

Crenças de profissionais de educação infantil sobre competências emocionais de crianças de zero a cinco anos

Andréa Ribeiro da Costa de Jesus Soares

Deise Maria Leal Fernandes Mendes

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo investigar as crenças de professoras e auxiliares de educação infantil acerca de competências emocionais (expressão e regulação de emoções) de crianças de até cinco anos. A pesquisa foi realizada em seis instituições de educação infantil da rede privada de ensino da cidade do Rio de Janeiro, da qual participaram 20 professoras e 15 auxiliares. Foram realizadas com as participantes entrevistas semiestruturadas e aplicado um instrumento (Formulário de Perfil do Participante). A análise dos dados foi quantitativa (estatística descritiva) e qualitativa, empregando-se a técnica de análise de conteúdo temático-categorial. Constatou-se que a maioria das participantes reconhece a capacidade das crianças de expressarem emoções desde bebês. Quanto à capacidade das crianças de controlarem as suas emoções, a maioria das participantes não identifica um marco temporal para que isso aconteça. Além disso, a maioria delas se considera responsável por ajudar as crianças a desenvolverem suas competências emocionais, embora não consiga fazer isso com todas as crianças nem em todas as situações vivenciadas. Essas crenças podem se refletir em suas práticas pedagógicas, levando-as a tentar atuar a favor desse desenvolvimento.

Palavras-chave: competências emocionais; crenças; educadoras infantis.

ABSTRACT

Beliefs of early childhood education professionals about the emotional competencies of children aged zero to five

This paper proposes research on the beliefs that nursery school teachers and teacher assistants have regarding the emotional competencies (social and emotional skills) of children up to five years old. A cross-sectional study was conducted in six different private nursery schools in the city of Rio de Janeiro, where 20 teachers and 15 assistants were interviewed. Semi-structured interviews and an instrument (a Profile Form of the Participant) were applied to the participants. The analysis of the data was both quantitative (descriptive statistics) and qualitative, relying on Thematic Categorical Analysis. The results show that most participants acknowledge the skills that children have in expressing their feelings since they are babies. Regarding the children's ability to control their emotions, most participants do not identify a specific time frame for this development. Additionally, the majority of participants see themselves as responsible for helping children develop their emotional skills, although they acknowledge that this is not possible for all children or their lived experiences. This belief can be reflected in their pedagogical practices, leading them to try to act in favor of this development.

Keywords: emotional competencies; beliefs; nursery school teachers

Sobre os Autores

A. R. C. J. S.
orcid.org/0000-0003-2822-3794
Universidade Estadual do Rio de Janeiro, UERJ – Rio de Janeiro, RJ
dearibeirorj@gmail.com

D. M. L. F. M.
orcid.org/0000-0003-3487-7284
Universidade Estadual do Rio de Janeiro, UERJ – Rio de Janeiro, RJ
deisefmendes@gmail.com

Direitos Autorais

Este é um artigo aberto e pode ser reproduzido livremente, distribuído, transmitido ou modificado, por qualquer pessoa desde que usado sem fins comerciais. O trabalho é disponibilizado sob a licença Creative Commons CC-BY-NC.



Estudos sobre a socialização das emoções atestam que o modo como uma criança aprende a lidar com as emoções é um processo constituído culturalmente (Denham, 2019; Eisenberg, 2020; Yang & Wang, 2019). Por isso, está relacionado a metas de socialização, crenças parentais e práticas de cuidado, referentes às emoções, de seus agentes de socialização, que são seus cuidadores e professores, com os quais ela estabelece variadas experiências interacionais (Mendes, 2018).

O professor e o auxiliar de turma – com quem a criança compartilha várias horas do seu dia, todos os dias, às vezes até mais do que com a própria família – também desempenham o papel de socializadores das emoções das crianças e podem proporcionar a elas experiências que promovam ou não o desenvolvimento de suas competências emocionais (Denham et al., 2012; Valiente et al., 2020). Nesse sentido, estudar as crenças dos educadores ajuda a compreender o que sustenta as práticas pedagógicas que eles oferecem às crianças (Hu et al., 2017). As suas expectativas e concepções sobre o desenvolvimento das crianças e sobre seus próprios papéis em relação a elas orientam determinado caminho de socialização e de desenvolvimento infantil (Bassett et al., 2017; Denham & Bassett, 2019; Mendes, 2018; Rossetti-Ferreira et al., 2009; Santos et al., 2015).

