada pelas profissionais das turmas dos maiores e, ainda, tenha apresentado uma grande diferença em relação à categoria *Educação formal*, embora esta tenha sido a segunda mais evocada. Nas entrevistas desse grupo, essa questão da inconsistência da formação básica para o magistério, com relação ao desenvolvimento emocional das crianças de até cinco anos, foi bastante abordada, conforme se pode perceber nestas falas:

E03: “Nossa, na vida! Eu acho que não é só, a gente quando estuda pra ter uma formação, a gente não sabe nada na verdade. A gente sai dali com a teoria, mas a prática, ela é completamente diferente. E a vida e as diferenças das crianças mostram pra gente como a gente deve levar, né?! (. . .) *Mas onde eu aprendi?! Foi vivenciando, foi a vivência que me ensinou. Não foi o que eu sentei pra estudar.*” (Grifos nossos.)

E14: “Olha, eu dou aula há trinta anos pra educação infantil, é, eu *fiz várias faculdades, mas não foi na faculdade que eu aprendi, foi dentro de sala, foi trabalhando com eles, foi trocando com eles.*” (Grifo nosso.)

E33: “(. . .) a gente vai adquirindo experiência com o tempo e outras escolas também que eu trabalhei tinha uma maneira também diferente de, de lidar com as emoções, então, cada experiência num cantinho, num e noutro lugar, a gente vai adquirindo mais experiência, *mas*

*não na formação de pedagogia, isso aí a gente aprende no dia a dia, na vivência, entendeu?”*  
(Grifo nosso.)

Quanto aos resultados do grupo das professoras/auxiliares de berçário, cabe ressaltar que, embora a categoria *Educação formal* tenha sido a mais evocada, sua diferença em relação à categoria *Na prática*, que foi a segunda mais evocada, foi pequena. Além disso, nas falas das participantes, a questão da preponderância da prática para sua aquisição de conhecimento foi explicitada, como demonstram estes exemplos:

E13: “(. . .) Então, eu venho aprendendo durante esses anos, só que, assim, não é uma coisa que estaciona, todo ano é diferente, todo ano você tem que aprender porque todo ano você tem criança diferente e, assim, você vai aprendendo com a própria criança, *você aprende na faculdade, mas você aprende mais na prática.*” (Grifo nosso.)

E24: “*Trabalhando diretamente com eles, porque eu não fiz nenhum tipo de curso pra trabalhar com eles*, eu entrei numa creche e ali eu fui aprendendo a conviver com eles, a lidar com as emoções, e, e conhecer eles, porque eu conheço bastante eles, entendeu? Só de olhar eles, eu sei o que eles estão sentindo, entendeu? Então, eu aprendi assim, com a vida.” (Grifo nosso.)

Resultados semelhantes foram encontrados por Santos et al. (2015), em pesquisa realizada com 24 educadoras de creches públicas e particulares de Campina Grande-PB. Nas entrevistas semiestruturadas, o fator mais frequentemente mencionado pelas educadoras da rede pública como desfavorável ao desenvolvimento das crianças foi o despreparo do educador, segundo aspecto mais frequentemente identificado pelas educadoras da rede privada. Segundo as autoras, isso revela a formação deficitária das professoras de educação infantil.



#### 4.1.2 Resultados das perguntas exclusivas ao grupo de professoras/auxiliares de turmas de berçário

Ao serem perguntadas **se os bebês de suas turmas expressavam emoções**, todas as professoras/auxiliares de turmas de berçário (n = 10) responderam que sim. As respostas positivas tiveram um total de 11 evocações. Esse resultado está de acordo com o que se encontra relatado na literatura, que indica que os bebês nascem com um repertório, ainda que limitado, de emoções que manifestam (Mendes, 2017) e que em poucos meses já conseguem expressar um amplo leque delas (Lewis, 2010). Os resultados relativos a que emoções expressam com mais frequência em sala de aula e de que modo foram apresentados anteriormente.

Em relação a **se as professoras/auxiliares de turmas de berçário acham importante que os bebês consigam expressar e controlar emoções**, foram feitas 16 evocações. Dessas, 15 (93,8%) se referiam à categoria *Resposta afirmativa* e somente uma (6,3%) à *Resposta negativa*.

As respostas dadas pelas professoras/auxiliares de turmas de berçário com a **justificativa para considerarem importante a expressão e o controle de emoções para os bebês** tiveram um total de 16 evocações e foram agrupadas em cinco categorias, conforme mostra a Figura 8. As mais evocadas foram *Bem-estar da criança* e *Adaptação à rotina*, com cinco evocações cada uma. Pode-se pensar que essas respostas reconhecem a conexão entre o desenvolvimento das competências emocionais mencionadas e outras áreas da vida dos bebês. Como exemplos, citam-se as seguintes falas:

E11: “Ah, porque ajuda eles a saber que tem tempo pra tudo, né, tem aquele tempo do choro, tem o tempo da brincadeira, tem que ter um tempo pra tudo, então, eles acabam crescendo já nessa rotina, que tem que ter um tempo pra tudo, porque, senão, fica todo mundo descontrolado, quer comer na hora errada, quer tudo, então, pra tudo tem que ter um tempinho, é importante.”

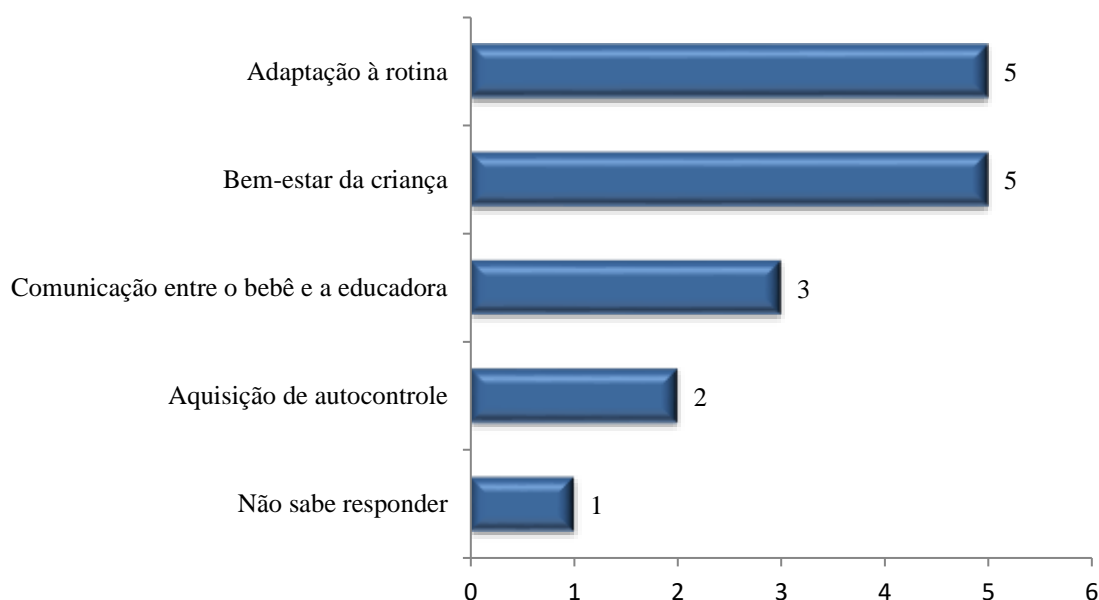
E21: “Expressar as emoções eu acho, acredito que sim, porque, quando a gente engarrafa muito a emoção, no momento que ela explode, é, pode ser muito trágico, pra criança e pra quem tá em volta dela, que afeta todo mundo, não só ela, afeta a professora, os amigos dela, acho que, bem difícil, acho que é bem necessário saber controlar, né.”

E34: “Porque faz mal você guardar certas coisas, a criança fica mais estressada quando a gente tenta toli muito a criança, a criança fica estressada e, e, isso reflete nela, ela começa a se

machucar, tem criança que ela não consegue, já tive crianças que não conseguiam se expressar, ou que eram tolas, e elas se arranhavam, puxavam o próprio cabelo, arranhavam o rosto e teve um caso que ela até chegou a se morder.”

A categoria menos evocada foi *Não sabe responder*, que teve somente uma evocação.

Figura 8 — Distribuição do número de evocações sobre a justificativa da importância da expressão e do controle de emoções para os bebês.



Com relação à **justificativa para professoras/auxiliares de turmas de berçário não considerarem importante a expressão e o controle de emoções para os bebês**, foi classificada apenas uma categoria, *Característica da etapa de desenvolvimento*. Essa categoria foi evocada apenas uma vez com esta fala de E23: “Os bebês da minha faixa etária? É, assim, eu não acho tão importante os bebês da minha faixa etária porque eles são bebês, então, é normal dessa fase, porque, como não sabem falar, eles agem dessa maneira”.

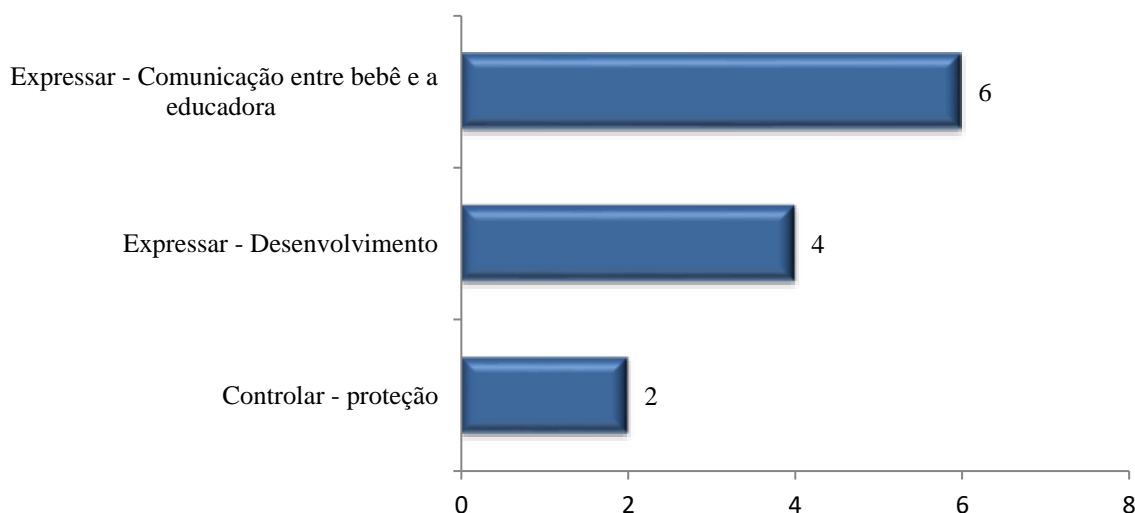
Destaca-se como relevante o fato de a maior parte das entrevistadas desse grupo considerar as competências emocionais importantes para o desenvolvimento dos bebês. Levando em conta que as crenças dos agentes de socialização das crianças podem se refletir em suas práticas (Harkness & Super, 1992; Keller, 2007; Rossetti-Ferreira et al., 2009), acreditar

nisso pode levar essas profissionais a desejar conhecer mais sobre esse assunto e, conseqüentemente, a atuar a favor do desenvolvimento emocional de seus alunos.

