



Universidade Federal da Bahia - UFBA  
Instituto de Psicologia - IPS  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI



Débora Gomes Valois Coutinho

**Adaptação de uma Intervenção para Favorecer a Socialização Emocional Infantil no  
Contexto Escolar**

Salvador  
2021

Débora Gomes Valois Coutinho

**Adaptação de uma Intervenção para Favorecer a Socialização Emocional Infantil no  
Contexto Escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), como exigência parcial para obtenção do grau de Mestra em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia do Desenvolvimento

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Alvarenga

Salvador  
2021

---

C871 Coutinho, Débora Gomes Valois  
Adaptação de uma intervenção para favorecer a socialização emocional infantil no contexto escolar. / Débora Gomes Valois Coutinho. – 2021.  
224 f.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Alvarenga  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia, Salvador, 2021.

1. Psicologia infantil. 2. Emoções em crianças – Ambiente escolar. 3. Percepção social em crianças. I. Alvarenga, Patrícia. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia. III. Título.

CDD: 155.4

---



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA**  
Instituto de Psicologia - IPS  
*Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI*  
**MESTRADO ACADEMICO E DOUTORADO**



## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**“ADAPTAÇÃO DE UMA INTERVENÇÃO PARA FAVORECER A SOCIALIZAÇÃO  
EMOCIONAL INFANTIL NO CONTEXTO ESCOLAR”**

**Débora Gomes Valois Coutinho**

### **BANCA EXAMINADORA:**

**Prof.ª Dr.ª Patrícia Alvarenga (Orientadora)**  
*Universidade Federal da Bahia – UFBA*

**Prof. Dr. José Neander Silva Abreu**  
*Universidade Federal da Bahia – UFBA*

**Prof.ª Dr.ª Lidia Natalia Dobrianskyj Weber**  
*Universidade Federal do Paraná - UFPR*

Salvador, 22 de abril de 2021.

Dedico esta dissertação a todos aqueles que tornam a sua prática profissional um campo fértil de mudanças e transformações. Aos que depositam amor naquilo que fazem!

## **Agradecimentos**

O fazer científico exige tempo, determinação e um exercício quase infindável de descobertas e reajustes. Não foi fácil conciliar trabalho, dimensões pessoais e os deslocamentos a Salvador, mas, parafraseando o ilustre Mário Quintana, “Se as coisas são inatingíveis... ora! Não é motivo para não querê-las... Que tristes os caminhos, se não fora a presença distante das estrelas!”. Rendo graças a Deus por me permitir viver a certeza de que com a Sua ajuda, as coisas caminham, mesmo quando tudo parece perder o chão, “porque sei em quem tenho crido e estou bem certa de que Ele é poderoso para guardar o que lhe confiei até aquele dia”. Obrigada, meu Pai eterno, por ser a luz da minha vida e me alcançar dia após dia com o Teu amor e misericórdia. Agradeço à minha família por ser porto seguro, colo e abrigo. Mãe, pai e irmãs, meu amor por vocês é incomensurável. À minha querida tia “Dadada”, pelo cuidado de uma vida inteira, serei eternamente grata. Ao meu noivo, Antonio, por me fazer sentir que, enquanto tivermos um ao outro, não estarei sozinha. Juntos somos mais fortes! Aos meus sogros e minha “Orinha”, pelo apoio e cuidado constantes, vocês são prova da bondade de Deus comigo. À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Alvarenga, por ser exemplo de compromisso, de pesquisadora e pela atenção prestada às necessidades de qualidade e rigor deste trabalho. Muito obrigada pela paciência, orientação atenta e conhecimentos compartilhados. À Bárbara e Inácio pelo acolhimento e amizade desde sempre. Aos demais amigos e colegas, por não me deixarem esquecer o valor das boas risadas e das conversas despreziosas. Aos membros do grupo de pesquisa Parapais, vocês são incríveis. À Universidade Federal da Bahia, especialmente ao PPGPSI, pela cordialidade e presteza durante toda trajetória. Aos professores que prontamente colaboraram com esta pesquisa. A gratidão gera um mar de coisas boas... Estou inundada!

Meu muito obrigada a todos, de coração!

*“Cada passo dado no desenvolvimento da capacidade de compreender e expressar as emoções serve o importante propósito de nos habilitar a comunicar uns com os outros.”*

Detlev Ploog

## Resumo

Evidências confirmam que as práticas de socialização emocional dos professores têm impacto sobre o desenvolvimento emocional infantil. O presente estudo adaptou um programa de intervenção originalmente destinado a pais para ser aplicado no contexto da educação infantil, com o objetivo de favorecer as práticas de socialização emocional de professores. O programa original, *Vivendo Emoções*, é uma intervenção de oito sessões realizada em grupos de pais que visa favorecer práticas apoiadoras da expressão emocional infantil. A adaptação da intervenção foi realizada em três etapas. Na primeira etapa de *avaliação de necessidades*, buscou-se caracterizar contextos de interação entre professor e aluno na educação infantil que fossem relevantes para a adaptação da intervenção. Participaram quatro professoras que exerciam a docência nos grupos 04 e 05 da pré-escola, em duas escolas da rede municipal de ensino de Feira de Santana, Brasil e em uma escola da rede municipal de ensino de Salvador, Brasil. As professoras responderam a *Entrevista sobre Emoções na Escola*. Os dados coletados foram examinados seguindo as seis fases da Análise Temática, que gerou um mapa temático composto por três temas e sete subtemas. O tema 1 revelou que as participantes percebiam as emoções negativas das crianças somente em situações desafiadoras, novas ou desconhecidas e que apresentavam dificuldade para nomear as emoções. O tema 2 mostrou que as participantes reconheciam a importância de contemplar o desenvolvimento emocional dos alunos na escola, mas tinham dúvidas quanto ao seu papel nesse processo. O tema 3 indicou a falta de conhecimento das participantes acerca de como utilizar discussões sobre emoções no cotidiano escolar e reações não apoiadoras à expressão emocional infantil, que geravam nas professoras insegurança e desapontamento. A segunda etapa correspondeu à *adaptação dos objetivos do programa*, realizada a partir do levantamento de necessidades da etapa anterior. Apenas os objetivos da terceira e oitava sessão foram alterados para atender as necessidades identificadas.



Por fim, na terceira etapa de *adaptação das sessões*, foram implementadas alterações no manual do programa original para se adequar ao contexto escolar, com base nas duas etapas anteriores. A principal alteração no manual da intervenção foi o acréscimo de atividades e materiais para que os professores iniciem conversas com os alunos sobre emoções. O programa *Vivendo Emoções na Escola* mantém as características fundamentais do programa original, como a modalidade grupal de implementação, o número de sessões e os temas abordados em cada sessão. O manual oferece a pesquisadores e profissionais da Psicologia uma descrição detalhada de materiais e atividades que estimulam a discussão sobre emoções em sala de aula e a adoção de práticas de socialização emocional apoiadoras por parte dos professores.

**Palavras-chave:** desenvolvimento emocional infantil; compreensão emocional; socialização emocional na escola; intervenção com professores.

## **Abstract**

Evidence confirms that teachers' emotional socialization practices impact children's emotional development. The current study adapted an intervention program originally aimed at parents to be carried out in early childhood classrooms to promote teachers' emotional socialization practices. The original program, Living Emotions, is an eight-session intervention carried out in groups of parents that promotes practices that support children's emotional expression. The adaptation of the intervention was carried out in three phases. In the first phase, the objective was to characterize contexts of teacher-student interaction in early childhood classrooms relevant to the intervention's adaptation. Four teachers participated in the study, who worked in groups 4 and 5 of early childhood education, in two municipal schools in Feira de Santana, Brazil, and in a municipal school in Salvador, Brazil. The teachers answered the Interview about Emotions at School. Data were examined following the six phases of Thematic Analysis, which generated a thematic map composed of three themes and seven subthemes. Theme 1 revealed that the participants perceived children's negative emotions only in challenging, new, or unknown situations and had difficulty labeling emotions. Theme 2 showed that the participants recognized the importance of addressing students' emotional development but had doubts about their role in this process. Theme 3 indicated the participants' lack of knowledge about using discussions about emotions in their school routine and non-supportive reactions of children's emotional expression, which caused them to feel insecure and disappointed. The second phase corresponded to the adaptation of the program's objectives carried out based on the needs listed in the previous phase. Only the objectives of the third and eighth sessions were changed to suit the identified needs. Finally, in the third phase, for the sessions' adaptation, changes were made in the original program manual to suit the school context, based on the two previous steps. The intervention manual's main change was the addition of activities and

materials for teachers to start conversations with students about emotions. The Living Emotions at School program maintains the original program's fundamental characteristics, such as the group modality, the number of sessions, and the topics covered in each session. The manual offers researchers and psychology professionals a detailed description of materials and activities that stimulate the discussion of emotions in the classroom and the adoption of supportive emotion socialization practices by teachers.

**Keywords:** child emotional development; emotional understanding; emotional socialization at school; intervention with teachers.

## Lista de figuras

<b>Figura 1.</b> <i>Mapa Temático sobre a Experiência de Professoras com Emoções na Escola.....</i>	75
<b>Figura 2.</b> <i>Modelo de Termômetro das Emoções .....</i>	164
<b>Figura 3.</b> <i>Exemplo de Cartões para o Jogo da Memória sobre as Emoções.....</i>	172
<b>Figura 4.</b> <i>Cartão Adesivo sobre o Programa Vivendo emoções na Escola.....</i>	183

## Lista de tabelas

<b>Tabela 1.</b> <i>Características Sociodemográficas das Participantes (N = 4)</i> .....	67
<b>Tabela 2.</b> <i>Necessidades Levantadas a partir da Análise Temática do Relato das Professoras...</i> .....	107
<b>Tabela 3.</b> <i>Objetivos do Programa Vivendo Emoções e da Versão Adaptada ao Contexto Escolar</i> .....	113
<b>Tabela 4.</b> <i>Alterações nas Atividades, Estratégias e Materiais das Sessões do Programa Vivendo Emoções para Atender aos Objetivos do Programa Adaptado</i> .....	118

## Sumário

Introdução .....	16
1.1    Desenvolvimento emocional nos primeiros anos da infância .....	16
1.2    Influências das práticas de socialização das emoções no desenvolvimento emocional infantil .....	37
1.3    Intervenções para favorecer as práticas de socialização das emoções .....	52
1.4    Justificativa e objetivo do estudo .....	63
Método .....	66
Etapa 1 - Avaliação de necessidades.....	66
<i>Participantes</i> .....	66
<i>Instrumentos</i> .....	69
<i>Procedimentos</i> .....	69
Etapa 2 - Adaptação dos objetivos do programa.....	71
<i>Programa de intervenção</i> .....	72
Etapa 3 - Adaptação das sessões .....	73
Resultados .....	74
Parte 1 - Avaliação de necessidades.....	74
<i>Tema 1 - Emoções negativas na escola</i> .....	75
<i>Tema 2 - Desenvolvimento emocional no currículo escolar</i> .....	83
<i>Tema 3 - Socialização emocional na interação professor-aluno</i> .....	93
<i>Necessidades levantadas</i> .....	106
Parte 2 - Adaptação dos objetivos do programa.....	108
Parte 3 - Adaptação das sessões .....	114
<i>Manual do Programa Vivendo Emoções na Escola</i> .....	119

<i>Recomendações gerais de implementação do programa</i> .....	119
<i>SESSÃO 1: Apresentação do programa, do grupo e estabelecimento de regras</i> .....	120
<i>SESSÃO 2: As emoções de ser professor</i> .....	125
<i>SESSÃO 3: Identificação, reconhecimento e validação de emoções negativas</i> .....	131
<i>SESSÃO 4: Empatia e apoio às emoções dos alunos</i> .....	139
<i>SESSÃO 5: Lidando com medos, preocupações e resolução de problemas</i> .....	147
<i>SESSÃO 6: Lidando com a tristeza</i> .....	153
<i>SESSÃO 7: Lidando com a raiva</i> .....	165
<i>SESSÃO 8: Fechamento do programa e revisão das estratégias discutidas</i> .....	173
Discussão .....	185
Considerações finais .....	196
Referências.....	197
Apêndice A: Ficha de Dados Sociodemográficos para professores .....	221
Apêndice B: Entrevista sobre emoções na escola.....	222
Apêndice C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	224

## **Introdução**

Os primeiros anos de vida da criança são particularmente importantes para o desenvolvimento da compreensão emocional, um componente fundamental da competência emocional. A literatura oferece evidências de que a compreensão emocional, que se inicia a partir do reconhecimento das emoções, afeta outros aspectos do desenvolvimento e é fundamental para o processo de aprendizagem sobre como regular e expressar as emoções.

Muitos estudos investigam as práticas que os pais utilizam para lidar com as emoções dos filhos e suas conversas com as crianças sobre conteúdos relacionados às emoções, porém, pouco se sabe sobre esses processos no contexto escolar e na relação entre professores e alunos. De qualquer modo, embora existam algumas evidências sobre as influências das práticas de socialização emocional dos professores no desenvolvimento emocional, ações voltadas para a promoção da competência emocional na escola são ainda mais escassas. No entanto, propostas de intervenção centradas nas práticas de socialização emocional dos pais podem ser adaptadas ao campo educacional. Assim, o objetivo deste estudo foi adaptar um programa de intervenção originalmente destinado a pais para ser aplicado no contexto da educação infantil, a fim de favorecer as práticas de socialização emocional de professores.

A revisão de literatura será apresentada em três seções temáticas. Na primeira seção são abordados aspectos conceituais das emoções e o desenvolvimento da compreensão emocional nos primeiros anos da infância. Em seguida, são abordados aspectos relacionados às práticas de socialização das emoções e o papel do professor no desenvolvimento emocional infantil. Por último, são apresentados e discutidos alguns estudos sobre intervenções para favorecer as práticas de socialização das emoções e promover a compreensão das emoções pelas crianças.

### **1.1 Desenvolvimento emocional nos primeiros anos da infância**



As emoções têm sido foco de investigações a partir de diferentes perspectivas teóricas no campo da Psicologia. Desse modo, a pergunta "O que é emoção?" dificilmente gera a mesma resposta. Uma das vertentes de estudo que aborda essa temática segue a perspectiva cognitivista e define emoção como um episódio de mudanças inter-relacionadas e sincronizadas no organismo, em resposta à avaliação de um evento externo ou estímulo interno considerado relevante (Scherer, 2005). Nesse sentido, emoção seria um estado momentâneo em que o organismo é excitado por uma determinada experiência subjetiva ou estímulo, nos quais estão presentes manifestações somáticas relativamente breves e intensas (Navas, 2004; Lench, Flores, & Bench, 2011). Assim, a avaliação cognitiva é responsável pelo desencadear das respostas emocionais (Lazarus, 1991) e a atribuição de significado à experiência prepara o indivíduo para a ação (Sroufe, 1996).

Vários autores utilizam pressupostos semelhantes, que definem as emoções como reações a uma variação percebida no ambiente interno e externo ao organismo, devido a mecanismos avaliativos (Ekman, 1994; Scherer, 2005; Scherer, 2009; Miguel, 2015; Tooby & Cosmides, 2008; Frijda, 2008; Rodrigues & Rocha, 2016). Tais reações são caracterizadas por mudanças em aspectos neuronais, neuromusculares-expressivos e experienciais que são desencadeadas por acontecimentos externos, por pensamentos e por fatores fisiológicos (Izard, 1991; Sroufe, 1996; Verma & Tiwary, 2014). Esses elementos seriam capazes de mobilizar emoções específicas, em função da evolução de modos de processamento de informação (Tooby & Cosmides, 2008).

Sob essa ótica, diferentes emoções só seriam eliciadas por uma classe de eventos específicos, que são chamados por Ekman (1994) de temas. Embora os temas sejam considerados universais, pois refletem a história da evolução humana e diversas variações culturalmente aprendidas, os eventos que integram a expressão emocional têm características únicas e particulares, como a relação com os eventos antecedentes, os quais refletem a

experiência individual. Por exemplo: em uma situação de perigo normalmente o medo é a emoção predominante, porém, a depender da experiência passada com esse tipo de situação, emoções positivas como a alegria e a excitação poderiam ser experimentadas em situação de perigo. Desse modo, um mesmo evento pode desencadear reações emocionais distintas (ou nenhuma) em diferentes organismos ou, inclusive, no próprio organismo, a depender do tempo e contexto em que esteja inserido (Sroufe, 1996).

Por outro lado, as emoções apresentam características comuns entre si: início rápido, curta duração, ocorrência espontânea, avaliação automática e coerência entre as respostas, que são produtos evolutivos e distinguem emoções de outros fenômenos afetivos (Ekman, 1994). Além disso, a capacidade de emitir e reconhecer emoções é considerada inata a todos os seres humanos, mesmo que existam variações culturais nesse processo. Algumas dessas emoções são amplamente reconhecidas e denominadas de “emoções básicas”: alegria, tristeza, raiva, nojo, surpresa e medo (Ekman, 1992). Mais recentemente, surgiu o questionamento sobre se existem seis emoções básicas ou somente quatro fundamentais, visto que alguns estudos têm apontado que as expressões de medo e de surpresa se confundem, assim como, de raiva e nojo (Jack, Garrod, & Schyns, 2014). No entanto, os resultados do estudo realizado por Silva e Pedrini (2015) demonstraram que apesar de existir pequenas variações culturais na expressão e reconhecimento das emoções, as seis emoções descritas por Ekman (1992) podem ser consideradas universais.

Embora não exista um consenso pleno sobre quantas e quais são as emoções básicas, a ideia de que elas se agrupam para formar emoções complexas, parece ser amplamente aceita na literatura da área. Por exemplo, a mistura de surpresa e tristeza resultaria na decepção. É importante salientar que, a depender da intensidade e da avaliação que cada pessoa faz, nem sempre a mistura das mesmas emoções básicas resultará na mesma emoção complexa (Miguel, 2015). Devido ao fato do desenvolvimento das emoções complexas ser posterior ao das

emoções básicas ou primárias, faz com que os termos secundárias ou derivadas sejam empregados para denominá-las (Lewis, Sullivan, Stanger, & Weiss, 1989). No presente estudo serão adotados os termos *emoções básicas* e *emoções complexas*.

Os resultados dos estudos de Lewis et al. (1989) demonstraram que o surgimento das emoções complexas demanda o desenvolvimento do autorreconhecimento, que está relacionado, dentre outras características desse sistema, com a capacidade cognitiva de se diferenciar do outro e considerar a si mesmo. A partir da aquisição dessa capacidade, que ocorre, geralmente, na última metade do segundo ano de vida, a criança apresenta emoções mais complexas, como o constrangimento e a empatia, que seriam emoções autoconscientes. Salienta-se que o surgimento das emoções complexas requer habilidades de cognição específicas, que não são necessárias para o surgimento das emoções básicas (Lewis et al., 1989).

Independente de qual seja a emoção sentida, ela apenas é considerada emoção se seguir as seguintes orientações sugeridas por Mulligan e Scherer (2012): se for um episódio afetivo; se causar mudanças no organismo; se for dirigida a um objeto; se contiver um mecanismo perceptivo; se a relação com o objeto for herdada do mecanismo perceptivo; e se for acionada e guiada por, pelo menos, um mecanismo avaliativo. Nesse sentido, verifica-se que a percepção das situações leva à alteração do pensamento e influencia na compreensão do processo emocional (Frijda, 2008).

Baseando-se nos conceitos de avaliação cognitiva e de adaptação, Lazarus (1991) propôs uma teoria relacional, motivacional e cognitiva das emoções. É considerada relacional porque encara a emoção como resultado das relações estabelecidas entre o indivíduo e o ambiente, motivacional porque as emoções apenas acontecem em situações de relativa importância pessoal, e cognitiva porque a resposta emocional ocorre após o processamento das informações que desencadearam a emoção no nível do pensamento.

Os processos cognitivos e perceptivos subjacentes às emoções estão embasados em experiências anteriores, por vezes, repetidas. Dessa maneira, o desenvolvimento do mecanismo de avaliação descrito anteriormente requer a integração entre muitas funções cognitivas e seus circuitos neurais para comparar as características dos eventos de estímulo com características armazenadas, representações na memória, autoconceito, expectativas e impulsos motivacionais (Scherer, 2009). Assim, as avaliações individuais vão se somando cumulativamente no decorrer do desenvolvimento humano para preparar tendências de ação apropriadas. Essas avaliações podem mudar com o tempo, no curso da reavaliação (Scherer, 2009).

De acordo com essa concepção, os sistemas emocionais emergem filogenética e ontogeneticamente e são seguidos pela formação dos sistemas cognitivos. A interação gradual entre os sistemas emocionais e cognitivos com o ambiente promovem desenvolvimento emocional, por se tratarem de interações complexas que passam a compor o repertório emocional de cada indivíduo (Campos, Campos, & Barrett, 1989). Nesse sentido, o desenvolvimento emocional é influenciado por relações mútuas entre emoções e cognições e servem para ajudar a criança a se adaptar às mudanças no ambiente social e atingir os principais marcos e tarefas de desenvolvimento (Abe & Izard, 1999). A partir da infância, os sistemas emocionais se estruturam como os sistemas motivacionais mais marcantes ao longo da vida (Ackerman, Abe, & Izard, 1998).

Alguns teóricos afirmam que a emoção e a cognição são dois sistemas que funcionam de forma autônoma durante um episódio emocional. No entanto, considera-se que todos os subsistemas subjacentes aos componentes emocionais são impulsionados pela avaliação cognitiva (Scherer, 2004). Aqui, mais uma vez, a ênfase está na avaliação pessoal dos acontecimentos, já que cada emoção tem propriedades motivacionais distintas e serve a funções adaptativas particulares. Mesmo que essas propriedades motivacionais se mantenham durante todo o ciclo vital, diferentes conjuntos de emoções podem se tornar relativamente mais

proeminentes nos diferentes estágios de desenvolvimento, pois estão a serviço dos processos desenvolvimentais relacionados a cada estágio específico (Abe & Izard, 1999).

Embora as emoções sejam produto da interação de vários sistemas orgânicos e de mudanças ambientais que as tornam fenômenos eminentemente subjetivos, o comportamento de expressar as emoções se relaciona a padrões motores discretos de movimentos faciais, expressões vocálicas e movimentos posturais e gestuais, os quais apresentam valor de sinalização para os outros nas trocas sociais (Ackerman et al., 1998). No que tange aos movimentos faciais, o resultado primordial é indicar aos outros que um acontecimento particular acarreta determinado conteúdo emocional que pode ser visualizado por meio da face (Almeida, 2006). Nesse sentido, as expressões faciais relacionadas às emoções básicas são componentes não-verbais (Rosa, 2011) que estão a serviço da adaptação relativos à vida social (Matsumoto, Keltner, Shiota, O'Sullivan, & Frank, 2008). Essas expressões são consideradas universais e estão presentes em todas as culturas (Ekman, 1992), mesmo que sejam categorizadas de formas diferentes, já que a percepção da emoção envolve processos que mudam com base na experiência social única (Leitzke & Pollak, 2016).

No que se refere à expressão de emoções, existe relativo consenso no entendimento de que a expressão das emoções está relacionada com cada fase desenvolvimental. Nos primeiros meses de vida, os bebês já são capazes de expressar emoções de forma consciente. As pesquisas de Rochat e Striano (1999) verificaram que algumas transformações ocorrem com relação à exibição do sorriso. Antes dos dois meses os sorrisos acontecem sem um estímulo externo identificável e, somente depois, passam a ser intencionais. Essa seria, na visão dos autores, a primeira transição no desenvolvimento sociocognitivo inicial, em que o bebê começa a perceber que o outro é como ele (reciprocidade) e responde às suas demonstrações emocionais.

Ainda que os bebês produzam expressões faciais precocemente, Batty e Taylor (2006) demonstraram que essas expressões não configuram uma comunicação emocional efetiva. Para

os autores, apenas aos 7-8 meses é que os bebês podem categorizar algumas emoções básicas. Assim, o fato de perceberem diferenças nas expressões faciais não confirma que eles entendem o significado da emoção ou atribuem a emoção correta ao rosto que a expressa. Desse modo, a capacidade da criança para interpretar as reações emocionais dos adultos como tendo consequências específicas para si própria, parece ser desenvolvida apenas durante o segundo ano de vida (Pons, Lawson, Harris, & Rosnay, 2003). Ademais, somente a partir dos três anos as crianças conseguem reconhecer e identificar as emoções na face (Abe & Izard, 1999), que é o primeiro passo para a capacidade de compreensão emocional (Pons, Harris, & Rosnay, 2004).

A compreensão emocional pode ser definida como a maneira pela qual as crianças identificam, antecipam e explicam as emoções (Harris, 2008). Além do reconhecimento emocional, que é o componente mais elementar, Pons et al. (2004) descreveram mais oito componentes necessários à compreensão emocional, que são: (2) a compreensão de como as causas externas afetam as emoções dos outros; (3) o desejo e (4) a crença como eliciadores de emoções; (5) a compreensão da influência da memória na avaliação de estados emocionais; (6) a regulação emocional, que são as estratégias para controle das emoções; (7) a compreensão da possibilidade de que pode haver discrepância entre a expressão externa da emoção e a emoção interna presente; (8) a compreensão de que uma pessoa pode ter respostas emocionais múltiplas ou ambivalentes; e (9) a compreensão do papel das crenças morais na emergência de emoções, por exemplo, a repreensão de comportamentos como roubar e mentir pode despertar tristeza.

Referente à idade que esses componentes da compreensão emocional emergem, os autores sinalizaram que os seis primeiros se desenvolvem no período entre os três e sete anos, incluindo o reconhecimento das emoções, enquanto os três últimos se manifestam somente a partir dos oito anos de idade. Também se constatou que embora aos sete anos as crianças já possuam estratégias de regulação emocional, diferentes estratégias são adotadas à medida que se desenvolvem. A partir dos oito anos, por exemplo, começam a reconhecer que as estratégias

psicológicas (negação, distração, etc.) podem ser mais eficazes no controle das emoções (Pons et al., 2004). É evidente que a idade influencia os recursos de compreensão da emoção, de modo que, com o passar do tempo, as crianças se tornam mais conscientes dos diferentes aspectos das suas experiências emocionais.

As investigações de Pons et al. (2004), analisaram o período específico de surgimento de cada um dos nove componentes da compreensão das emoções em crianças de três a onze anos. Esses estudos revelaram que a maioria das crianças com idade de três anos, conseguiram reconhecer (componente 1), pelo menos, quatro emoções na face - alegria, tristeza, raiva e medo; por volta dos cinco anos de idade, houve o reconhecimento de diferentes expressões emocionais e a identificação correta de algumas de suas causas externas, bem como, as crianças passaram a entender o impacto da memória sobre a emoção (componentes 1, 2 e 5); dos sete anos em diante, grande parte das crianças compreenderam o papel dos desejos e das crenças, e a possibilidade de esconderem a emoção sentida (componentes 3, 4 e 7); entre nove e onze anos, apresentaram a compreensão de que é possível regular as emoções, da natureza mista das emoções, e da influência da moralidade no processo de expressão emocional (componentes 6, 8 e 9).

Com base nos resultados dessas investigações, é importante destacar que em crianças com idade entre três e cinco anos, tendem a estar presentes somente os componentes: reconhecimento emocional; causalidade emocional; e compreensão da influência da memória na avaliação de estados emocionais. Sublinha-se que o reconhecimento emocional, primeiro componente da compreensão das emoções, emerge por volta dos três anos de idade, enquanto os outros dois componentes (2 e 5), são desenvolvidos por volta dos cinco anos (Pons et al., 2004). Nesse sentido, é possível que aos cinco anos de idade, os dois últimos componentes citados não estejam totalmente desenvolvidos, somente o primeiro.

No que diz respeito ao reconhecimento das emoções, considera-se que esse processo envolve aprender e identificar as emoções em si e no outro e perceber como a experiência emocional se relaciona com a cultura e com outros fatores ambientais (Silva & Pedrini, 2015). À medida que a criança vai se desenvolvendo, o reconhecimento das emoções se torna mais evidente, como é o caso do reconhecimento da tristeza, por exemplo, que favorece a aquisição da empatia e de comportamentos de ajuda. Evidências demonstram que o reconhecimento das emoções é um importante mediador, tanto dos relacionamentos interpessoais quanto do ajustamento socioemocional ao longo de toda a vida (Calkins & Hill, 2009). A associação das emoções a condições culturais, por exemplo, leva à consciência emocional e possibilita que as crianças se tornem aptas a gerenciar as emoções de forma mais aceitável socialmente (Sabatier, Cervantes, Torres, Rios, & Sañudo, 2017).