Em consonância com perspectivas socioculturais de desenvolvimento humano, que consideram que este se dá numa imbricação entre biologia e cultura (Bussab & Ribeiro, 1998; Seidl-de-Moura & Mendes, 2012), é assumida, neste estudo, a concepção de nichos de desenvolvimento de Harkness e Super (1986). Nessa concepção, situa-se a psicologia dos cuidadores (ou etnoteorias parentais), as crenças de pais (e, por extensão, demais cuidadores e outros adultos com responsabilidades sobre a criação e educação da criança) a respeito do desenvolvimento infantil e dos melhores modos de cuidar em função do contexto sociocultural (Harkness & Super, 1986). Essas crenças são reguladas pela cultura e regulam o desenvolvimento das crianças, pois se revelam em práticas de cuidado e em metas de socialização (Fonseca et al., 2017; Keller, 2002, 2007).

No que diz respeito às emoções, as respostas que os pais, outros cuidadores e professores dão à manifestação emocional das crianças também são dirigidas por ideias, frequentemente implícitas, sobre o desenvolvimento do self naquele contexto cultural em particular. De acordo com alguns autores, há uma interinfluência entre crenças de pais e cuidadores, metas de socialização, práticas de cuidado e o desenvolvimento emocional das crianças (Castro et al., 2015; Mendes & Ramos, 2020; Mendes et al., 2019).

As crenças de professores de educação infantil acerca do desenvolvimento emocional das crianças parecem ser um tema ainda muito pouco estudado em pesquisas brasileiras. Conhecer essas crenças se torna necessário em virtude do

papel primordial que as emoções desempenham no desenvolvimento infantil e que os educadores exercem em suas vidas.

As crianças expressam emoções básicas desde que são bebês (Ekman, 2016; Izard, 2009; Lewis, 2010), tendo nas interações iniciais um regulador da comunicação emocional entre elas e os adultos (Gerhardt, 2017; Mendes, 2017). Com a maturação de aspectos biológicos e a ampliação de suas experiências sociais, o desenvolvimento de suas competências emocionais – nomeadamente a expressão, a compreensão e a regulação das emoções – se complexifica (Denham, 1998). Essas competências se relacionam à competência social e ao sucesso acadêmico das crianças, pois as ajudam a estabelecer relações positivas, o que aumenta certas capacidades emocionais e cognitivas. Desse modo, é importante que as crianças desenvolvam suas competências emocionais de forma bem acurada (Denham, 2019; Denham et al., 2016; Eisenberg & Sulik, 2012). Destaca-se, também, a necessidade de o professor aprender a atuar como promotor do desenvolvimento emocional das crianças (Fried, 2011).

Com base nessas ideias, este estudo teve por objetivo investigar as crenças de professores e auxiliares de educação infantil sobre as competências emocionais de expressão e regulação emocional de crianças de até cinco anos. Especificamente, objetivou-se: (1) analisar o que os professores e auxiliares de educação infantil pensam sobre o desenvolvimento dessas competências emocionais em crianças (quando surgem e como se manifestam); (2) investigar que papel os professores e auxiliares de educação infantil pensam que lhes cabe no desenvolvimento das competências emocionais; e (3) confrontar o que pensam os professores e auxiliares de berçário com o que pensam os que lidam com crianças maiores, em momentos seguintes do desenvolvimento.

MÉTODO

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, considerou-se atuar em algum desses cargos há, pelo menos, um ano. 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. Todas as participantes (100%) foram do sexo feminino. A média de idade das participantes foi de 38,2 (DP = 10,18), sendo a idade mínima 21 anos e a máxima 58. 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. Nenhuma das participantes tinha qualquer pós-graduação *stricto sensu*. O tempo de exercício do magistério na educação infantil variou de dois a trinta anos ($M = 11,7 / DP = 8,9$). Dentre as participantes, 17 (48,57%) haviam feito algum curso de formação nos últimos dois anos, sendo os mais citados 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. As que responderam ter feito algum não souberam especificar qual era o nome do curso nem quando o haviam feito, afirmando que já havia passado muito tempo e não se lembravam mais.

INSTRUMENTO E ENTREVISTA

Para a coleta de dados, aplicou-se às participantes um instrumento e realizou-se com elas uma entrevista semiestruturada. O instrumento aplicado foi o Formulário de Perfil do Participante, constando as 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 e faixa etária das crianças com que trabalha no momento, tempo de experiência na educação infantil, série e 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.