Quanto a se as **professoras/auxiliares de turmas de berçário acham alguma das duas capacidades (expressar ou controlar) mais importante para os bebês**, foram elaboradas três categorias, num total de 22 evocações. A categoria mais evocada foi *Resposta afirmativa – expressar*, que teve 11 menções (50%) e a menos evocada foi *Resposta afirmativa – controlar*, que foi mencionada duas vezes (9,1%). Quanto à menor importância conferida à capacidade de controlar as emoções, estudo realizado por Mendes e Pessôa (2013) encontrou resultado semelhante. Ao investigar as crenças de mães de bebês de até um ano de idade e outras cuidadoras (avós, babás e cuidadoras de creche) e as trajetórias de socialização que privilegiam, as autoras constataram que, ao contrário das mães, a maioria das outras cuidadoras não considerava necessário esperar esse controle antes dos três anos de idade. Segundo as autoras, isso indicaria uma tendência a priorizar autonomia e individualismo. Embora não tenha sido realizado com professoras e auxiliares de educação infantil, esse estudo enfatiza a relação entre as crenças dos cuidadores e o desenvolvimento das crianças, conforme também destacado nesta dissertação.

Com relação à **justificativa das professoras/auxiliares de turmas de berçário de qual capacidade é mais importante para os bebês**, as três categorias elaboradas tiveram um total de 12 evocações. A mais evocada foi *Expressar – comunicação entre o bebê e a educadora*, que foi mencionada seis vezes; e a menos evocada foi *Controlar – proteção*, que recebeu duas menções. O resultado completo pode ser visto na Figura 9.

Figura 9 — Distribuição do número de evocações sobre a justificativa de qual capacidade é mais importante para os bebês.



As entrevistadas justificaram que é por meio do que os bebês expressam que elas conseguem definir o melhor modo de lidar com eles e, por isso, a expressão das emoções seria a capacidade mais importante. A seguir, alguns exemplos:

E21: “Então, é, eles não falam, então, a expressão é o, é o falar deles, é a linguagem deles, então, expressar é fundamental pra gente, então, pra mim, eles não podem controlar a emoção deles, mas eles não, se eles controlarem, eu não sei o que eles tão querendo me dizer.”

E22: “Eu acho que a expressar na, na minha opinião, na minha turma, é mais importante porque, assim, eles, por eles serem muito bebês, eles, eles tão começando agora toda essa parte emocional deles, eles ainda não entendem, então, eles expressarem pra gente um sentimento de dor que, às vezes, eles, acontece algo e eles choram, é, de ter machucado, de ter batido em algum lugar, ou, então, de não tá feliz naquele momento, não tá, algo não está agradando eles, então, acho que o expressar, no momento, assim, no berçário 2, é o mais importante.”

E34: “Eu acho melhor a de se expressar, porque controlar é aos pouquinhos. Como ele vai controlar aquilo que ele não expressa? Como ele vai saber? Só direcionando e, pra direcionar, só ele se expressando. Como eu vou saber? Acho que se expressar é melhor.”

Essas falas refletem um importante aspecto destacado pela literatura, segundo o qual as emoções cumprem uma função social na vida dos seres humanos e atuam como reguladores interpessoais (Denham, 1998; Denham, et al., 2016). Nos casos citados, as emoções expressas pelos bebês possibilitam que as professoras/auxiliares possam lhes responder de modo empático. Destaca-se, assim, a importância da leitura emocional para as relações interpessoais.

No que diz respeito a **se as professoras/auxiliares de turmas de berçário acham que podem ajudar os bebês da sua turma a expressarem as emoções deles**, as duas categorias definidas tiveram um total de 13 evocações. A categoria mais evocada foi *Resposta totalmente afirmativa*, com nove menções (69,2%). A categoria *Resposta parcialmente afirmativa – bebês*, que abarca as respostas em que as participantes consideram ser capazes de ajudar somente alguns bebês da sua turma a expressarem as emoções deles, foi a menos evocada, tendo sido mencionada quatro vezes (30,8%).

Quanto aos **modos de as professoras/auxiliares de turmas de berçário ajudarem os bebês a expressarem as emoções deles**, houve um total de 49 evocações, que foram classificadas em três categorias, conforme a Figura 10. A categoria mais evocada foi *Por meio de intervenções sem recursos materiais*, com 36 menções (73,5%); e a menos evocada foi *Por meio de recursos lúdicos*, que foi citada três vezes (6,1%).

Figura 10 — Distribuição do número de evocações sobre como as professoras/auxiliares podem ajudar os bebês a expressarem as suas emoções.



A categoria *Por meio de intervenções sem recursos materiais* prioriza as interações de ação mútua, conforme se vê nas falas a seguir:

E23: “Cada uma de nós temos um papel importante dentro de sala de aula, a gente tá sempre ali com eles, sempre mediando esses conflitos, e eu acho que conversando, é, na altura dos olhos, sempre, conversando com eles, ajudando eles a, a conversar com os amigos, mesmo que não saibam falar, mas alguns já falam alguma coisa, então, acho que a gente sempre mediando essas situações, eles conseguem, eles vão aprendendo a desenvolver.”

E24: “Quando um bate, aí, eu vou até ele e falo “Não, não pode fazer. Carinho, faz carinho no amigo”, aí, ponho a mãozinha dele e faço carinho no amiguinho que ele bateu e ele, automaticamente, às vezes, sorri e faz o carinho sozinho, então, eu acho que ele entendeu o que eu quis transmitir pra ele.”

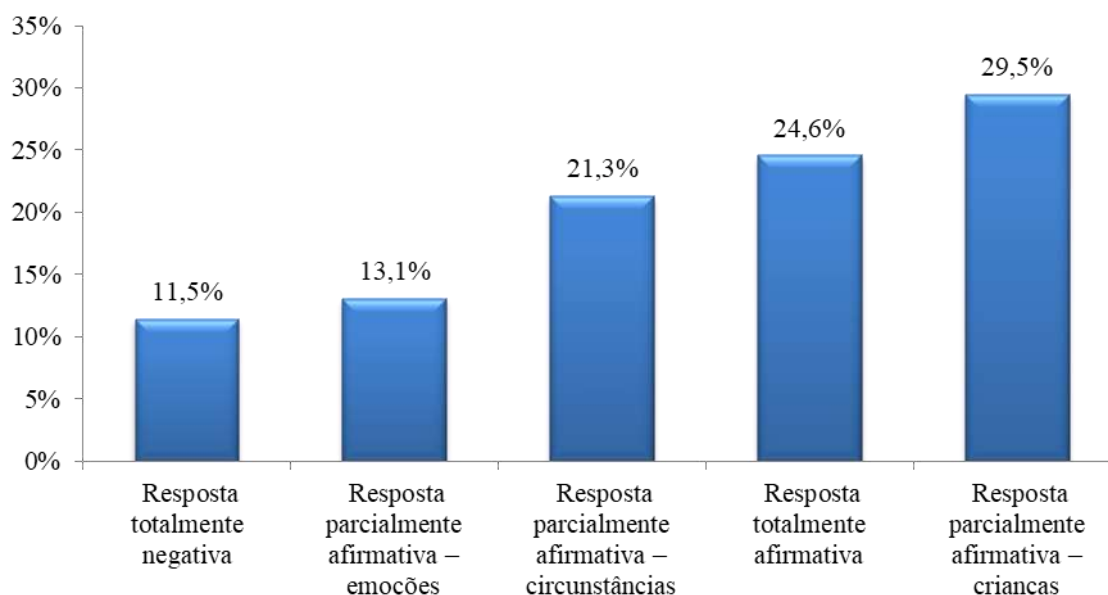
Como já se discutiu anteriormente, as interações iniciais desempenham um papel preponderante do desenvolvimento dos bebês, influenciando todo o seu desenvolvimento (Gerhardt, 2017; Seidl-de-Moura & Mendes, 2012). Quando as professoras conseguem ser responsivas às demandas dos bebês, elas podem ajudar a promover o seu desenvolvimento saudável (Bressani et al., 2007). Estudo realizado por Ramos e Salomão (2012) constatou, por exemplo, que falas menos responsivas – que priorizavam estilos linguísticos com o intuito de informar, descrever e classificar – dirigidas pelas educadoras a crianças em creches públicas da Paraíba levavam as crianças a assumir uma postura mais passiva, detendo-se em ouvir e prestar atenção, em vez de terem suas habilidades comunicativas realmente aprimoradas.

No entanto, destaca-se também o fato de essas participantes pouco considerarem as brincadeiras uma forma válida de ajudar os bebês a se expressarem emocionalmente. Questiona-se se esse aspecto desconsidera a importância do brincar na promoção do desenvolvimento dos bebês. Ou, ainda, se somente propostas estruturadas são consideradas brincadeiras.

#### 4.1.3 Resultados das perguntas exclusivas ao grupo de professoras/auxiliares de turmas dos maiores

Quanto a **se as professoras/auxiliares de turmas dos maiores acham que as crianças de sua turma têm a capacidade de dizer as causas de suas emoções**, as cinco categorias consideradas no seu conjunto tiveram um total de 61 evocações. Conforme mostra a Figura 11, a categoria *Resposta parcialmente afirmativa – crianças* foi a mais evocada, com 18 menções (29,5%), e a que teve menos evocações foi *Resposta totalmente negativa*, que foi citada sete vezes (11,5%).

Figura 11 — Distribuição do percentual de evocações sobre se as crianças conseguem dizer as causas das suas emoções.