Aguiar, Silva, Aguiar, Torro-Alves e Souza (2017) constataram que à medida que as crianças se desenvolvem, aumentam as possibilidades de que saibam usar o reconhecimento das emoções para o ajustamento social adequado. Machado et al. (2008), por sua vez, verificaram que crianças que possuem maior capacidade de reconhecer as emoções tendem a construir interações sociais mais assertivas, que repercutem positivamente no sucesso escolar e em seu desenvolvimento global, já que aprendem a responder de maneira coerente às solicitações contextuais. Desse modo, a capacidade de identificar emoções pode ser considerada preditora de interações sociais bem-sucedidas e possibilita o desempenho acadêmico (Halberstadt & Hall, 1980; Garner, Jones, & Miner, 1994; Izard et al., 2001; Calkins & Hill, 2009), podendo servir, também, como proteção contra o surgimento de problemas internalizantes e externalizantes (Izard et al., 2001).

Os resultados dos estudos de Fine, Izard, Schultz e Ackerman (2000) e de Schultz, Izard, Ackerman e Youngstrom (2001) corroboraram a ideia de que o reconhecimento das emoções repercute no comportamento social adaptativo e se relaciona negativamente com



medidas de comportamentos internalizantes. Vale destacar que os problemas internalizantes se referem a problemas dentro de si, por exemplo: fobias, depressão e preocupações excessivas, enquanto os problemas externalizantes estão relacionados a conflitos com o ambiente, por exemplo: comportamentos de agressividade, hiperatividade e conduta desafiadora (Achenbach, 1966).

Um estudo desenvolvido por Brown, Mc-Call e Dunn (1996) evidenciou que crianças com a idade de três anos que já desenvolveram a habilidade de reconhecer as emoções, aos seis anos apresentam uma melhor capacidade de reconhecimento emocional se comparadas com as crianças que não demonstram essa habilidade tão cedo. Apesar disso, considera-se que aos quatro anos de idade a maioria das crianças identifica algumas emoções básicas e a expressão facial correspondente (Camras & Allison, 1985) e, aos cinco anos, já apresenta a capacidade de identificar corretamente uma gama maior de expressões emocionais. Entretanto, esse aprendizado até os cinco anos é descrito como rudimentar (Batty & Taylor, 2006). Assim, somente por volta dos seis anos é que a criança passa a distinguir e nomear todas as emoções básicas (Freitag & Schwarzer, 2011).

Freitag e Schwarzer (2011) realizaram três experimentos para examinar o reconhecimento das emoções em rostos por crianças de três a cinco anos de idade, com expressões emocionais constantes e variadas. Os resultados demonstraram que nas crianças de três anos, o reconhecimento foi facilitado quando os rostos inicialmente exibiam expressões de sorriso ou raiva e, logo depois, exibiam expressão facial neutra. No caso das crianças de cinco anos, não houve diferenças no reconhecimento com relação à ordem de exibição das expressões emocionais na face, se iniciava com a expressão de alguma emoção e seguia para uma expressão emocional neutra ou se a expressão emocional iniciava como neutra e mudava para alguma emoção. Nesse sentido, os resultados indicam uma progressão no desenvolvimento do reconhecimento das expressões faciais das emoções entre três e cinco anos. Também se

constatou que o reconhecimento é um processo no qual a precisão aumenta devido a apresentações repetidas, que estão relacionadas ao tempo de exposição a cada face individual. Em outras palavras, quanto mais a criança visualiza as expressões faciais das emoções, mais aumenta a sua habilidade para reconhecê-las, o que diz respeito ao quinto componente proposto por Pons et al. (2004) que leva à compreensão emocional, o qual se refere à influência da memória na avaliação de estados emocionais.

As investigações de Calder, Young, Keane e Dean (2000) sugerem que na percepção de sinais faciais da emoção, os recursos da configuração facial, que incluem partes individuais que compõem o rosto, como o olho, o nariz, a boca, etc., são importantes para o reconhecimento das emoções. Desse modo, nem sempre é o rosto inteiro que fornece pistas importantes sobre a emoção expressa (Hoffmann, Traue, Limbrecht-Ecklundt, Walter, & Kessler, 2013). A identificação da surpresa, por exemplo, está associada à observação de olhos bem abertos, já a expressão de nojo é caracterizada por um nariz enrugado e elevação do lábio superior. Segundo Ekman (2003), as reações faciais da tristeza incluem o rebaixamento das extremidades dos lábios, elevação leve das bochechas, que resulta no aperto dos olhos, elevação do centro das sobrancelhas e inclinação das pálpebras superiores para baixo. Já a expressão facial típica do medo é a abertura das pálpebras superiores e da mandíbula, tensão leve das pálpebras inferiores, estiramento horizontal dos lábios e levantamento das sobrancelhas (Ekman, 2003).

Observa-se que a ativação muscular da surpresa e do medo se distinguem por meio de diferenças sutis, por isso, são frequentemente confundidas durante a primeira infância (Jack et al., 2014), sendo discriminadas com maior precisão apenas em níveis mais elevados de intensidade emocional (Hoffmann et al., 2013). Isso também parece ocorrer com as expressões faciais de nojo e raiva (Jack et al., 2014). Além da existência de diferenças sutis entre a expressão das emoções, as características faciais de cada emoção podem ser influenciadas pela presença de outras emoções (Miguel, 2015).

De acordo com os estudos realizados por Chronaki, Hadwin, Garner, Maurage e Sonuga-Barke (2014), o reconhecimento da tristeza se mostrou atrasado comparativamente ao da raiva e da alegria em crianças na faixa etária de cinco e onze anos. Embora seja uma emoção básica, o reconhecimento do nojo também parece surgir somente a partir dos quatro a oito anos de idade. Esse atraso no reconhecimento do nojo se relaciona ao surgimento da própria emoção, que ocorre tardiamente. Desse modo, a rejeição por coisas com sabor ruim, por exemplo, não configura a expressão do nojo, sendo considerada apenas uma aversão comum em crianças pequenas (Ekman, 2003).

A habilidade de reconhecer emoções é aperfeiçoada ao longo do desenvolvimento humano, particularmente nos cinco primeiros anos de vida (Freitag & Schwarzer, 2011). No entanto, o reconhecimento de algumas emoções básicas pode ser mais afetado pelo desenvolvimento em períodos posteriores aos 6 anos. O progresso no reconhecimento das emoções de alegria, surpresa, medo e nojo, por exemplo, parece aumentar com a idade, enquanto o reconhecimento de expressões de tristeza e raiva, não apresentam diferenças significativas quando se comparam crianças de seis anos a adolescentes de 16 anos (Lawrence, Campbell, & Skuse, 2015). Esses resultados poderiam estar relacionados com a ativação de diferentes áreas de processamento neurais diante de cada emoção. Além disso, é importante levar em consideração que, embora o processamento neural envolvido na percepção das emoções na face se desenvolva durante toda a infância, o padrão adulto aparece apenas no final da adolescência (Batty & Taylor, 2006).

No que diz respeito às emoções mais complexas, como a vergonha e o orgulho, as crianças só começam a desenvolver a capacidade de reconhecê-las a partir dos dois ou três anos. Entretanto, por se tratarem de emoções que dependem da internalização dos padrões parentais de comportamento, do reconhecimento das emoções básicas, entre outros fatores que demandam sofisticação cognitiva, é comum que mesmo crianças um pouco mais velhas não

reconheçam tais emoções e o que as provoca (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). Nesse sentido, é possível perceber que o reconhecimento das emoções complexas envolve habilidades que não dependem apenas de alcançar determinada idade.

Cumprido destacar que ainda que se reconheça a existência e importância dos mecanismos perceptuais subjacentes ao reconhecimento da expressão facial, eles não são extensivamente investigados (Calder et al., 2000). Além disso, é necessário considerar que embora exista um consenso referente à ideia de que a capacidade de diferenciar as expressões faciais se desenvolve entre a infância e o início da idade adulta, poucos estudos exploraram a trajetória de reconhecimento de emoções usando uma única metodologia em variadas faixas etárias (Lawrence et al., 2015). Por esse motivo, os resultados das pesquisas podem apontar diferenças na relação entre a aquisição de habilidades de reconhecimento emocional e a faixa etária. Algumas dessas diferenças são observadas na comparação entre os estudos de Borke (1971); Denham (1986); Harter (1982); Kestenbaum e Gelman (1995) (citados por Vale, 2012) e os de Brown et al. (1996). Os primeiros demonstraram que aos três anos de idade a maioria das crianças apenas identificam as emoções individuais e as situações que as provocam, enquanto o segundo apontou que as crianças com essa mesma idade já desenvolveram a capacidade de interpretar as emoções.

Além da importância da informação que está sendo observada no rosto do outro para o reconhecimento emocional, o conhecimento prévio da emoção também é importante nesse processo. Enquanto alguns autores utilizam os termos conhecimento emocional e compreensão emocional como sinônimos, por ambos incluírem o reconhecimento das emoções como um componente fundamental, outros adotam a mesma terminologia para descrever construtos distintos. A diferença principal está no fato de que o conhecimento emocional é uma habilidade sociocognitiva de reconhecer as emoções, compreender as respostas às emoções dos outros e às situações que geram emoções (Izard et al., 2001; Denham, McKinley, Couchoud, & Holt,

1990), ao passo que a compreensão emocional engloba tanto esse conhecimento quanto uma compreensão mais ampla, que inclui o desenvolvimento de um conjunto de habilidades para entender o papel das causas externas, desejos, crenças e memórias na compreensão dos eventos emocionais (Pons et al., 2004; Albanese, Stasio, Chiacchio, Riorilli, & Pons, 2010), assim como, requer o conhecimento de estratégias de regulação das emoções e compreensão de respostas emocionais ambivalentes (Pons et al., 2004).

Contrariamente às investigações de Calder et al. (2000) citadas anteriormente, as quais sugerem que na percepção de sinais faciais da emoção, as partes isoladas do rosto são importantes para o reconhecimento das emoções, existem constatações de que as crianças apresentam maior capacidade para reconhecer as emoções quando contemplam a expressão emocional em toda a face, e não somente nas partes, sendo uma habilidade que não varia com a idade. Um dos ensaios experimentais realizados por Tanaka, Kay, Grinnell, Stansfield e Szechter (1998) analisou o reconhecimento das emoções por meio da comparação entre a exibição emocional nas partes isoladas do rosto e na face inteira em crianças com idades distintas. Nas três faixas etárias estudadas (seis, oito e dez anos de idade) os resultados evidenciaram que as crianças têm maior facilidade de reconhecerem as emoções quando visualizam todo o rosto do que quando as partes são apresentadas isoladamente. Assim, tendem a não mudar de uma estratégia de reconhecimento das emoções por meio das características faciais específicas, para uma abordagem holística à medida que envelhecem. Ao contrário disso, desde cedo parecem sentir necessidade de visualizar todas as partes individuais da face, harmonicamente, para o reconhecimento das emoções.

Quando apresentados como imagens, a maioria das crianças de aproximadamente três a quatro anos de idade já reconhece e nomeia as expressões faciais das emoções básicas (Cutting & Dunn, 1999). Com efeito, grande parte das pesquisas existentes sobre reconhecimento emocional tem focado na percepção de expressões faciais a partir de imagens,

pois consideram que os rostos apresentam sinais emocionais mais universais e confiáveis. No entanto, algumas críticas têm surgido no tocante ao uso de estímulos estáticos no processo de reconhecimento das emoções, pelo fato de se distanciarem, em certa medida, das reais condições de interação social e de não retratarem com fidedignidade a intensidade emocional (Chafi, Schiaratura, & Rusinek, 2012; Torro-Alves, Bezerra, Claudino, & Pereira, 2013; Willis, Palermo, McGrillen, & Miller, 2014).

Outra crítica relacionada ao uso de estímulos estáticos no processo de reconhecimento das emoções, refere-se ao fato de que as alterações dos padrões dos movimentos faciais que ocorrem durante a expressão de uma emoção não são visualizadas nas imagens e, portanto, dificultam o reconhecimento (Maldonado, Rus-Calafell, & González-Conde, 2014; Russell, Bachorowski, & Fernandez-Dols, 2003; Hess & Kleck, 2005). Um exemplo disso pode ser verificado no estudo de Harwood e Shinkfield (1999), o qual mostrou que a raiva e a tristeza eram mais prontamente reconhecidas quando apresentadas dinamicamente. Desse modo, o uso de sequências dinâmicas pode produzir resultados mais precisos no reconhecimento das emoções, por melhor refletir situações da vida real.

Em decorrência de a exibição de expressões estáticas constituir um potencial de subestimação do reconhecimento emocional, ao utilizar essa metodologia, deve-se buscar reproduzir da melhor maneira possível situações que representem a realidade. Com base nisso, o uso de sequências dinâmicas e exposição de imagens que retratam situações em condições naturais, nas quais emergem respostas emocionais, são estratégias que possibilitam obter resultados mais precisos em referência à capacidade de reconhecer as emoções (Hoffmann et al., 2013). Tendo em vista essa ressalva, nesse estudo será adotado o segundo tipo de estratégia para investigar a compreensão emocional infantil.

Não obstante a existência de algumas diferenças entre os estudos no que tange à idade de aquisição da capacidade de reconhecer as emoções, sejam básicas ou complexas, grande

parte das pesquisas examinadas nessa revisão mostram que crianças com mais de cinco anos, adolescentes e adultos fazem julgamentos emocionais de forma considerada eficiente a partir de dicas faciais, enquanto crianças com menos de cinco anos, que ainda estão desenvolvendo habilidades cognitivas importantes, fazem tais julgamentos baseados tanto nas expressões faciais quanto nos contextos para determinar o estado emocional do outro. Assim, julgar as expressões faciais parece ser uma habilidade que se desenvolve com a experiência (Batty & Taylor, 2006).

Um estudo desenvolvido por Leitzke e Pollak (2016) investigou como os indivíduos priorizam a visualização das expressões emocionais e dos contextos, demonstrando que crianças entre quatro e oito anos de idade dividem a atenção entre a face e o contexto como fontes de informação emocional, enquanto crianças de doze anos e estudantes universitários direcionam a atenção principalmente ao rosto. Essas descobertas revelam a existência de uma mudança no modo como a percepção das emoções é processada ao longo do desenvolvimento. As crianças pequenas, provavelmente, ainda devem estar aprendendo quais expressões faciais aparecem em determinados contextos sociais e, por isso, sentem a necessidade de prestar atenção tanto às informações faciais quanto às contextuais ao fazer julgamentos da emoção, ao invés de confiar em uma leitura com maior foco no rosto. Com o desenvolvimento da capacidade de reconhecer as emoções faciais, existe uma tendência em usar as informações do contexto apenas quando precisam de mais informações no julgamento das expressões emocionais. Embora os participantes de doze anos se assemelhassem em maior medida aos universitários, o estudo também verificou que os jovens de doze anos não alcançaram a mesma percepção da emoção, o que demonstra o papel da experiência e da aprendizagem no desenvolvimento do reconhecimento emocional.

Por outro lado, conforme assevera Denham (2005), os sinais situacionais são muito importantes no processo de reconhecimento das emoções, principalmente porque existe a

possibilidade de as expressões emocionais serem mascaradas ou dissimuladas. Nessa perspectiva, a identificação dos contextos que podem provocar emoções específicas, aumenta a capacidade de interpretação dos sinais emocionais presentes no ambiente. Consequentemente, quando a criança aprende a interpretar o que normalmente causa algumas emoções, amplia as possibilidades de discriminação do provável resultado que essas emoções provocam. Esse entendimento também repercute no aprendizado de como reagir quando estiver presenciando ou experimentado determinada emoção (Denham, 2005).

Com base nisso, o aprendizado sobre as emoções também demanda que as crianças associem expressões faciais a eventos situacionais, o que se relaciona à causalidade emocional, que é o segundo componente da compreensão das emoções descrito por Pons et al. (2004). Tal processo pode ser diferente com relação a algumas emoções, por se apresentarem de forma mais intensa no início do curso de aprendizagem emocional. Dessa maneira, quando a experiência com determinadas emoções ocorre com maior ênfase, é provável prever mais facilmente os antecedentes ambientais que gerarão as respostas emocionais. A falta de experiência com outras emoções pode resultar em maior ambiguidade e dificultar a interpretação em crianças mais novas (Leitzke & Pollak, 2016). No entanto, a expressão da alegria é considerada amplamente identificável em qualquer faixa etária, talvez por ser a única emoção de valência positiva dentre as emoções básicas (Ku et al., 2005; Denham, 2005).

Ainda que por volta dos cinco anos de idade as crianças já compreendam a causalidade emocional (Pons et al., 2004), o tipo de emoção que inferem nos outros reflete, cada vez mais, inferências causais mais sofisticadas. No estudo realizado por Thompson (1987), com crianças de sete a onze anos acerca da atribuição causal das emoções dos outros, constatou-se que as crianças ofereceram maior proporção de inferências atribucionais relacionadas a emoções complexas, como orgulho, culpa e gratidão, e menos inferências baseadas apenas na emoção expressa, como contente ou triste. Nesse sentido, por meio da crescente sensibilidade social e



experiências que vão sendo adquiridas, até mesmo quando as pistas disponíveis no contexto são menos salientes e consensuais, os pré-escolares desenvolvem estratégias para avaliar as emoções (Denham, 2005).

Os principais resultados das investigações de Albanese et al. (2010), demonstraram que as crianças mais velhas, com idades entre nove e onze anos, apresentaram melhores resultados na compreensão das emoções do que as que tinham idade inferior, entre três e cinco anos. Os autores também verificaram que o padrão mais complexo de compreensão emocional, que envolve a reflexão, relaciona-se não apenas com a idade, mas com o desenvolvimento cognitivo, em termos da capacidade de identificar sinais mais sutis para compreender a emoção. Contudo, no que se refere à influência dos fatores cognitivos no período dos três aos cinco anos, evidenciou-se que ela se apresenta na capacidade de reconhecer as emoções com base em causas externas. Assim, o desenvolvimento da cognição, gera efeitos sobre o processo de compreensão das emoções.

O processo de compreensão emocional, como um todo, também está relacionado à aquisição da linguagem. O estudo realizado por MacDonald, Kirkpatrick e Sullivan (1996) com oitenta crianças entre 4 a 11 anos de idade, que buscou investigar a relação entre a capacidade da linguagem e as diferenças individuais na compreensão da emoção, demonstrou que houveram mudanças no modo como as emoções são interpretadas nesse período etário. Com a idade, as crianças apresentaram avanço tanto na habilidade de linguagem quanto na compreensão emocional, de modo que a habilidade de linguagem contribuiu para as diferenças na compreensão das emoções. Pons et al. (2004) também observaram que as diferenças individuais na compreensão emocional e dos seus componentes estão relacionadas com a habilidade verbal e a idade. Referente à idade de aquisição da fala, Kaya et al. (2017) verificaram que entre quatro e seis anos, as crianças têm uma importante evolução nas

habilidades gramaticais que ajuda no reconhecimento das emoções em si e nos outros e a melhorarem a capacidade de comunicação.

A emergência do sentido de autoconsciência, que leva ao aparecimento das chamadas emoções sociais, como a culpa ou a vergonha, também favorece a compreensão das emoções, pois as crianças passam a atentar não somente às suas experiências emocionais, como às reações emocionais dos outros e a padrões morais e as regras sociais (Saarni, 1999). A compreensão das regras e da moral aumenta gradualmente através das interações emocionais, que envolvem os sistemas emocionais e cognitivos. Abe e Izard (1999) classificaram esse aumento da sensibilidade aos padrões morais e a emergência das regras sociais como um importante marco no desenvolvimento infantil.

Ainda, o desenvolvimento da autoconsciência se relaciona com a compreensão emocional no que tange ao surgimento dos comportamentos de oposição e comportamentos desafiantes que ocorrem, geralmente, entre os dois e os cinco anos de idade. Essas confrontações emocionais implicam no crescimento da autonomia da criança e estimulam o entendimento sobre si própria, os outros e o mundo social (Abe & Izard, 1999). A partir do desenvolvimento da autoconsciência e por meio das interações com os seus pares, sobretudo durante o período pré-escolar, as crianças ganham um profundo entendimento dos padrões morais e da causalidade emocional. Tal entendimento é preditor para a competência emocional, já que demanda que as crianças desenvolvam a capacidade de regular as suas emoções para alcançar os objetivos da interação e de negociar trocas interpessoais (Saarni, 1999; López & Vesga, 2009).

A regulação emocional, por sua vez, está relacionada ao reconhecimento, monitorização, avaliação e modificação das reações desencadeadas pelas emoções (Phillips & Power, 2007). Thompson e Calkins (1996) apontaram que para regular as emoções, são necessárias as seguintes habilidades: capacidade de reconhecer e nomear as emoções em si e

nos outros; o uso de estratégias para modificar, modular, diminuir, manter ou aumentar a intensidade da vivência das emoções; a administração e a modificação do contexto referente às emoções; e a modificação ou a manutenção da expressão das emoções. Nesse sentido, verifica-se que o reconhecimento emocional é imprescindível ao processo de regulação emocional, assim como, aos outros componentes da compreensão das emoções (Pons et al., 2004). Desse modo, o reconhecimento das emoções proporciona a base para o desenvolvimento de outros componentes da competência emocional (Smith & Walden, 2001). Cabe destacar que o próprio processo de reconhecimento das emoções também é considerado como uma estratégia reguladora das emoções, já que a recordação e a codificação das características do evento ligado à emoção reduzem a intensidade emocional (Moyal, Henik, & Anholt, 2014).

Especificamente, a competência emocional é descrita como um processo que inclui a compreensão das próprias emoções e das emoções dos outros, a tendência a exibir emoção de maneira situacional e culturalmente apropriada, a capacidade de inibir ou modular as respostas emocionais experimentadas e expressas, e comportamentos derivados das emoções que são necessários para alcançar objetivos de uma maneira socialmente aceitável (Eisenberg et al., 1988). Outros investigadores concordam que a competência emocional é um construto desenvolvimental que abrange as habilidades das crianças para expressar adequadamente, interpretar e regular suas emoções, bem como para entender as emoções dos outros. No entanto, o número dos componentes que compõem a competência emocional varia a depender do autor, sendo que, a expressão emocional, a regulação emocional e a compreensão das emoções são os três componentes mais consistentemente estudados no âmbito do desenvolvimento infantil (Denham et al., 2003).

Denham et al. (2003) ao examinarem a relação entre a competência emocional e social em crianças com idade de 3 e 4 anos, demonstraram que a competência emocional contribuiu para a competência social no período pré-escolar. Um dos aspectos da competência emocional

e componente importante da compreensão das emoções, que facilita a interação satisfatória da criança com seus pares, é saber lidar com as emoções. Crianças que apresentam raiva com muita frequência, por exemplo, tendem a ter menor probabilidade de encontrar uma atitude de abertura nos outros e a ter maior probabilidade de responder com hostilidade (Denham et al., 2003). Desse modo, assim como o reconhecimento das emoções, os demais componentes dessa complexa dimensão do desenvolvimento emocional, também são importantes para o funcionamento da criança em contextos sociais. Nesse sentido, compreender as emoções tem um papel importante no relacionamento entre as crianças e seus pares. Essa relação se torna ainda mais evidente em crianças com idade escolar, principalmente no início da escolaridade, por ser um período importante de mudanças no tipo de relação interpessoal estabelecida com os outros (Furman & Bierman, 1983), em que as crianças passam a ter contato com um maior número de pessoas e observar e experimentar uma gama mais ampla de emoções que precisam ser adequadas ao contexto.

Considerando os nove componentes emocionais descritos por Pons et al. (2004) e os estudos analisados nesta revisão, conclui-se que a compreensão emocional acerca das emoções básicas e complexas se desenvolve entre os três e onze anos de idade e se manifesta nas capacidades de reconhecer expressões faciais, de compreender a natureza, as causas e a possibilidade de controle das emoções. Também é possível dizer que o desenvolvimento da compreensão emocional surge do mais básico reconhecimento de expressões faciais até uma compreensão mais elaborada, baseada em fatores internos. Nessa perspectiva, ainda que o reconhecimento rudimentar das expressões faciais seja evidenciado em bebês, os primeiros cinco anos de vida são considerados um período privilegiado para o desenvolvimento dessa habilidade, que se torna progressivamente mais efetiva ao longo desse período (Denham et al., 2003).

De modo geral, no desenvolvimento emocional a primeira competência adquirida pela criança nos primeiros anos de vida é o reconhecimento emocional e, em seguida, a causalidade emocional, que é a compreensão de como as causas externas afetam as emoções no outro, o que envolve a influência da memória na avaliação de estados emocionais. Assim, a infância representa um período fundamental para o desenvolvimento dos processos envolvidos na compreensão das emoções. A interação com os agentes de socialização representa uma parte expressiva nessa aprendizagem, de modo que a qualidade do relacionamento entre as crianças e seus cuidadores (geralmente a mãe) e o discurso sobre as emoções têm uma grande influência na compreensão emocional infantil. Esse processo será discutido na próxima seção.

## **1.2 Influências das práticas de socialização das emoções no desenvolvimento emocional infantil**

Os contextos iniciais de interação social são fundamentais para o desenvolvimento emocional infantil, uma vez que as crianças aprendem com o outro sobre aspectos relacionados às emoções (Denham, Bassett, & Wyatt, 2015). Nesse sentido, ainda que a criança apresente características individuais e tendências inatas de como reagir emocionalmente às situações, como o temperamento (Thompson, Easterbrooks, & Padilla-Walker, 2003; Garner & Power, 1996; Eisenberg et al., 1988; Zahn-Waxler, 2010), a interação com o ambiente pode promover mudanças nos níveis emocional, cognitivo e comportamental que se manifestam, por exemplo, na compreensão das emoções e nos processos regulatórios (López & Vesga, 2009; Eisenberg et al., 1998). Consequentemente, as diferenças na aprendizagem dos componentes emocionais e na experiência com as emoções podem ser explicadas pela exposição a tipos distintos de contextos sociais (Gordon, 1989).

Embora a experiência com os pares, membros da família, a escola e a cultura exerçam uma parcela significativa de influência no processo de aprendizagem sobre as emoções (López & Vesga, 2009; Denham et al., 2003; Morris, Silk, Steinberg, Myers, & Robinson, 2007; Saarni, 1999; Eisenberg et al., 1998; Gordon, 1989), predominam estudos com foco nos pais, especialmente as mães (Morris, et al., 2007; Eisenberg et al., 1998), por serem os principais agentes de socialização na primeira infância (Bariola, Gullone, & Hughes, 2011; Gordon, 1989). No entanto, existe uma crescente preocupação a respeito de como outros socializadores podem afetar o desenvolvimento emocional na infância (Eisenberg et al., 1998; Ahn, 2005; Zinsser, Shewark, Denham, & Curby, 2014; King & La Paro, 2018; Asi, Karabay, & Aydin, 2018).

As estratégias que influenciam o aprendizado sobre as emoções são chamadas de práticas de socialização emocional. O modelo de socialização das emoções proposto por Eisenberg et al. (1998) descreve três diferentes tipos de práticas parentais de socialização das emoções que influenciam o desenvolvimento emocional infantil: discussão sobre as emoções, expressão das emoções pelos pais e reações parentais às emoções dos filhos. Essas práticas serão discutidas ao longo dessa seção como aspectos do ambiente que moldam a experiência, a expressão, a regulação e a compreensão emocional (Zahn-Waxler, 2010; Cicchetti, Ganiban, & Barnett, 1991; Denham et al., 2015).

De acordo com esse modelo, a socialização emocional pode ser compreendida como resultado de aspectos diretos e indiretos. A socialização direta consiste em: resposta contingente, que são as reações dos socializadores às emoções das crianças; e *coaching*, que envolve orientar e ensinar intencionalmente à criança sobre as emoções, principalmente por meio de discussões. Por sua vez, a socialização indireta se relaciona à modelação, a qual abrange a observação, a interpretação e a codificação dos sinais emocionais nos outros pelas crianças (Denham et al., 2015; Denham, 1989; Eisenberg et al., 1998; Eisenberg, Fabes, &

Murphy, 1996), incluindo os processos mais sutis do ambiente, como o clima emocional familiar e expressões de emoções dos pais durante as interações com a própria criança e com outras pessoas (Zahn-Waxler, 2010). Em resumo, a socialização emocional se configura por meio de contingência, *coaching* e modelação (Denham, 1989).