Na entrevista semiestruturada, as participantes foram questionadas sobre aspectos diversos do desenvolvimento das competências emocionais das crianças e de sua participação nesse processo. Neste artigo, são tratadas parte das perguntas que constam de uma pesquisa mais ampla, da qual este estudo é um recorte, sendo aqui analisadas as perguntas comuns a ambos os grupos (professoras/auxiliares de berçário e dos maiores). Convém elucidar que se utilizou como referência para o agrupamento das crianças, em seus diferentes momentos da ontogênese, o estipulado pela Deliberação E/CME n. 30, de 3 de janeiro de 2019, do Rio de Janeiro (Brasil, 2019). As perguntas formuladas a todas as participantes foram:

1. Que emoções as crianças expressam com mais frequência na sala de aula?

a. 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 as crianças 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 da sua sala de aula?

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 pode ajudar as crianças da sua turma a controlar as emoções delas? Se sim: como você pode fazer isso?

Procedimentos de coleta e análise de dados. Do As participantes foram selecionadas por meio de contato estabelecido com as instituições em que trabalhavam. Num primeiro contato presencial com cada instituição, foram informados os objetivos e procedimentos gerais da pesquisa e sua aprovação por Comitê de Ética e o responsável da instituição assinou o Termo de Autorização da Instituição. Em seguida, foi acordado com cada coordenação a data conveniente para que as professoras e as auxiliares iniciassem sua participação, quando lhes foi dada ciência do teor da pesquisa, de seus objetivos e dos procedimentos de coleta de dados; as que concordaram em participar assinaram o TCLE; aplicou-se às participantes o Formulário de Perfil do Participante; agendou-se, de comum acordo com a coordenação da instituição de ensino em que trabalhavam, data e horário de sua conveniência para a realização das entrevistas. Estas foram realizadas individualmente nas instituições em que as participantes trabalhavam.

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

As respostas às perguntas feitas nas entrevistas foram submetidas à 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 categoria foram computadas e, posteriormente, calculados os percentuais das evocações. Assim, para cada resposta de cada participante, foi calculado o total das evocações correspondentes a cada categoria. Em cada resposta, poderiam estar presentes uma ou mais categorias e em cada categoria poderia haver uma ou mais evocações associadas. Calcularam-se, por fim, os totais gerais de evocações por categoria, para o conjunto 35 participantes, e os respectivos percentuais. Na Tabela 1, encontram-se as categorias definidas para cada pergunta, assim como suas definições.

Foi calculado o índice de concordância, para fins de análise de fidedignidade, tendo sido analisado por juiz independente um percentual de 20% das entrevistas,

seguindo o indicado na literatura (Bakeman et al., 2005). Os índices de concordância tiveram seus valores apresentados como percentagem, com um índice global de concordância de 83%, considerado bom (sendo 50% e 100% os valores mínimo e máximo).

RESULTADOS

Os resultados obtidos para cada pergunta são apresentados considerando os resultados parciais de cada grupo e o total de evocações dos dois grupos reunidos. A Tabela 2 apresenta os percentuais de evocações alcançados por cada categoria.

Para a pergunta “1. Que emoções as crianças expressam com mais frequência na sala de aula?”, no resultado geral, a emoção mais mencionada pelas entrevistadas foi a alegria, com 41,3% das evocações, correspondendo a 19 evocações feitas por doze participantes (34% do grupo de 35 participantes). A menos evocada foi o ciúme, com 2,2% das evocações, mencionado apenas uma vez. Entre as participantes de turmas de berçário, que contabilizaram oito evocações nas respostas a essa pergunta, as emoções mais evocadas foram a raiva e “felizes”, tendo 37,5% de evocações cada uma. Em número de participantes, a raiva foi mencionada por três pessoas desse grupo (30%), enquanto “felizes” foi mencionado por apenas duas (20%). No grupo das professoras/auxiliares das turmas dos maiores, a emoção mais frequentemente declarada foi a alegria, com 50,0% das evocações, mencionada por 12 delas (34% do grupo de 35 participantes).

Quanto à pergunta “1. a. Poderia dar, pelo menos, dois exemplos do modo como expressam cada uma delas?”, no resultado geral, a subcategoria *Com contato físico (Expressões corporais)* foi a mais evocada, com 43,9% das evocações, tendo sido mencionada por vinte participantes (57%). 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. 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, com 61,4% das evocações, e trinta vezes pelo segundo, com 33,0% das evocações.