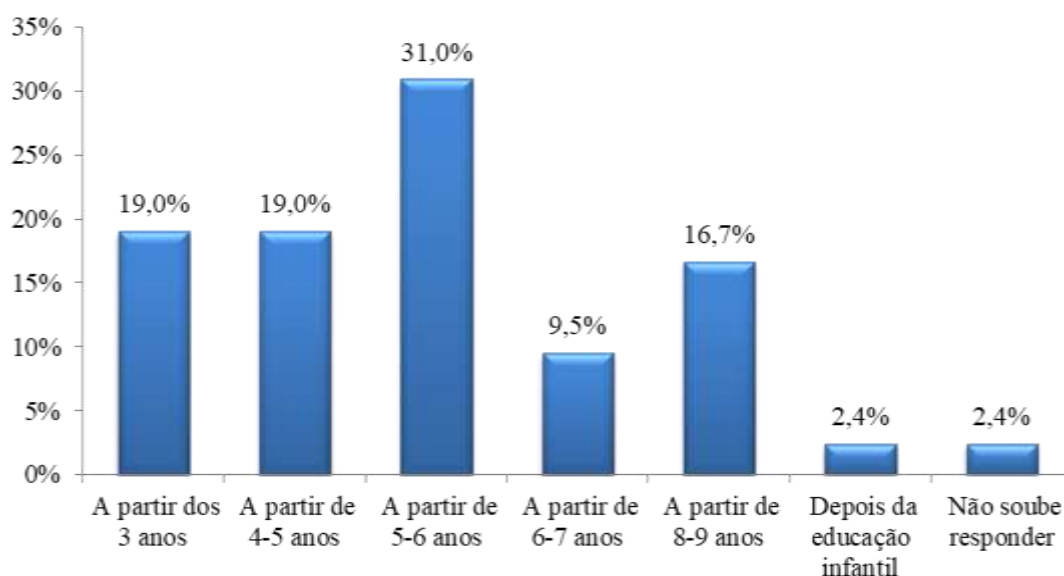
Considera-se que o fato de a maioria das entrevistadas achar que somente algumas crianças conseguem dizer as causas de suas emoções é coerente com o que indica a literatura. Embora crianças de 4-5 anos já sejam mais capazes de fazer isso do que as menores, diferenças no ambiente sociocultural e cognitivas influenciam essa capacidade (Denham, 1998). Por outro lado, respostas totalmente negativas foram as menos enunciadas o que denota que as professoras/auxiliares reconhecem essa capacidade como já estando, em alguma medida, presente nas crianças de suas turmas.

Em relação a **exemplos de modos de as crianças dizerem as causas de suas emoções**, a categoria *Verbalizações – Sobre o contexto escolar* teve 11 evocações (64,7%) e a categoria *Verbalizações – Sobre o contexto familiar* contou com seis menções (35,3%). Os exemplos

citados pelas entrevistadas demonstram que algumas das crianças já conseguem relacionar diferentes causas a diferentes emoções, estabelecendo associações entre emoções e situações. Segundo Denham (1998), crianças de 4-5 anos já são capazes de dizer o que as faz sentir tristeza, alegria, medo e raiva.

**Sobre o momento do desenvolvimento a partir do qual as crianças conseguem dizer as causas de suas emoções**, houve um total de 42 evocações, agrupadas em sete categorias, de acordo com a Figura 12.

Figura 12 — Distribuição do percentual de evocações acerca do momento a partir do qual as crianças conseguem dizer as causas das suas emoções.



A categoria *A partir de 5-6 anos* foi a mais evocada, com 13 menções (31,0%); e as menos evocadas foram *Não soube responder* e *Depois da educação infantil*, ambas com uma evocação (2,4%) cada. Conforme mencionado no parágrafo anterior, de acordo com a literatura, crianças de 4-5 anos já têm essa capacidade (Denham, 1998; Denham et al., 2016).

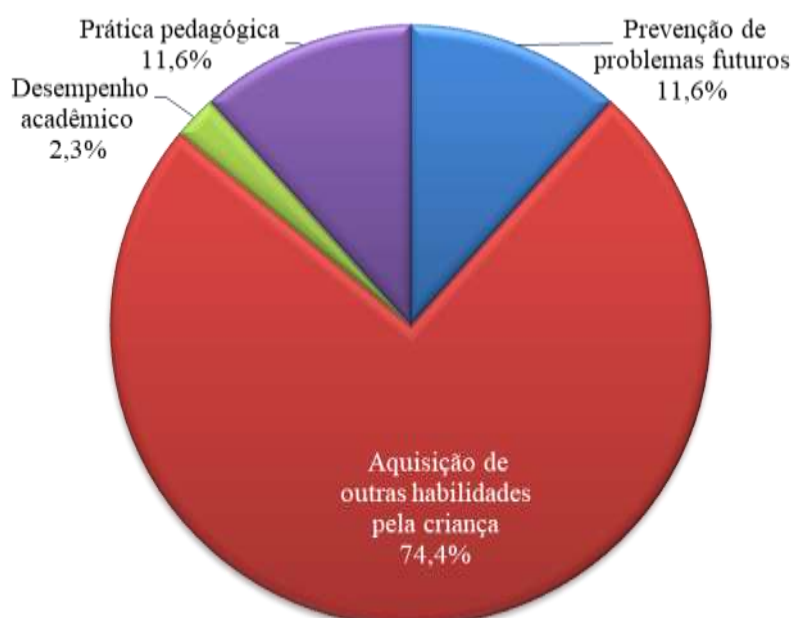
Em relação a **se as professoras/auxiliares de turmas dos maiores acham importante que as crianças expressem, controlem e identifiquem causas e consequências das emoções**, houve um total de 30 evocações. A categoria mais evocada foi *Resposta afirmativa*, com 29 menções (96,7%) e a menos evocada foi *Resposta negativa*, que foi mencionada apenas uma vez (3,3%). Considera-se bastante relevante o fato de essas participantes atribuírem importância



ao desenvolvimento dessas capacidades pelas crianças. Infere-se, com isso, que elas reconhecem o valor dessas competências para o desenvolvimento integral das crianças. Ademais, retomando-se a premissa de que as crenças dos professores orientam suas práticas pedagógicas (Rossetti-Ferreira et al., 2009), pode-se supor que esse reconhecimento as leve a tentar promover o desenvolvimento emocional das crianças em sala de aula, conforme, aliás, preconiza a BNCC (Brasil, 2017).

Quanto à **justificativa para as professoras/auxiliares de turmas dos maiores considerarem importante a expressão, o controle e a identificação de causas e consequências das emoções para as crianças**, houve um total de 43 evocações, agrupadas em quatro categorias, conforme a Figura 13. A mais evocada foi *Aquisição de outras habilidades pela criança*, que foi mencionada 32 vezes (74,4%). A categoria menos evocada foi *Desempenho acadêmico*, com uma citação (2,3%).

Figura 13 — Distribuição do percentual de evocações acerca da justificativa da importância das competências emocionais para as crianças.



Apesar da baixa referência ao desempenho acadêmico, o resultado encontrado, em que a aquisição de outras habilidades pela criança prevaleceu, está de acordo com o que consideram os estudiosos do desenvolvimento humano a respeito da articulação dos diferentes domínios

desse complexo processo (Seidl-de-Moura & Mendes, 2012). A literatura afirma ainda que o desenvolvimento das competências emocionais é importante para o bem-estar das crianças e está atrelado à sua competência social (Denham, 1998) e ao seu desempenho acadêmico (Machado et al., 2008). Em estudo realizado por Garner e Waajid (2012), constatou-se que altos níveis de conhecimento das emoções estavam positivamente associados à competência cognitiva das crianças e negativamente relacionados a problemas de comportamento em sala de aula. As participantes trouxeram conteúdo em suas respostas que estão em consonância com essa concepção, como pode ser visto nos exemplos das falas a seguir:

E14: “Não só da minha turma, mas de todas. Eu acho que isso é prioritário. Antes de qualquer coisa que você vá ensinar, antes de qualquer papel que você vá dar pra criança escrever, você tem que trabalhar o corpo da criança e as emoções. *Se as emoções não tiverem sendo trabalhadas e o corpo não tiver sendo trabalhado, porque eles vão encontrar o limite no corpo do amigo, jamais eles vão conseguir interiorizar nenhum tipo de conteúdo.*” (Grifo nosso.)

E02: “Saber lidar com as questões né, socioemocionais, eu acredito, eu acho... é inteligência emocional, uma criança que tem uma inteligência emocional, ela pode não ter um cognitivo tão bom, mas uma criança que tem um cognitivo muito bom, mas ela não tem um socioemocional bem desenvolvido, bem bacana, ela não vai... ela vai ser uma adulta, um adulto mediano, mas aquela criança ela pode ter um cognitivo nem tão espetacular, um QI, mas ela sabe lidar com as emoções, ela sabe interpretar, ela sabe buscar recursos, ela é safa, ela se coloca no lugar do outro, ela vai ter uma autonomia que o outro não vai ter, então é fundamental.”

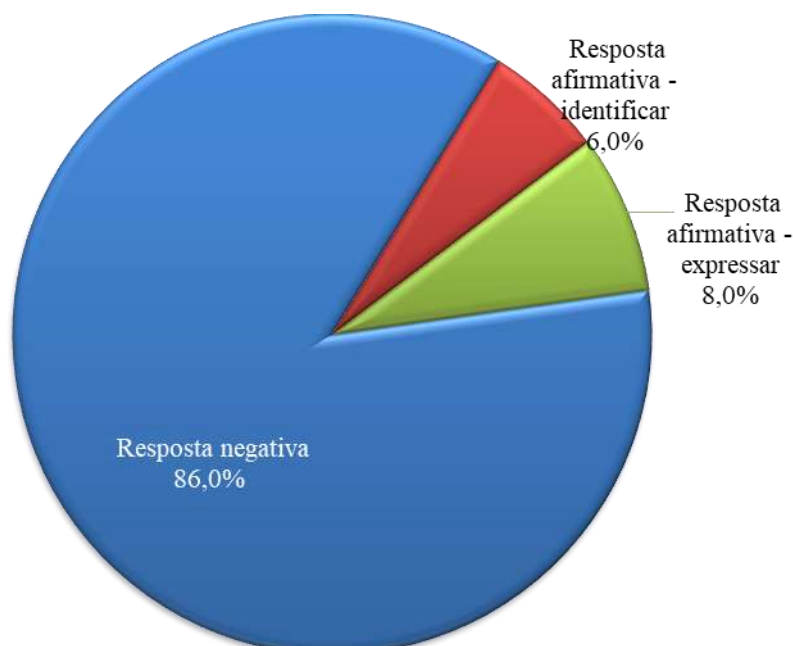
E27: “É... são. *É importante pro desenvolvimento deles pra que eles consigam lidar com o outro.* Que quando ele entende, é... o amigo dele, isso é bem mais fácil pra ele, pra poder ele conduzir, contornar a situação. Então, ele, às vezes nem precisava a gente mediar. Ele mesmo pode conversar com o amigo dele. A gente tá sempre reforçando “Conversa com seu amigo”. *Então isso é muito importante pra socialização deles.*” (Grifos nossos.)