As discussões sobre emoções se caracterizam como conversas que têm o objetivo de estimular na criança a consciência sobre estados emocionais e o desenvolvimento de um sistema conceitual referente à emoção (Eisenberg et al., 1998). Por meio da comunicação de seus estados internos com adultos dotados de maior competência emocional, as crianças passam a compreender a função (Sroufe, 1996), as causas e os significados das emoções (Eisenberg et al., 1998; Pol, 2015). Entretanto, discussões sobre uma emoção específica podem ocorrer mesmo que a criança não a expresse (Eisenberg et al., 1998). Por exemplo, os pais podem ensinar aos filhos que as emoções têm a possibilidade de serem alteradas por meio do redirecionamento da atenção ou do pensamento e da respiração, e que buscar auxílio de pessoas mais velhas pode ajudá-las a lidar de forma mais adequada com situações que desencadeiam respostas emocionais (Thompson & Meyer, 2007).

Evidências confirmam que as explicações sobre estados emocionais e maior utilização de termos verbais relativos a emoções nas conversas de mães com filhos, têm efeitos sobre a capacidade infantil de compreender emoções (Denham, Zoller, & Couchoud, 1994; Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla, & Youngblade, 1991; Raikes & Thompson, 2006). Pol (2015) afirma que nas discussões sobre as emoções, os pais podem oferecer aos filhos explicações pertinentes ao reconhecimento emocional em si e nos outros, a partir das alterações corporais. Essas explicações podem ocorrer por meio de encontros disciplinares ou conversas gerais sobre as emoções (Denham et al., 1994). Quando as causas das emoções são acrescentadas às discussões, aumenta a possibilidade de que as crianças compreendam fenômenos emocionais com mais facilidade (Brown & Dunn, 1996). Também, o surgimento de emoções mais

complexas como a vergonha, a culpa, a timidez, o desprezo (Izard, 1991), e a empatia (López & Vesga, 2009) depende, dentre outras coisas, das explicações fornecidas pelos socializadores (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, & King, 1979).

Referente ao segundo tipo de contexto de socialização das emoções mencionado por Eisenberg et al. (1998), a expressão emocional dos pais, considera-se que a observação das reações emocionais parentais em diferentes situações contribui para as crianças inferirem como devem pensar, sentir e se comportar (Abe & Izard, 1999). Com base nisso, a forma como os pais expressam externamente as próprias emoções pode servir de modelo para as crianças no aprendizado de como externalizar as suas emoções, mediante processos de imitação (Lins & Alvarenga, 2018), assim como, fornece suporte para a compreensão emocional, desde que as situações associadas às emoções expressas pelos pais se apresentem de forma clara (Daly et al., 1980). Expressões claras de emoção parental estão associadas à habilidade de a criança reconhecer expressões emocionais nos outros (Dunsmore, Her, Halberstadt, & Perez-Rivera, 2009).

Porém, para que sirvam ao propósito instrucional, os níveis de exposição à emoção parental devem ser moderados (Eisenberg et al., 1998). Níveis intensos de expressão de emoções negativas, como a raiva, podem ser prejudiciais ao processo de aprendizagem sobre a emoção (Garner et al., 1994; Denham et al., 1994; Dunn & Brown, 1994; Denham & Grout, 1993), principalmente se a emoção negativa for direcionada à criança (Eisenberg et al., 1998; Denham & Grout, 1993). Altos níveis de expressão emocional negativa dos pais parecem estar relacionados à baixa competência social em crianças, baixos níveis de comportamento pró-social e empatia (Eisenberg et al., 1998), menos negociação de conflito e baixo desempenho nas tarefas de compreensão emocional (Dunn & Brown, 1994; Denham et al., 1994).

Quanto à expressão de emoções positivas pelos pais, os estudos mostram associações com o comportamento pró-social infantil (Fabes et al., 1994; Denham, 1989; Cohn & Tronick,



1987). Por exemplo, a tendência da mãe de demonstrar emoções positivas ao interagir com estranhos favorece uma atitude mais amistosa e menos ansiosa na criança do que se a mãe apresentar uma expressão neutra (Feiring, Lewis, & Starr, 1984). Ademais, os pais que exibem emoções positivas durante situações desafiadoras podem ter filhos significativamente mais habilidosos na compreensão das emoções (Denham, Mitchell-Copeland, Strandberg, Auerbach, & Blair, 1997).

Com relação ao terceiro contexto de socialização emocional, as reações parentais frente à expressão das emoções negativas dos filhos, é possível distingui-las em apoiadoras ou não apoiadoras (Eisenberg et al., 1998). As reações apoiadoras dizem respeito às tentativas de acolher a expressão das emoções negativas e ensinar às crianças a gerenciar a emoção ou o contexto estressante (Eisenberg, et al., 1998). Entre as práticas apoiadoras estão as reações centradas nas emoções, as centradas no problema e as incentivadoras da resposta emocional adequada (Fabes, Poulin, Eisenberg, & Madden-Derdich, 2002). As reações centradas nas emoções correspondem às estratégias parentais que ajudam a criança a se sentir melhor, como oferecer conforto e distração. As reações focadas no problema estão relacionadas às tentativas de ajudar a criança a resolver o problema que causou mobilização emocional. E as reações de incentivo refletem o grau de aceitação e de encorajamento à expressão das emoções negativas (Fabes et al., 2002; Eisenberg et al., 1996).

As reações apoiadoras requerem que os pais reconheçam a resposta emocional infantil e reforcem a expressão emocional, por meio de atitudes empáticas que busquem proporcionar suporte à criança no entendimento da contingência geradora da emoção (Lins & Alvarenga, 2018). Essas atitudes que apoiam a expressão emocional permitem que as crianças aprendam quais emoções podem ser evocadas nas situações sociais, auxiliando na interpretação da causalidade e do contexto emocional (Denham, 2007; Denham et al., 1994; Dunn, et al., 1991). Além disso, as crianças que são amparadas nos momentos em que apresentam expressões

emocionais negativas, tendem a ter mais facilidade para regular as próprias emoções (Garner, et al., 1994).

Por outro lado, as reações não apoiadoras dos pais caracterizam-se por não incentivar a expressão emocional e o diálogo sobre a temática da emoção. A literatura descreve quatro tipos reações não apoiadoras da expressão emocional dos filhos (Fabes et al., 2002; Eisenberg et al., 1996; Mirabile, 2015). A punição física ou verbal é uma prática não apoiadora que tem como objetivo controlar a expressão emocional infantil, por meio de atitudes que tende a suprimir a manifestação das emoções da criança. As reações de desconforto ou aborrecimento indicam incômodo dos pais diante das emoções negativas expressas pelos filhos. Os pais podem ficar emocionalmente desorganizados e se concentrar em seu próprio desconforto e não nas necessidades emocionais da criança quando manifestam esse tipo de reação. As reações de minimização ou desvalorização ocorrem quando os pais descartam ou subestimam as manifestações emocionais dos filhos e/ou seus problemas. Por fim, as reações que ignoram as expressões emocionais das crianças consistem nas atitudes parentais de não responder de modo algum às emoções expressas pela criança, e podem estar relacionadas ao fato de não saberem lidar com determinada emoção.

Enquanto as práticas de socialização emocional apoiadoras favorecem o desenvolvimento socioemocional competente, as reações não apoiadoras estão associadas a prejuízos nos resultados sociais e emocionais infantis (Eisenberg et al., 1996; Gottman et al., 1996). Nesse contexto, o aprendizado disfuncional pela criança de que as suas próprias emoções e as emoções dos outros são ameaçadoras ou ruins, pode limitar a busca por oportunidades de explorar o significado das emoções e formas de expressar e lidar com elas (Eisenberg et al., 1998; Denham et al., 1994). Assim, as reações parentais não apoiadoras têm a possibilidade de trazer como consequência para a criança o uso cada vez mais frequente de estratégias prejudiciais de manejo das emoções (Lins & Alvarenga, 2018), o que ajuda a

entender o desenvolvimento de psicopatologias nas crianças. Por exemplo, os resultados do estudo realizado por Lins (2018) demonstraram o poder preditivo que as reações de desconforto das mães exercem sobre os problemas internalizantes de pré-escolares, na faixa etária entre quatro e cinco anos.

Conforme já foi evidenciado, parece ser amplamente aceito que as tentativas de socializar a emoção da criança buscam como finalidade o desenvolvimento da competência socioemocional (Eisenberg et al., 1998). Assim, a experiência que o ambiente promove à criança, deve favorecer o entendimento de que ela pode controlar a intensidade, a persistência ou a inibição da expressão emocional para se adaptar à situação que está vivenciando (López & Vesga, 2009), de modo que a expressão emocional adequada ao contexto social emergja como resultado dos processos de socialização e das normas internalizadas (Sroufe, 1996). Ademais, ainda que existam diferenças culturais no que tange à maneira como os objetivos da socialização emocional são alcançados, alguns deles são considerados universais, como preparar a criança para a vida adulta, oferecendo proteção e apoio às suas necessidades emocionais (Kiliç, 2014).

O processo de socialização emocional tal como proposto por Eisenberg et al. (1998) e Denham (1989) ocorre por meio dos comportamentos verbais e não verbais dos socializadores (Kiliç, 2014) e, apesar de ter início no contexto familiar, passa a ocorrer em outros contextos nos quais as crianças vão se inserindo ao longo da vida (Zahn-Waxler, 2010). Nesse sentido, o contexto escolar influencia o processo de desenvolvimento emocional desde os primeiros anos de vida, principalmente devido ao aumento no número de crianças que estão permanecendo por uma maior quantidade de tempo nas instituições de educação infantil (Ahn, 2005; Denham, Bassett, & Zinsser, 2012; Morris, Denham, Bassett, & Curby, 2013; Vercelli, 2017) e pelas oportunidades que os professores têm para discutir as emoções, conforme elas se apresentem na sala de aula (Ahn, 2005). Especialmente, a transição da criança para o ambiente escolar

implica em novas normas, rotinas, demandas e convívio com pessoas diferentes que podem gerar dificuldades de adaptação (Rimm-Kauffman & Pianta, 2000; Denham et al., 2012; Ladd, Birch & Buhs, 1999).

São várias as situações em que as emoções dos alunos aparecem na escola, seja na interação entre pares ou por influenciarem o processo de ensino-aprendizagem, já que estados emocionais podem impedir a ativação de processos cognitivos, como atenção e memória (Blair, 2002; Howse, Calkins, Anastopoulos, Keane, & Shelton, 2003; Wedderhoff, 2001), e se relacionam com o sucesso escolar (Denham, Bassett, & Miller, 2017; Graziano, Reavis, Keane, & Calkins, 2007). Também, os diversos fatores de risco sociocultural que as crianças em situação de vulnerabilidade social enfrentam (comum nas escolas públicas brasileiras), como a monoparentalidade, a pobreza, o baixo nível de escolaridade dos pais, entre outros, parecem estar diretamente relacionados com mais dificuldades para lidar com as emoções e ajustar os comportamentos de acordo com o ambiente. Além disso, crianças que vivem em condições de vulnerabilidade social frequentemente têm oportunidades mais restritas no contexto familiar e da comunidade para o aprendizado sobre emoções e tendem a ter mais conflitos com os colegas e professores, comparativamente a outras crianças que não estão na mesma condição (Wanless, McClelland, Tominey, & Acock, 2011; Cadima et al., 2016; Hamre & Pianta, 2001). Aprender a lidar com as emoções pode ser uma maneira de prevenir ou minimizar os efeitos ocasionados por contextos de vida adversos (Alzina, 2003).

De acordo com Vercelli (2017), a entrada da criança na escola traz ao professor a responsabilidade pelo seu desenvolvimento emocional, especificamente na idade de zero a cinco anos. Desse modo, a educação com objetivos exclusivamente cognitivos se mostra insatisfatória, visto que as demandas emocionais das crianças precisam ser atendidas, inclusive pensando no bom funcionamento da dinâmica escolar. Assim, além de ser um mediador na aquisição de conhecimentos acadêmicos, o professor também tem o papel de auxiliar a criança

na compreensão e na regulação das emoções (Goleman, 2003; Alzina, 2003; Abed, 2014). No entanto, nem sempre os professores se sentem preparados ou dispostos a assumir mais essa responsabilidade, o que pode estar associado à crença de não se reconhecerem como responsáveis pelo desenvolvimento emocional dos alunos, assim como, por fatores como a falta de formação e de habilidades para executar essa tarefa complexa, o nível de satisfação com o trabalho, a remuneração e a quantidade de crianças que precisam dar conta em cada sala de aula (Zinsser et al., 2014).

Apesar de as práticas de socialização emocional dos professores não terem sido extensivamente estudadas até o presente momento, esses agentes de socialização podem proporcionar experiências que promovam o desenvolvimento da competência emocional infantil (Denham et al., 2012; Zinsser et al., 2014; Denham et al., 2017) a partir dos três contextos previstos no modelo de Eisenberg et al. (1998), agora aplicados à relação professor-aluno: (1) discussões sobre emoções entre professor e aluno; (2) expressão emocional do professor; e (3) reações do professor à expressão emocional infantil (Morris et al., 2013). Nesse sentido, a forma como os professores se relacionam com os alunos, os momentos de conversa, a maneira como respondem aos comportamentos e emoções das crianças e o modo como lidam com diferentes situações na sala de aula podem influenciar a aprendizagem das crianças sobre as emoções (Cadima et al., 2016; Tassoni & Leite, 2011; Pianta, 2006; Zinsser et al., 2014; Denham et al., 2012; Vale, 2012), principalmente pelo fato de serem comumente considerados fontes de segurança emocional (Denham et al., 2012).

Considerando o primeiro contexto, discussões sobre emoções entre professor e aluno, Ahn (2005) realizou um estudo que buscou investigar como professores socializam as emoções das crianças, por meio de observações em contexto não manipulado, acerca das instruções verbais relacionadas às emoções. Participaram desse estudo 12 professores de pré-escolares com idade entre três e cinco anos. Cada professor foi observado por pelo menos 30 horas nos

contextos de sala de aula, durante três meses e meio. Os relatos das observações indicaram que os professores faziam discussões sobre as emoções, nas quais além de ajudar as crianças a identificarem as emoções, também eram explicadas as causas de diferentes emoções e como influenciam na emoção do outro, de modo que a criança era incentivada a buscar maneiras construtivas para a expressão emocional. Contudo, o autor constatou que apesar de muitos pesquisadores argumentarem que ensinar às crianças habilidades para lidar com as emoções com o auxílio de livros fornece às crianças ricas oportunidades de aprendizagem emocional, apenas um terço dos professores deste estudo utilizou esse tipo de recurso para discutir sobre as emoções.

Embora não tenha sido o objetivo do estudo de Ahn (2005), o autor defende a ideia de que os professores influenciam a socialização emocional das crianças ao discutirem sobre as emoções como parte de suas interações cotidianas. Desse modo, a utilização de livros ou materiais que viabilizam a discussão das causas e consequências das emoções dos personagens e a aproximação com as próprias experiências emocionais das crianças, é um meio para os professores ensinarem aos alunos como identificar e lidar com as emoções adequadamente. Nesse sentido, os professores aumentam a competência emocional das crianças fornecendo informações sobre diferentes emoções e como reagir em contextos que desencadeiam respostas emocionais. Tais informações oferecidas pelo adulto à criança podem ocorrer por meio da fala sobre o estado emocional, que se configura como um tipo de conversa que tende a contribuir para a compreensão emocional infantil ao oferecer rótulos sobre emoções e palavras que se referem a expressões comportamentais das emoções (Alvarenga, Zucker, Tambyraja, & Justice, 2020).

A leitura compartilhada é um tipo de atividade escolar que favorece o contexto de discussão de emoções. Alvarenga et al. (2020) realizaram um estudo com o objetivo de investigar conversas relacionadas à emoção entre professores e alunos da primeira infância, no

contexto da leitura compartilhada de livros. Os resultados deste estudo demonstraram que a leitura de uma história com conteúdo emocional pode ser eficaz para evocar conversas sobre estado emocional nas salas de aula no nível da educação infantil. A análise das respostas dos alunos a perguntas e comentários dos professores sobre emoções revelaram que as crianças são capazes de participar ativamente de conversas com conteúdo emocional, embora as perguntas e comentários dos professores sobre as histórias lidas tenham estado voltados, predominantemente, para a identificação da emoção e pouco focados na causalidade e nas inferências sobre as emoções. As autoras discutiram o fato de que os professores podem começar a conversar sobre estados emocionais fazendo perguntas relacionadas à identificação das emoções e, depois, abordar outros aspectos, como a causalidade emocional. Este último componente da compreensão emocional pode ser trabalhado com questionamentos do tipo: “por que”, de modo que os comentários feitos pelas crianças sirvam como oportunidades para aprofundar a discussão sobre as emoções com mais perguntas e comentários pelo professor. Em outras palavras, o conteúdo das histórias precisa ser explorado para favorecer o aprendizado acerca das emoções.

Morris et al. (2013) realizaram um estudo para investigar as práticas de socialização de 44 professores e seu impacto na compreensão emocional de 326 pré-escolares, por meio de observações e questionários. Quanto ao *coaching* (ensino sobre as emoções), verificou-se que não foram constatados efeitos do ensino pelos professores acerca das emoções sobre a compreensão emocional das crianças ou comportamento emocional observado. Os autores justificaram que esse resultado está relacionado ao uso da linguagem emocional relativamente escassa pelos professores. Desse modo, ressalta-se a importância de que os professores adotem termos e conteúdos relacionados às emoções para estimular a discussão de aspectos emocionais com os alunos.

Com relação ao segundo contexto de socialização das emoções, a expressão emocional do professor, considera-se que os próprios professores necessitam de competência emocional, uma vez que a forma como falam sobre as emoções dos alunos e lidam com elas está altamente relacionada com a capacidade de compreender e regular suas próprias emoções (Zembylas, 2005; Denham et al., 2012). Assim, ensinar adequadamente os alunos a identificar, nomear, descrever e lidar com emoções, demanda que os professores tenham conhecimento sobre aspectos emocionais, assim como, que saibam expressar suas emoções de forma adequada, já que a maneira como expressam suas emoções pode levar as crianças a inferirem como devem expressar suas emoções também (Eisenberg et al., 1998).

Campos, Martins, Chaves, Martins e Cruz (2016) propuseram que desenvolver a própria competência emocional deveria fazer parte da formação inicial de professores, como também, o aprendizado de estratégias para favorecer o desenvolvimento desta competência nos alunos. A última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), proposta pelo Ministério da Educação (Brasil, 2018, p.09), incorporou ao conjunto de competências profissionais indispensáveis ao professor, a sua própria competência emocional, a fim de responderem efetivamente às demandas das crianças. Desse modo, a competência emocional é uma habilidade que o professor deve desenvolver para que possa contribuir para a formação integral do aluno.

Referente à modelação (expressão emocional pelo professor), no estudo realizado por Morris et al. (2013), averiguou-se que os escores de compreensão emocional foram maiores nas salas de aula com menor clima positivo, talvez pelo fato de que a exposição a níveis moderados de emoções negativas está associada a níveis mais altos de compreensão emocional. Assim, é importante que as crianças sejam expostas à expressão de emoções negativas pelo professor, desde que sejam expressas de forma que sirvam ao propósito instrucional. Como conclusão, os autores sinalizaram a necessidade de que os professores apliquem sua própria



competência emocional no relacionamento com o aluno para o desenvolvimento da competência emocional infantil.

Além de pensar no desenvolvimento emocional dos alunos, o desenvolvimento da competência emocional preparará o professor para lidar de forma mais adequada com os desafios da sala de aula e da relação professor-aluno, considerando que a docência se centra em interações intensas e diversas (Freire, Bahia, Estrela, Amaral, 2012). Adicionalmente, a prática docente implica em atribuições e cobranças profissionais, institucionais e sociais que podem causar estresse, sobrecarga e emoções conflitivas, além de questões da vida pessoal que tendem a aparecer na atuação profissional e podem refletir na forma como os professores lidam com as emoções e comportamentos dos alunos (Cadima et al., 2016; Freire et al., 2012; Veiga-Branco, 2005).

Nesse contexto, Denham et al. (2012) sugerem que a promoção da competência emocional no professor poderia ajudá-lo a aumentar suas habilidades de expressão emocional, gerar positividade e reduzir o estresse a que são expostos. Os resultados do estudo realizado por Ersay (2015), com o objetivo de investigar a experiência emocional dos professores da pré-escola, a consciência emocional e suas práticas de socialização, revelaram que a baixa consciência do professor sobre suas próprias emoções estava associada a reações que ignoravam e minimizavam as emoções das crianças. Por outro lado, os professores que estavam conscientes de suas próprias emoções tendiam a aceitar e acolher as emoções negativas de seus alunos. Esses achados indicam relações entre o contexto de expressão das próprias emoções e o contexto das reações à expressão emocional dos alunos.

No que se refere ao terceiro contexto, as reações do professor às emoções dos alunos, a revisão de literatura realizada por Eisenberg et al. (1998) sobre a socialização emocional infantil, apresentou evidências de outros estudos de que quando um educador responde de forma apropriada à expressão de uma emoção negativa por parte de uma criança, ele ajuda no

desenvolvimento de comportamentos emocionalmente ajustados. Em concordância, Ashiabi (2000) também descreveram alguns estudos que demonstraram que quando os professores respondem contingentemente às emoções negativas das crianças de maneira adequada, contribuem para o desenvolvimento emocional infantil (Ashiabi, 2000). Contrariamente, as reações não apoiadoras do educador às expressões emocionais dos pré-escolares em sala de aula e sua baixa habilidade de regulação da emoção têm impacto sobre o estado emocional negativo das crianças e influenciam a aprendizagem sobre as emoções (Asi et al., 2018). Além disso, o estudo realizado por King e La Paro (2018) demonstrou que pelo fato de os professores serem importantes agentes de socialização das emoções, a linguagem adotada por eles pode desencorajar a expressão das emoções pelas crianças e comprometer a competência emocional infantil.

A investigação de Ahn e Stifter (2006) acerca das práticas de socialização emocional dos educadores de crianças de dois e três anos e de pré-escolares, entre quatro e cinco anos, constatou que existem diferenças nas práticas de socialização emocional entre esses dois grupos de crianças. Os professores das crianças mais novas incentivavam com maior frequência a expressão de emoções positivas do que os professores de pré-escolares, assim como, embora os professores dos pré-escolares correspondessem às suas expressões emocionais de forma adequada na maioria das vezes, eles também desencorajavam essas expressões mais comumente do que os professores das crianças menores. Tal diferença poderia ser explicada, segundo os autores, pelo fato de que os pré-escolares provavelmente apresentam maior excitação emocional do que as crianças menores e, para controlar as emoções, os professores tendem a adotar reações de desencorajamento com maior frequência.

Ainda com relação ao estudo de Ahn e Stifter (2006), averiguou-se que as respostas dos professores às expressões emocionais negativas das crianças também diferiram com relação à idade. Professores de crianças pequenas se envolveram mais na expressão das emoções

negativas do que os professores de pré-escolares, talvez porque as crianças menores são consideradas mais vulneráveis a essas emoções. Além disso, os professores das crianças mais novas usaram reações de conforto e distração mais frequentemente do que os professores da pré-escola. Por outro lado, os pré-escolares eram mais ensinados sobre a causalidade emocional e formas alternativas de expressar as emoções negativas. Assim, os professores de crianças pequenas preferiram respostas mais diretas e rápidas, como conforto e distração, e os professores de crianças entre quatro e cinco anos incentivaram o desenvolvimento de maneiras mais construtivas de lidar com a emoção negativa, tendo como base a capacidade que crianças nesta faixa etária já têm para compreender as emoções.

As reações de apoio dos professores às emoções das crianças tendem a se relacionar positivamente com a capacidade infantil de regulação e compreensão emocional, assim como, as respostas incentivadoras dos professores podem ajudar as crianças a aprenderem sobre como lidar com as emoções adequadamente, levando à competência emocional, social e ao sucesso acadêmico (Denham et al., 2012). No entanto, os resultados do estudo realizado por Morris et al. (2013) demonstraram, com relação à resposta contingente, que os escores de compreensão emocional das crianças foram menores nas salas de aula em que os professores exibiram níveis mais altos de reações de apoio, o que pode refletir as tentativas de responder com sensibilidade à falta de habilidades de compreensão emocional das crianças, ao invés de ensiná-las a como compreender as emoções. Nesse sentido, é importante considerar que quando os professores oferecem níveis elevados de apoio emocional aos alunos, sendo sensíveis às suas necessidades por meio de relações próximas, devem ajudar as crianças a aprenderem sobre como regular as suas emoções e expressá-las adequadamente (Downer, Sabol, & Hamre, 2010; Mashburn et al., 2008; Pianta, 2006).

Para que os professores possam contribuir efetivamente no processo de desenvolvimento emocional de seus alunos, é necessário que programas de intervenções com

essa finalidade sejam planejados. Em decorrência de os educadores utilizarem estratégias de socialização emocional similares aos dos pais, os achados de estudos com essa população podem ser utilizados como evidências iniciais para serem aplicadas ao campo educacional (Vale, 2012; Denham et al., 2012). Com base nisso, serão discutidas na próxima seção algumas intervenções desenvolvidas com pais que podem ser adaptadas ao contexto escolar, visando o acesso dos professores a programas que tenham como finalidade contribuir para o desenvolvimento emocional infantil.

### **1.3 Intervenções para favorecer as práticas de socialização das emoções**

Os programas de treinamento são descritos na literatura como estratégias capazes de favorecer a aquisição de práticas de socialização emocional adequadas ao desenvolvimento socioemocional infantil (Izard, 2002). Nesse sentido, como os professores são importantes agentes de socialização das emoções das crianças (Denham et al., 2015), a aprendizagem a respeito de estratégias de socialização emocional, assim como, o desenvolvimento da própria competência emocional, são elementos que devem ser contemplados na sua formação. Em decorrência disso, faz-se necessário que programas de treinamento sejam desenvolvidos no contexto educacional, a fim de favorecer práticas que facilitem a socialização emocional dos pré-escolares, seja por meio da modelação, das reações à expressão emocional ou das discussões sobre as emoções (Denham, 1989; Denham et al., 2012).

O pressuposto básico dos programas de intervenção que priorizam as práticas de socialização emocional é o desenvolvimento de habilidades que possibilitem às crianças lidar com as emoções de maneira socialmente adequada, facilitando a identificação, a denominação e a descrição da emoção (Duncombe et al., 2014). Dessa forma, os programas de treinamento tendem a trazer, como consequência, efeitos na regulação, expressão e compreensão das

emoções, podendo prevenir o surgimento de problemas de comportamento e psicopatologias e contribuir com o sucesso acadêmico das crianças (Denham et al., 2012; Garner & Waajid, 2008; Leerkes, Paradise, O'Brien, Calkins, & Lange, 2008; Izard, 2002). Além disso, essa capacidade tem a tendência de apresentar certa estabilidade ao longo do tempo. Por exemplo, Izard (2002) verificou que a capacidade de compreensão emocional das crianças aos cinco anos de idade foi preditora da competência acadêmica aos 9 anos.

Payton et al. (2000) destacaram o fato de que os programas de intervenção direcionados ao contexto escolar visam a aprendizagem social e emocional, por meio de instruções sistemáticas em sala de aula para aprimorar nas crianças a capacidade de reconhecer e gerenciar suas emoções, apreciar as perspectivas dos outros, estabelecer metas pró-sociais, resolver problemas e usar uma variedade de habilidades interpessoais para lidar de maneira eficaz com o desenvolvimento de tarefas. Além disso, esses programas devem buscar estabelecer ambientes que apoiem, reforcem e propiciem a generalização das instruções aprendidas na sala de aula para outros contextos nos quais as crianças irão se inserir ao longo da vida. Assim, verifica-se a necessidade de que estratégias com o objetivo de favorecer ambientes adequados ao desenvolvimento socioemocional façam parte das rotinas escolares.