No que concerne à pergunta “2. A partir de que momento do desenvolvimento (em torno de que idade) você acha que a criança consegue expressar as suas emoções?”, 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%), citada por sete participantes (20%). 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% das evocações 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*, com 32,7%, seguida pela categoria *A partir de 1-2 anos* com 25,5%, correspondendo a 14 evocações. 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% das evocações.

Sobre a questão “3. Você acha que as crianças da sua turma conseguem controlar as suas emoções?”, no resultado geral, 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. 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%).

Para a pergunta “3. a. Poderia dar, pelo menos, dois exemplos de como você percebe que isso acontece no cotidiano da sua sala de aula?”, 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.

Quanto a “4. A partir de que momento do desenvolvimento (em torno de que idade) você acha que a criança consegue controlar as suas emoções?”, a categoria mais mencionada foi *Nenhum momento específico*, com 29,2% das evocações. No grupo das profissionais de turmas de berçário, de um total

Tabela 1. Categorias e suas definições por pergunta

Pergunta sobre	Categorias	Definição/exemplo
Modos como as crianças expressam suas emoções em sala de aula	(1) Expressões emocionais faciais	Manifestação de emoção por meio de expressões na face, acompanhadas ou não da produção de algum som.
	(2) Expressões orais	Manifestação de emoção que implica oralidade, expressão verbal.
	(3) Expressões emocionais corporais	(a) <i>Com contato físico</i> : manifestação de emoção através do corpo, estabelecendo contato físico com os colegas ou com as educadoras. (b) <i>Sem contato físico</i> : manifestação de emoção por meio do corpo, mas sem estabelecer contato físico com os colegas ou com as educadoras.
Desde quando as professoras/auxiliares acreditam que a criança consiga expressar emoções	(1) Desde o nascimento	Menção à capacidade da criança de expressar emoções desde o momento em que nasce.
	(2) Referência temporal imprecisa	Menção a um período ligado a alguma etapa do desenvolvimento, ou momento temporal impreciso.
	(3) A partir dos seis meses	Menção à capacidade da criança de expressar emoções a partir de seis meses de vida.
	(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.
	(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.
	(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.
	(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.
	(8) Nenhum momento específico	Não é mencionada uma idade ou um período do desenvolvimento específicos.
Se as professoras/auxiliares acham que as crianças de sua turma têm a capacidade de controlarem suas emoções	(1) Resposta totalmente afirmativa	Sim, as crianças da turma conseguem controlar essas emoções.
	(2) Resposta totalmente negativa	Não, as crianças da turma não conseguem controlar essas emoções.
	(3) Resposta parcialmente afirmativa – criança	Somente algumas crianças da turma conseguem controlar essas emoções.

Pergunta sobre	Categorias	Definição/exemplo
	(4) Resposta parcialmente afirmativa – emoções	As crianças conseguem controlar somente algumas emoções.
	(5) Resposta parcialmente afirmativa – circunstâncias	Algumas vezes as crianças conseguem controlar as emoções, outras vezes não.
Modos como as crianças controlam as suas emoções em sala de aula	(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.
	(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.
Desde quando as professoras/auxiliares acreditam que as crianças consigam controlar as suas emoções	(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.
	(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.
	(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.
	(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.
	(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.
	(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.
	(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.
	(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.
	(9) Não sabe responder	Não sabe responder.

Pergunta sobre	Categorias	Definição/exemplo
Se as professoras/auxiliares acham que podem ajudar os bebês e as crianças a controlarem suas emoções	(1) Resposta afirmativa	Sim, é possível ajudar as crianças da turma a controlarem as emoções delas.
	(2) Resposta negativa	Não, não é possível ajudar as crianças da turma a controlarem as emoções delas.
	(3) Resposta parcialmente afirmativa – emoções	É possível ajudar as crianças da turma a controlarem somente algumas emoções delas.
	(4) Resposta parcialmente afirmativa – circunstâncias	É possível algumas vezes ajudar as crianças da turma a controlarem as emoções delas, outras 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.
Modos de as professoras/auxiliares ajudarem as crianças a controlarem as emoções delas	(1) Por meio de intervenções sem recursos materiais	Intervenção da educadora que ela realiza sem usar recursos materiais.
	(2) Por meio de recursos lúdicos	Intervenção da educadora recorrendo a algum recurso lúdico para ajudar a criança a controlar as emoções.
	(3) Por meio do uso de recursos didáticos	Intervenção da educadora recorrendo a algum material de sala de aula.
	(4) Por meio de práticas que envolvam o corpo	Intervenção envolvendo, de algum modo, o corpo da criança.
	(5) Pela aceitação de ações/vontade da criança	Intervenção envolvendo a aceitação de ações ou manifestação de vontade da criança.