**A justificativa para as professoras/auxiliares de turmas dos maiores não considerarem importante a expressão, o controle e a identificação de causas e consequências das emoções para as crianças** foi classificada em apenas uma categoria, *Capacidade parcial de identificar emoções*. Essa categoria teve cinco evocações de uma única participante, que disse, por exemplo: E03: “Bom, não acho que identificar todos seja uma... um aspecto importante pra se desenvolver. Acho que os principais eles conseguem, né?!”

Considera-se positivo o fato de apenas uma participante menosprezar a importância das capacidades mencionadas para o desenvolvimento das crianças, posicionamento que vai de encontro aos estudos do desenvolvimento referenciados aqui.

Quanto a se as **professoras/auxiliares de turmas dos maiores acham alguma dessas capacidades (expressar, controlar e identificar causas e conseqüências) mais importante para as crianças**, foram definidas três categorias, conforme a Figura 14, num total de 50 evocações.

Figura 14 — Distribuição do percentual de evocações sobre se as professoras/auxiliares acham alguma das capacidades mencionadas mais importante para as crianças.



A categoria mais evocada foi *Resposta negativa*, com 43 menções (86,0%), e a menos evocada foi *Resposta afirmativa – identificar*, mencionada três vezes (6,0%). Considera-se significativo o fato de a maioria das entrevistadas desse grupo achar as competências emocionais mencionadas igualmente importantes, o que pode ser visto por meio de falas como estas:

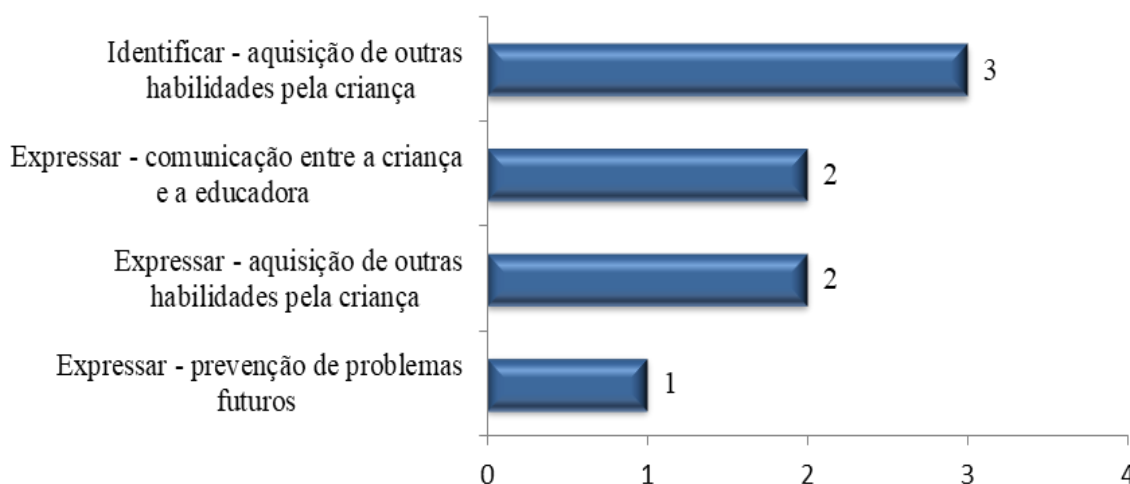
E20: “Eu acho que as três são muito importantes pro desenvolvimento integral, né, que eu acho que não tem como dissociar, eu acho que as três estão muito integradas (. . .).”

E28: “Se uma delas é mais importante? Eu acho que não, eu acho que todas elas em conjunto, na verdade elas trabalham em conjunto (. . .).”

Essa concepção está de acordo com a literatura mencionada anteriormente na fundamentação teórica desta dissertação. Segundo Denham (1998) e Denham et al. (2016), a expressão, a compreensão e a regulação de emoções são três pilares igualmente importantes das competências emocionais, desenvolvem-se simultaneamente e se interinfluenciam.

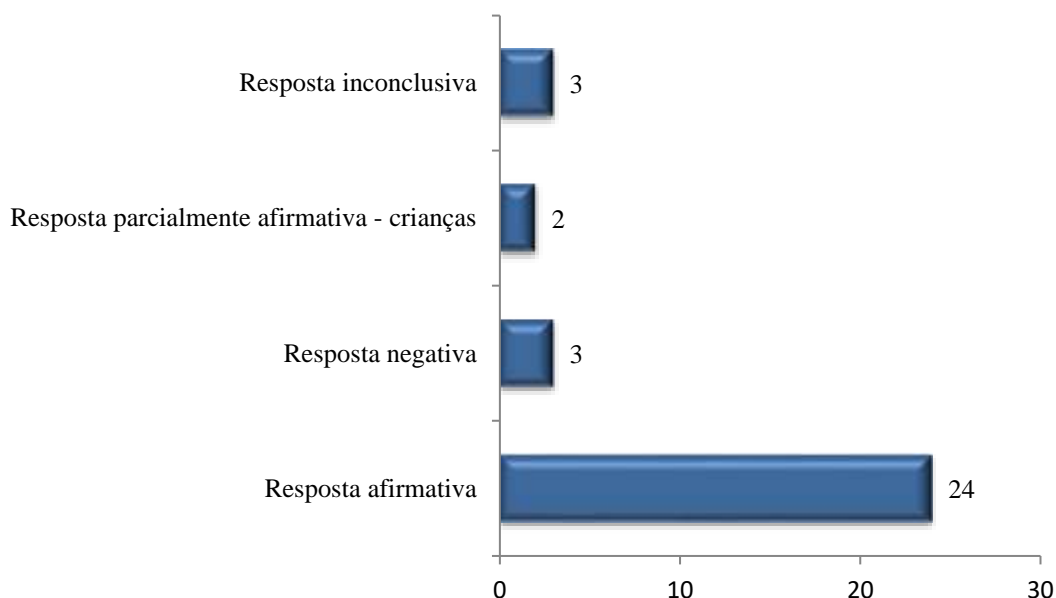
Com relação à **justificativa das professoras/auxiliares de turmas dos maiores de qual capacidade é mais importante para as crianças**, as quatro categorias elaboradas, reveladas na Figura 15, tiveram um total de oito evocações. Três dessas evocações (37%) se referiam a *Identificar as causas e conseqüências das emoções – Aquisição de outras habilidades pela criança*. Nas categorias relacionadas a expressar as emoções, as mais evocadas foram *Aquisição de outras habilidades pela criança* e *Comunicação entre a criança e a educadora*, mencionadas duas vezes (25%).

Figura 15 — Distribuição do número de evocações segundo a justificativa de qual capacidade é mais importante para as crianças.



Quanto a **se as professoras/auxiliares de turmas dos maiores acham que podem ajudar as crianças a identificar as causas e conseqüências das suas emoções**, as quatro categorias agrupadas tiveram um total de 32 evocações, conforme a Figura 16. A categoria mais evocada, com 24 menções (75%) foi *Resposta afirmativa*; e a menos evocada, citada duas vezes (6,3%), foi *Resposta parcialmente afirmativa – crianças*.

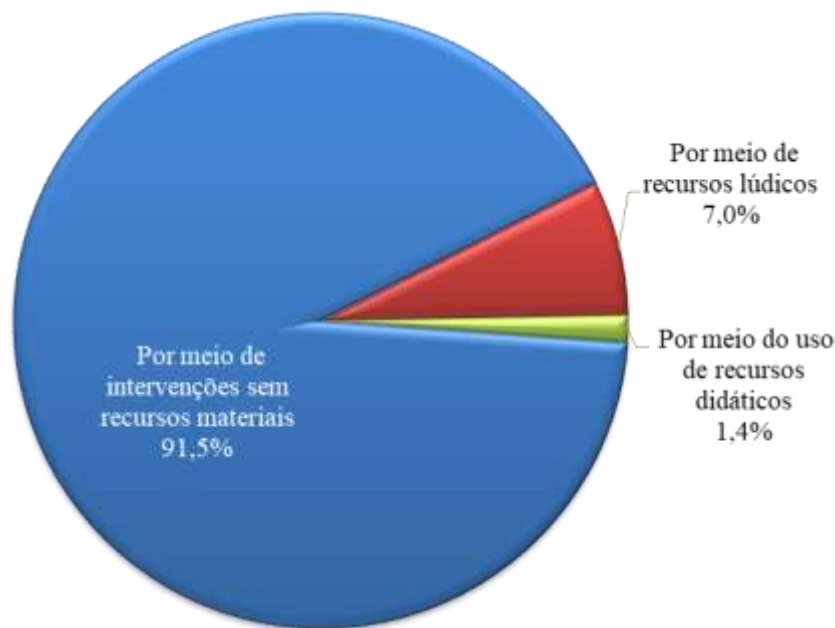
Figura 16 — Distribuição do número de evocações sobre se as professoras/auxiliares acham que podem ajudar as crianças a identificar as causas e consequências das suas emoções.



São bastante relevantes os fatos de a maioria das professoras e auxiliares desse grupo reconhecerem a importância das competências emocionais para o desenvolvimento das crianças e de se considerarem capazes de atuar nesse processo. Já que suas crenças se refletem em suas práticas, conforme estudiosos argumentam (Harkness & Super, 1986, 1992; Rossetti-Ferreira et al., 2009), essa concepção pode possibilitar que essas profissionais ofereçam a seus alunos práticas que favoreçam o desenvolvimento dessas competências.