A maioria dos programas de intervenção escolar se destina a favorecer o desenvolvimento das competências socioemocionais de forma genérica, de modo que não avaliam os efeitos dessas intervenções sobre componentes específicos da competência emocional. Entretanto, programas de intervenção desenvolvidos com a finalidade de contribuir com a aprendizagem de algum dos componentes da competência emocional, pode ter efeitos sobre os demais, uma vez que o desenvolvimento emocional inclui a regulação, a expressão e a compreensão das emoções de maneira integrada (Eisenberg et al., 1998; Denham et al., 2003). Eisenberg et al. (1998) mencionaram que melhorias na compreensão das emoções pela criança,

por exemplo, podem mudar a experiência emocional e promover a aquisição e utilização de estratégias regulatórias e vice-versa.

Mundialmente, é bastante difundido o conceito de aprendizagem social e emocional (SEL - *Social and Emotional Learning*), que tem origem em um movimento educacional de promoção do desenvolvimento saudável dos alunos e no desempenho acadêmico, através de programas que favoreçam a competência socioemocional (Cristóvão, Candeias, & Verdasca, 2017). O *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL), é uma organização sem fins lucrativos em Chicago, fundada por Goleman e Growald, com o intuito de reunir esforços para promover o SEL como parte essencial da educação, por meio da avaliação de programas (CASEL, 2013). Pesquisas extensivas têm sido desenvolvidas a fim de identificarem quais programas são considerados eficazes. Desse modo, serão apresentados alguns deles que descrevem explicitamente componentes focados no desenvolvimento de competências emocionais e que ofereceram resultados satisfatórios.

O currículo PATHS (*Promoting Alternative Thinking Strategies*) é um modelo de intervenção preventiva desenvolvido nas escolas, projetado para fornecer aos pré-escolares ensinamentos sobre a expressão, compreensão e regulação das emoções. O PATHS contempla a formação dos professores e foi testado em vários tipos de cenários educativos e com diferentes populações, sendo, por este motivo, um possível modelo universal de prevenção a problemas socioemocionais (Greenberg, Kusche, Cook, & Quamma, 1995; Greenberg & Kusché, 1993).

Em um estudo sobre a eficácia do PATHS, no qual participaram 246 crianças divididas entre grupo intervenção e grupo controle, investigou-se os efeitos do programa sobre a compreensão emocional infantil (Domitrovich, Cortes, & Greenberg, 2007). Os professores das crianças do grupo intervenção foram treinados durante um mês e implementaram o currículo nas salas de aula nos oito meses seguintes. O currículo foi composto por 30 lições

entregues uma vez por semana às crianças, sendo divididas em unidades temáticas que incluíram lições sobre as emoções básicas e complexas. As crianças dos dois grupos foram submetidas ao pré-teste antes da intervenção e pós-teste ao final. Os instrumentos utilizados para avaliar a compreensão emocional consistiram em: *Kusche Emotional Inventory* (KEI - Kusche, 1984) e *Assessment of Children's Emotions Scales* (ACES - Schultz et al., 2001), para examinar o reconhecimento das emoções; e *Denham Puppet Interview* (DPI - Denham, 1986), para averiguar a compreensão da causalidade emocional. As diferenças entre os grupos foram significativas no KEI e no ACES, revelando que as crianças do grupo intervenção tiveram mais precisão no reconhecimento emocional em comparação com as crianças do grupo controle.

Outros programas de intervenção que se propõem a contribuir para o desenvolvimento da competência socioemocional no âmbito escolar e foram reconhecidos pelo CASEL, são: o *I Can Problem Solve* (ICPS – Shure, 1992) (Öğülmüş & Kargı, 2015); o *Grupo de Recerca en Orientació Psicopedagógica* (GROP) (Plana, 2007); e os *Incredible Years* (Webster-Stratton & Reid, 2004). Tais programas, assim como vários outros que estão sendo testados e promovidos na educação infantil, embora apresentem resultados positivos sobre a competência socioemocional em geral, não avaliaram, especificamente, algum dos componentes da competência emocional. Nesse sentido, apesar de existir uma série de programas de intervenção para serem desenvolvidos nas escolas, poucos focalizaram predominantemente componentes da competência emocional. Quando abordam algum destes componentes, como a regulação e compreensão das emoções, estão interessados em investigar a influência no desenvolvimento de habilidades sociais e resolução de problemas ou na redução de problemas de comportamento e das emoções negativas das crianças (Izard, Trentacosta, King, & Mostow, 2004; Izard., 2002; Denham & Burton, 1996).

Embora escassos, existem programas que foram especificamente delineados para promover a competência emocional na infância. Izard et al. (2004) desenvolveram um

programa de intervenção centrado na emoção, o qual é implementado pelo professor e foi projetado principalmente para aumentar o conhecimento das emoções nos pré-escolares. Buscando examinar os efeitos da intervenção na compreensão emocional infantil, as crianças foram divididas em dois grupos: um para aquelas cujos professores participaram do treinamento e outro para aquelas cujos professores não participaram da intervenção. A análise foi feita a partir de três medidas de conhecimento emocional no pré-teste e pós-teste: na primeira, as crianças deveriam rotular as emoções básicas; a segunda foi uma medida de reconhecimento de emoções no outro; e a terceira medida da compreensão emocional foi adaptada do *Kuche Emotion Inventory* (KEI) que também avalia o reconhecimento das emoções. Os resultados demonstraram que após o treinamento o desempenho das crianças aumentou significativamente nos dois primeiros testes, sendo que na versão adaptada do KEI, aproximou-se da significância.

Pons, Harris e Doudin (2002) também realizaram um estudo com pré-teste e pós-teste para avaliar os efeitos de um programa de intervenção denominado *Smile*, desenvolvido visando contribuir com a compreensão emocional infantil. O objetivo principal foi avaliar se é possível ajudar as crianças a desenvolverem a compreensão geral das emoções, por meio do ensino na escola. As crianças foram divididas em grupo intervenção e grupo controle. Para avaliar os efeitos do treinamento com os professores sobre a compreensão emocional das crianças, foi utilizado o *Test of Emotion Comprehension* (TEC), que consiste em um livro com cenas de situações que desencadeiam respostas emocionais. Depois que a história contida na cena é lida pelo aplicador, são apresentados à criança quatro resultados emocionais diferentes, para que ela faça a atribuição da emoção ao personagem principal, apontando para a que ela considera mais apropriada. O grupo que recebeu o programa de ensino sobre as emoções pelos professores melhorou significativamente o nível de compreensão das emoções do pré-teste para o pós-teste.



Pereira, Soares, Alves, Cruz e Fernandez (2014) avaliaram um programa de intervenção com foco na aquisição do conhecimento emocional, que foi aplicado em um grupo de 25 pré-escolares com idade de cinco anos, sendo comparado com os resultados do grupo controle, composto por 23 crianças com idades e gênero equivalentes às do grupo experimental. O programa de intervenção que foi desenvolvido é denominado *Programa de Desenvolvimento do Conhecimento Emocional (PDCE)*, o qual prevê 12 sessões com periodicidade semanal, divididas entre o conhecimento do próprio corpo e o conhecimento das emoções. Cada sessão dura aproximadamente uma hora e sua aplicação decorreu na sala de aula e em conjunto com todas as crianças. Os autores não mencionaram quem aplicava as atividades do programa, apenas informaram que foram associadas às atividades do projeto curricular da turma. Os resultados demonstraram que em todas as dimensões do conhecimento emocional avaliadas, obtiveram resultados positivos. Deste modo, as crianças que integraram o grupo experimental, após a aplicação do programa de intervenção, tiveram melhoras na identificação, reconhecimento e nomeação de expressões emocionais. O grupo controle não apresentou variação significativa na pontuação pré e pós-teste.

Tendo em vista a influência das características emocionais e comportamentais do professor no desenvolvimento emocional infantil, Coelho (2012) implementou uma intervenção de base psicoeducativa a fim de auxiliar os professores da educação básica na aquisição de competências emocionais e na saúde mental, sendo constituída por oito sessões semanais que decorreram em dois meses. Verificou-se que após a intervenção, as médias obtidas no nível de saúde mental, autoconsciência, gestão de emoções, automotivação, empatia e gestão de emoções em grupo e na competência emocional (total) foram superiores às médias antes da intervenção. A autora considerou que a intervenção promoveu a capacitação dos professores no âmbito da competência emocional, o que pode promover, também, impacto na competência emocional e no comportamento dos alunos.

Embora esses programas de intervenção descritos apresentem repercussões sobre a competência emocional infantil, não incluem como foco explícito de intervenção a mudança nas práticas de socialização emocional dos professores. Em outras palavras, não se centram, especificamente, na modelação, nas reações à expressão emocional dos pré-escolares e na discussão sobre as emoções por parte dos professores. No entanto, a literatura apresenta algumas propostas de intervenção centradas nas práticas de socialização emocional dos pais que podem ser adaptadas ao campo educacional (Vale, 2012; Denham et al., 2012). A revisão realizada por England-Mason e Gonzalez (2020) revelou três principais programas de socialização emocional que demonstraram eficácia na capacidade de melhorar os comportamentos dos pais relacionados ao treinamento da regulação emocional das crianças pequenas, que são: o *Parent-Child Interaction Therapy-Emotion Development* (PCIT-ED), o *Emotion Enhanced Triple P* (EETP) e o *Tuning in to Kids™* (TIK).

O PCIT-ED inclui sessões projetadas para explorar o histórico de regulação emocional dos pais e as reações às emoções de seus filhos, de modo que os socializadores são treinados para desenvolverem sua própria competência emocional, a fim de se tornarem capacitados a ajudarem a criança a regular suas emoções. No entanto, este programa tem como objetivo melhorar os sintomas depressivos em crianças com idade pré-escolar. Portanto, apesar de ter efeitos sobre as práticas de socialização emocional, é adequado para ser aplicado quando os pré-escolares apresentam depressão (Lenze, Pautsch, & Luby, 2010). Assim, ainda que possa ser implementado no contexto escolar, já que também podem melhorar as práticas de socialização emocional dos professores, é específico para crianças com problemas emocionais e não para o desenvolvimento emocional de maneira genérica.

O EETP se baseia na técnica de ensino de estratégias positivas para ajudar os pais a gerenciar o comportamento de seus filhos. Este programa é frequentemente usado com pais de crianças com problemas de comportamento, pois tende a melhorar a qualidade da relação pai-

filho e alterar as interações coercitivas dos socializadores com as crianças. As sessões do EETP têm como objetivo incentivar os pais a se envolverem em conversas sobre experiências emocionais, identificar rótulos e causas das emoções e oferece orientações sobre como responder à emoção da criança construtivamente (Salmon, Dittman, Sanders, Burson, & Hammington, 2014). Contudo, assim como o PCIT-ED, este programa é pensado para desenvolver práticas de socialização emocional que favoreçam a resolução de problemas específicos das crianças, não sendo adequado para o desenvolvimento emocional como um todo.

Por outro lado, o TIK é um programa de intervenção que tem como objetivo melhorar as práticas de socialização das emoções em pais de crianças com idade pré-escolar, por meio do ensino de estratégias que levam à competência emocional infantil. O TIK além de ensinar aos pais as habilidades de treinamento sobre as emoções, também os direciona a desenvolverem sua própria consciência e regulação emocional, com o propósito adicional de melhorarem o relacionamento com os filhos. Este programa foi desenvolvido a partir do pressuposto de que quando os pais incentivam adequadamente e apoiam a aprendizagem emocional, os filhos adquirem habilidades cada vez mais sofisticadas para a compreensão, expressão e regulação das emoções (Wilson, Havighurst, & Harley, 2012; Havighurst, Wilson, Harley, & Prior, 2009).

O diferencial do TIK com relação aos programas que focam no controle do comportamento das crianças, é que ele aborda a capacidade de resposta emocional dos pais, oferecendo um treinamento emocional que prioriza desenvolver a capacidade de responder de forma adequada às expressões de emoções negativas dos filhos. O programa desenvolve habilidades como apoiar, rotular verbalmente as emoções, usar empatia e ensinar às crianças a entender e regular suas emoções. Ademais, esse programa considera o mau comportamento expresso pela criança como um sinal para os pais buscarem entender quais emoções o filho está

experimentando e ajudá-lo a identificar e expressar o que está sentindo de forma socialmente aceitável (Wilson et al., 2012). Quanto à aplicação do TIK, considera-se que pode ser utilizado para amostras clínicas, geralmente desenvolvido entre oito e dez sessões, e não clínicas, realizado em seis sessões (Havighurst, Kehoe, Harley, & Wilson, 2015; Havighurst et al., 2009).

Várias investigações têm sido feitas a fim de demonstrar a eficácia do TIK sobre o desenvolvimento emocional infantil. Havighurst, Wilson, Harley, Prior e Kehoe (2010), por exemplo, avaliaram o TIK por meio de um estudo com 216 pais e cuidadores primários de crianças entre três e cinco anos, divididos em grupo intervenção e grupo controle. Os pais na condição de intervenção participaram de 6 seis sessões do programa, mais duas sessões de reforço. A avaliação dos resultados ocorreu pré-intervenção, pós-intervenção e depois de seis meses. Após a intervenção, os pais relataram melhorias significativas em sua própria consciência emocional e aumento no uso de rótulos emocionais e discussão de causas e consequências das emoções com seus filhos. Com relação aos resultados nas crianças cujos pais estavam no grupo intervenção, foram percebidas melhoras no conhecimento emocional e redução de problemas de comportamento relatados por pais e professores. Desse modo, verificou-se que o TIK gerou efeitos sobre a compreensão emocional infantil.

Outro estudo com 218 pais e cuidadores primários de crianças entre quatro e cinco anos de idade, realizado por Havighurst et al. (2009), também avaliou os efeitos do TIK por meio da comparação entre o grupo intervenção e o controle. O grupo intervenção foi submetido a sessões semanais durante seis semanas, sendo composto, principalmente, pelos pais de crianças com dificuldades emocionais ou comportamentais. Os pais que participaram do programa relataram, depois da intervenção, uma maior capacidade de responder de maneira educativa e apoiadora quando os filhos experimentaram emoções negativas do que o grupo controle. Tal fato parece ter proporcionado oportunidades para os filhos desenvolverem habilidades de

compreensão e regulação das emoções, uma vez que os resultados evidenciaram que da pré-intervenção para a pós-intervenção houve redução das dificuldades de comportamento das crianças. Das aquelas com níveis clínicos de dificuldades comportamentais, mais da metade apresentaram nível não-clínico após o programa, sugerindo que uma intervenção focada na socialização das emoções pode estar associada a melhorias na compreensão e regulação emocional infantil, resultando, conseqüentemente, em mudanças positivas no comportamento da criança.

Devido ao fato de ter apresentado evidências empíricas a respeito da capacidade de favorecer as práticas de socialização das emoções e promover o desenvolvimento da competência emocional infantil, Lins (2018) fez a adaptação do TIK para criar uma versão brasileira do Programa. O objetivo se centrou em melhorar as relações entre pais e filhos, por meio do manejo das emoções das crianças. As oito sessões do programa *Vivendo Emoções*<sup>1</sup> (Anjos Filho, 2019), de modo geral, enfatizam a consolidação do ensino e treino de Práticas de socialização emocional que apoiam a expressão emocional das crianças e contribuem para o desenvolvimento da autorregulação das emoções. No presente estudo, será feita a adaptação do programa *Vivendo Emoções* para ser desenvolvido com professores da educação infantil, a fim de que esta nova versão contribua para o desenvolvimento emocional dos pré-escolares.

A implementação de práticas de socialização emocional adequadas podem ter efeitos sobre diversos aspectos fundamentais ao desenvolvimento infantil, assim como, abordagens preventivas que incluem, por exemplo, aspectos da competência emocional, estão sendo cada vez mais reconhecidas como eficazes e econômicas (Wilson et al., 2012). No entanto, muitos programas de intervenção não integram os componentes da competência emocional como elementos que precisam ser aprendidos e que facilitam mudanças de comportamentos. Existem

---

<sup>1</sup> Este programa foi originalmente denominado pela autora como Programa de Práticas de Socialização Emocional (PPSE). Após algumas reformulações, teve o nome alterado para *Vivendo Emoções*.

poucos estudos publicados sobre intervenções parentais que se baseiam em princípios do desenvolvimento emocional e sua aplicação na prática (Havighurst et al., 2010). Desse modo, quando avaliados com critérios rigorosos, como a avaliação de resultados a longo prazo e explicações teóricas sobre a mudança, poucos programas são considerados eficazes. Por exemplo, alguns programas escolares não identificaram exatamente que fatores promovem a aprendizagem de novas habilidades emocionais nos pré-escolares. Esses achados indicam a necessidade de que relações mais estreitas entre teoria e prática sejam evidenciadas (Izard., 2002).

Quanto à aplicação de programas de intervenção, Payton et al. (2000) apontam que os próprios programas precisam incluir quais resultados tendem a ser alcançados, o que indica a necessidade de serem validados empiricamente. Para avaliar eficazmente os programas, devem ser efetuados estudos experimentais ou quase-experimentais, incluindo pré-testes e pós-testes, comparação entre grupos e avaliação das mudanças comportamentais (Vale, 2012). Assim, buscando traduzir a teoria sobre o desenvolvimento emocional em princípios e técnicas de intervenções adequadas, faz-se pertinente a implementação de teste de hipóteses para verificar se a intervenção promoveu mudanças satisfatórias (Izard., 2002).

Adicionalmente, considera-se que os programas de intervenção não devem ser desenvolvidos apenas no âmbito escolar, mas que sejam extensivos aos múltiplos ambientes em que criança está inserida, os quais também influenciam o desenvolvimento emocional. Ramey e Ramey (1998) destacaram que para se obter resultados mais positivos e duradouros, os programas de intervenção devem incluir professores e família. Assim, o envolvimento de toda a escola, bem como as parcerias escola-pais e escola-comunidade devem ser reforçadas (Payton et al., 2000; Vale, 2012; CASEL, 2013). Denham e Burton (1996) corroboraram a ideia de os programas escolares serem extensivos aos pais, advertindo que mesmo que os benefícios

iniciais dos programas com professores sejam alcançados, poderão diminuir se o suporte parental estiver ausente.

É importante destacar, ainda, que os estudos realizados no âmbito da aprendizagem emocional têm envolvido os livros de histórias infantis, uma vez que os sentimentos e emoções vivenciados pelos personagens nas diversas situações das histórias oferecem possibilidades para a conversa sobre estado emocional na primeira infância, podendo desenvolver nas crianças a capacidade de reconhecer as emoções e compreender a causalidade emocional, de modo a relacioná-las com as suas próprias experiências emocionais (Alvarenga et al., 2020; Barnes & Dickinson, 2018; Ahn (2005). Assim, é possível inferir que uma maneira dos professores ensinarem sobre emoções pode ser por meio do recurso a histórias e imagens que representem situações que desencadeiam respostas emocionais nas crianças.

Em resumo, esta breve revisão de programas de intervenção que visam favorecer a competência emocional infantil, mostra que o campo das práticas de socialização emocional precisa de contribuições que possam oferecer programas de intervenções para ser implementado com os professores, principalmente porque os estudos mostraram que melhoras nas práticas de socialização das emoções geram mudanças positivas na compreensão das emoções, na regulação e expressão das emoções pela criança. Deste modo, considerando que os professores são importantes agentes de socialização emocional, aspectos específicos das práticas de socialização, nomeadamente a modelação, as discussões sobre emoções e as reações contingentes, devem ser pensados como estratégias necessárias ao professor, sendo trabalhadas e desenvolvidas no contexto escolar.

#### **1.4 Justificativa e objetivo do estudo**

A aquisição da competência emocional no contexto escolar tem sido enfatizada nas últimas décadas. Goleman (2003) propôs o conceito de alfabetização emocional, referindo-se à inserção de práticas de ensino ligadas às emoções nos currículos formais. Mais recentemente, a BNCC (Brasil, 2018, p.09), que dita as competências gerais que irão nortear o trabalho das escolas e dos professores, passou a contemplar o desenvolvimento emocional infantil, preconizando a busca de estratégias que promovam o desenvolvimento emocional das crianças no contexto escolar (Brasil, 2018).

A construção de um novo cenário para a educação, em que sejam abordados componentes da competência emocional, requer que os professores se preparem para auxiliar os alunos nos processos de compreensão e regulação emocional. Além disso, estudos revelam que a qualidade dos processos interativos e relacionais entre o professor e os alunos que ocorrem especialmente na pré-escola, é fundamental para o desenvolvimento emocional das crianças (Downer et al., 2010; Mashburn et al., 2008; Pianta, 2006; Denham et al., 2012).

Na literatura existem investigações sobre contextos de socialização emocional que ocorre nas escolas e suas repercussões no comportamento e desenvolvimento dos alunos (Zinsser et al., 2014; King & La Paro, 2018; Asi et al., 2018; Alvarenga et al., 2020). Contudo, estudos que avaliam programas de intervenção para promover a socialização das emoções no contexto escolar com foco específico nas práticas de socialização emocional dos professores não foram encontrados.

O objetivo deste estudo foi adaptar um programa de intervenção originalmente destinado a pais para ser aplicado no contexto da educação infantil, a fim de favorecer as práticas de socialização emocional de professores. Para atingir esse objetivo, buscou-se caracterizar contextos de interação entre professor e aluno na educação infantil que envolvessem experiências emocionais vividas pelas crianças ou algum tipo de abordagem do professor quanto às emoções em geral, às suas próprias ou às emoções dos alunos.



Adicionalmente, foram investigadas as percepções dos professores acerca do seu papel no desenvolvimento emocional dos alunos. Essa caracterização foi utilizada para adaptar o programa de intervenção de modo a torná-lo atraente e útil tanto para os professores quanto para as crianças.

O projeto de pesquisa que deu origem a este estudo foi elaborado no ano de 2019 e, além da adaptação, também tinha a finalidade de avaliar os efeitos do programa de intervenção sobre a compreensão emocional de pré-escolares. No entanto, a Pandemia de COVID-19 impediu que o projeto fosse implementado nas escolas e gerou a necessidade de ajustes nos objetivos e no método do estudo.

A pandemia de COVID-19 teve início na China e chegou ao Brasil em fevereiro de 2020. A doença provoca sintomas que podem variar de um resfriado a quadros respiratórios graves e óbito (Brasil, 2020). Em virtude da alta transmissibilidade do vírus, foram tomadas medidas de prevenção restritivas a nível mundial para conter a disseminação da doença, sendo uma delas o distanciamento social (Organização Pan-Americana da Saúde [OPAS], 2020). Essas medidas desencadearam várias mudanças no cenário social, como o fechamento das escolas por tempo indeterminado, o que tornou inviável implementar a intervenção. Para que o presente projeto tivesse continuidade, optou-se por realizar somente a adaptação da intervenção, visando a produção de um manual completo de aplicação que poderá ser futuramente utilizado na avaliação dos efeitos do programa sobre indicadores da competência emocional infantil.

## **Método**

O processo de adaptação do programa de intervenção *Vivendo Emoções* para o contexto escolar baseou-se em três estudos de adaptação de intervenção (Card, Solomon, & Cunningham, 2015; Hohendorff, 2012; Stevens, Bourdeaudhuij, & Van Oost, 2001) e foi desenvolvido em três etapas, que são: 1) Avaliação de necessidades; 2) Adaptação dos objetivos do programa; e, 3) Adaptação das sessões.

### **Etapa 1 - Avaliação de necessidades**

Nessa etapa foi realizada a análise da experiência de professoras com as emoções dos alunos e com as suas próprias emoções, a fim de identificar aspectos referentes à realidade escolar e as necessidades específicas que precisavam ser contempladas no programa de intervenção adaptado. O propósito da análise foi tornar o programa de intervenção atraente e útil tanto para professores quanto para as crianças.

### ***Participantes***

Participaram deste estudo quatro professoras que exerciam a docência nos grupos 04 e 05 da pré-escola, sendo duas no grupo 04 e duas no grupo 05. As participantes foram selecionadas por conveniência em duas escolas da rede municipal de ensino da cidade de Feira de Santana-BA e em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Salvador-BA. A quantidade de participantes foi definida por meio da aplicação da técnica de saturação dos dados (Fontanella, Ricas, & Turato, 2008). Desse modo, observou-se que na quarta entrevista a inclusão de novos professores não seria necessária, pois as informações já obtidas eram

suficientes para fundamentar a adaptação do programa de intervenção. A Tabela 1 apresenta as características sociodemográficas das quatro participantes.

**Tabela 1**

*Características Sociodemográficas das Participantes (N = 4)*

	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>
<b>Turma/Grupo</b>	Grupo 04	Grupo 05	Grupo 05	Grupo 04
<b>Idade (em anos)</b>	35	38	38	35
<b>Etnia/Raça</b>	Preta	Parda	Branca	Parda
<b>Estado Civil</b>	Solteira	Casada	Casada	Casada
<b>Formação</b>	Especialização	Graduação	Especialização	Especialização
<b>Tempo de Trabalho como Professor (em anos)</b>	10	03	04	10
<b>Vínculo Empregatício</b>	Efetivo	Contrato	Efetivo	Efetivo
<b>Quantidade de Turmas da Educação Infantil</b>	02	01	01	02
<b>Trabalho em Outros Locais</b>	Não	Não	Não	Não
<b>Carga Horária Semanal</b>	40 horas	20 horas	20 horas	40 horas
<b>Problema de Saúde</b>	Sim	Não	Não	Não
<b>Uso de Medicação</b>	Sim	Não	Não	Não
<b>Número de Filhos</b>	01	02	01	01
<b>Número de Moradores na Casa</b>	03	04	03	03
<b>Renda Familiar (em reais)</b>	R\$4.000,00	R\$2.000,00	R\$5.000,00	R\$3.500,00

A participante 01 (P1) tinha 35 anos de idade, se autodeclarou preta, era solteira, graduada em Pedagogia e especialista em educação infantil. Atuava há 10 anos como professora, sendo os últimos dois anos como efetiva na escola onde foi selecionada para a presente pesquisa, na qual trabalhava 40 horas semanais (8 horas/dia) em duas turmas do grupo 04, uma com 23 alunos e outra com 25. Tinha hipertensão arterial e quadros de convulsão. Fazia uso regularmente de medicações para controle das duas patologias mencionadas. Residia

com a filha de quatro anos de idade e sua mãe de 66 anos. Possuía renda familiar mensal de aproximadamente 4.000 reais (quatro mil reais).

A participante 02 (P2) tinha 38 anos de idade, se autodeclarou parda, era casada, graduada em Pedagogia. Trabalhava há três anos como professora, sendo que nos dois últimos anos estava vinculada à escola onde foi selecionada para a pesquisa por meio de contrato. A turma que ensinava era do grupo 05, composta por 28 alunos, na qual cumpria carga horária semanal de trabalho de 20 horas (4 horas/dia). Não referiu problemas de saúde e uso de medicações. Morava com os dois filhos, uma adolescente de 15 anos de idade e um menino de 10 anos, e o esposo de 48 anos. A renda familiar mensal era de aproximadamente 2 mil reais (dois mil reais), porém, no período da Pandemia de COVID-19, em que a coleta de dados desta pesquisa foi realizada, estava recebendo 1.200 reais (mil e duzentos reais) referentes ao auxílio emergencial oferecido pelo governo federal, pois o contrato de trabalho foi suspenso.

A participante 03 (P3) tinha 38 anos de idade, se autodeclarou branca, era casada, graduada em Pedagogia e tinha especialização em Psicopedagogia. Exercia a docência há quatro anos, sendo um ano na escola onde foi selecionada para a pesquisa, como efetiva. Trabalhava 20 horas semanais (4 horas/dia) com uma turma do grupo 05, integrada por 20 alunos. Relatou não ter problemas de saúde e nem fazer uso de medicações. Morava com o filho de seis anos de idade e o esposo de 42 anos. A renda familiar era de aproximadamente 5.000 reais (cinco mil reais).

A participante 04 (P4) tinha 35 anos de idade, se autodeclarou parda, era casada, possuía graduação em Pedagogia e especialização em gestão escolar. Atuava como professora há 10 anos e há sete anos na escola onde foi selecionada para a pesquisa, na qual lecionava de forma efetiva em duas turmas do grupo 04, uma pela manhã, com 23 alunos e outra pela tarde, com 22 alunos, compondo uma jornada de trabalho de 40 horas semanais (8 horas/dia). Referiu não ter problemas de saúde e nem fazer uso de medicações. Residia com o filho de cinco anos de

idade e o esposo de 42 anos. A renda familiar mensal era em média 3.500 reais (três mil e quinhentos reais).