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%).

Tabela 2. Porcentagem de acertos na reavaliação dos testes de equivalência

Pergunta	Nome da categoria	Geral	Maiores	Bebês
Emoções das crianças	Medo	4,3%	5,3%	0,0%
	Raiva	19,6%	15,8%	37,5%
	Tristeza	13,0%	13,2%	12,5%
	Ciúme	2,2%	0,0%	12,5%
	Alegria	41,3%	50,0%	0,0%
	Felizes	17,4%	13,2%	37,5%
	Não há	2,2%	2,5%	0,0%
Expressões das crianças	Expressões emocionais faciais	22,3%	22,0%	22,8%
	Expressões orais	16,9%	26,4%	1,8%
	Expressões corporais com contato físico	43,9%	33,0%	61,4%
	Expressões corporais sem contato físico	16,9%	18,7%	14,0%
Momento da expressão	Desde o nascimento	9,7%	5,5%	23,5%
	Referência temporal imprecisa	26,4%	32,7%	5,9%
	A partir dos seis meses	4,2%	1,8%	11,8%
	A partir de 1-2 anos	25,0%	25,5%	23,5%
	A partir de 2-3 anos	18,1%	18,2%	17,6%
	A partir de 3-4 anos	9,7%	12,7%	0,0%
	A partir de 4-5 anos	2,8%	3,6%	0,0%
	Nenhum momento específico	4,2%	0,0%	17,6%
Controle das emoções	Resposta parcialmente afirmativa – emoções	9,9%	13,6%	0,0%
	Resposta parcialmente afirmativa – controle	11,1%	15,3%	0,0%
	Resposta totalmente afirmativa	16,0%	16,9%	13,6%
	Resposta parcialmente afirmativa – criança	27,2%	37,3%	0,0%
	Resposta totalmente negativa	35,8%	16,9%	86,4%
Modo de controle	Intervenção da educadora	45,5%	36,8%	100,0%
	Ações próprias	54,5%	63,2%	0,0%
Momento de controle	A partir de 10-11 meses	1,1%	0,0%	5,3%
	A partir de 1-2 anos	2,2%	2,9%	0,0%
	A partir de 2-3 anos	12,4%	1,4%	52,6%
	A partir de 3-4 anos	15,7%	18,6%	5,3%
	A partir de 4-5 anos	6,7%	5,7%	10,5%
	A partir de 5-6 anos	20,2%	25,7%	0,0%

Pergunta	Nome da categoria	Geral	Maiores	Bebês
	A partir de 7-8 anos	10,1%	12,9%	0,0%
	Nenhum momento específico	29,2%	32,9%	15,8%
	Não soube responder	2,2%	0,0%	10,5%
Ajudar a controlar	Resposta parcialmente afirmativa – emoções	8,0%	10,8%	0,0%
	Resposta que relativiza a necessidade de ajuda	10,0%	13,5%	0,0%
	Resposta parcialmente afirmativa – circunstâncias	12,0%	16,2%	0,0%
	Resposta negativa	14,0%	2,7%	46,2%
	Resposta afirmativa	56,0%	56,8%	53,8%
Como ajudar a controlar	Por meio de recursos lúdicos	2,1%	1,0%	4,5%
	Pela aceitação de ações / vontade da criança	2,8%	2,0%	4,5%
	Por meio do uso de recursos didáticos	4,9%	2,0%	11,4%
	Por meio de práticas que envolvam o corpo	12,6%	17,2%	2,3%
	Por meio de intervenções sem recursos materiais	77,6%	77,8%	77,3%

Com relação a “5. Você acha que pode ajudar as crianças da sua turma a controlar as emoções delas?”, a categoria mais evocada foi *Resposta afirmativa*, que teve 28 evocações (56,0%) e a menos evocada foi *Resposta parcialmente afirmativa – emoções*, citada quatro vezes (8,0%). 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%). 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%).

A respeito da pergunta “5. a. Se sim: como você pode fazer isso?”, num total de 143 evocações, 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%). 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*, mencionada 77 vezes (77,8%). 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.