No que diz respeito aos **modos de as professoras/auxiliares de turmas dos maiores ajudarem as crianças a identificarem as causas e consequências das suas emoções**, as três categorias agrupadas tiveram um total de 71 evocações. A categoria mais evocada foi *Por meio de intervenções sem recursos materiais*, que foi mencionada 65 vezes (91,5%). O resultado geral pode ser visto na Figura 17.

Figura 17 — Distribuição do percentual de evocações sobre como as professoras/auxiliares podem ajudar as crianças a identificar as causas e consequências das suas emoções.



Nas respostas dessa categoria mais evocada, percebeu-se que havia, ao mesmo tempo, falas explicativas, que nomeavam para a criança o que estava acontecendo e se propunham a ajudá-la a encontrar outras formas de lidar com a sua emoção, e também falas de teor punitivo, conforme exemplificado a seguir:

E01: “É... olha só, eu acho que a gente pode fazer isso mostrando também, mostrando, assim, no concreto pra criança *“Olha só... é... você perdeu isso porque você não soube, é... partilhar. Então, nesse momento você não vai poder participar aqui... vai pra uma outra coisa. (...).”* (Grifo nosso.)

E04: “Se ele fizer alguma coisa de errado, vou chamar atenção (...) e conversar *“Você não pode fazer isso” “Você tá vendo? O que você fez de errado tá te levando a ficar sentado, você não vai brincar no parquinho”,* tirar as coisas que eles gostam (...). *Assim eu acho que nós mexemos no emocional deles, trazendo pra eles a tristeza,* que eles vão ficar tristes por não poder participar de uma coisa que eles tanto gostam, que é brincar.” (Grifo nosso.)

E09: *“Conversando, mostrando “Olha, você tava com raiva, você jogou o seu brinquedo, ó, quando você tiver com raiva, você conversa, você fala, você respira, se controla pra não ter que jogar o brinquedo, vamo lá, vamo tentar”,* é, um exemplo é uma criança que tá muito irritada e aí começa a chorar, se debater no chão *“Olha, eu to aqui, respira, acalma, pra gente poder conversar. Viu? Você ficou muito irritado, cê tava com muita raiva, vamo botar seu*

*sapato? Que que você poderia ter feito?” e dando exemplos e ajudando a ele a se refazer e a participar.” (Grifos nossos.)*

E16: “O menino queria passar e, naquela ansiedade, (...) acabou passando com o carrinho em cima do outro, que nada fazia, aí eu falei (...) “Tá, mas o que que você pode fazer pra passar? Você não pode falar pro amigo sair? Você não pode dar a volta? Você não pode achar um outro caminho?” (...). Então, são, *é mostrar na situação que ele causou o que que ele pode fazer com aquilo, o que que a gente pode fazer pra mudar, pra, quando acontecer de novo, não repetir aquela ação.*” (Grifo nosso.)

Esses exemplos propiciam uma reflexão sobre o papel que os agentes de socialização das emoções das crianças podem desempenhar em seu desenvolvimento emocional, favorecendo ou não que ele transcorra de modo saudável. De acordo com a literatura, quando eles incentivam as crianças a experimentar as suas emoções, e não a suprimi-las, contribuem para que elas consigam escolher melhor as estratégias para enfrentá-las (Denham, 1998; Eisenberg & Sulik, 2012). Além disso, quando os adultos aceitam as reações emocionais das crianças, eles favorecem sua regulação emocional; ao punir essas expressões, ao contrário, incentivam as crianças a esconderem as suas emoções, o que não as ajuda a aprender a lidar com elas (Denham, 1998; Eisenberg & Sulik, 2012). Em estudo realizado por Sanders et al. (2015), constatou-se que respostas de pais e mães que não davam suporte às emoções de seus filhos foram relacionadas a maior desregulação e menos enfrentamento da raiva, menos enfrentamento da tristeza e mais sintomas depressivos nas crianças.

#### **4.2 Discussão global**

Os resultados encontrados permitiram perceber que, quando solicitadas a responderem algo sobre o momento do desenvolvimento a partir do qual a criança apresentaria alguma capacidade emocional, como, por exemplo, ao serem arguidas quanto ao momento a partir do qual a criança seria capaz de expressar emoções e os modos de os bebês controlarem suas emoções, as falas das professoras/auxiliares de ambos os grupos pesquisados estavam de acordo com a literatura referenciada sobre o desenvolvimento emocional das crianças. Isso pode indicar que, apesar de sua formação precária no que diz respeito a esse assunto, este não é

totalmente desconhecido dessas profissionais, ainda que, conforme a maioria tenha afirmado, elas tenham aprendido sobre ele na prática. Ao mesmo tempo, tal resultado demonstra a necessidade de se investir na formação docente no que diz respeito ao tema em pauta.

Em outras perguntas, as falas das participantes, tanto do grupo de bebês como do de maiores, iam de encontro ao que referencia a literatura. No caso das profissionais do grupo dos maiores, isso pôde ser visto no que dizia respeito às estratégias utilizadas por algumas delas para ajudar as crianças a identificarem as causas e consequências de suas emoções quando mencionaram, por exemplo, dirigir às crianças falas de teor punitivo.

Identificou-se também que, em algumas perguntas, as respostas das participantes de ambos os grupos pareciam indicar opiniões baseadas no senso comum. Isso pôde ser constatado, por exemplo, quando algumas profissionais justificaram a importância das competências emocionais para as crianças mencionando conceitos corriqueiramente utilizados ao se falar sobre o assunto – como inteligência emocional – e, ainda, sem aprofundá-los. Quanto a isso, um aspecto que chama a atenção, e que parece bastante coerente com as problematizações acerca da formação e da aquisição de conhecimento das participantes, é que em nenhuma das respostas foi mencionado qualquer referencial teórico que as embasasse.

Um aspecto muito significativo a se destacar é que a maioria das participantes, de ambos os grupos, mais do que considerar as competências emocionais importantes para o desenvolvimento das crianças, considerava-se também responsável por ajudá-las a desenvolvê-las, ainda que revelasse não conseguir fazer isso com todas as crianças nem sob todas as circunstâncias vivenciadas. Esse resultado está de acordo com estudo realizado por Kowalski et al. (2001), em que se constatou que, embora os professores tenham demonstrado acreditar na importância de as crianças desenvolverem as habilidades socioemocionais, não era garantido que eles mesmos tivessem as habilidades necessárias para atuar a favor desse desenvolvimento.

Ademais, o fato de as professoras/auxiliares se considerarem responsáveis por ajudar as crianças em seu desenvolvimento emocional é extremamente relevante, visto que pode influenciar as suas práticas em sala de aula. Conforme mencionado nos capítulos teóricos, as expectativas que os parceiros sociais das crianças têm sobre o desenvolvimento delas e sobre seus próprios papéis em relação a elas orientam determinado caminho de socialização e de desenvolvimento infantil (Rossetti-Ferreira et al., 2009). Estudo realizado por Martins et al. (em preparação) verificou, por exemplo, que professoras de creches de uma universidade pública priorizavam metas de autoaperfeiçoamento para os bebês, o que, na prática, poderia vir a se refletir numa rotina que priorizasse a realização de trabalhos, em detrimento do livre brincar.



Ainda com relação às perguntas feitas ao grupo de professoras/auxiliares de turmas de berçário e ao grupo de professoras/auxiliares de turmas dos maiores, destacaram-se aspectos importantes nas falas das entrevistadas, como a capacidade de a criança expressar emoções desde quando é bebê e o papel preponderante das interações iniciais para o seu desenvolvimento. Ademais, também houve semelhanças em algumas respostas. Quanto ao que dizia respeito, por exemplo, a se as professoras/auxiliares achavam que podiam ajudar as crianças a controlar as emoções e os modos como podiam fazer isso, ambos os grupos responderam majoritariamente que sim, sendo o meio principal as intervenções sem recursos materiais.

Convém destacar, ainda, que a categoria *Intervenções sem recursos materiais* foi a mais evocada, em ambos os grupos, em todas as perguntas sobre como as participantes poderiam ajudar os alunos a desenvolver as competências emocionais (expressar e controlar as emoções e identificar suas causas e consequências). Embora isso possa denotar uma ênfase na interação mútua, conforme já se discutiu, talvez também se possa inferir que isso revele uma prática mais intuitiva do que planejada para lidar com as questões emocionais em sala de aula ou a falta de materiais apropriados para isso. Em estudo realizado por Kowalski et al. (2001), constatou-se que, embora atribuíssem extrema relevância ao desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças, os professores não dispunham de material para orientá-los nessa tarefa, o que poderia explicar o fato de seus planos de ensino não possuírem metas quanto ao domínio socioemocional.

No que diz respeito às perguntas exclusivas ao grupo de professoras/auxiliares de turmas de berçário, todas as participantes admitiram que os bebês de suas turmas expressam emoções. A maioria delas também considerou importante os bebês conseguirem expressar e controlar suas emoções, tendo destaque, em suas justificativas, a relação do desenvolvimento dessas capacidades com o de outras áreas da vida dos bebês.

Além disso, as falas das participantes do grupo de professoras/auxiliares de turmas de berçário destacaram aspectos como a importância da expressão emocional dos bebês para que elas possam compreendê-los e se comunicar com eles. Destacou-se, desse modo, a importância da leitura emocional para os relacionamentos educadoras-bebês e da responsividade das educadoras para o desenvolvimento dos bebês.

Quanto às perguntas exclusivas ao grupo de professoras/auxiliares de turmas dos maiores, as falas das participantes ratificaram a importância das capacidades de expressar, controlar e identificar causas e consequências de emoções para as crianças. Foram destacados por elas aspectos como o fato de ter as competências emocionais bem desenvolvidas

proporcionar às crianças a aquisição de outras habilidades, como mais facilidade em sua socialização e mais autonomia.