### ***Instrumentos***

**Ficha de Dados Sociodemográficos.** Utilizada para coletar dados sociodemográficos dos professores, como a formação e a renda familiar (Apêndice A).

**Entrevista sobre emoções na escola.** Trata-se de uma entrevista semiestruturada, desenvolvida especialmente para este estudo, com o objetivo de conhecer a rotina escolar e a experiência dos professores com as expressões de emoções negativas dos alunos, além da opinião das participantes sobre seu papel no desenvolvimento emocional infantil. A entrevista investigava aspectos como a rotina de sala de aula, as formas como as emoções das crianças aparecem na escola, como as professoras lidavam com as emoções negativas das crianças, e a percepção dos professores acerca da influência das emoções dos alunos na sua prática docente e do seu papel como agentes de socialização emocional. A entrevista também tinha como finalidade conhecer eventuais atividades já desenvolvidas para ensinar às crianças conteúdos relacionados às emoções. Cópia da entrevista no Apêndice B.

### ***Procedimentos***

A realização desta primeira etapa compreendeu os seguintes procedimentos sequenciais: adequação aos aspectos éticos, coleta de dados e análise dos dados. Estas etapas serão descritas a seguir.

**Procedimentos éticos.** Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Sistema CEP/CONEP da Universidade Federal da Bahia (UFBA), conforme CAAE: 28501219.5.0000.5686 e Parecer número: 3.895.708, e atendeu às normas e diretrizes da Resolução 466/12 e da Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Avaliou-se que o presente estudo envolveu risco mínimo para as participantes, relacionado à evocação de memórias e emoções difíceis. Para a diminuição dos riscos, foram oferecidas informações sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, a garantia de esclarecimentos antes e durante a aplicação dos instrumentos, a liberdade em se recusar a participar ou retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalidade alguma e sem prejuízo, e a garantia do sigilo, assegurando a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos. Também como forma de minimização dos potenciais riscos, foi informado a cada participante que ela poderia relatar apenas o que considerava conveniente, podendo não preencher todas as informações solicitadas, assim como, foi garantido que se alguma professora apresentasse desconforto com alguma pergunta ou em qualquer outro aspecto, a coleta seria interrompida e em seguida utilizadas as estratégias necessárias, podendo ser encaminhada para o projeto de extensão idealizado com essa finalidade pelo grupo de pesquisa do qual a pesquisadora participa, denominado Psicoterapia Comportamental e Cognitiva para Adultos e Crianças, além dos serviços que oferecem atendimento psicológico na cidade de Feira de Santana e Salvador. As quatro professoras que concordaram em participar deste estudo receberam por e-mail o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice C), que foi assinado em duas vias e devolvido à pesquisadora responsável.

**Procedimentos de coleta de dados.** Após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, as professoras dos grupos 4 e 5 nas três escolas parceiras do projeto foram

contatadas e convidadas a participar do estudo por meio de ligações telefônicas de áudio<sup>2</sup>. Durante o contato telefônico foram oferecidas informações acerca dos objetivos e procedimentos da pesquisa. Uma das professoras convidadas para participar do estudo não aceitou o convite. Após as participantes terem declarado consentimento, foi agendado com cada uma das professoras, de acordo com sua disponibilidade, um horário para a realização da coleta de dados, que ocorreu por meio de uma videochamada. Durante a videochamada, as participantes forneceram informações sociodemográficas e responderam à *Entrevista sobre emoções na escola*, que durou aproximadamente 40 minutos. A coleta dos dados sociodemográficos e a entrevista foram gravados em áudio e transcritos para análise.

**Procedimentos de análise de dados.** Os dados coletados por meio da Entrevista sobre emoções na escola foram examinados seguindo as seis fases da Análise Temática (Braun & Clarke, 2006; Braun & Clarke, 2014; Souza, 2019), que são: 1) familiarizando-se com seus dados; 2) gerando códigos iniciais; 3) procurando por temas; 4) revisando temas; 5) definindo e nomeando temas; 6) produzindo o relatório. Os resultados da análise das entrevistas serviram de base para as demais etapas de adaptação da intervenção.

## **Etapa 2 - Adaptação dos objetivos do programa**

Essa etapa seguiu dois passos. Inicialmente, o manual do programa de intervenção foi examinado com a finalidade de analisar o potencial que cada uma das oito sessões tinha de ser mantida com seus objetivos, considerando as necessidades identificadas na primeira etapa da adaptação. Foram respondidas três questões básicas: quais objetivos poderiam ser mantidos?

---

<sup>2</sup> Devido à impossibilidade de contato presencial durante o período da Pandemia de COVID-19, o convite às professoras para participarem do estudo e a coleta de dados foram realizados de forma remota.

quais objetivos deveriam ser revisados? quais objetivos deveriam ser adicionados? Posteriormente, foram realizadas as alterações nos objetivos do programa para atender às especificidades da realidade escolar. Nas sessões que puderam ser mantidas sem alterações nos objetivos, foram implementadas alterações menores na linguagem do manual e em detalhes dos procedimentos. Os títulos de algumas sessões também foram alterados para se adequar aos objetivos.

### ***Programa de intervenção***

O programa de intervenção que serviu como base para elaboração do presente estudo é denominado *Vivendo Emoções*. Esse programa de intervenção é direcionado a pais e mães (Lins, 2018; Anjos Filho, 2019) e foi inspirado no programa *Tuning in to Kids™* (TIK) (Havighurst, Harley, & Prior, 2004). O programa original foi adaptado por Lins (2018) para uso no Brasil e após algumas reformulações recebeu o nome *Vivendo Emoções* (Anjos Filho, 2019). O *Vivendo Emoções* tem como objetivo melhorar as relações entre pais e filhos, por meio do manejo das emoções das crianças, sendo composto por oito sessões: 1) apresentação do programa, do grupo e estabelecimento de regras; 2) as emoções de ser mãe; 3) identificação, reconhecimento e validação de emoções negativas; 4) empatia e percepção das emoções dos filhos; 5) lidando com medos, preocupações e resolução de problemas; 6) lidando com a tristeza; 7) lidando com a raiva; e 8) fechamento do programa e revisão das estratégias discutidas.

As primeiras sessões têm como foco o desenvolvimento de habilidades parentais para a identificação e consciência das próprias emoções, a discussão sobre as dificuldades relacionadas à parentalidade, a aceitação das emoções negativas como parte da vida e a aprendizagem sobre as diferenças entre as reações apoiadoras e não apoiadoras das emoções



negativas das crianças. As últimas sessões enfatizam o treino de práticas de socialização emocional que apoiem a expressão de emoções negativas e contribuam para o desenvolvimento emocional infantil. As sessões devem ocorrer com periodicidade semanal ou, então, duas vezes por semana, com duração de duas horas cada, em horários e dias previamente combinados. Os recursos para realização das sessões incluem computador, gravador de áudio, apresentações em *Power Point*, imagens de mulheres e crianças expressando emoções, entre outros. Além disso, são compostas por atividades e dinâmicas que envolvem *role play*, discussões e tarefas de casa.

### **Etapa 3 - Adaptação das sessões**

Nesta última etapa da adaptação, foram realizadas alterações para atingir os objetivos do programa adaptado para o contexto escolar que foram definidos na etapa anterior. Para isso, foram sugeridas atividades, estratégias e materiais para cada uma das sessões. As atividades, estratégias e materiais do programa original considerados eficazes para a nova população e condizentes com os novos objetivos, foram mantidos.

O desenvolvimento desta etapa teve como base as seguintes questões norteadoras: as atividades, estratégias e materiais do programa original são eficazes para a nova população? as atividades, estratégias e materiais do programa original são adequados para alcançar os novos objetivos? quais atividades, estratégias e materiais devem ser excluídos? quais atividades, estratégias e materiais devem ser revisados? quais atividades, estratégias e materiais podem ser expandidos ou ajustados para suprir os novos objetivos? quais atividades, estratégias e materiais podem ser adicionados para atender aos novos objetivos?

## Resultados

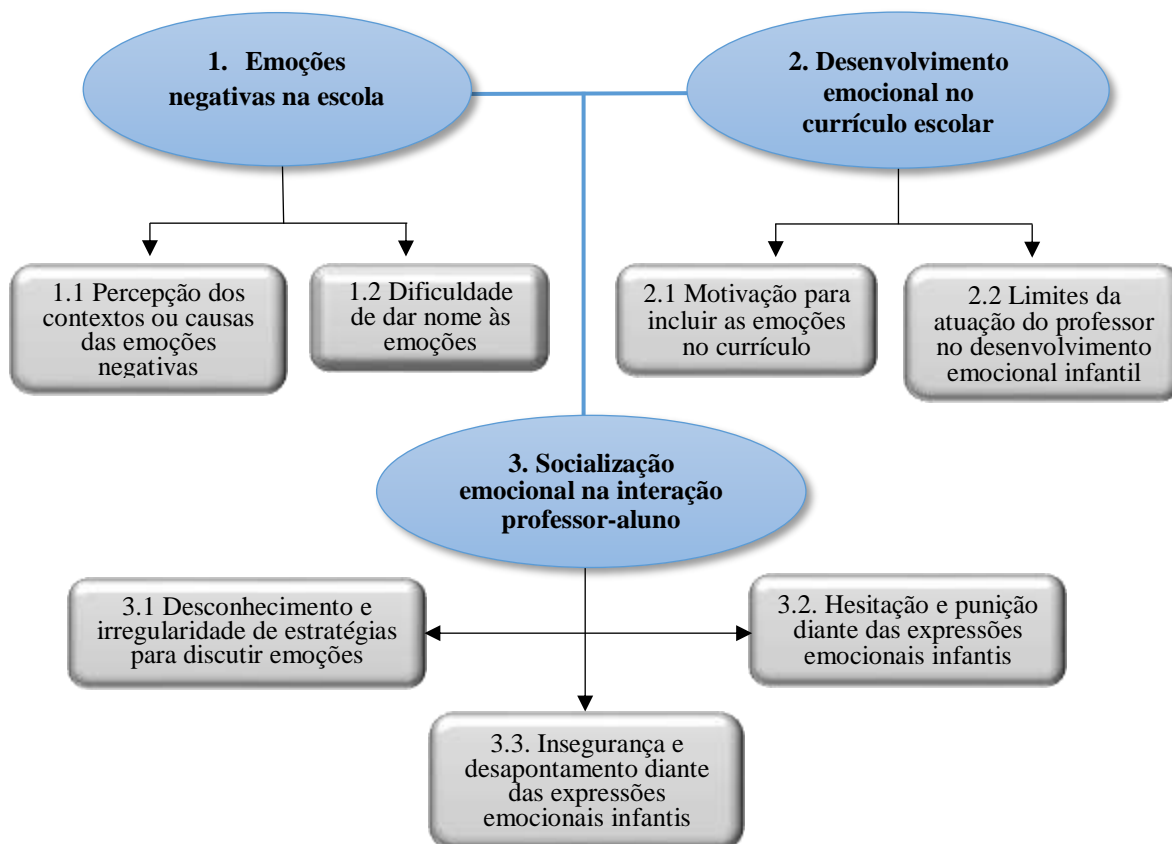
O presente estudo teve como objetivo adaptar um programa de intervenção originalmente destinado a pais para ser aplicado no contexto da educação infantil, a fim de favorecer as práticas de socialização emocional de professores. Para atingir o objetivo proposto, a adaptação seguiu três etapas. Dessa forma, os resultados serão apresentados em três partes que correspondem a cada uma das etapas de adaptação. A primeira parte apresenta a etapa de avaliação de necessidades, que descreve os resultados da análise da experiência das professoras com as emoções na escola. Na segunda e terceira parte, encontram-se descritas as alterações implementadas nos objetivos e nas sessões do programa *Vivendo Emoções*.

### Parte 1 - Avaliação de necessidades

Os resultados da análise das entrevistas serão apresentados em três subseções. Cada uma destaca um dos três temas gerados a partir da análise temática dos dados e da literatura revisada. O primeiro tema, emoções negativas na escola, foi dividido em dois subtemas: percepção dos contextos ou causas das emoções negativas; e, dificuldade de dar nome às emoções. No segundo tema, desenvolvimento emocional no currículo escolar, surgiram dois subtemas: motivação para incluir as emoções no currículo; e, limites da atuação do professor no desenvolvimento emocional infantil. O terceiro tema, socialização emocional na interação professor-aluno, originou três subtemas: desconhecimento e irregularidade de estratégias para discutir emoções; hesitação e punição diante das expressões emocionais infantis; e, insegurança e desapontamento diante das expressões emocionais infantis. A Figura 1 mostra o mapa temático com os três grandes temas e seus respectivos subtemas.

**Figura 1**

*Mapa Temático sobre a Experiência de Professoras com Emoções na Escola*



### ***Tema 1 - Emoções negativas na escola***

O Tema 1 engloba as percepções das participantes referentes às expressões das emoções pelos alunos no cotidiano escolar. Foram exploradas as três emoções básicas classificadas na literatura como negativas (Lins, Alvarenga, Mendes, & Pessoa, 2017), tristeza, raiva e medo. Expressões emocionais dos alunos descritas pelas professoras como potencialmente negativas, ainda que não nomeadas como tristeza, raiva e medo, também foram incluídas neste tema. As professoras mencionaram os momentos em que as emoções apareciam na escola, assim como, quais as situações que normalmente as causavam e como se apresentavam.

Os conteúdos relacionados a este tema surgiram a partir das seguintes perguntas da entrevista: “Me conte alguma situação em que você percebeu claramente a emoção que a criança estava sentindo. Você chegou a fazer alguma coisa quando percebeu que seu aluno estava sentindo (o nome da emoção citada pelo professor)? O que?”; “Você se lembra de alguma situação em que uma criança parecia não estar bem emocionalmente, mas que você não teve certeza do que estava se passando com ela? Como foi?”; “Agora pense em quais momentos você observa que as crianças, normalmente, sentem tristeza na escola? Como isso acontece no seu dia-a-dia com as crianças?”; “Agora pense em quais momentos você observa que as crianças, normalmente, sentem raiva na escola? Como isso acontece no seu dia-a-dia com as crianças?”; e, “Agora pense em quais momentos você observa que as crianças, normalmente, sentem medo na escola? Como isso acontece no seu dia-a-dia com as crianças?”. Os dois subtemas gerados com base nas respostas serão apresentados a seguir.

**1.1 Percepção dos contextos ou causas das emoções negativas.** Neste subtema foram analisadas as narrativas das participantes sobre situações ou contextos em que percebiam que os alunos estavam experimentando emoções negativas. Ao perceber a emoção do aluno, as professoras demonstraram, também, estar atentas às suas causas ou motivos. Os relatos indicam que as emoções negativas das crianças e suas causas eram percebidas pelas participantes em diferentes momentos do cotidiano escolar.

O medo esteve particularmente associado a algum elemento ameaçador presente no momento em que a expressão emocional foi percebida, como mostram os relatos de P3 e P4: “*E alguns [alunos mostram o medo] na contação de história, quando é história que tem lobo mau*” (P3).

“*Sim, tem momentos... [que os alunos apresentam medo na escola] ó... a gente tem os bichinhos da escola, a gente tem umas tartaruguinhas, uns jabutis na escola e algumas crianças tem medo de pegar, não sei se é medo... ou se é nojo de pegar*” (P4).

“*(...) já presenciei momentos de que, assim... de que... por, por... como é que se diz... pelo fato de crianças fazerem..., aprontarem na sala, o professor reclamar com muita firmeza, muita firmeza. Reclamar um aluno com muita firmeza a ponto de você perceber que o aluno ficou com medo daquela professora. Então já presenciei essa cena de a gente precisar chegar assim: ó fulana, tu pegou pesado, não precisava tanto, e você sentir que a criança ficou com medo*” (P4).

Adicionalmente, outro trecho do relato de P3 expõe que os desenhos das crianças podem representar outro contexto importante de expressão do medo:

“*Medo eles apresentam mais na hora do desenho, quando eu peço para fazer desenhos, desenhos livres, que aí, às vezes, eles retratam no desenho o que é que causa medo a eles [personagens ou objetos]*” (P3).

A tristeza dos alunos foi relacionada pelas participantes à dificuldade das crianças em se separar dos pais e retomar a rotina escolar após férias ou finais de semana, como ilustram os relatos de P2 e P3:

“*Final de semana... final de semana em casa, na segunda-feira é pesado na escola [percebe que as crianças sentem tristeza]. Sempre quando tem um final de semana, um feriado, quando retorna as aulas a gente vê uma grande diferença*” (P2).

“*Às vezes, na chegada. A maioria das vezes, na chegada [das crianças na escola]. E isso mais no início do ano, quando os pais vão embora e deixam elas. É aí que eu percebo a tristeza*” (P3).

P4 mencionou perceber a tristeza dos alunos em momentos de frustração pelo próprio desempenho escolar ou por outras expectativas não satisfeitas:

“*Elas ficam tristes [as crianças], geralmente, quando elas querem fazer algo que a gente não deixa ou que não é o momento, elas ficam tristes, ficam tristes... ou... ou... ou... eu não sei se o nome é tristeza, quando a gente propõe atividades que alguns conseguem e outros não conseguem, e aquele que não consegue aparenta uma tristeza... Assim, alguns, nem todos, mas alguns aparentam, quando a gente propõe uma atividade que para uns é mais como desafio, por exemplo, e para alguns é mais fácil conseguir, aí aquele que não consegue, naquele exato*”

*momento, eles aparentam a tristeza. Mas eles reclamam... eles ficam muito triste quando querem fazer algo e que a gente... por exemplo, eles querem ir para o parque, mas não é o momento do parque, ou querem ficar mais no parque, mas já terminou o momento do parque e tem que vir para cá, para sala fazer atividade, aí eles demonstram tristeza, eu acho que eles demonstram insatisfação ou tristeza. Já teve caso da criança vir do parque e a criança chegar na sala e não querer fazer mais nada, justamente porque ela queria ficar brincando, mas não era o momento de brincar (...)* (P4).

A raiva esteve associada a situações de agressão entre alunos. Chamam atenção nos relatos as expressões emocionais intensas das crianças, que chegam a verbalizar o que estão sentindo ou reagir com agressividade. Nas narrativas de P3 e P4 apareceram descrições de situações nas quais observavam a raiva:

*“Ah, é... no momento que elas ficam brincando e começam a brigar, na hora de compartilhar os brinquedos, começam a entrar em conflito. E alguns conseguem lidar com conflito, os de cinco anos conseguem lidar mais com conflito, mas tem outros que não. E aí eles se enfurecem mesmo, ao ponto de dizerem: eu estou com raiva”* (P3).

*“Um coleguinha rasgou a atividade do outro. Ele... ele ficou com tanta raiva que a fisionomia dele mudou, ele abriu os olhos assim... com a vontade, a vontade dele naquele momento acho que era de ir em cima do coleguinha, porque o coleguinha rasgou a atividade dele e ele rasgou por querer, ele não rasgou sem querer, ele rasgou por querer. Então ele ficou vermelho e, e... sabe? ele tentou até agredir o colega, que a gente segurou, mas a gente sentiu na respiração dele, aquela ira, aquela raiva, sabe? [...] De você sentir que estava ali na linha, no fio já, no máximo que ele podia ir, se não tivesse um adulto por perto pra mediar, ele poderia entrar e agredir com muita violência o colega, que ele ficou com muita raiva, muita raiva mesmo, de mudar a fisionomia e ficar vermelho”* (P4).

Duas participantes, P1 e P2, demonstraram maior dificuldade de perceber as emoções de seus alunos em situações corriqueiras da rotina escolar. Os relatos de P1 indicaram que as emoções negativas das crianças foram percebidas por ela, particularmente, em situações desafiadoras, novas ou desconhecidas:

*“Normalmente, as crianças elas sentem mais medo é... para mim, pelo menos, eu percebo, é... na hora de ficar na escola no início do ano, nesse momento de adaptação. Porque, tipo... não conhece a gente, os professores, e aí, essa conquista da confiança e de perder esse medo da escola [...]. Então, assim, as semanas de adaptação na escola que precisa da questão da confiança é que eu percebo o medo”* (P1).

P1 relatou, também, perceber reações de tristeza relativas a outra situação extrema, a de “ser esquecido na escola” pelos pais:

*“Tristeza, é... eu já vivenciei algumas... algumas vezes, mas relacionado a... quando... ele é esquecido na escola, ele ou ela, a criança. Porque quando a criança é esquecida na escola, passa do horário de... de... buscar, ela... além de ter a tristeza, mas eu acho que tem um abandono, um sentimento de abandono tão grande que... eu vivenciei no ano passado, se não me engano, uma criança que ela ficou na escola até quase... 7:30h da noite [...]. Um sentimento de abandono e de tristeza muito grande, quando uma criança acaba ficando além do horário na escola” (P1).*

Por fim, P1 mencionou, ainda, um aluno que apresentava reações extremas de raiva, que, para ela, eram difíceis de serem compreendidas. Neste relato, a participante mostrou sua dificuldade de identificar as causas ou motivos da raiva do aluno:

*“Ele [o aluno] às vezes chegava lá na escola, eu dava uma atividade para ele que eu sei que ele fazia, poderia fazer essa atividade, tipo... em cinco minutos. Ele ficava, fazia mal feito, fazia com... como uma forma de chamar atenção, de pedir atenção, chamar atenção e pedir atenção. Aí foi isso primeiro que observei e sempre muito agressivo. Falava com ele, ele sempre jogava alguma coisa em alguém, batia em alguém, mas se você olhasse ele, visse uma foto, você não ia falar que foi ele que jogou. Aí tudo bem, fui e chamei a mãe dele. Ele começou a babar, ele começou a babar, sabe? Ele, ele vinha para cima de mim, para me bater e quando ele... depois que acalmou, que... que ele fez tudo, que a mãe chegou e tal, ele olhou para mim, me pediu desculpa e foi uma coisa assim, sabe? E ele é uma criança que ele... tá ali, tá tranquilo aqui com você e do nada ele para e começa a fazer um monte de coisa...” (P1).*

A dificuldade de perceber o medo no dia a dia com os alunos apareceu claramente no discurso de P2: *“Medo... não, nunca percebi medo”*. O uso do termo “nunca” indicou a dificuldade de a participante notar expressões de medo. No entanto, da mesma maneira como verificado no relato de P1, situações extremas que geram uma mobilização emocional mais intensa, como no caso de perguntas que podem expor o aluno ou da “ameaça” de uma reunião de pais, foram percebidas pela participante como causas do medo das crianças:

*“A não ser que, quando for investigar alguma coisa, tá perguntando alguma coisa que ela sentir que é íntimo dela, né, que as vezes a gente até sente que ela quer falar, mas depois ela*

*volta em pensamento, assim.. [...] Reuniões, ah, 'vai ter reunião de pais', alguns... é... já percebi de uma ou duas ficar com medo do que o professor vai falar para o pai" (P2).*

A participante P2, tampouco, descreveu situações nas quais percebia a expressão da raiva pelos alunos:

*"Às vezes, também [assim como o medo]... a raiva vem de um mau comportamento em casa, do que vive em casa. Às vezes, o pai ou a mãe não sabe dirigir aquela criança a ter um comportamento diferente ou saber controlar a emoção" (P2).*

Nesse trecho, a expressão da raiva pareceu ser compreendida por P2 como uma consequência da falta de habilidades dos pais. Embora essa possibilidade, de fato, exista, o relato indica que a raiva era vista pela participante como um estado permanente, que talvez seja confundido com problemas mais graves, como um quadro clínico ou transtorno mental. Desse modo, além de ter demonstrado dificuldade para perceber as emoções dos alunos, o discurso da participante revelou pouco conhecimento sobre o que são emoções e sobre o papel do professor no desenvolvimento emocional infantil.

Em resumo, os dados indicam que as expressões das emoções em situações extremas eram percebidas com mais facilidade pelas participantes. A raiva, especialmente, foi referida em todos os relatos associada a manifestações intensas. No entanto, a maioria das professoras conseguiu perceber expressões de tristeza em situações menos intensas e, somente duas, demonstraram ter dificuldade para perceber o medo quando se apresentava de forma sutil. De qualquer maneira, as narrativas das participantes sobre situações cotidianas em que, normalmente, as emoções negativas das crianças apareciam e quais as suas causas, ajudam a pensar em estratégias para serem sugeridas no programa de intervenção, a fim de auxiliar os professores a ajudarem os alunos a lidar com as emoções ou com as situações que causam as emoções.



**1.2 Dificuldade de dar nome às emoções.** Neste subtema foram analisados relatos das participantes que indicaram a dificuldade que apresentavam para nomear as emoções das crianças. P1 demonstrou essa dificuldade em dois momentos ao longo das suas colocações:

*“Ela [a criança] era... ai, me ajuda aí na emoção, me ajuda aí (risos), é... ela era... Como é que fala uma pessoa travada? uma pessoa... (...). Era de medo, como se fosse retraída. Medo... medo... medo, angústia. Angústia é emoção, né? (risos) [...]. Eu tô procurando a palavra aqui para te dizer, desse... do medo, do... dessa trava” (P1).*

*“Aí ele pegou [o aluno], se tranquilizou, mas, normalmente, é assim, principalmente, nesse, nessa... na... no início do ano, na época da adaptação, que as crianças choram muito. Na adaptação eu acho que as emoções estão mais afloradas, na época da adaptação. Se nunca foram na escola, piorou, aí é que você vê a emoção: [a criança] chora muito, fica mais chata, é muito mais individualista” (P1).*

No primeiro trecho referido por P1 está clara sua dificuldade para nomear qual emoção a criança estava sentindo, ao solicitar ajuda para dar nome à emoção: “me ajuda aí na emoção”, como também, para distinguir emoção de expressões emocionais, ao utilizar os termos “travada” e “retraída”. No entanto, chama atenção o questionamento “angústia é emoção, né?”, pois demonstra que a participante pareceu perceber a distinção entre emoções básicas e complexas.

No segundo trecho, a dificuldade de P1 para dar nome às emoções que as crianças normalmente sentiam no período da adaptação, foi evidenciada ao referir manifestações comportamentais como se fossem emoções. Conforme pôde ser verificado, o uso das expressões “chora muito”, “fica mais chata”, e, “muito mais individualista” apareceram como citações da colocação anterior, de que as “emoções estão mais afloradas”.

As narrativas de P2 sobre situações em que mencionou ter percebido a emoção que a criança estava sentindo, também revelaram dificuldade para nomear as emoções dos alunos:

*“Eu tenho alunos que chegam com o emocional muito baixo, o que dificulta no aprendizado. Crianças que têm uma dificuldade financeira, que por passar necessidade em casa não desenvolve a atividade. E eu vejo, assim, a diferença no dia a dia, o dia que tá bem em casa,*

*ele chega bem na escola. O dia que em casa não foi legal, realmente, na escola isso atrapalha e muito, muito mesmo. E quando você começa a investigar, conversar com ele, a gente vê que sempre tem algo familiar por trás do mau desenvolvimento” (P2).*

*“Eu tenho uma aluna que ela apresentou sintoma de abandono familiar mesmo, por ela ser... não sei se por... porque ela é uma criança indutiva, mas ela despertou em mim, assim, um abandono familiar, que a mãe não tinha nenhum carinho por ela. Quando eu fui investigar ela tinha os pais separados e ela sofria com isso e sofria calada. E, assim, o dia que ela ficava com o pai ou que o pai acho que fazia visitas em casa, ela chegava na escola bem melhor [...]. E aí eu vejo que o problema familiar é muito, muito, muito grande a intervenção no aprendizado” (P2).*

Esses dois relatos evidenciam que P2 tinha pouco conhecimento sobre emoções e, por isso, parece ter utilizado vocabulário inapropriado para se referir às emoções dos alunos, como, por exemplo: “emocional muito baixo” no primeiro trecho e, “sintoma de abandono” no segundo. Além disso, as classificações “tá bem”, no primeiro relato, e “bem melhor”, no segundo, foram usadas para descrever como a criança estava se sentindo e, apesar de terem essa função, não indicam nenhuma emoção específica, revelando a dificuldade de a participante nomear as emoções. Também, as duas situações relatadas sugerem que a preocupação de P2 com as expressões emocionais dos alunos estava focada, principalmente, na possibilidade de interferirem no aprendizado e não no desenvolvimento emocional das crianças.