DISCUSSÃO

Considera-se inusitado que a raiva tenha sido percebida pelas participantes de turmas de berçário como a emoção mais frequentemente expressa pelos bebês em sala de aula, juntamente com “felizes”. Ainda que as participantes de turmas de berçário tenham percebido a raiva e “felizes” como as emoções mais frequentemente expressas pelos bebês, a raiva foi mencionada por mais participantes do que “felizes”. Talvez, manifestações de raiva, como empurrões e puxões de cabelo, chamem mais a atenção e causem mais impacto nas crianças e no ambiente do que as manifestações de alegria ou tristeza, como o sorriso e o choro, respectivamente.

As entrevistadas mencionaram prioritariamente a expressão pelas crianças de emoções básicas (Ekman, 2016; Izard, 2009), as quais já podem ser expressas por bebês (Lewis, 2010). Talvez essas emoções sejam mais fáceis de se perceber por apresentarem padrões de voz e de movimentos faciais específicos e observáveis desde cedo na ontogênese (Denham, 1998).

Quando as entrevistadas foram perguntadas sobre os modos como as crianças expressavam cada uma dessas emoções, no grupo das participantes do berçário a categoria

Expressões orais teve apenas uma evocação (1,8%), enquanto entre as das turmas dos maiores teve 24 (26,4%), tendo sido mencionada por 13 (86%) de suas entrevistadas. Essa diferença está de acordo com o que seria esperado em decorrência do momento de desenvolvimento das crianças e de suas capacidades associadas, já que as crianças maiores que os bebês podem se expressar mais verbalmente (Denham, 1998).

Quanto ao fato de a categoria *Com contato físico (Expressões corporais)* ter sido a mais mencionada pelas participantes de ambos os grupos, destaca-se que, de acordo com Denham (1998), dos dois aos cinco anos, as estratégias instrumentais de enfrentamento das emoções predominam entre as crianças, ou seja, elas 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, quando a quantidade de entrevistadas que afirmaram perceber a raiva foi maior do que as que declararam perceber os bebês “felizes”. As diferentes emoções apresentam tendências de ações particulares associadas a elas, estando a raiva relacionada a agredir (Denham, 2016), motivo pelo qual, talvez, a expressão dessa emoção chame mais a atenção das profissionais.

Quanto ao momento do desenvolvimento em que as professoras/auxiliares acreditam que a criança consiga expressar as suas emoções, em ambos os grupos, reconhece-se essa capacidade nas crianças desde que são bebês. Estudos apontam que os bebês são capazes de expressar emoções e estabelecer trocas afetivas com os adultos, sendo as interações iniciais de extrema importância para a qualidade da comunicação emocional travada entre eles (Gerhardt, 2017; Lewis, 2010).

Também no que se refere às crenças das entrevistadas sobre a capacidade das crianças de controlar as suas emoções, os resultados encontrados estão de acordo com 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, pode haver diferenças entre as crianças quanto a essa capacidade, já que outros fatores, como as crenças e as metas de pais e cuidadores das crianças sobre as competências emocionais, os aspectos associados à herança genética e os aspectos biológicos de cada criança também influenciam esse desenvolvimento (Denham et al., 2016).

Coerentemente, ao serem questionadas sobre como as crianças controlavam as suas emoções em sala de aula, a maioria das entrevistadas do grupo de berçário afirmou acreditar que os bebês não conseguem controlar as suas emoções, e as que pensam que eles conseguem defenderam que eles precisam de ajuda para isso. 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).

Ao serem questionadas sobre a partir de que momento do desenvolvimento acreditavam que a criança conseguisse controlar as suas emoções, algumas entrevistadas enfatizaram a importância do contexto vivenciado para o desenvolvimento dessa capacidade. De acordo com a literatura, o desenvolvimento é um processo multideterminado, o qual se dá numa imbricação entre biologia e cultura (Bussab & Ribeiro, 1998; Harkness & Super, 1986), o que leva a uma ponderação acerca das respostas que não fornecerem nenhum marco temporal para a habilidade objeto da pergunta. Ainda que seja assumido que o desenvolvimento humano esteja imbricado ao contexto sociocultural em que transcorre, certos critérios normativos de desenvolvimento impedem que se caia num total relativismo; com o crescimento, a criança vai adquirindo maior capacidade de autorregulação emocional (Eisenberg & Sulik, 2012). Assim, argumenta-se que as respostas que não indicaram nenhum marco temporal estão em certa dissonância com a literatura.