Ademais, a maioria das participantes desse grupo considerou as três competências mencionadas igualmente importantes para o desenvolvimento das crianças. Esse resultado revela que as participantes compreendem essas competências não como aspectos isolados do desenvolvimento das crianças, mas, sim, como um todo integrado. Tal posicionamento está de acordo com o encontrado na literatura (Denham, 1998).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, investigaram-se as crenças de professoras e auxiliares de educação infantil acerca de competências emocionais (expressão, compreensão e regulação de emoções) de crianças de até cinco anos. Foram enfocados diferentes momentos da ontogênese, de acordo com o estipulado pela Deliberação E/CME n. 30, de 3 de janeiro de 2019, do Rio de Janeiro (berçário 1: de zero a 11 meses; berçário 2: de 1 ano a 1 ano e 11 meses; maternal 1: de 2 anos a 2 anos e 11 meses; maternal 2: de 3 anos a 3 anos e 11 meses; pré 1: de 4 anos a 4 anos e 11 meses; pré 2: de 5 anos a 5 anos e 11 meses).

Defendeu-se que estudar as crenças do professor/auxiliar é de extrema importância, visto que elas afetam as práticas que eles dirigem às crianças. Nesse sentido, discutiu-se teoricamente o modo como essas crenças se constituem e como se relacionam a práticas de cuidado e a metas de socialização. Ademais, discutiu-se o papel que o professor, agente de socialização das emoções das crianças, pode desempenhar no desenvolvimento de suas competências emocionais.

Uma dificuldade encontrada pela pesquisadora foi a obtenção de participantes. Algumas instituições não responderam ao contato feito; outras se recusaram a participar da pesquisa, alegando que não seria possível que as professoras/auxiliares se ausentassem da sala de aula.

Outra dificuldade enfrentada no transcorrer do estudo foi a realização das entrevistas com as professoras e as auxiliares de educação infantil. Isso porque, para que as entrevistas fossem feitas, foi necessária uma adequação por parte da pesquisadora à rotina de cada instituição escolar participante da pesquisa, respeitando-se o tempo de cada uma e os momentos em que as profissionais podiam se ausentar da sala de aula.

Durante a realização das entrevistas, algumas participantes, tanto professoras quanto auxiliares, demonstraram certo nervosismo. Algumas tinham dificuldade de compreender o que estava sendo perguntado, sendo necessário que a pesquisadora repetisse várias vezes a mesma pergunta. Outras perguntavam se as respostas que estavam dando eram boas ou afirmavam, ao final do encontro, que tinham falado “muita coisa errada”. Nesses momentos, era ratificado junto a elas que o objetivo da pesquisa não era avaliá-las e, portanto, não existia resposta certa ou errada, mas somente o que elas pensavam.

Em certas instituições, algumas de suas profissionais se recusaram a participar da pesquisa, alegando que ficariam muito nervosas ou que não gostavam de se expor. Em uma delas, a diretora perguntou se poderia ter acesso às respostas de suas funcionárias e, nesse

momento, foi lembrado a ela o caráter sigiloso dos dados, fato que já havia sido esclarecido a ela e às participantes também. Em outra instituição, que acabou declinando do convite de participar da pesquisa, perguntou-se à pesquisadora se as professoras que participariam poderiam ter acesso às perguntas da entrevista antes de sua realização efetiva.

Outra dificuldade encontrada foi a falta de estudos empíricos sobre o tema estudado. Verificou-se a carência desses estudos, sobretudo, no contexto brasileiro. Conseqüentemente, a discussão dos resultados sofreu certa limitação, no sentido de não se poder contrastar os resultados encontrados por este estudo com os de outros.

A ausência de participantes da rede pública de ensino talvez possa ser considerada uma limitação do estudo. Em virtude do breve tempo de pesquisa destinado a um estudo de mestrado, optou-se por instituições às quais o acesso da pesquisadora fosse mais facilitado. A rede pública merece vir a ser estudada em trabalhos futuros.

Este estudo pretendeu contribuir para que se passasse a dispor de elementos que permitam a discussão da formação docente em educação infantil no que diz respeito ao desenvolvimento emocional das crianças e se viesse a aprimorá-la. Observou-se que, embora a maioria das participantes não seja leiga no assunto, por vezes, ainda recorre ao senso comum para embasar suas falas, em detrimento de um embasamento teórico. Essa constatação revela que ainda há muito a se investir no campo da formação de professores no que diz respeito ao tema em pauta.

Além disso, ao ressaltar a importância do desenvolvimento das competências emocionais das crianças para o seu desenvolvimento global, esta pesquisa pretendeu enfatizar a necessidade de esse desenvolvimento ser promovido na escola. Por isso, defendeu-se a premência de os professores receberem formação adequada para isso. Desse modo, almejou-se, ainda, incentivar uma discussão acerca do currículo oferecido nos cursos de formação de professores, no nível Normal ou superior.

Espera-se que essa discussão seja contemplada por outros estudos – e por políticas públicas – e possa vir a enriquecer a educação infantil, fortalecendo suas fundamentações, suas práticas e, sobretudo, capacitando as professoras e as auxiliares a atuarem, de fato, como promotoras do desenvolvimento das competências emocionais das crianças.

## REFERÊNCIAS

Aquino, L. M. M. L. L. (2008). Saber docente: Questões para pensar a prática na educação infantil. In V. M. R. Vasconcellos, L. M. M. L. L. Aquino, & A. A. Dias (Orgs.), *Psicologia e educação infantil* (pp. 167-192). Araraquara: Junqueira & Marin Editores.

Bakeman, R., Deckner, D. F., & Quera, V. (2005). Analysis of behavioral streams. In D. M. Teti (Ed.), *Handbook of Research Methods in Developmental Psychology* (pp. 394-420). Oxford, UK: Blackwell Publishers.

Barbosa, M. C. S. (2006). *Por amor e por força: Rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA.

Brasil. (1961). Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Recuperado em 20 de maio de 2018.

Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Recuperado em 20 de maio de 2018.

Brasil. (1990). Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Senado Federal. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Recuperado em 20 de maio de 2018.

Brasil. (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal. Disponível em [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf?sequence=1](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf?sequence=1). Recuperado em 20 de maio de 2018.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. (2005). Resolução n. 3, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília: Senado Federal. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf). Recuperado em 20 de maio de 2018.

Brasil. Ministério da Educação. (2009). Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer CNE/CEB n. 20/2009. Brasília: Senado Federal. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=3748-parecer-dcnei-nov-2009&category\\_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3748-parecer-dcnei-nov-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192). Recuperado em 20 de maio de 2018.

Brasil. Ministério da Educação. (2010). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Senado Federal. Disponível em <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Recuperado em 20 de maio de 2018.

Brasil. (2014). Plano Nacional de Educação. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Senado Federal. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Recuperado em 18 de maio de 2018.

Brasil. Ministério da Educação. (2017). Base Nacional Comum Curricular. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Recuperado em 8 de março de 2019.

Brasil. Prefeitura do Rio de Janeiro. (2018). Lei n. 6.433, de 21 de dezembro de 2018. Disponível em [http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis\\_consulta/57595Lei%206433\\_2018.pdf](http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/57595Lei%206433_2018.pdf). Recuperado em 8 de março de 2019.

Brasil. Prefeitura do Rio de Janeiro. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação (2019). Deliberação E/CME n. 30, de 3 de janeiro de 2019. Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/9129515/4229701/DeliberacaoCMEn30publ.pdf>. Recuperado em 16 de maio de 2019.

Bressani, M. C. L., Bosa, C. A., & Lopes, R. S. (2007). A responsividade educadora-bebê em um berçário: Um estudo exploratório. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 17(3), 21-36.

Bussab, V. S., & Ribeiro, F. L. (1998). Biologicamente cultural. Em L. Souza, M. F. Q. de Freitas, & M. M. P. Rodrigues (Orgs.), *Psicologia: reflexões (im)pertinentes* (pp. 175-193). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Carvalho, A. M. A., Pedrosa, M. I., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2012). *Aprendendo com a criança de zero a seis anos*. São Paulo: Cortez. (Docência em Formação: Educação Infantil).

Castro, V. L., Halberstadt, A. G., Lozada, F. T., & Craig, A. B. (2015). Parents' emotion-related beliefs, behaviours, and skills predict children's recognition of emotion. *Infant and Child Development*, 24, 1-22. Doi: 10.1002/icd.

- Cole, P. M. (1986). Children's spontaneous control of facial expression. *Child Development*, 57, 1309-1321.
- Cole, P. M., Zahn-Waxler, C., & Smith, K. D. (1994). Expressive control during a disappointment: Variations related to preschoolers' behavior problems. *Developmental Psychology*, 30(6), 835-846.
- Delgado, A. C. C. (2007). Uma etnografia com crianças: Grupos geracionais e manifestações culturais das crianças. In E. Redin, F. Müller, & M. M. Redin (Orgs.), *Infâncias: Cidades e escolas amigas das crianças* (pp. 107-125). Porto Alegre: Mediação.
- Denham, S. A. (1998). *Emotion development in young children*. New York: The Guilford Press.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40, 137-143.
- Denham, S. A., Ferrier, D. E., Howarth, G. Z., Herndon, K. J., & Bassett, H. H. (2016). Key considerations in assessing young children's emotion competence. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 299-317. Doi: 10.1080/0305764X.2016.1146659.
- Dretske, F. I. (1983). The epistemology of belief. *Synthese*, 55, 3-19.
- Eisenberg, N., & Sulik, M. J. (2012). Emotion-related self-regulation in children. *Teaching of Psychology*, 39(1), 77-83. Doi: 10.1177/0098628311430172.
- Ekman, P. (2016). What scientists who study emotion agree about. *Perspectives on Psychological Science*, 11(1), 31-34.
- Fried, L. (2011). Teaching teachers about emotion regulation in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(3). Doi: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n3.1>
- Garner, P. W., & Waajid, B. (2012). Emotion knowledge and self-regulation as predictors of preschoolers' cognitive ability, classroom behavior, and social competence. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 330-343.

Gatti, B. A. (2010). Formação de professores no Brasil: Características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, 31(113), 1355-1379. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Recuperado em 23 de abril de 2019.

Gerhardt, S. (2017). *Por que o amor é importante: Como o afeto molda o cérebro do bebê*. Porto Alegre: Artmed.

Gonzalez-Mena, J., & Eyer, D. W. (2014). Educação de bebês e crianças. In J. Gonzalez-Mena, & D. W. Eyer. *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche* (pp. 23-45). Porto Alegre, AMGH.

Goodnow, J. J. (1988). Parents' ideas, actions, and feelings: Models and methods from developmental and social psychology. *Child Development*, 59, 286-320.