Embora com menos intensidade do que P1 e P2, nos relatos de P3 e P4 também apareceram dificuldades de nomear algumas emoções: “*não sei se é medo... ou se é nojo de pegar [nos animais que tem na escola]*” (P3).

*“Já teve situação do coleguinha pegar a atividade de um outro coleguinha ou pegar um brinquedo, geralmente acontece muito com brinquedo, e elas [as crianças] ficam com um... com... com um... como é que se diz?!... com um sentimento lá que eu não sei descrever se é realmente sentimento de raiva (...)” (P4).*

*“É difícil a gente nomear os sentimentos das crianças, porque a gente acha que a criança está sentindo um medo e a criança não tá com medo, tá só assustada, a gente acha que é raiva e não é raiva, a gente acha que é... sei lá... tristeza e não é tristeza” (P4).*

Apesar de não terem indicado qual emoção as crianças estavam sentindo nas situações mencionadas, esses relatos de P3 e P4 não representam, necessariamente, uma dificuldade de

nomear as emoções, mas revelam a complexidade das próprias emoções, que podem emergir de forma simultânea. Dessa forma, é importante considerar que nem sempre é fácil diferenciar e nomear a emoção que determinada situação provoca, visto que diferentes emoções podem ser experimentadas ao mesmo tempo.

De modo geral, todas as participantes demonstraram que mesmo percebendo quando os alunos estavam experimentando alguma emoção, nem sempre sabiam nomeá-la. Nesse sentido, esses relatos indicam a importância de os professores ampliarem seu conhecimento sobre emoções e desenvolvimento emocional infantil, para que possam utilizar vocabulário mais apropriado para falar sobre emoções com seus alunos e ajudá-los a identificar e nomear suas próprias emoções.

### ***Tema 2 - Desenvolvimento emocional no currículo escolar***

O Tema 2 engloba os relatos das participantes que indicam como compreendiam o desenvolvimento emocional infantil enquanto um aspecto a ser contemplado no currículo escolar. Nas narrativas das professoras emergiram situações que justificam a inclusão do ensino sobre as emoções nas suas práticas docentes. Além disso, os relatos também demonstraram como as participantes percebiam a participação do professor no desenvolvimento emocional das crianças e de que maneira um treinamento poderia ajudá-las nesse processo.

Os conteúdos relacionados a este tema surgiram, primordialmente, a partir das seguintes perguntas da entrevista: “Na tua opinião, as emoções das crianças afetam tua rotina de trabalho? De que forma afeta?”; “Você acha importante as crianças entenderem o que causa a raiva, o medo e a tristeza que elas estão sentindo? Por quê?”; “Você acha que a escola é um espaço onde as crianças podem aprender sobre emoções? Por quê?”; “Tu gostarias de se envolver mais com as crianças no momento em que estão sentindo alguma emoção como raiva, medo ou

tristeza? De que forma?"; e, "Tu gostarias de participar de um treinamento para conhecer mais sobre desenvolvimento emocional infantil? O que tu esperas desse tipo de treinamento?". Os dois subtemas gerados com base nas respostas serão apresentados a seguir.

**2.1 Motivação para incluir as emoções no currículo.** Neste subtema foram analisados os relatos das participantes que apontam motivos para a inclusão do desenvolvimento emocional infantil no currículo escolar. As narrativas das professoras revelaram que contemplar o desenvolvimento emocional na sala de aula é importante porque as emoções dos alunos afetam a rotina escolar e, portanto, isso ajudaria as crianças a comunicar e regular emoções. As participantes mencionaram ser a escola um contexto propício para essa aprendizagem, especialmente porque é na educação infantil que as crianças começam a perceber e conhecer as emoções.

Na opinião de todas as participantes, as emoções das crianças influenciavam a rotina de trabalho de diversas maneiras:

*"A rotina ela é muito prejudicada se tiver situação como essa que eu relatei para você [expressão de raiva pela criança]. Porque se, tipo, eu tiver uma criança que ela tiver chorando o tempo todo ou bastante introspectiva ou tá chateada, com raiva, como é que eu vou fazer... como é que eu vou encaminhar uma atividade coletiva se tiver desse jeito? É... a rotina é afetada pelas emoções com certeza" (P1).*

*"Afeta muito. É... na... zoada, tirando a concentração do colega, porque quem não chega bem na escola atrapalha a todo o outro, né? Porque, às vezes, ele [o aluno] chega querendo atenção, atenção que ele não teve em casa e aí chega querendo ter atenção do professor, ter atenção do colega, chamar atenção de alguma forma" (P2).*

*"Tem uns dias mesmo que esses três mesmo que guardam, né, o sentimento, quando estão com raiva mesmo, aí já é mais complicado, porque eles além do sentimento da raiva, eles acabam não querendo interagir, acaba não querendo contribuir, né, com o momento da aula, com a dinâmica da aula (...)" (P3).*

*"Quando a criança tá sentindo muito medo ela não vai se abrir para aprender, quando ela tá com muita raiva ela vai ter dificuldade de concentração para fazer atividade e até quando ela tá eufórica demais, com a felicidade demais, para você conseguir fazer com que ela se acalme, relaxe e retome a sua concentração para prosseguir determinadas atividades, é complicado, mas... quando ela tá muito triste, que eu já tive criança de... assim... de aparentar uma tristeza..."*

*(...). Ela aparenta uma tristeza, um desânimo e isso interfere muito no desenvolvimento dela, na aprendizagem dela, não desenvolve como os outros, ela não participa como os outros, e acaba que o resultado... ela não consegue evoluir também como os outros Eu acho que influencia muito” (P4).*

Esses quatro relatos indicam, que, na percepção das professoras, oferecer suporte para o desenvolvimento emocional dos alunos poderia ajudar a melhorar a dinâmica da sala de aula, uma vez que algumas dificuldades cotidianas mencionadas pareciam estar relacionadas às expressões emocionais negativas das crianças. No relato de P2, as expressões emocionais das crianças foram compreendidas como uma forma de “chamar atenção” por parte da criança. O relato de P4, por sua vez, demonstra que a participante entendia que as emoções das crianças além de influenciarem a rotina escolar, também poderiam impactar negativamente no desenvolvimento cognitivo infantil e comprometer o processo de aprendizagem.

As professoras revelaram em suas narrativas a compreensão de que seria importante as crianças entenderem as causas das emoções que sentiam. Além disso, de acordo com as participantes, aprender a identificar as causas das emoções poderia favorecer outros aspectos do desenvolvimento emocional infantil:

*“A gente chora até no final da novela. Por que o menino não pode chorar por que a bola pociu?. Então é entender que a emoção, a emoção ela... é você entender: Você tá gritando? Tá gritando por quê? Para que? Eu tento sempre fazer esse tipo de, de... movimento. É... para questionar eles por que... de perceber o porquê... até para o... Porque a gente, tipo assim, a gente vem de um grupo, de uma geração em que não era possível a gente expor... enquanto criança. [...]. Às vezes, todo mundo quer falar pela criança, eu quero falar pela criança, o pai quer falar pela criança: “ó, ele tá se sentindo assim, mas é por causa disso, disso e disso”, mas e o que é que ele tá... o que é que essa criança tá dizendo?” (P1).*

*“Acho importante eles saberem diferenciar e saber de onde vem [a emoção que estão sentindo], porque assim, eles poderiam saber controlar” (P2).*

*“Com certeza [é importante as crianças entenderem o que causa as emoções que estão sentindo]. Justamente para facilitar a questão da comunicação, né? E facilitar até o dia a dia deles também” (P3).*

*“Acho, acho muito importante [as crianças entenderem o que causa as emoções que estão sentindo] (...). Ela [a criança] precisa aprender a diferenciar quando é que ela tá triste, quando é que ela tá com raiva, quando é que ela tá com medo. Eu acho que é muito importante a criança começar... a partir de 3, 4 anos, eu acho que ela demora um pouquinho, mas acho que*

*a partir de 4 anos, a gente tem que tá incentivando pra que elas consigam identificar sim esse... esse sentimento” (P4).*

P1 mencionou a diferença entre gerações como um fator que influencia a compreensão emocional infantil, sugerindo que as crianças devem ter espaço para falar sobre o que sentem. Em outras palavras, a fala da criança sobre seu estado emocional precisa ser valorizada. De acordo com o relato de P2, aprender a identificar as causas das emoções favoreceria o aprendizado sobre como lidar com elas. P3 referiu que a identificação das causas das emoções é importante porque facilita a comunicação. O relato de P4 evidencia que a participante percebia a relevância dos primeiros anos da infância no desenvolvimento emocional. Todos esses trechos, portanto, apresentam motivos relatados pelas participantes que justificariam a socialização emocional na escola, já que saber identificar as causas das emoções apareceu nas falas como um aspecto que tende a trazer benefícios ao funcionamento escolar.

Com relação à percepção das participantes acerca do desenvolvimento emocional infantil no contexto escolar, todas indicaram a escola enquanto um espaço apropriado para promover a socialização emocional:

*“É, e eu acho que a escola é um celeiro enorme, agora... não aprender, mas aprender a lidar, entendeu? A lidar com o que tá sentindo. A escola... eu acho que a escola é um espaço sim para isso” (P1).*

*“Sim, eu acho [a escola um espaço onde as crianças podem aprender sobre as emoções], porque desde pequenininho, desde o grupo 5, eu já lecionei grupo 4 e grupo 5, logo no início foi grupo 4 e grupo 5 juntos, e é onde eles [os alunos] começam a ter a descoberta, no grupo 4 e grupo 5, que começam a lidar com as emoções” (P2).*

*“Com certeza, com certeza [a escola um espaço onde as crianças podem aprender sobre as emoções]. Eu, inclusive, trabalho as emoções com eles [os alunos], logo no início do ano” (P3).*

*“Eu acho que a escola é um dos melhores espaços para ela [a criança] aprender sobre as emoções. Por quê? Porque em casa ela tá com a família dela no ambiente com... geralmente, com poucas crianças, uma ou duas crianças, mais adultos e, na escola, ela vai tá com uma diversidade maior, com várias coleguinhas, com vários pontos de vista, com vários gostos, com várias regras e pessoas diferentes. Eu acho que a escola é o melhor lugar para se trabalhar as emoções, porque elas vão vir tanto as... os sentimentos... tanto... de uma forma ou de outra, elas vão surgir na escola, o que precisa que a escola se prepare para isso, que muitas vezes a*

*gente não está preparado para lidar com isso, mas eu acho que é na escola, sim, que as relações surgem, as principais emoções surgem e... que precisam ser trabalhadas” (P4).*

P2 e P4 falaram da importância dos primeiros anos da infância para o desenvolvimento emocional das crianças, enfatizando a relevância da escola nesse processo. Adicionalmente, P4 expôs que a escola é um espaço privilegiado para o aprendizado sobre as emoções, pelo fato de as crianças serem expostas a situações novas e desafiadoras e ao convívio com outras crianças e pessoas diferentes que tendem a eliciar a emergência de emoções negativas. Nesse sentido, verifica-se que as participantes compreendiam a relevância da escola no desenvolvimento emocional infantil, o que pode servir de incentivo para contemplarem em suas atividades docentes o desenvolvimento emocional dos alunos.

As narrativas das participantes demonstram que o desenvolvimento emocional é um elemento importante a ser contemplado na educação infantil, uma vez que as emoções das crianças afetam a rotina escolar, o processo de aprendizagem e as relações escolares. Além disso, de acordo com os trechos explicitados, incluir o desenvolvimento emocional no contexto escolar também é importante porque a escola é um ambiente rico na vivência de emoções variadas, já que as crianças têm que lidar com diferenças que não existem no âmbito familiar, assim como, porque é na educação infantil que começam a perceber as emoções. Tais considerações evidenciam a necessidade de os professores conhecerem sobre emoções e desenvolvimento emocional infantil, a fim de que sejam agentes de socialização emocional mais eficientes.

**2.2 Limites da atuação do professor no desenvolvimento emocional infantil.** Este subtema incluiu os relatos das participantes que demonstram como compreendiam a participação do professor no desenvolvimento emocional dos seus alunos. De modo geral, esses relatos fazem referência às limitações ou dificuldades do professor ao lidar com problemas emocionais dos

alunos. Ou seja, as participantes falaram mais sobre o papel do professor na resolução de conflitos e situações extremas envolvendo emoções das crianças do que sobre a escola como um contexto oportuno para falar sobre emoções básicas com os alunos, ajudando-os a identificá-las e entendê-las. Também, nos relatos das participantes, as cobranças dos pais e da direção das escolas e a falta de tempo apareceram como fatores que impactavam negativamente no desempenho de atividades voltadas à socialização emocional na escola.

P1 e P2 descreveram ao longo das suas exposições duas situações em que referiram buscar ajuda de outros colegas para lidar com as emoções dos alunos:

*“Aí que foi, o que foi que a gente... o que foi que a gente fez... como ela [a criança] começou a se abrir [com a auxiliar da sala], aí eu tipo alimentei, porque é desnecessário, eu acho, para mim, desnecessário eu... só porque eu sou a regente da sala, eu ser... tipo, obrigatório, fazer esse caminho, entendeu? [de lidar com a emoção da criança]” (P1).*

*“Passei a situação para a diretora [de uma criança que estava constantemente triste na sala de aula] e aí ela conversou com a criança, fez uma reunião com os pais, que essa reunião eu não participei, foi só a diretora com os pais, e aí... mas não adiantou muita coisa não, mas foi feita uma reunião sim” (P2).*

O relato de P1 sugere que ela não considerou como parte das suas atribuições se aproximar da criança no momento em que ela estava apresentando uma emoção negativa e, por isso, essa função foi desempenhada por uma colega auxiliar. Da mesma forma, P2 atribuiu à direção da escola o papel de buscar ajudar a criança a lidar com a emoção que estava sentindo. De fato, resolver problemas emocionais dos alunos não é papel do professor, de modo que incluir o desenvolvimento emocional nos currículos escolares não deve ter como finalidade lidar com situações extremas de expressão de emoções negativas. No entanto, esses dois trechos mostram, em última análise, que as participantes pareciam ter dificuldade de ver a escola como um contexto que pode promover a aprendizagem sobre emoções de um modo geral.



Em outro momento, P1 expôs em seus relatos a necessidade de o professor compreender o desenvolvimento emocional infantil e aprender a lidar com as emoções das crianças e com as suas próprias emoções:

*“Se o professor ele não tiver... Ele, ele não tiver o controle da sua emoção, enquanto profissional, não tô falando nem enquanto pessoa, porque eu tô ali, ali é minha profissão, é meu... eu tô ali para entender, como eu falei, do desenvolvimento da criança, eu também tenho que entender o desenvolvimento da emoção da criança, mas eu também tenho que entender do meu. E, se eu não souber o meu..., se eu não souber... essa minha criança, que todo mundo já foi, né?! Essa minha criança se não tiver bem, bem emocionalmente, eu não vou conseguir entender uma criança que faz birra, eu não vou conseguir entender uma criança que chora por tudo, eu não consigo entender que ali pode ser um meio de chamar atenção” (P1).*

Esse relato mostra que mesmo tendo referido anteriormente que acreditava ser desnecessário se aproximar da criança no momento em que ela estava apresentando uma emoção negativa, a participante compreendia a importância de aprender sobre emoções e desenvolvimento emocional infantil. Nesse sentido, é possível que P1 não tivesse clareza sobre como ajudar os alunos a conhecerem e lidarem com suas emoções, mas, em alguma medida, tinha consciência de que necessitava ajudá-los nessa tarefa desenvolvimental. Outro ponto importante observado nesse relato é que a participante reconhecia que se o professor não compreende e lida adequadamente com suas próprias emoções, ele não será capaz de promover a socialização emocional dos seus alunos.

O relato de P4 também revela que a participante compreendia ser papel do professor saber lidar com as emoções das crianças e com as suas emoções:

*“Eu preciso trabalhar [as emoções das crianças] porque eu sou educadora, então, eu preciso estudar e trabalhar e eu estou tentando estudar um pouquinho mais para ter esse... para saber como lidar e como orientar melhor as crianças (...). Aí, assim, a gente tem que tá sempre... estudando mais, procurar saber mais sobre as emoções, o que que a gente pode fazer. Fui lendo mais, pesquisando, mas ele [o aluno que apresentava agressividade] foi encaminhado para um Psicólogo, que era sim, um caso de Psicólogo” (P4).*

Embora seja papel do professor lidar com as emoções dos alunos, o relato de P4 evidencia que essa atuação tem limite, sendo, muitas vezes, necessário fazer encaminhamentos a outros profissionais. P3 também mencionou a percepção de que algumas situações relacionadas às expressões das emoções pelas crianças excedem o papel do professor e requerem a intervenção de um profissional especializado:

*“Já chamei a coordenação para que até a coordenação me ajudasse [a lidar com uma criança que apresentava tristeza de forma intensa e persistente], mas, também, a gente não... não tivemos êxito, na época, com ela” (P3).*

Além de revelar o limite da atuação do professor, esse relato mostra, mais uma vez, que as participantes associaram a promoção da socialização emocional na escola como uma forma de resolver problemas emocionais e comportamentais de alunos específicos, e não com o objetivo de promoção do desenvolvimento dos alunos em geral. Dessa forma, apesar de não saberem com clareza qual seria o seu papel como agentes de socialização emocional, os relatos indicam que as participantes, intuitivamente, conheciam os limites desse papel: professores não estão capacitados para resolver problemas emocionais dos alunos e este não deve ser seu papel na escola.

A atuação do professor no desenvolvimento emocional dos alunos esbarra em outras habilidades que precisam ser desenvolvidas no contexto escolar e que são, comumente, mais valorizadas pelos pais, segundo as participantes:

*“O pai ele quer que o menino ou a menina saia fazendo um A, né? Sobe, desce e corta. Se fizer isso acham o máximo, mas não acham o máximo se o filho chegar em casa e demonstrar um controle emocional de lidar com um irmão, de respeitar sua vez, essas coisas... Esses procedimentos” (P1).*

*“Todo mundo quer que o professor da educação infantil saiba cortar, é... colar, pintar, desenhar, fazer fantasia, se vestir de palhaço, tal... e com tudo isso ainda faça com que a criança faça a letra, mas um professor da educação infantil ele tem que conhecer as emoções (...)” (P4).*

A falta de tempo também é um fator que dificulta a socialização emocional no contexto escolar, já que os professores têm outras responsabilidades que precisam ser cumpridas e que são cobradas pela direção das escolas. As próprias participantes relataram que outras atividades e demandas prioritárias do dia a dia as impediam de ensinar aos alunos sobre as emoções e sobre como lidar com elas:

*“Muitas vezes a gente não consegue sentar com a criança para ouvir, nós enquanto professores, até pela demanda” (P1).*

*“Se houvesse tempo, eu deixaria uma parte da minha aula pra isso aí [se envolver mais com as crianças no momento em que estão sentindo alguma emoção]. Mas tem muita coisa para dar conta” (P2).*

*“As escolas em si precisam investir muito nesse trabalho com as emoções da criança, porque eu acho que pouquíssimas escolas têm deixado na sua rotina um momento para trabalhar emoções e isso tem sido uma batalha lá na escola, para a gente conseguir colocar na rotina um momento diário, ou duas vezes na semana, um momento diário mesmo, de trabalhar a emoção e sentimento... sentimento da criança” (P4).*

Ainda, as professoras mostraram a importância de que exista coparticipação família-escola no desenvolvimento emocional das crianças. Desse modo, o papel do professor precisa ser compartilhado com outros agentes de socialização das emoções que são fundamentais no desenvolvimento emocional infantil, conforme pôde ser observado nas narrativas de P1, P2 e P4:

*“Eu tenho que ser parceira da família. É uma estratégia. Porque se eu for parceira da família, quando ele [o aluno] for... se eu disser bem assim: fulano hoje não foi... teve uma atividade, uma brincadeira e fulano ficou gritando na sala, como eu tive um caso esse ano.. tem um caso esse ano de um menino que gritava na sala o tempo todo, aí eu fui expliquei à mãe, ele jogou as coisas do meu armário tudo no chão rasgou alguns materiais meus... fez um monte de coisa, aí todo mundo... eu não sabia o que fazer, gravei, mostrei a diretora, mostrei a todo mundo, mas aí o que é que vai fazer? ... chamei a mãe para conversar e resolveu” (P1).*

*Como são crianças, né, também chama atenção de modo exagerado, que aí eu tenho que tá chamando atenção, mandando algum bilhetinho para casa, né? “Converse, pois aconteceu isso e isso. Não é legal.”. E... só que aí, esses bilhetinhos que vai pra casa é que tá o problema, porque, às vezes, o pai não sabe interpretar e saber o que é que o filho tem, e aí em vez de nos ajudar, desconta assim: porrada. E aí, vai deixar ele bem mais agressivo e ele chega e vai para a escola com raiva do professor, que só queria ajudar” (P2).*

*“A maioria [dos alunos] tem dificuldades em lidar com as emoções. A gente vem trabalhando na escola, mas nem sempre isso é trabalhado em casa. Você orienta, mas em casa... uma pessoa, assim... vou dar um exemplo, a gente... como te falei, a criança que agrediu o colega, a gente orienta de que você não deve, é... que o coleguinha agrediu, mas que você não vai revidar e tem criança que começa a compreender, que começa a dizer: “ô pró, o coleguinha me bateu, ele precisa me pedir desculpa” e a gente vai lá e pede desculpa, só que tem aquele que não consegue pedir desculpa, não consegue aceitar desculpa, e tem aquele, também, que, assim, o pai orienta em casa: “se ele bater em você, você desconta”. E aí você diz: não, que ele não pode descontar. A gente vai conversar: a gente não pode descontar quem bateu na gente, não pode descontar, tem que conversar e tal e aí tem criança que tem aquela... aquele... é orientado de uma forma diferente em casa e a gente tem dificuldade de lidar com a emoção e ele tem dificuldade, também, de controlar sua emoção, controlar suas ações, dentro da sala” (P4).*

No entanto, mesmo sendo fundamental o compartilhamento da função de ensinar às crianças sobre emoções entre escola e família, já que as duas são importantes agentes de socialização emocional, esses relatos fogem desse propósito. O que se observa é que as participantes mencionaram casos mais extremos em que a família precisava tomar providências para resolver os problemas emocionais e comportamentais das crianças. Dessa forma, as participantes pareciam não distinguir o papel do professor no desenvolvimento emocional infantil, que é o de promover oportunidades para a criança aprender a compreender e regular as emoções, dos casos que precisam de outros encaminhamentos.

Todas as participantes se mostraram interessadas em aprender mais sobre emoções e desenvolvimento emocional infantil. Em suas narrativas, descreveram o que esperavam de um treinamento para professores que tivesse esse objetivo:

*“Um curso, primeiro, que ajudasse ao professor entender o seu sentimento. Porque eu não posso ajudar ninguém a lidar com o sentimento sem conhecer o que é que eu sinto. Primeiramente, isso. Eu acho que é necessário, que o professor... porque às vezes, quando a gente encontra algumas situações, a gente vê o professor e o aluno, a gente não sabe qual dos dois é a criança, porque a criança ela vai fazer birra, ela vai chorar para chamar atenção, ela vai gritar, ela vai fazer tudo isso...” (P1).*

*“Poderia me ajudar até a entender mais, entender mais do... do... do cotidiano emocional, para tratar deles, porque até, às vezes, eu sinto dificuldade de saber, realmente, se aquilo é uma raiva, se aquilo é uma birra, se foi algo de casa ou se, realmente, é da criança, se é daquele jeito mesmo. Seria ótimo” (P2).*

*“O que que eu espero? Justamente é... que ele me mostre, que ele me dê um caminho para poder trabalhar essas emoções de forma mais eficiente, mais eficaz, em sala com meus alunos, e, também, compreender, na verdade, né, as emoções deles melhor e até as minhas” (P3).*

*“Esse tipo de treinamento o que a gente espera é que dê um suporte, um aparato para que a gente consiga conduzir de perto determinadas situações na sala, pra que a gente consiga trabalhar com as crianças a emoção de uma forma mais segura. Saber direcionar, saber quando a criança tem tipo... o que fazer... como direcionar, entendeu? Então eu espero um suporte mesmo para aprender a lidar com as emoções da criança, de forma que eu possa ajudar a criança nas dificuldades dela e melhorar, também, o ambiente da sala de aula, porque quando a criança tá bem, quando a gente consegue trabalhar as emoções, as crianças conseguem aprender melhor” (P4).*

Nas falas de P1, P2 e P3 se destaca a compreensão da importância de o professor desenvolver sua própria competência emocional para que possa lidar de forma mais adequada com as emoções das crianças. Assim, saber lidar com suas emoções apareceu como uma demanda inerente à atuação do professor. Ademais, nos relatos de todas as participantes, a necessidade de treinamento esteve associada a situações isoladas e extremas de expressão de emoções negativas e não a promoção da socialização emocional de todos os alunos na rotina escolar.

De modo geral, as participantes demonstraram reconhecer a importância de participarem do desenvolvimento emocional dos alunos, embora os dados mostrem que em vários momentos não tinham clareza sobre qual o papel do professor nesse processo. Mesmo quando demarcaram os limites da atuação do professor no desenvolvimento emocional infantil, parece ter sido intuitivamente. As participantes revelaram, ainda, que nem sempre se sentiam preparadas para lidar com as emoções das crianças, até pela dificuldade de conciliar o tempo e por terem outras demandas que também precisavam ser atendidas.

### ***Tema 3 - Socialização emocional na interação professor-aluno***

O Tema 3 inclui os relatos das participantes sobre suas percepções acerca de diferentes oportunidades de socialização emocional que podem ocorrer na interação professor-aluno no

cotidiano escolar. Foram explorados os três contextos de socialização emocional (Eisenberg et al., 1998), que delimitaram três diferentes subtemas. As professoras falaram sobre tentativas de discutir o tema das emoções com os alunos, assim como, sobre a maneira com a qual lidam com as emoções expressas pelas crianças e sobre como se sentem e manifestam seus sentimentos diante da expressão de emoções negativas pelos alunos.

Embora os conteúdos relacionados a este tema tenham surgido ao longo de toda a entrevista, as respostas das participantes às seguintes perguntas foram particularmente relevantes: “Me conte alguma situação em que você percebeu claramente a emoção que a criança estava sentindo”; “Você chegou a fazer alguma coisa quando percebeu que seu aluno estava sentindo (o nome da emoção citada pela professora)? O que?”; “Como é para você lidar com as emoções dos teus- alunos?”; “Como você se sente quando as crianças apresentam emoções como raiva, A ou tristeza?”; “Você se recorda de alguma situação em que uma criança parecia não estar bem emocionalmente, mas que você não teve certeza do que estava se passando com ela? Como foi?”; e, “Existe alguma atividade na tua rotina de sala de aula que ajude a ensinar às crianças algo sobre as emoções e sobre como lidar com elas? Como é essa atividade?”. A seguir apresentam-se os três subtemas gerados a partir das respostas.