Quando as professoras/auxiliares foram questionadas se achavam que podiam ajudar as crianças das suas turmas a controlar as suas emoções, a predominância de profissionais de berçário que acreditavam ser capazes de ajudar os bebês não foi tão expressiva. No grupo das professoras/auxiliares dos maiores, na categoria *Resposta que relativiza a necessidade de ajuda*, algumas educadoras consideraram as crianças capazes de controlarem sozinhas as suas emoções. Segundo a literatura, embora crianças de quatro a cinco anos já tenham mais autonomia para lidar com as suas emoções do que as menores, o suporte dos adultos continua sendo necessário para que elas se desenvolvam emocionalmente (Denham, 1998). Além disso, outros fatores, como o temperamento, influenciam o modo como as crianças regulam suas emoções, e não somente a faixa etária (Denham et al., 2016).

Quanto aos modos como as entrevistadas acreditavam que pudessem fazer isso, o fato de a categoria *Intervenções sem recursos materiais* ter sido a mais evocada em ambos os grupos talvez possa denotar uma ênfase na interação mútua. Ou, ainda, que essa seja a única forma que as professoras/auxiliares conhecem para fazer isso. 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, ainda, a falta de materiais apropriados para isso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As competências emocionais são extremamente importantes para o desenvolvimento global das crianças. Permitem que elas compreendam melhor as suas emoções e as dos outros e, assim, favorecem o desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis, o comportamento empático e a maior aceitação entre os pares, a qual, por sua vez, gera maior autoconfiança, mais motivação para realizar as tarefas escolares e melhor aceitação de regras (Denham, 1998).

Neste artigo, além de se ressaltar a importância do desenvolvimento das competências emocionais das crianças para o seu desenvolvimento global, pretendeu-se enfatizar a necessidade de esse desenvolvimento ser promovido na escola. Por isso, defendeu-se ser essencial conhecer o que professoras/auxiliares de educação infantil pensam e conhecem sobre isso, pois suas crenças poderão se refletir em suas práticas pedagógicas. Identificá-las permite refletir sobre essas práticas, o que pode vir a propiciar o advento de intervenções capazes de auxiliá-las a promover o desenvolvimento saudável das crianças.

Nesse sentido, torna-se muito significativo destacar que a maioria das participantes de ambos os grupos se considerava responsável por ajudar as crianças a desenvolver suas competências emocionais, ainda que revelasse não conseguir fazer isso com todas as crianças nem sob todas as circunstâncias vivenciadas. Essa crença é extremamente relevante, pois pode influenciar as suas práticas em sala de aula, levando-as, pelo menos, a tentar atuar a favor desse desenvolvimento.

Verificou-se a falta de estudos empíricos sobre o tema estudado, sobretudo, no contexto brasileiro. Espera-se que essa discussão seja contemplada por outras pesquisas e possa vir a enriquecer as fundamentações e práticas da educação infantil. Anseia-se, principalmente, que educadoras dessa área possam ser capacitadas a atuar como promotoras do desenvolvimento das competências emocionais das crianças.

CONTRIBUIÇÃO DE CADA AUTOR

Certificamos que todas as autoras participaram suficientemente do trabalho para tornar pública sua responsabilidade pelo conteúdo. A contribuição de cada autora pode ser atribuída como se segue:

A. R. C. J. S. e D. M. L. F. M. foram responsáveis pela conceitualização, pelas definições de método da pesquisa e pela redação do manuscrito; D. M. L. F. M. foi responsável pela coordenação da pesquisa; A. R. C. J. S. realizou a investigação no que concerne aos contatos com instituições e participantes e a coleta dos dados.

AGRADECIMENTOS

As autoras agradecem a Bruna Lima e Rodrigo Limonge, membros do grupo de pesquisa DESEP (Desenvolvimento Socioemocional e Parentalidade), que contribuíram para a transcrição das entrevistas e para a elaboração do banco de dados do estudo; e a todas as instituições e profissionais que aceitaram participar da pesquisa retratada neste artigo.

DECLARAÇÃO DE CONFLITOS DE INTERESSES

As autoras declaram que não há conflitos de interesse no manuscrito submetido.