Goodnow, J. J. (1996). From household practices to parents' ideas about work and interpersonal relationships. In S. Harkness, & C. M. Super (Eds.), *Parent's cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences* (pp. 313-344). New York / London: The Guilford Press.

Griffin, S., & Mascolo, M. F. (1998). On the nature, development, and function of emotions. In M. F. Mascolo, & S. Griffin (Eds.), *What develops in emotional development?* (pp. 3-28). New York: Plenum Press.

Izard, C. E. (2009). Emotion theory and research: Highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annual Review of Psychology*, 60, 1-25.  
Doi: [10.1146/annurev.psych.60.110707.163539].

Harkness, S., & e Super, C. M. (1986). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9, pp. 545-569.

Harkness, S., & e Super, C. M. (1992). Parental ethnotheories in action. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi, & J. J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (pp. 373-391). Hillsdale / New Jersey / Hove / London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Harkness, S., & Super, C. M. (1996). Introduction. In S. Harkness, & C. M. Super (Eds.), *Parent's cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences* (pp. 1-23). New York / London: The Guilford Press.



Keller, H. (2002). Development as the interface between biology and culture: A conceptualization of early ontogenetic experiences. In H. Keller, Y. H. Poortinga, & A. Schölmerich (Eds.), *Between culture and biology: Perspectives on ontogenetic development* (pp. 215-240). Cambridge: Cambridge University Press.

Keller, H. (2007). Cultural models of parenting. In H. Keller (Eds.), *Cultures of infancy* (pp. 90-160). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Keller, H., Lamm, B., Abels, M., Yovsi, R., Borke, J., Jensen, H., ... Chaudhary, N. (2006). Cultural models, socialization goals, and parenting ethnotheories: A multicultural analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(2), 155-172. DOI: 10.1177/0022022105284494.

Keller, H., Otto, H., Lamm, B., Yovsi, R. D., & Kärtner, J. (2008). The timing of verbal/vocal communications between mothers and their infants: A longitudinal cross-cultural comparison. *Infant Behavior & Development*, 31, 217-226.

Keller, H., & Kärtner, J. (2013). Development: The cultural solution of universal developmental tasks. In M. J. Gelfand, C. Chiu, & Y. Hong, *Advances in Culture and Psychology* (pp. 63-117). New York: Oxford University Press.

Kobarg, A. P. R., Sachetti, V. A. R., & Vieira, M. L. (2006). Valores e crenças parentais: Reflexões teóricas. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 16(2), 96-102.

Kowalski, K., Pretti-Frontczak, K., & Johnson, L. (2001). Preschool Teachers' Beliefs Concerning the Importance of Various Developmental Skills and Abilities. *Journal of Research in Childhood Education* 16(1), 5-14.

Krüger, H. (1986). *Introdução à psicologia social*. São Paulo: EPU. (Temas Básicos de Psicologia, v. 12).

Lewis, M. (2010). The emergence of human emotions. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 304-319). New York: The Guilford Publications.

Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A. J., & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica* 3(XXVI), 463-478.

Martins, G. F., Piccinini, C. A., & Tudge, J. R. H. (2017). Crenças sobre o bebê: Como essas ideias influenciam a forma com que nos relacionamos com ele? In C. A. Piccinini, K. Seabra, & V. M. R. Vasconcellos (Orgs.), *Bebês na creche: Contribuições da psicologia do desenvolvimento* (pp. 39-54). Curitiba: Juruá.

Mendes, D. M. L. F. (2009). As expressões emocionais e o desenvolvimento inicial. In M. L. Seidl-de-Moura, D. M. L. F. Mendes, & L. F. Pessôa (Orgs.), *Interação social e desenvolvimento* (pp. 71-85). Curitiba: CRV.

Mendes, D. M. L. F. (2017). Emoções dos bebês. In C. A. Piccinini, K. Seabra, & V. M. R. de Vasconcellos (Orgs.), *Bebês na creche: Contribuições da psicologia do desenvolvimento* (pp. 81-92). Curitiba: Juruá.

Mendes, D. M. L. F. (2018). Socialização da emoção no desenvolvimento infantil. In L. F. Pessôa, D. M. L. F. Mendes, & M. L. Seidl-de-Moura. *Parentalidade: Diferentes perspectivas, evidências e experiências* (pp. 83-104). Curitiba: Appris Ltda.

Mendes, D. M. L. F., & Seidl-de-Moura, M. L. (2009). Expressões faciais em bebês: Importância e evidências. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 9(2), 307-327. Disponível em <http://www.revispsi.uerj.br/v9n2/artigos/pdf/v9n2a04.pdf>. Recuperado em 12 de julho de 2018.

Mendes, D. M. L. F., & Pessôa, L. F. (2013). Comunicação afetiva nos cuidados parentais. *Psicologia em Estudo*, 18(1), 15-25.

Mendes, D. M. L. F., Ramos, D. O., & Sant'Anna, J. L. (2019). Metas parentais de socialização sobre emoções: Um estudo exploratório. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 19, 686-703.

Mendes, D. M. L. F., & Ramos, D. O. (no prelo). Parental conceptions about child emotional development. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*.

Nelson, J. A., Leerkes, E. M., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., & Marcovitch, S. (2013). European-American and African-American mothers' emotion socialization practices relate differently to their children's academic and social-emotional competence. *Social Development*, 22(3), 485-498. Doi: 10.1111/j.1467-9507.2012.00673.x.

Oaklander, Violet. (1980). *Descobrendo crianças: A abordagem gestáltica com crianças e adolescentes*. São Paulo: Summus.

Oliva, A. D., Vieira, M. L., Mendes, D. M. F., & Martins, G. Dal F. (2017). Aspectos biológicos e culturais sobre desenvolvimento infantil e cuidados parentais. In M. L. Vieira, & A. D. Oliva (Orgs.), *Evolução, cultura e comportamento humano*. Florianópolis: Edições do Bosque.

Oliveira, D. C. (2008). Análise de conteúdo temático-categorial: Uma proposta de sistematização. *Revista de enfermagem UERJ*, 16(4), 569-76.

Oliveira, Z. M. R. (2011). *Educação infantil: Fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez. (Coleção Docência em Formação).

Paiva, M. L. M. F., & Del Prette, Z. A. P. (2009). Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), pp. 75-85.

Prá, J. R., & Cegatti, A. C. (2016). Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico. *Revista Retratos da Escola*, 10(18), 215-228. Disponível em <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/660/682>. Recuperado em 22 nov. 19.

Ramos, D. D., & Salomão, N. M. R. (2012). Interação educadora-criança em creches públicas: Estilos linguísticos. *Psicologia em Estudo*, 17(1), 15-25.

Rizzini, I. [Irene], & Rizzini, I. [Irma] (2004). *A institucionalização de crianças no Brasil: Percursos históricos e desafios do presente*. Rio de Janeiro: PUC-Rio / São Paulo: Loyola.

Rosenthal, M. K., & Gatt, L. (2010). 'Learning to Live Together': Training early childhood educators to promote socio-emotional competence of toddlers and pre-school children. *European Early Childhood Education Research Journal*, (18)3, 373-390. Doi: 10.1080/1350293X.2010.500076.

Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., & Oliveira, Z. M. R. (2009). Olhando a criança e seus outros: Uma trajetória de pesquisa em educação infantil. *Psicologia USP*, 20(3), 437-464.

Sanders, W., Zeman, J., Poon, J., & Miller, R. (2015). Child regulation of negative emotions and depressive symptoms: The moderating role of parental emotion socialization. *Journal of Child Family Studies*, 24, 402-415. Doi: 10.1007/s10826-013-9850-y.

Santos, E. R. F., Ramos, D. D., & Salomão, N. M. R. (2015). Concepções sobre desenvolvimento infantil na perspectiva de educadoras em creches públicas e particulares. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 189-209.

Sarmiento, M. J. Culturas infantis e interculturalidade. In L. V. Dornelles (Org.), *Produzindo pedagogias interculturais na infância* (pp. 19-40). Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

Seidl-de-Moura, M. L. (2011). Algumas reflexões sobre a psicologia do desenvolvimento e sua importância no estudo da mente e comportamentos humanos. In S. M. G. Gondim, & A. M. Chaves (Orgs.), *Práticas e saberes psicológicos e suas conexões* (pp. 163-206). Salvador: UFBA.

Seidl-de-Moura, M. L., & Mendes, D. M. L. F. (2012). Human development: The role of biology and culture. In M. L. Seidl-de-Moura (Ed.), *Human development – different perspectives* (pp. 3-18). InTech – Open Access Publisher. Doi: 10.5772/36474.

Seidl-de-Moura, M. L., Ribas Jr., R. C., Piccinini, C. A., Bastos, A. C. S., Magalhães, C. M. C., Vieira, M. L. ... Silva, A. K. (2004). Conhecimento sobre desenvolvimento infantil em mães primíparas de diferentes centros urbanos do Brasil. *Estudos de Psicologia*, 9(3), pp. 421-429.

Sigel, I. E., & Kim, M-I. (1996). The answer depends on the question: A conceptual and methodological analysis of a parent belief-behavior interview regarding children's learning. In S. Harkness, & C. M. Super (Eds.), *Parent's cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences* (pp. 83- 122). New York / London: The Guilford Press.

Trommsdorff, G., & Cole, P. M. (2011). Emotion, self-regulation, and social behavior in cultural contexts. In X. Chen & K. H. Rubin (Eds.), *Socioemotional development in cultural context* (pp. 131-163). New York: The Guilford Press.

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2018). Fluxograma. Disponível em [http://www.dep.uerj.br/arqs/fluxogamas\\_cursos/pedagogia.pdf](http://www.dep.uerj.br/arqs/fluxogamas_cursos/pedagogia.pdf). Recuperado em 14 de maio de 2018.

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2019). Matriz curricular. Disponível em <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/graduacao/pedagogia-presencial/FluxogramaPedagogia2008.1.pdf>. Recuperado em 13 de maio de 2018.

Universidade Federal do Rio de Janeiro (2018). Grade curricular. Disponível em <http://www.educacao.ufrj.br/fluxogramaped.pdf>. Recuperado em 14 de maio de 2018.

Universidade Federal Fluminense (2019). Matriz curricular. Disponível em <https://app.uff.br/iduff/consultaMatrizCurricular.uff>. Recuperado em 13 de maio de 2018.