**3.1 Desconhecimento e irregularidade de estratégias para discutir emoções.** Reúne relatos das professoras que descrevem tentativas de iniciar conversas com as crianças para abordar conteúdos relacionados às emoções. As participantes mencionaram iniciativas irregulares ou assistemáticas de falar com os alunos sobre as emoções, sobretudo, atividades que promoviam a identificação das emoções e a compreensão das causas das emoções. Além da irregularidade, também emergiu dos dados a falta de conhecimento das professoras acerca de como utilizar discussões sobre emoções de modo a favorecer o desenvolvimento emocional dos alunos. A

participante P1 foi a que relatou suas estratégias com maiores detalhes, mas, ainda assim, a irregularidade dessas tentativas é evidente:

*“O ano passado, até, a gente fez um quadro, uma atividade... foi uma atividade sequenciada de sentimentos, aí a gente fez um quadro, umas carinhas [expressando emoções]. A gente botou as carinhas [em local visível] e cada dia a gente ia perguntando: como é que você tá se sentindo hoje? Aí eles iam dizendo o que é: é a carinha de que? aqui é a carinha de que? você tá com que carinha hoje? qual é o sentimento que você tá? tá onde? você tá triste? tá alegre? você tá surpreso?. Como é que você [o aluno] está se sentindo? Aí cada um vai dizendo: estou sentindo isso, estou sentindo aquilo. Ah, por que você tá triste? Para entender... para que eles entendam que tem um porquê daquilo que a gente tá sentindo (...). Tipo, hoje eu tô feliz porque minha mãe botou biscoito, entendeu? Hoje eu tô triste porque eu queria ficar em casa assistindo desenho...” (P1).*

Embora essa atividade seja potencialmente capaz de ajudar os alunos a aprenderem aspectos relacionados às emoções, foi utilizada pela participante por um curto período de tempo: *“(...) todos os dias a gente perguntava, mas a gente fez uma atividade mesmo, assim, tipo... uma semana” (P1)*, e inserida na rotina escolar antes de iniciar a aula devido à dificuldade emocional de uma aluna:

*“Ocorria na primeira roda, na roda da chegada (...). Isso aqui [a atividade] foi por causa dessa menina que eu tô te falando, que ela não expressava o que sentia. A gente começou a fazer isso, aí perguntava a todo mundo para não direcionar só a ela” (P1).*

Outra participante também relatou que não desenvolvia com os alunos nenhuma atividade direcionada à compreensão das emoções no cotidiano, apenas realizava atividades de forma esporádica, quando entendia ser necessário:

*“Olha, eu vou dizer para você, hoje nós não temos na nossa rotina da escola um momento específico para trabalhar com emoções. Nós trabalhamos com as crianças na hora da rodinha inicial e na rodinha final, também, na hora da avaliação do dia: como foi a aula? vocês gostaram? Mas, assim, a gente faz atividades pontuais sobre emoções. Já fiz, outras colegas na escola também já fizeram atividade mesmo de falar sobre emoções, de trabalhar carinha de tristeza, de felicidade, joguinho... (...). Agora, no fixo, na rotina de ter todos os dias, de ter toda semana, isso ainda não é trabalhado” (P4).*

Enquanto P1 descreveu como implementou a atividade para conversar com as crianças sobre as emoções, P4 somente informou que adota estratégias pontuais. De qualquer forma, verifica-se que parecia não existir na rotina de aula das duas participantes atividades regulares que ajudem as crianças a aprenderem algo sobre as emoções. O fato de utilizarem atividades em momentos específicos, revela que há uma tendência a adotar esse tipo de estratégia para lidar com dificuldades individuais mais graves ou extremas observadas em alunos específicos e não no aprendizado do dia a dia, que visa o desenvolvimento emocional de todas as crianças da turma. Ademais, apesar de reconhecerem que essas atividades podem ajudar os alunos a lidar com as emoções, as participantes demonstraram não saber como utilizá-las com mais frequência e sistematicidade na rotina escolar. Também é possível que a não utilização sistemática dessas práticas seja um indicador da baixa relevância atribuída ao uso dessas atividades cotidianamente.

P3 implementou uma atividade específica para iniciar conversas sobre as emoções, que também pode ajudar as crianças a identificarem as emoções, a compreenderem as causas das emoções e a desenvolverem estratégias para lidar com elas. As narrativas da professora sobre como essa atividade era realizada mostram que eram feitos questionamentos que favoreciam o aprofundamento da discussão sobre as emoções, conforme pode ser observado:

*“Construo umas carinhas com eles, né, construo umas carinhas nas quais têm as expressões faciais que demonstram as emoções e, assim, logo no início do ano eu costumo deixar as carinhas é... fácil, para que eles, por exemplo, no dia que eles chegam mais tristes, alguma coisa, eles não querem falar, mas eles podem pegar a carinha e mostrar e aí a gente sempre procura conversar sobre, né? Por que que ele tá triste? o que causou aquilo? o que ele pode fazer para não ficar chateado? será que era realmente um motivo para que ele ficasse assim triste? ou, então, será que é realmente motivo para que ele fique com medo? Por exemplo: o lobo mau, o lobo mau realmente existe (...). Tem um mesmo [aluno] que ele chega, ele pega a carinha e mostra que ele tá triste, mas ele não quer falar que ele tá, mas ele mostra a carinha de triste. E aí eu vou tentando induzir ele a falar, expor, né, o que que tá causando a tristeza para que eu possa tentar ajudá-lo, nem sempre eu consigo” (P3).*



Ao contrário de P1 e P4 que utilizaram as atividades para discutir sobre emoções somente em momentos específicos, o relato de P3 mostra que as “*carinhas nas quais têm as expressões faciais que demonstram as emoções*” ficavam disponíveis para as crianças utilizarem livremente, ao longo do período letivo. No entanto, o fato de a participante não fazer perguntas regularmente sobre as emoções como parte das suas interações cotidianas com os alunos, indica a tendência a discussões focadas apenas em emoções negativas que se apresentassem de forma mais intensa e que, eventualmente, influenciassem a dinâmica escolar. Além disso, como esta atividade dependia da iniciativa dos alunos, as oportunidades de discutir emoções eram infrequentes.

Diferentemente das três participantes que mencionaram atividades que podem ser utilizadas para conversar com os alunos sobre as emoções, P2 fez apenas um comentário geral, descrevendo uma atividade que não tem como foco evocar discussões sobre o tema da emoção. De acordo com a participante, tal atividade poderia ajudar os alunos a aprenderem algo sobre as emoções e proporcionar um momento para falarem sobre o que sentem, porém, não eram feitas perguntas às crianças para explorar aspectos relacionados às emoções:

*“Eu gosto muito de musicalização, às vezes, eu... eu gosto de ter um momentozinho com eles [os alunos], assim, de musicalização, de contação de história para tranquilizar. Até assim, uma história que eu coloco diferente, que eles podem me falar, uma história criada, contada por eles. E aí eu começo a tirar um pouquinho deles, o cotidiano, porque quando eles começam a inventar, eles praticamente se colocam na história e começam a expressar o que eles estão passando. Ah, é uma bonequinha, mas aquela boneca pode ser ele, pode ser ela falando, né?”* (P2).

Este relato parece refletir o desconhecimento da participante a respeito de atividades e estratégias para discutir as emoções com os alunos e, também, demonstra certa dificuldade para explorar o conteúdo das histórias contadas pelas crianças. Apesar disso, é importante considerar que a utilização de histórias é bastante eficaz para evocar conversas com conteúdo emocional nas salas de aula, em que as emoções dos personagens e a aproximação com as

próprias experiências emocionais das crianças se configuram como uma oportunidade de os professores ensinarem aos alunos como identificar e lidar com suas emoções.

De modo geral, os relatos das professoras revelaram irregularidade e desconhecimento de estratégias e atividades que podem auxiliar os alunos no aprendizado sobre as emoções. Mesmo quando essas estratégias e atividades foram adotadas, parecem não ter o objetivo de ensinar aos alunos sobre emoções, mas de constituírem maneiras de lidar com expressões emocionais negativas mais extremas de determinados alunos. De qualquer modo, as narrativas das participantes forneceram elementos que podem ser utilizados na adaptação da intervenção.

**3.2 Hesitação e punição diante das expressões emocionais infantis.** Neste subtema foram analisadas as reações das professoras à expressão emocional dos alunos. Foram relatadas tanto reações apoiadoras, que ajudam as crianças na compreensão e regulação de emoções, como reações não apoiadoras, que tendem a ser prejudiciais ao desenvolvimento emocional infantil. Também se destacou nas narrativas a hesitação das professoras diante das emoções negativas dos alunos. As reações que revelaram hesitação incluíram os relatos das quatro participantes que indicam dificuldades para acessar a criança no momento em que ela está expressando emoções negativas, sobretudo tristeza:

*“No ano passado eu tive uma, uma... uma criança e ela até hoje para mim é uma interrogação, porque ela é uma criança que não falava comigo, ela não falava, ela não se expressava. Ela chegava, chorava, quietava, sentava e pronto. E aí ela passou um bom tempo assim. Quando foi depois, eu... eu ano passado tava com uma colega auxiliar na sala que ela conseguiu se aproximar dessa criança, e essa criança, ela começou a sorrir para ela, para a colega” (P1).*

*“Tenho crianças que já não é como a menina que chegou e falou, se prendem, não fala, não sei o motivo por qual não quer se abrir, talvez um medo (...), eu percebi que poderia ser uma repreensão em casa: “não diga, não fale”, entendeu? Então, não, não se abriu. Tentei de várias formas, mas a criança não se abriu para falar, mas eu vi, eu percebi, né? Até chamei uma colega minha, ela também percebeu que tinha algo errado ali com aquela criança, o comportamento, que foi diferente das outras vezes, mas a criança não... não falou” (P2).*

*“Eu tenho uma [aluna] que ela chega, às vezes, triste na sala e ela não fala o que aconteceu, ela não fala de forma alguma pra ninguém. E ela passa a manhã calada, ela não interage, né,*

*direito com as crianças, nem com a gente. Ela só faz o necessário, o básico, digamos, o que tem que ser feito. E não vai além, do jeito que ela tá triste, mas ela também não consegue falar, ela não expressa o que foi que aconteceu. É como se... eu não sei se é porque em casa alguém proíbe de ela falar ou se é dela mesmo de conseguir expressar, de conseguir falar o que aconteceu, o que a deixou assim” (P3).*

*“Já teve situação de pela tarde a gente perceber que a criança não tá bem, mas ela não se abrir, ela não falar. Já tive um aluno assim, que ele não falava... muito triste, aquela fisionomia muito triste, de falar muito pouco, de interagir muito pouco e de a gente perguntar e ele não falar. Já tive momentos de a criança chegar, você perguntar e ela não querer falar, e aí eu fico sem saber como agir porque ela não falou, aí tem que ficar supondo situações, mas ela não fala” (P4).*

Esses quatro trechos citados sugerem que além de hesitação, as participantes pareciam oferecer pouco apoio à expressão das emoções pelas crianças. Ademais, as participantes não reconheceram a dificuldade de acessar as emoções da criança como uma lacuna relacionada à sua prática. No relato de P1, P3 e P4 a dificuldade foi descrita como um problema da criança, de não querer se abrir e de não conseguir falar sobre suas emoções, e, no relato de P2, a justificativa de não conseguir acessar a emoção da criança é de que existia alguma proibição que impedia a criança de falar. A hesitação das participantes revelada no relato de que gostariam de fazer algo diante das expressões de emoções negativas pelos alunos, mas não sabiam o que e nem como fazer, resultava em reações que acabavam por ignorar as emoções das crianças.

Outras reações não apoiadoras referidas pelas professoras indicam certo desconforto e tentativas de punição diante da expressão emocional pela criança. Essas reações foram observadas nos relatos de P1 e P2 nos seguintes trechos:

*“Ele derrubou os brinquedos [com raiva] e disse que queria o bico dele e falei: vá na sua mochila e pegue. Ele: não, vá você e pegue. Eu falei: eu não vou, você vai pegar o seu bico agora. Aí ele começou a querer chutar as coisas, querer me chutar e eu fiquei lá olhando, chateada, aí falei com ele: ó, seu bico está na bolsa e você vai pegar seu bico sozinho na bolsa. Aí ele foi, depois de muito... foi para o banheiro, chorou, gritou, gritou, gritou, gritou, gritou, gritou, babou, aí ele acalmou, abriu a mochila e pegou o bico. Aí eu falei para ele: agora você vai arrumar o brinquedo que você desarrumou. Ele arrumou (...), depois a gente foi para casinha e ouviu o resto da história” (P1).*

*“Eu chamo atenção deles [quando as crianças apresentam raiva]. Procuo contar no dia seguinte, procuro contar uma história que relate aquele assunto, para poder trazer aquilo para eles todos refletirem, mesmo não dizendo quem foi que fez ou apontando, mas trazer um contexto histórico, alguma coisa que faça eles pensarem na atitude errada que foi feita. E assim mesmo acaba uns apontando para o outro (risos), procurando quem fez o erro. Eu não quero saber, quero que corrijam” (P2).*

O relato de P1 expressa claramente o incômodo diante da expressão de raiva do aluno, em que a participante nomeou como se sentiu: “chateada” e, em seguida, adotou tentativas de lidar com a emoção da criança, que apareceram como punições. O relato de P2, além de demonstrar o desconforto e a tentativa de reduzir a expressão de emoções negativas dos alunos, revela outra reação não apoiadora, que é a de não se aproximar da criança no momento em que ela estiver apresentando uma emoção negativa.

Algumas reações não apoiadoras ocorreram mesmo diante da tentativa das participantes de acolher a expressão emocional da criança, como podem ser verificadas nestes trechos dos relatos de P1 e P3:

*“(...) aí eu fui e levei ele [o aluno] no refeitório, a gente conversou só que ele não abriu o porquê dele tá daquele jeito, daquela agressão, naquela... naquela raiva desnecessária, de pegar um potinho de cola e jogar e bater, empurrar as coisas, ele tava fazendo com muita frequência. Aí como ele não me deu retorno nenhum na conversa, aí sim eu fui e chamei a mãe” (P1).*

*”Teve um dia, se não me engano foi um dia de terça-feira, que uma criança chegou bem triste na sala, chegou, na verdade, chorando e aí ela sentou. Ela entrou, não deu bom dia, sentou e abaixou a cabeça e eu fui até ela, falei o nome, perguntei o que tinha acontecido. E aí ela pegou, tentando.. chorando, tentando falar, eu não conseguia compreender. Eu pedi a ela, né, que parasse um pouco [de chorar]” (P3).*

Observa-se que P1 teve uma reação apoiadora ao levar o aluno a um local reservado para conversar, quando percebeu que ele estava com raiva, contudo, a expressão “*raiva desnecessária*”, utilizada por ela, sugere minimização do que a criança estava sentindo e invalidação da expressão de emoções negativas. No segundo trecho, também houve uma reação apoiadora da professora, que foi perceber a emoção que a aluna estava sentindo e se dirigir até ela para saber o que aconteceu, mas a frase “*eu pedi a ela, né, que parasse um pouco*” revela

uma tentativa de inibir a expressão emocional da criança. Além disso, os dois trechos apoiam a constatação discutida anteriormente, de que as participantes têm dificuldades para acessar as emoções das crianças.

As reações apoiadoras percebidas nos discursos das participantes estão relacionadas com as tentativas de deixar a criança expressar as emoções negativas, conforme expôs P1:

*“Nesse momento do grito, da... do babar e da raiva que ele [o aluno] fica, não tem condições de você questionar nada. Eu deixei ele quieto, eu deixei ele fazer, eu deixei ele extravasar o que ele tava sentindo, tanto é que ele destruiu quase tudo que estava na sala. Outra situação que aconteceu com essa mesma criança, ele começou... ele queria... deixa eu lembrar o que era (...), o boneco xerife woody. Aí ele queria esse boneco (...), eu falei com ele que não teria como pegar o boneco agora que a gente ia ouvir a história na roda, ele começou a gritar e derrubou o balde do brinquedo. Como a tarde eu tenho uma quantidade... eu tenho duas colegas que trabalham comigo, duas auxiliares porque tem uma criança autista (...), elas levaram os meninos para a casinha para contar a história lá e deixei ele na sala até passar a raiva” (P1).*

No entanto, embora P1 tenha deixado a criança expressar a emoção que estava sentido, sem interferir, ressalta-se que essa reação pode ser uma consequência da falta de habilidade para lidar com as emoções dos alunos ou, até mesmo, uma tentativa de ignorar a expressão emocional pela criança, uma vez que a participante relatou acreditar que não é possível questionar a criança no momento da expressão emocional e ter deixado a criança na sala “até passar a raiva”.

Outra reação apoiadora que foi observada nas narrativas da maioria das participantes (apenas P2 não referiu) diz respeito às tentativas de validar a emoção da criança e ajudá-la a lidar com a emoção ou com a situação que gerou a emoção, como pode ser verificado nos seguintes trechos dos relatos de P1, P3 e P4:

*“Agora, quando eles diziam, é... um exemplo: ah, hoje eu não queria vir para escola. Teve uma situação que marcou, por isso que eu lembrei logo. De um menino que falou que, tipo, a prima ou uma parente tinha chegado e ele era obrigado, foi obrigado a ir para escola, sendo que ele queria ficar em casa brincando. Aí eu expliquei para ele que ele tinha que ficar na escola não porque era um castigo, mas porque a escola era o lugar que ele ia aprender, e se ele aprendesse uma coisa legal para levar para prima quando ele chegasse em casa? (...). Aí ele pegou, se tranquilizou” (P1).*

*“Ela [a aluna] me explicou que tinha passado uma situação com o pai, que o pai tinha prometido uma coisa a ela [e não cumpriu], que o pai era mentiroso e que aquilo tinha deixado ela chateada. E ela tem 5 anos, na época, ela estava com 5 anos. Aí fui, conversei com ela, depois que eu conversei, aí foi que ela melhorou. Aí ela levantou, deu bom dia aos coleguinhas e seguiu a rotina dela. Essa expressa bastante as emoções dela, no dia que ela tá triste, ela tá triste, no dia que ela tá chateada, ela tá chateada, no dia que ela tá feliz, ela tá feliz” (P3).*

*“Elas falam: “estou com medo” [quando as crianças expressam medo], inclusive uma vez uma disse a mim [durante a leitura de uma história]: “eu não gosto dessa história, porque eu não gosto de lobo mau”, e aí ela pediu para sentar no meu colo” (P3).*

— Entrevistadora: *E o que você fez?*

— P3: *Eu deixei.*

*“Olha, o que eu tenho aprendido a fazer nesses momentos que a criança não se controla é conversar, pedir para... deixar a criança chorar ou falar, perguntar o que aconteceu, deixar a criança falar um pouquinho, pedir para respirar, conversar, orientar que nem sempre a gente pode agir mesmo com raiva, mesmo chateado, a gente não pode agredir as pessoas, nem bater, porque não vai resolver, mas que tem outras formas de resolver (...). Não foi sempre assim, mas hoje eu tenho procurado conversar muito com eles. Conversar com quem está sentindo a raiva, primeiro, para tentar acalmar. Conversar também com quem provocou a situação, como no caso do menino que rasgou a atividade, a gente precisou conversar também com o que rasgou a atividade, porque ele deixou o coleguinha chateado e o coleguinha ficou chateado porque ele fez algo. E se fosse com ele, também ficaria chateado? como ele agiria? é o correto? Tentar levar os dois a refletir, tanto o que tá sentindo, que ele não pode agir com violência, quanto o que provocou, que ele não pode tá provocando o tempo todo, porque isso pode vir... vir a... é... têm consequências. Eles precisam saber que as ações deles têm consequências, então tenho conversado muito com eles e eu faço isso sempre” (P4).*

*“Já teve uma criança uma vez que ela chegou bem tristonha. O que foi que houve? “foi que minha mãe brigou comigo”. E aí, assim, o que foi? você vai conversando... por que foi que sua mãe brigou com você? Na verdade, ele tinha feito algo de errado e a mãe reclamou e aquilo marcou a criança, tá entendendo? Chegou bem... é... como é que se diz... bem... triste. A mãe não achou que tinha marcado tanto, mas marcou muito ele, chegou triste na escola. Aí a gente conversa, orienta: mamãe reclamou? que foi que houve? (...). Chegue em casa, chame mamãe para conversar, fale com mamãe o que aconteceu” (P4).*

Esses trechos apontam que as participantes parecem possuir repertório satisfatório de reações apoiadoras que costumava ser utilizado sem dificuldade em situações nas quais as crianças expressavam emoções negativas menos intensas ou por razões mais simples, como diante da frustração com alguma vontade ou desejo não satisfeito. Nesse sentido, a utilização de reações não apoiadoras pode estar relacionada à falta de conhecimento sobre como lidar com as emoções mais mobilizadoras e intensas dos alunos ou por acreditarem que determinadas práticas não apoiadoras são adequadas, como no caso da punição diante de expressões agressivas de raiva, por exemplo. Importante destacar, ainda, que o vocabulário utilizado por

todas as participantes para se referir às emoções é escasso e demonstra a dificuldade de reconhecer as emoções da criança e nomeá-las.

Mesmo que as participantes nem sempre tenham adotado reações apoiadoras diante da expressão emocional infantil, todas relataram perceber quando os alunos estão experimentando emoções negativas. No entanto, chama atenção o fato de que elas falaram mais sobre demonstrações extremas das emoções, como se demonstrações mais sutis passassem despercebidas, o que facilita a adoção de reações não apoiadoras, como ignorar, mesmo que não intencionalmente, a emoção da criança.

De modo geral, os dados revelam que as reações não apoiadoras das participantes se referem à dificuldade de acessar as crianças no momento em que apresentavam emoções negativas, bem como, estão relacionadas com o desconforto e as tentativas de controlar a expressão emocional infantil e com a minimização e invalidação do que a criança sentia. As reações apoiadoras, por sua vez, incluíram a tentativa de deixar a criança expressar a emoção que estava sentindo e a aproximação do aluno no momento em que ele apresentava uma emoção negativa para tentar ajudá-lo a lidar com a emoção ou com a situação que gerou a emoção. Essas reações e as situações descritas pelas participantes servem de exemplos para serem discutidos nas sessões do programa de intervenção, com o objetivo de ajudar os professores a lidarem com situações semelhantes que ocorrerem no dia a dia.

**3.3 Insegurança e desapontamento diante das expressões emocionais infantis.** Este subtema contempla aspectos referentes às emoções das próprias professoras em situações nas quais as crianças expressaram emoções negativas. Nas narrativas das participantes, a insegurança e o desapontamento apareceram de forma marcante, assim como, a dificuldade para lidar e nomear as próprias emoções. Os relatos indicam que todas as participantes se

sentem despreparadas para lidar com as emoções das crianças, conforme evidenciado em suas colocações:

*“Às vezes é muito complicado porque você... você é o adulto da relação e é o adulto profissional, e aí você chega e vê uma criança... Esse ano teve isso, uma criança que grita, bate, xinga, aí você olha, você não sabe... às vezes, você não sabe o que que você vai fazer naquela hora e, às vezes, você precisa de um apoio. (...) Se for relatar alguns fatos do ano passado, eu tive situações que até eu tava precisando de acompanhamento” (P1).*

*“É difícil [lidar com as emoções das crianças]. É tanto que eu comecei a fazer uma pós em psicopedagogia pensando nisso, porque... a gente tem que ter esse olhar crítico, que nem sempre a criança quando ela não vai bem é preguiça, é birra, é... outros motivos. Sempre tem algo familiar atrás de um desenvolvimento não, não... não do jeito que a gente gostaria que fosse, né? E a gente precisa estar bem, porque é difícil” (P2).*

*“Às vezes, eu acho difícil [lidar com as emoções dos alunos], até mesmo porque eu tenho me percebido, percebi que eu também tenho dificuldade de lidar com as minhas emoções. Aos 38 anos de idade (risos), percebi que eu também tenho dificuldade de lidar com as minhas emoções, tanto é que tenho buscado é... leituras acerca das emoções, justamente para poder compreender não só a mim, como também as crianças. Hoje, para mim, o meu maior desafio na sala de aula tá sendo mais a questão das emoções mesmo” (P3).*

*“Eu me sinto desafiada, porque nem sempre eu sei o que fazer e como conduzir. Eu sempre me sinto desafiada, porque, às vezes, você... é porque, às vezes nem sempre eu sei como conduzir e, assim... comecei na dúvida, será que eu tô conduzindo da forma correta? Traz preocupação” (P4).*

Esses relatos revelam que lidar com as emoções dos alunos era considerado um desafio para todas as participantes e gerava insegurança e desapontamento sobre o que fazer em alguns momentos. Ainda, esses trechos mencionados mostram que as próprias participantes apresentavam dificuldades para reconhecer, nomear e lidar com suas emoções. Especificamente, o trecho *“eu tive situações que até eu tava precisando de acompanhamento”* exposto por P1, e o trecho *“Aos 38 anos de idade (risos), percebi que eu também tenho dificuldade de lidar com as minhas emoções”* referido por P3, indicam que as duas participantes tinham consciência dessa dificuldade. Quando a expressão de emoções negativas pela criança era direcionada ao professor, essa dificuldade parecia ainda mais intensa, como informou P2:

*“Têm alguns [alunos] que expressam agressividade aos outros coleguinhas e até ao professor mesmo, já fui já, assim, bem... falta de respeito mesmo com o professor, né? Até pelo... por onde eu trabalho que... são crianças, assim, que não tem aquele... a educação mesmo formal*



*em casa, o respeito mesmo ao professor, alguns deles não têm e eles acabam expressando o mesmo linguajar em casa com o professor na sala de aula. É horrível, mexe com a gente” (P2).*

Este subtema também incluiu as queixas das professoras referentes à falta de suporte diante das demandas emocionais das crianças e, inclusive, das suas próprias demandas emocionais, conforme pode ser visto nos relatos de P1 e P2:

*“Você precisa de um apoio de outras pessoas que você não sabe o que é, porque, tipo, às vezes, quando relato algumas situações que acontecem na escola pública (...), eu tenho muitas... algumas amigas que trabalham na escola particular, aí fala: ah, não indicou profissional, não sei o quê, não fez isso, não quis ir... Às vezes não tem a quem recorrer, é frustrante. Porque como é que eu vou dizer para uma criança: você tá suspenso, uma criança de 4 anos? Tá, tá suspenso... “tô”, não tem... é muito pouco, entendeu? Não ajuda” (P1).*

*“Ó, eu fico triste [quando as crianças expressam emoções negativas], eu fico triste porque... são muitas crianças, eu diria que 20% da sala tem esses problemas emocionais e, às vezes, a gente não tem estrutura na escola para poder dar esse acompanhamento. Seria ótimo que tivesse um psicopedagogo, um psicólogo, na escola, tanto para atender os pais, professores e os alunos. Tirassem um tempinho para que cada um falasse um pouco de si, do que está sentindo” (P2).*

Essas duas queixas indicam, em última análise, o despreparo das participantes para lidar com as emoções das crianças e o quanto se sentem desapontadas e inseguras frente a certas expressões emocionais de seus alunos, por isso referiram a necessidade de terem suporte. Também revelam que expressões de emoções negativas pelas crianças, ou mesmo por elas próprias não eram aceitas com naturalidade, mas eram consideradas como problemas. Assim, as emoções das crianças pareciam constituir dificuldades no cotidiano escolar das participantes e repercutiam, muitas vezes, negativamente sobre as emoções do próprio professor.

Importante considerar que ao serem questionadas sobre como se sentiam diante das expressões das emoções negativas pelas crianças ou ao longo da entrevista quando se referiam a aspectos relacionados às emoções, todas as participantes revelaram a falta de vocabulário emocional adequado. A escassez de termos relacionados às emoções indica que as participantes

não estavam habituadas a falarem sobre o que sentiam, sugerindo, também, pouco conhecimento sobre emoções de modo geral.

### *Necessidades levantadas*

Nesta seção serão apresentados os resultados finais do levantamento de necessidades proposto na Etapa 1 da adaptação, realizado a partir das entrevistas com as professoras que participaram do estudo. As necessidades foram identificadas a partir dos subtemas do mapa temático, sendo obtido um total de oito necessidades. Assim, cada necessidade corresponde a um subtema ou parte de um subtema gerado pela análise temática.

No tema 1, Emoções negativas na escola, os relatos das participantes nos subtemas “Percepção dos contextos ou causas das emoções negativas” e “Dificuldade de dar nome às emoções” indicaram as seguintes necessidades: (a) Ampliar o conhecimento sobre emoções básicas, especialmente as emoções negativas, e de que forma aparecem no dia a dia, a fim de que os professores consigam identificá-las com mais facilidade em situações menos intensas de expressão emocional pelos alunos; e, (b) Aprender vocabulário emocional variado para falar com os alunos sobre emoções e ajudá-los a identificar e nomear suas próprias emoções.

No tema 2, Desenvolvimento emocional no currículo escolar, os relatos das participantes no subtema “Motivação para incluir as emoções no currículo” não indicaram nenhuma necessidade específica. No entanto, mostram que as participantes estavam motivadas para a tarefa de promover o desenvolvimento emocional no currículo escolar. O subtema “Limites da atuação do professor no desenvolvimento emocional infantil” indicou a seguinte necessidade: (a) Delimitar o papel do professor no desenvolvimento emocional infantil, mostrando que seu papel é proporcionar ao grupo de alunos, na rotina escolar, oportunidades para a socialização emocional.