REFERÊNCIAS

- 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). Blackwell Publishers.
<https://doi.org/10.1002/9780470756676.ch20>
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Edições 70, LDA.
- 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.
<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/9129515/4229701/DeliberacaoCMEn30publ.pdf>
- Bassett, H. H., Denham, S. A., Fettig, N. B., Curby, T. W., Mohtasham, M., & Austin, N. (2017). Temperament in the classroom: Children low in surgency are more sensitive to teachers' reactions to emotions. *International Journal of Behavioral Development*, 41(1), 4-14.
<https://doi.org/10.1177/0165025416644077>
- 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). Casa do Psicólogo.
- 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), 1-22.
<https://doi.org/10.1002/icd.1868>
- Denham, S. A. (1998). *Emotion development in young children*. The Guilford Press.
- Denham, S. A. (2019). Emotional competence during childhood and adolescence. In V. LoBue, K. Pérez-Edgar, & K. A. Buss (Eds.), *Handbook of emotional development* (pp. 493-541). Springer Nature Switzerland AG.
- Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2019). Early childhood teachers' socialization of children's emotional competence. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(2), 133-150. <https://doi.org/10.1108/JRIT-01-2019-0007>
- 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(3), 137-143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>

- 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. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1146659>
- Eisenberg, N. (2020). Findings, issues, and new directions for research on emotion socialization. *Developmental Psychology*, 56(3), 664-670. <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000906>
- Eisenberg, N., & Sulik, M. J. (2012). Emotion-related self-regulation in children. *Teaching of Psychology*, 39(1), 77-83. <https://doi.org/10.1177/0098628311430172>
- Ekman, P. (2016). What scientists who study emotion agree about. *Perspectives on Psychological Science*, 11(1), 31-34. <https://doi.org/10.1177/1745691615596992>
- Fonseca, B. R., Cavalcante, L. I. C., & Mendes, D. M. L. F. (2017). Metas de socialização da emoção: Um estudo de mães residentes no meio rural. *Psico Porto Alegre*, 2017, 48(3), 174-185. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2017.3.25444>
- Fried, L. (2011). Teaching teachers about emotion regulation in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(3). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n3.1>
- Gerhardt, S. (2017). *Por que o amor é importante: Como o afeto molda o cérebro do bebê*. Artmed.
- Harkness, S., & Super, C. M. (1986). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9(4), 545-569. <https://doi.org/10.1177/016502548600900409>
- Hu, B. Y., Fan, X., Yang, Y., & Neitzel, J. (2017). Chinese preschool teachers' knowledge and practice of teacher-child interactions: The mediating role of teachers' beliefs about children. *Teaching and Teacher Education*, 63, 137-147. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.014>
- Izard, C. E. (2009). Emotion theory and research: Highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annual Review of Psychology*, 60, 1-25. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163539>
- 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 University Press.
- Keller, H. (2007). Cultural models of parenting. In H. Keller (Eds.), *Cultures of infancy* (pp. 90-160). Lawrence Erlbaum.
- 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). The Guilford Publications.
- 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). Juruá.
- Mendes, D. M. L. F. (2018). Socialização da emoção no desenvolvimento infantil. In L. F. Pessoa, D. M. L. F. Mendes, & M. L. Seidl-de-Moura. *Parentalidade: Diferentes perspectivas, evidências e experiências* (pp. 83-104). Appris Ltda.
- Mendes, D. M. L. F., & Ramos, D. de O. (2020). Parental conceptions about child emotional development. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 36(e3634), 1-11. <https://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3634>
- Mendes, D. M. L. F., Sant'Anna, J. L., & Ramos, D. de O. (2019). Metas parentais de socialização sobre emoções: Um estudo exploratório. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 19(3), 686-703.
- Oliveira, D. C. (2008). Análise de conteúdo temático-categorial: Uma proposta de sistematização. *Revista de enfermagem UERJ*, 16(4), 569-576.
- 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.
- 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.
- 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. <https://doi.org/10.5772/36474>
- Valiente, C., Swanson, J., DeLay, D., Fraser, A. M., & Julia J. H. (2020). Emotion-related socialization in the classroom: Considering the roles of teachers, peers, and the classroom context. *Developmental Psychology*, 56(3), 578-594. <https://doi.org/10.1037/dev0000863>
- Yang, Y., & Wang, Q. (2019). Culture in emotional development. In V. LoBue, K. Pérez-Edgar, & K. A. Buss (Eds.), *Handbook of emotional development* (pp. 569-593). Springer Nature Switzerland AG.

Recebido em: 23/02/2021

Primeira decisão editorial em: 13/11/2023

Aceito em: 21/02/2024