Vieira, M. L., & e Prado, A. B. (2004). Abordagem evolucionista sobre a relação entre filogênese e ontogênese no desenvolvimento infantil. In M. L. Seidl-de-Moura. *O bebê do século XXI e a psicologia do desenvolvimento* (pp. 155-203). São Paulo: Casa do Psicólogo.

## **APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

Autorizo a realização da coleta de dados da pesquisa *Crenças de professores e auxiliares de educação infantil sobre competências emocionais de crianças de até cinco anos*, de autoria de Andréa Ribeiro da Costa de Jesus Soares, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sob a orientação da Profa. Dra. Deise Maria Leal Fernandes Mendes, docente e coordenadora-adjunta do mesmo programa. A pesquisa tem como objetivo investigar crenças de professores e auxiliares de educação infantil sobre o desenvolvimento de competências emocionais de crianças de até cinco anos, em diferentes momentos do desenvolvimento, no Rio de Janeiro.

Os professores desempenham, ao lado dos pais, papel de socializadores das emoções das crianças, proporcionando a elas experiências que promovem ou detêm o desenvolvimento de suas competências emocionais. Como as crenças do professor afetam as práticas que ele dirige às crianças, e as referidas experiências que lhes proporciona, torna-se importante estudá-las. Esperamos, com esta pesquisa, tecer discussões que possam vir a enriquecer o campo da formação de professores e, assim, contribuir para aprimorar a educação infantil e, sobretudo, oferecer subsídios para que esses professores possam atuar a favor do desenvolvimento das competências emocionais das crianças.

### **OBJETIVO DO ESTUDO**

Esse estudo tem como objetivo principal investigar as crenças de professores e auxiliares de educação infantil sobre o desenvolvimento das competências emocionais de crianças de até cinco anos, em diferentes momentos da vida.

### **PROCEDIMENTOS DO ESTUDO**

Além de assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os participantes preencherão o Formulário de Perfil do Participante e concederão à autora desta pesquisa uma entrevista semiestruturada.

Para a realização da entrevista, será marcado com o participante, de comum acordo com a direção da instituição de ensino em que trabalha, dia e horário de sua conveniência.

### **RISCOS**

A participação nesta pesquisa, em princípio, não traz qualquer tipo de risco ou desconforto ao participante. De todo modo, fica claro que os professores e os auxiliares de educação infantil poderão desistir da pesquisa a qualquer momento e, caso manifestem algum desconforto, a atividade poderá ser interrompida, sem qualquer prejuízo para ambos.

### **BENEFÍCIOS**

Os participantes não serão remunerados pela pesquisa nem obterão benefícios diretos. Porém, com a realização dela, espera-se promover um debate acerca do desenvolvimento de competências emocionais de crianças nas idades contempladas e do papel dos professores e auxiliares de educação infantil nesse processo. Acredita-se que tal iniciativa poderá levar esses profissionais a refletirem sobre suas concepções acerca do desenvolvimento emocional das crianças e suas práticas pedagógicas. Isso poderá permitir, entre outras iniciativas, uma discussão de mudança curricular referente à formação do professor de educação infantil, visando à incorporação de disciplinas diretamente voltadas para o desenvolvimento emocional de crianças.

### **CARÁTER CONFIDENCIAL DOS REGISTROS**

A pesquisadora tratará da identidade dos participantes com padrões profissionais de sigilo. As informações prestadas serão usadas apenas para fins de estudo e pesquisa, e todas, à exceção das prestadas no Formulário de Identificação, serão identificadas por um código, e não por nome.

### **CUSTOS**

Não haverá qualquer custo ou forma de pagamento pelo consentimento dos participantes, nem participação no estudo.

### **BASES DA PARTICIPAÇÃO**

O consentimento e participação neste estudo são completamente voluntários e os participantes podem recusar-se a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como poderão interromper a participação a qualquer momento durante a atividade sem penalidades.

Li as informações acima e entendi o propósito deste estudo, assim como os benefícios e riscos potenciais da participação no mesmo.

Eu, por intermédio deste, autorizo que a coleta de dados seja realizada na escola.

\_\_\_\_\_

<Nome da instituição>

\_\_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

(Assinatura do responsável da Instituição)

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) senhor(a):

Vimos convidá-lo(a) a participar de uma pesquisa que tem como título *Crenças de professores e auxiliares de educação infantil sobre competências emocionais de crianças de até cinco anos*. Para que você possa decidir se deseja participar, apresentaremos, a seguir, os riscos e benefícios da pesquisa.

### Objetivo do estudo

Esse estudo tem como objetivo principal investigar as crenças de professores e auxiliares de educação infantil sobre o desenvolvimento das competências emocionais de crianças de até cinco anos, em diferentes momentos do desenvolvimento.

### Procedimentos do estudo

Se você concordar em participar deste estudo, além de assinar este termo de consentimento, preencherá um formulário, por meio do qual tentaremos conhecer o seu perfil, e concederá uma entrevista semiestruturada, que buscará compreender suas concepções acerca de aspectos relacionados às competências emocionais das crianças com que trabalha. Para a realização da entrevista, será marcado com você, de comum acordo com a direção da instituição de ensino em que trabalha, dia e horário de sua conveniência.

### Riscos

A participação nesse projeto, talvez, possa causar desconforto aos participantes, mas, em princípio, não lhe traz qualquer tipo de risco. De todo modo, fica claro que você poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, e, caso manifeste algum desconforto, a atividade poderá ser interrompida, sem qualquer prejuízo para você.

### Benefícios

Você não será remunerado por participar desta pesquisa nem obterá benefícios diretos. Porém, com a realização dela, espera-se promover um debate acerca do desenvolvimento de competências emocionais de crianças nas idades contempladas e do papel dos professores e auxiliares de educação infantil nesse processo.

Pesquisador(a):

(rubrica)

Participante:

(rubrica)

### Caráter confidencial dos registros



A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. O nome ou o material que identifique você, especificamente, e a sua participação não será liberado sem a sua permissão. As informações prestadas serão usadas apenas para fins de estudo e pesquisa.

### **Custos**

Não haverá qualquer custo ou forma de pagamento por seu consentimento, nem por sua participação no estudo.

### **Bases da participação**

Seu consentimento e sua participação neste estudo são completamente voluntários e você pode recusar-se a assinar este termo, bem como poderá interromper sua participação a qualquer momento durante a atividade sem penalidades.

### **Garantia de esclarecimentos**

Nós convidamos você a fazer perguntas a qualquer momento do estudo. Nesse caso, por favor, entre em contato com a pesquisadora Andréa Ribeiro da Costa de Jesus Soares, autora desta pesquisa, pelo telefone (21) 99685-1320, pelo e-mail dearibeiorj@gmail.com ou neste endereço: Rua São Francisco Xavier, 524, 10º andar, bloco F, sala 10.004, Maracanã – Rio de Janeiro/RJ – 20550-900. Você também pode entrar em contato com a profa. dra. Deise Maria Leal Fernandes Mendes, orientadora desta pesquisa, pelo telefone (21) 2234-0236 ou no seguinte endereço: Rua São Francisco Xavier, 524, 10º andar, bloco F, sala 10.004, Maracanã – Rio de Janeiro/RJ – 20550-900. Se tiver perguntas com relação a seus direitos como participante do estudo, também pode contar com contatos imparciais com a Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3.020, bloco E, 3º andar, Maracanã – Rio de Janeiro/RJ, e-mail: etica@uerj.br, telefone: (21) 2334-2180.

Li as informações acima e entendi o propósito deste estudo, assim como os benefícios e riscos potenciais da participação no mesmo. Tive a oportunidade de fazer perguntas e todas foram respondidas. Eu, por intermédio deste, dou livremente meu consentimento para participar neste estudo. Entendo que não receberei compensação monetária por minha participação neste estudo.

Eu recebi uma via assinada deste formulário de consentimento.

\_\_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_  
 (Assinatura do participante)      dia    mês    ano

\_\_\_\_\_

(Nome do participante – letra de forma)

Eu, abaixo assinado, expliquei completamente os detalhes relevantes deste estudo ao participante indicado acima.

\_\_\_\_\_

(Assinatura da pesquisadora que obteve o consentimento)

\_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

dia    mês    ano

**APÊNDICE C – FORMULÁRIO DE PERFIL DO PARTICIPANTE**

Nome: _____
Endereço: _____
Instituição em que trabalha: _____
Telefone: _____
E-mail: _____

1. Idade:
2. Sexo:  feminino  
 masculino
3. Estado civil:  solteiro  
 casado  
 viúvo  
 divorciado  
 outros
4. Nível máximo de escolaridade:  
 Ensino Fundamental completo  
 Ensino Médio completo  
 Curso Normal de Formação de Professores em andamento  
 Curso Normal de Formação de Professores completo  
 Graduação em Pedagogia em andamento  
 Graduação em Pedagogia completa  
 Especialização em andamento  
 Especialização completa  
 Mestrado em andamento  
 Mestrado completo  
 Doutorado em andamento  
 Doutorado completo  
 Pós-Doutorado em andamento  
 Pós-Doutorado completo
5. Função exercida:  professor  auxiliar
6. Série das crianças com que trabalha no momento:  
 Berçário I  
 Berçário II  
 Maternal I  
 Maternal II  
 Pré I  
 Pré II
7. Faixa etária das crianças com que trabalha no momento:  
 0 a 1 ano

- 1 a 2 anos
- 2 a 3 anos
- 3 a 4 anos
- 4 a 5 anos
- 5 a 6 anos

8. Há quanto tempo você trabalha na educação infantil?

---

9. Com que séries você já trabalhou anteriormente?

- Não tenho experiência anterior
- Berçário I
- Berçário II
- Maternal I
- Maternal II
- Pré I
- Pré II

10. Com crianças de que faixas etárias você já trabalhou anteriormente?

- Não tenho experiência anterior
- 0 a 1 ano
- 1 a 2 anos
- 2 a 3 anos
- 3 a 4 anos
- 4 a 5 anos
- 5 a 6 anos

11. Quantas horas você trabalha por dia?

---

12. Você participou de cursos de formação nos últimos dois anos? Quais?

---

---

13. Você já fez algum curso sobre o desenvolvimento emocional das crianças de até cinco anos? Se sim, mencione o nome do curso, a instituição que o promoveu e a sua carga horária.

---

---