No tema 3, Socialização emocional na interação professor-aluno, os relatos das participantes nos subtemas “Desconhecimento e irregularidade de estratégias para discutir emoções”, “Hesitação e punição diante das expressões emocionais infantis” e “Insegurança e desapontamento diante das expressões emocionais infantis” indicaram as seguintes necessidades: (a) Aprender estratégias e atividades que promovam a socialização emocional dos alunos e de que maneira essas estratégias e atividades podem ser implementadas no dia a dia; (b) Discutir com os professores as vantagens de reações apoiadoras das expressões emocionais e as desvantagens das reações não-apoiadoras para o desenvolvimento emocional infantil; (c) Discutir com os professores as funções das emoções em geral e das emoções negativas; (d) Aprender a reconhecer, nomear e lidar com suas próprias emoções; e, (e) Aumentar a empatia dos professores em relação a situações desafiadoras vivenciadas pelos alunos no contexto escolar e doméstico, que justificam a experiência de emoções negativas e sua expressão.

A Tabela 2 resume os resultados na análise temática e apresenta as necessidades correspondentes aos conteúdos revelados em cada um dos subtemas.

## **Tabela 2**

### *Necessidades Levantadas a partir da Análise Temática do Relato das Professoras*

<b>Síntese dos Resultados da Análise Temática</b>	<b>Necessidades</b>
<b>Tema 1 - Emoções negativas na escola</b>	
1.1 - Percepção dos contextos ou causas das emoções negativas	
As emoções negativas das crianças foram percebidas somente em situações desafiadoras, novas ou desconhecidas; Os relatos sobre as causas ou motivos das emoções negativas das crianças estiveram associados a expressões emocionais extremas.	Ampliar o conhecimento sobre emoções básicas, especialmente as emoções negativas, e de que forma aparecem no dia a dia, a fim de que os professores consigam identificá-las com mais facilidade em situações menos intensas de expressão emocional pelos alunos.
1.2 Dificuldade de dar nome às emoções	

Dificuldade de nomear a emoção expressa pela criança;  
Dificuldade de distinguir emoções de expressões emocionais;  
Utilização de vocabulário inapropriado para se referir às emoções dos alunos.

Aprender vocabulário emocional variado para falar com os alunos sobre emoções e ajudá-los a identificar e nomear suas próprias emoções.

---

## **Tema 2 - Desenvolvimento emocional no currículo escolar**

---

### 2.1 Motivação para incluir as emoções no currículo

Reconhecimento da importância de contemplar nas atividades docentes o desenvolvimento emocional dos alunos, já que as emoções das crianças afetam a rotina escolar, o processo de aprendizagem e as relações sociais;  
Percepção de que a escola é um ambiente rico na vivência de emoções variadas.

Esses relatos não indicam nenhuma necessidade específica. No entanto, mostram que as participantes estavam motivadas para a tarefa de promover o desenvolvimento emocional no currículo escolar.

### 2.2 Limites da atuação do professor no desenvolvimento emocional infantil

Dúvidas quanto ao papel do professor no desenvolvimento emocional dos alunos.  
Noção de que a resolução de problemas emocionais e comportamentais de crianças específicas pode ser papel do professor, mas que ele não tem preparo ou condições para isso.

Delimitar o papel do professor no desenvolvimento emocional infantil, mostrando que seu papel é proporcionar ao grupo de alunos, na rotina escolar, oportunidades para a socialização emocional.

---

## **Tema 3 - Socialização emocional na interação professor-aluno**

---

### 3.1 Desconhecimento e irregularidade de estratégias para discutir emoções

Falta de conhecimento acerca de como utilizar discussões sobre emoções para favorecer o desenvolvimento emocional dos alunos;  
Falta de atividades regulares direcionadas à compreensão das emoções no cotidiano;  
Estratégias para falar com os alunos sobre as emoções, tinham o objetivo de lidar com dificuldades individuais mais graves ou extremas observadas em alunos específicos.

Aprender estratégias e atividades que promovam a socialização emocional dos alunos e de que maneira essas estratégias e atividades podem ser implementadas no dia a dia.

### 3.2 Hesitação e punição diante das expressões emocionais infantis

Dificuldade de se aproximar da criança no momento em que ela estava expressando emoções negativas;  
Pouco apoio à expressão das emoções pelas crianças;  
Desconforto e tentativas de punição diante da expressão emocional da criança.

Discutir com os professores as vantagens de reações apoiadoras das expressões emocionais e as desvantagens das reações não-apoiadoras para o desenvolvimento emocional infantil.

### 3.3 Insegurança e desapontamento diante das expressões emocionais infantis

As expressões emocionais negativas dos alunos eram consideradas desafiadoras e geradoras de insegurança e desapontamento;  
Dificuldades para reconhecer, nomear e lidar com suas próprias emoções;  
Dificuldade de aceitar as expressões de emoções negativas das crianças ou as próprias.

Discutir com os professores as funções das emoções em geral e das emoções negativas;  
Aprender a reconhecer, nomear e lidar com suas próprias emoções;  
Aumentar a empatia dos professores em relação a situações desafiadoras vivenciadas pelos alunos no contexto escolar e doméstico, que justificam a experiência de emoções negativas e sua expressão.

---

## **Parte 2 - Adaptação dos objetivos do programa**

Nessa etapa da adaptação, os objetivos do programa original foram examinados e apenas os objetivos da terceira e oitava sessão foram alterados para se adequar ao novo contexto e atender as necessidades identificadas na etapa anterior. A Tabela 3 compara os objetivos de cada sessão entre os programas original e adaptado.

Os objetivos da primeira sessão do programa original permaneceram os mesmos no programa adaptado, uma vez que se trata do contato inicial para estabelecimento de um vínculo que favoreça relações de cooperação e confiança entre o facilitador e os participantes e entre os próprios participantes do treinamento. Nessa primeira sessão também são apresentadas as emoções básicas, suas funções e de que forma aparecem no cotidiano, o que se relaciona às necessidades de os professores ampliarem o conhecimento sobre emoções básicas, especialmente as emoções negativas, e de que forma aparecem no dia a dia, a fim de que consigam identificá-las com mais facilidade em situações menos intensas de expressão emocional pelos alunos; e, discutir com os professores as funções das emoções em geral e das emoções negativas.

A segunda sessão tem como objetivos a expressão de emoções relacionados à maternidade, o desenvolvimento da consciência das mães sobre as próprias emoções e ampliar o repertório verbal materno sobre emoções. Com exceção do foco na maternidade, que foi alterado para a educação infantil, os objetivos permaneceram os mesmos. Esta sessão, quando aplicada às emoções do professor, contempla as seguintes necessidades identificadas na análise da experiência das professoras com as emoções na escola: aprender vocabulário emocional variado para falar com os alunos sobre emoções e ajudá-los a identificar e nomear suas próprias emoções; aprender a reconhecer, nomear e lidar com suas próprias emoções; e, discutir com os professores as funções das emoções em geral e das emoções negativas.

Na terceira sessão, os objetivos são favorecer o aprendizado sobre a importância das emoções negativas para o desenvolvimento socialmente competente dos indivíduos, identificar

estratégias que podem auxiliar os filhos a lidar com as emoções e diferenciar estratégias apoiadoras e não apoiadoras. Esses objetivos, quando aplicados ao contexto escolar, contemplam as seguintes necessidades: ampliar o conhecimento sobre emoções básicas, especialmente as emoções negativas, e de que forma aparecem no dia a dia, a fim de que o professor consiga identificá-las com mais facilidade em situações menos intensas de expressão emocional pelos alunos; discutir com os professores as vantagens de reações apoiadoras das expressões emocionais e as desvantagens das reações não-apoiadoras para o desenvolvimento emocional infantil; e, propor estratégias para que os professores possam ajudar os alunos a lidar com as emoções ou com as situações que causam as emoções. Nos objetivos desta sessão foi incluída a necessidade de delimitar o papel do professor no desenvolvimento emocional infantil, mostrando que seu papel é proporcionar ao grupo de alunos, na rotina escolar, oportunidades para a socialização emocional. Para isso, esta sessão incluirá um panorama do desenvolvimento emocional infantil entre os 3 e os 5 anos de idade e discutirá a diferença entre desenvolvimento emocional e problemas emocionais.

A quarta sessão tem como objetivos o reconhecimento das emoções negativas como parte da vida dos filhos, o treino de estratégias que apoiam a expressão dessas emoções e a discussão das desvantagens de práticas não apoiadoras. Com exceção da mudança de foco dos filhos para os alunos da educação infantil, os objetivos permaneceram inalterados. Esta sessão atende às necessidades de ampliar o conhecimento sobre emoções básicas, especialmente as emoções negativas, e de que forma aparecem no dia a dia, a fim de que o professor consiga identificá-las com mais facilidade em situações menos intensas de expressão emocional pelos alunos; discutir com os professores as vantagens de reações apoiadoras das expressões emocionais e as desvantagens das reações não-apoiadoras para o desenvolvimento emocional infantil; e, aumentar a empatia dos professores em relação a situações desafiadoras vivenciadas

pelos alunos no contexto escolar e doméstico, que justificam a experiência de emoções negativas e sua expressão.

Na quinta sessão o objetivo é consolidar o que foi trabalhado, de forma que as mães já sejam capazes de perceber as emoções dos filhos, assim como, ajudá-los a entender e lidar com o medo. Os objetivos dessa sessão permaneceram os mesmos no programa adaptado, uma vez que contemplam as seguintes necessidades: ampliar o conhecimento sobre emoções básicas, especialmente as emoções negativas, e de que forma aparecem no dia a dia, a fim de que o professor consiga identificá-las com mais facilidade em situações menos intensas de expressão emocional pelos alunos; e, aprender estratégias e atividades que promovam a socialização emocional dos alunos e de que maneira essas estratégias e atividades podem ser implementadas no dia a dia.

A sexta sessão tem como objetivos tornar as mães capazes de identificar a expressão de tristeza pelos filhos e de utilizar estratégias que favoreçam a compreensão da criança e delas próprias sobre a situação associada à emoção. Os objetivos dessa sessão não foram alterados no programa adaptado e contemplam as seguintes necessidades: ampliar o conhecimento sobre emoções básicas, especialmente as emoções negativas, e de que forma aparecem no dia a dia, a fim de que o professor consiga identificá-las com mais facilidade em situações menos intensas de expressão emocional pelos alunos; e, aprender estratégias e atividades que promovam a socialização emocional dos alunos e de que maneira essas estratégias e atividades podem ser implementadas no dia a dia.

Na sétima sessão o objetivo é tornar as mães capazes de identificar a expressão de raiva pelos filhos, através das pistas dadas pelas crianças e buscando compreender a situação associada à vivência da emoção. Na versão adaptada do programa, o objetivo dessa sessão permaneceu sem alteração, já que contempla as seguintes necessidades: ampliar o conhecimento sobre emoções básicas, especialmente as emoções negativas, e de que forma

aparecem no dia a dia, a fim de que o professor consiga identificá-las com mais facilidade em situações menos intensas de expressão emocional pelos alunos; e, aprender estratégias e atividades que promovam a socialização emocional dos alunos e de que maneira essas estratégias e atividades podem ser implementadas no dia a dia.

A oitava e última sessão apresenta quatro objetivos, que são: revisar os principais tópicos abordados no programa; reforçar as estratégias básicas para manejo das emoções dos filhos; abordar emoções ou estratégias parentais para socializar as emoções ou comportamentos dos filhos que não foram extensamente trabalhadas nos encontros anteriores; e, garantir às participantes possibilidades de contato futuro para assistência, inclusive para a realização do pós-teste. No programa adaptado, o quarto objetivo foi removido, uma vez que não se adequa à proposta da intervenção. Os demais objetivos da sessão foram mantidos, pois se referem à revisão das principais estratégias trabalhadas ao longo das sessões.

De modo geral, o programa de intervenção original atende às necessidades levantadas a partir do relato das professoras que participaram desse estudo. A exceção ocorreu apenas com a necessidade de delimitar o papel do professor no desenvolvimento emocional infantil, que não fazia parte do programa original, por ser específica ao contexto escolar. Além disso, houve a remoção de um objetivo da última sessão, por não ser adequado à nova proposta da intervenção.

A falta de clareza sobre a atuação do professor na promoção do desenvolvimento emocional dos alunos foi uma dúvida recorrente nos relatos de todas as participantes. Nesse sentido, buscando manter a fidelidade ao programa original e, ao mesmo tempo, visando tornar o programa adaptado sensível às necessidades da nova população, optou-se por acomodar esse objetivo no início do programa, na terceira sessão, para que os professores tenham uma visão geral do desenvolvimento emocional infantil e compreendam qual o papel do professor nesse processo, antes de aprender a lidar com emoções específicas.



**Tabela 3***Objetivos do Programa Vivendo Emoções e da Versão Adaptada ao Contexto Escolar*

<b>Sessões</b>	<b>Objetivos do Programa Vivendo Emoções</b>	<b>Objetivos do Programa Vivendo Emoções na Escola</b>
1 <sup>a</sup>	A apresentação do facilitador, das mães participantes e de uma breve introdução aos conceitos que serão abordados ao longo do programa, sobre o desenvolvimento socioemocional e a aprendizagem de estratégias, por parte das mães, sobre como ensinar os filhos a reconhecer, denominar e expressar emoções de forma adequada à situação vivenciada e ao contexto. Esse primeiro encontro será destinado também ao estabelecimento de um ambiente seguro, acolhedor e confiável que facilite a participação de todos os membros do grupo.	A apresentação do facilitador, dos professores participantes e de uma breve introdução aos conceitos que serão abordados ao longo do programa. Esse primeiro encontro será destinado também ao estabelecimento de um ambiente seguro, acolhedor e confiável que facilite a participação de todos os membros do grupo.
2 <sup>a</sup>	Oferecer um espaço para as mães que propicie a expressão de sentimentos relacionados à maternidade, com seus desafios e exigências e apresentar estratégias para que as mães se tornem mais conscientes sobre as próprias emoções, identificar reações relacionadas a diferentes emoções, ampliar repertório verbal materno sobre emoções, introduzir análise de eventos antecedentes às emoções.	Oferecer um espaço para a expressão de sentimentos relacionados a ser professor, com seus desafios e exigências e apresentar estratégias para que os professores se tornem mais conscientes sobre as próprias emoções, para identificar reações físicas e comportamentais relacionadas a diferentes emoções, ampliar repertório verbal sobre emoções e introduzir análise de eventos antecedentes às emoções. Para tanto, nesta sessão o foco estará sobre as emoções relacionadas à atividade profissional do professor.
3 <sup>a</sup>	Esta sessão deve favorecer o aprendizado sobre importância das emoções negativas para o desenvolvimento socialmente competente dos indivíduos. Para isso, as mães devem refletir sobre como lidam com as próprias emoções entendidas como negativas e com as dos filhos. Além disso, através de cenas de filmes e dos próprios relatos maternos, espera-se que as mães identifiquem estratégias que podem auxiliar os filhos, a lidar com as emoções e diferenciem de estratégias não apoiadoras e que por isso, não auxiliam a criança a entender e lidar com as próprias emoções.	Esta sessão deve favorecer o aprendizado sobre a importância das emoções negativas e de sabermos lidar com elas. Para isso, os professores devem refletir sobre como lidam com as próprias emoções negativas e com as dos alunos. Além disso, através de cenas de filmes e dos próprios relatos, estratégias apoiadoras da expressividade emocional serão diferenciadas das estratégias não apoiadoras, que não auxiliam a criança a entender e lidar com as próprias emoções. Nesta sessão também é apresentado um panorama geral do desenvolvimento emocional dos 3 aos 5 anos e discute-se o papel do professor no desenvolvimento emocional infantil.
4 <sup>a</sup>	Após esta sessão as mães devem ser capazes de identificar reações parentais inadequadas às emoções negativas dos filhos, especialmente reações que envolvem não escutar a criança ou não perceber pequenas alterações do comportamento; devem ser capazes de destacar os principais passos que demonstram apoio às diferentes emoções, como escutar, confirmar a emoção com a criança e mostrar-se dispostas a ajudar a criança a lidar com a situação relacionada à emoção negativa. É importante também que as mães, após a participação nesta sessão, sejam capazes de apoiar a emoção dos filhos sem julgar ou menosprezar a emoção ou a situação relacionada à emoção.	Após esta sessão os professores devem ser capazes de identificar reações apoiadoras e não apoiadoras às emoções negativas dos alunos, reconhecendo as emoções negativas como parte da vida dos alunos, e ter conhecimento de alguns tipos de atividades que podem ser inseridas na rotina de sala de aula para a discussão de emoções.

---

5 <sup>a</sup>	Consolidar o que foi trabalhado até esta sessão, de forma que as mães já sejam capazes de perceber as emoções dos filhos, assim como ajudar os filhos a entender as próprias emoções, especialmente o medo.	Consolidar o que foi trabalhado até esta sessão, de modo que os professores sejam capazes de perceber suas emoções e as emoções dos alunos. Além disso, os professores conhecerão atividades que podem ser realizadas para discutir o medo com seus alunos e reações apoiadoras que podem ser utilizadas na escola para apoiar expressões de medo pelos alunos.
6 <sup>a</sup>	Após esta sessão as mães devem ser capazes de identificar a expressão de tristeza pelos filhos, através das pistas dadas pelas crianças, assim como devem ser capazes de utilizar estratégias que favoreçam a compreensão dela e da própria criança sobre a situação associada à emoção.	Definição e caracterização da tristeza. Além disso, nesta sessão os professores conhecerão atividades que podem ser realizadas para discutir a tristeza com seus alunos e reações apoiadoras que podem ser utilizadas na escola para apoiar expressões de tristeza nos alunos.
7 <sup>a</sup>	Após esta sessão as mães devem ser capazes de identificar a expressão de raiva pelos filhos, através das pistas dadas pelas crianças e buscando compreender a situação associada à vivência da emoção.	Definição e caracterização da raiva e sua expressão na infância. Além disso, nesta sessão os professores conhecerão atividades que podem ser realizadas para discutir a raiva com seus alunos e reações apoiadoras que podem ser utilizadas na escola para apoiar expressões de raiva pelos alunos.
8 <sup>a</sup>	a. Revisar os principais tópicos abordados no programa; b. Reforçar as estratégias básicas para manejo das emoções dos filhos; c. Abordar emoções ou estratégias parentais para socializar as emoções ou comportamentos dos filhos que não foram extensamente trabalhadas nos encontros anteriores; d. Garantir às participantes possibilidades de contato futuro para assistência inclusive para a realização do pós-teste.	Revisão dos principais temas e estratégias trabalhadas com os professores para lidar com as próprias emoções e com as emoções dos alunos, enfatizando os aspectos centrais de cada sessão e esclarecendo dúvidas.

---

### Parte 3 - Adaptação das sessões

Nesta etapa foram implementadas alterações nas sessões do programa *Vivendo Emoções* para se adequar ao contexto escolar. As atividades, estratégias e materiais do programa original considerados apropriados para a nova população e que atendiam aos objetivos propostos na Etapa 2 foram mantidos. Algumas atividades, estratégias e materiais foram revisados e ajustados, alguns foram excluídos e outros foram adicionados para atender às necessidades específicas dos professores. A seguir as atividades, estratégias e materiais que sofreram mudanças em cada uma das sessões serão resumidamente descritos. A Tabela 4 mostra um resumo das alterações implementadas nas sessões.

A primeira sessão, *apresentação do programa, do grupo e estabelecimento de regras*, é composta por cinco atividades. Nessa sessão foram mantidas as atividades e estratégias do programa original, pois atendem às necessidades levantadas na primeira etapa da adaptação e se adequam à realidade escolar. Os materiais necessários para o desenvolvimento da sessão também permaneceram inalterados.

A segunda sessão, *as emoções de ser professor*, possui quatro atividades, das quais foi incluída a atividade “técnica de relaxamento” que estava na terceira sessão, por ser uma estratégia que auxilia os professores a lidarem com suas emoções, além de ser utilizada para reduzir a tensão causada pela atividade anterior, sobre dificuldades vivenciadas pelos professores na rotina escolar. Essa atividade foi reformulada, para se tornar mais fácil de ser aplicada e utilizada pelos professores em outras situações. Nos materiais dessa sessão, acrescentou-se a sugestão de uma música calma e relaxante para ser utilizada durante a “técnica de relaxamento”.

A terceira sessão, *identificação, reconhecimento e validação de emoções negativas*, é composta por quatro atividades. A atividade “técnica de relaxamento” foi excluída dessa sessão. A discussão da cena do filme “*Espanglês*”, que era uma das atividades da sessão na versão original, também foi excluída, pois tem foco na relação mãe-filho. A atividade para a semana “jogo das emoções” foi transferida para a sétima sessão, por se encaixar melhor à proposta da sessão. A atividade “desenvolvimento emocional dos 3 aos 5 anos de vida e o papel do professor” foi acrescentada devido à necessidade de mostrar aos professores o que é esperado, com relação ao desenvolvimento emocional, em cada uma das idades e qual o papel do professor nesse processo. Para atingir os objetivos da atividade, acrescentou-se uma apresentação sobre desenvolvimento emocional infantil dos 3 aos 5 anos de idade e cartões que descrevem oportunidades autênticas de socialização emocional no contexto escolar e situações

que indicam problemas emocionais dos alunos, para que os professores reflitam sobre o seu papel diante de cada situação.

A quarta sessão, *empatia e apoio às emoções dos alunos*, possui cinco atividades. Nessa sessão foi adicionada a primeira atividade a ser realizada pelos professores com os alunos, “mural com expressões faciais das emoções”. Para explicar a atividade aos professores, foi adicionada uma apresentação com imagens de rostos humanos exibindo emoções básicas e um cartão com exemplos de perguntas gerais que podem ser feitas aos alunos quando usarem o mural pela primeira vez, para que os alunos aprendam a identificar e compreender as causas das emoções básicas. Também foi acrescentada a atividade “técnica de relaxamento” utilizada na segunda sessão para estimular os professores a utilizarem regularmente.

A quinta sessão, *lidando com medos, preocupações e resolução de problemas*, é composta por cinco atividades. Nessa sessão foi incluída a atividade “discussão sobre o medo” para ser realizada com os alunos. A história infantil utilizada nessa atividade, que mostra um personagem infantil lidando com o medo de uma forma positiva, já constava no manual do programa original. No entanto, foi acrescentada aos materiais dessa sessão uma lista de perguntas para os professores fazerem aos alunos depois da leitura, que deve ser entregue junto com a história. Também foi adicionado nos materiais um modelo de realização da resolução de problemas para ser entregue aos professores.

A sexta sessão, *lidando com a tristeza*, é composta por seis atividades. Na atividade “desenvolvendo estratégias apoiadoras para a tristeza” que já existia na sessão foram acrescentados seis cartões com diálogos para serem encenados pelos professores (*role-play*) e discutidos posteriormente. Além disso, nessa sessão também foi adicionada a atividade “termômetro das emoções” para os professores desenvolverem com os alunos, a fim de ajudá-los a falar sobre a emoção que estão sentindo e indicar sua intensidade. A atividade “diferenças

entre tristeza e depressão” foi excluída dessa sessão, porque não haveria tempo suficiente para desenvolvê-la.

A sétima sessão, *lidando com a raiva*, possui sete atividades. A atividade “técnica de relaxamento” de forma reduzida foi repetida nessa sessão para estimular a utilização dessa atividade com frequência pelos professores. O “jogo da memória sobre as emoções” que constava na terceira sessão, embora nomeada de forma diferente, também foi incluída nessa sessão. Por esta ser a penúltima sessão, foi adicionada uma atividade para que os professores possam relatar temas, dúvidas ou atividades que gostariam que fossem discutidos ou revisados no último encontro.

A oitava sessão, *fechamento do programa e revisão das estratégias discutidas*, é composta por seis atividades. Nessa sessão foi adicionada a atividade “consolidando a aprendizagem sobre as emoções” para retomar aspectos importantes das emoções que os professores precisam compreender para favorecer as práticas de socialização emocional. Duas atividades para reforçar as desvantagens de estratégias não apoiadoras e as vantagens das reações apoiadoras foram acrescentadas. Nessa sessão também foi adicionado um cartão adesivo que resume os aspectos centrais do conteúdo do programa *Vivendo Emoções na Escola* para os professores colarem na sala de aula ou em outro local da escola e a atividade “fechamento do programa” para verificar a experiência dos professores com o programa e quais as perspectivas futuras sobre a interação com os alunos e o manejo de emoções. A atividade “revisar discussão sobre birras em crianças” que constava nessa sessão foi removida, por ser mais adequada à sessão sobre a raiva.

De modo geral, as sessões do programa original se mostraram potencialmente compatíveis para promover o desenvolvimento de práticas de socialização emocional mais adequadas nos professores, sobretudo porque a base teórica que fundamenta as duas intervenções é similar. As alterações implementadas, quando necessário, não alteraram os

componentes principais e a proposta das sessões. Nesse sentido, as atividades, estratégias e materiais do programa original atenderam, em grande parte, aos objetivos e necessidades do programa adaptado.

#### Tabela 4

##### *Alterações nas Atividades, Estratégias e Materiais das Sessões do Programa Vivendo Emoções para Atender aos Objetivos do Programa Adaptado*

Sessões	Alterações nas Atividades, Estratégias e Materiais
1ª	a) Não houveram alterações significativas nas atividades, estratégias e materiais.
2ª	a) Foi acrescentada a atividade “técnica de relaxamento” que estava na terceira sessão; b) Foi acrescentada a sugestão de uma música calma e relaxante.
3ª	a) A atividade “técnica de relaxamento” foi excluída; b) A discussão da cena do filme “ <i>Espanglês</i> ” foi excluída; c) A atividade “jogo das emoções” foi transferida para a sétima sessão; d) A atividade “desenvolvimento emocional dos 3 aos 5 anos de vida e o papel do professor” foi acrescentada; e) Foi adicionada aos materiais uma apresentação sobre desenvolvimento emocional infantil dos 3 aos 5 anos de idade; f) Foram acrescentados aos materiais cartões que descrevem oportunidades autênticas de socialização emocional no contexto escolar e situações que indicam problemas emocionais dos alunos.
4ª	a) Foi adicionada a atividade “mural com expressões faciais das emoções”; b) Foi acrescentada aos materiais uma apresentação com imagens de rostos humanos exibindo emoções; c) Foi adicionado aos materiais um cartão com exemplos de perguntas gerais para ajudar os alunos a identificar e compreender as causas das emoções básicas; d) Foi adicionada a atividade “técnica de relaxamento” utilizada na segunda sessão.
5ª	a) Foi acrescentada a atividade “discussão sobre o medo” para ser realizada com os alunos; b) Foi adicionada aos materiais uma lista de perguntas para os professores fazerem aos alunos depois da leitura da história sobre o medo; c) Foi incluído aos materiais um modelo de realização da resolução de problemas para ser entregue aos professores.
6ª	a) Foram acrescentados aos materiais cartões com diálogos para serem encenados pelos professores; b) Foi adicionada a atividade “termômetro das emoções”; c) Foi incluída aos materiais uma imagem com exemplo de um termômetro das emoções para ser entregue aos professores; d) A atividade “diferenças entre tristeza e depressão” foi excluída.
7ª	a) Foi incluída a atividade “técnica de relaxamento” de forma reduzida; b) Foi adicionada a atividade “jogo da memória sobre as emoções”; c) Foi acrescentado aos materiais um exemplo de um par de cartões que pode fazer parte do jogo da memória sobre as emoções; d) Foi adicionada uma atividade para que os professores possam relatar temas, dúvidas ou atividades que gostariam que fossem discutidos ou revisados no último encontro.

- 
- 8ª
- a) Foi adicionada a atividade “consolidando a aprendizagem sobre as emoções”;
  - b) Foi acrescentada a atividade “revisão das estratégias apoiadoras e não apoiadoras”;
  - c) Foram incluídos aos materiais cartões com exemplos de frases que ilustram reações apoiadoras e não apoiadoras da emoção da criança para serem discutidas;
  - d) Foi acrescentada a atividade “treinando reações apoiadoras em situações cotidianas”;
  - e) Foram adicionados aos materiais cartões com exemplos de situações que são comuns acontecerem no dia a dia com as crianças no contexto escolar;
  - f) Foi acrescentado um cartão adesivo que resume os aspectos centrais do conteúdo do programa *Vivendo Emoções na Escola*;
  - g) Foi incluída a atividade “fechamento do programa” para verificar a experiência dos professores com o programa e quais as perspectivas futuras sobre a interação com os alunos e o manejo de emoções;
  - h) A atividade “revisar discussão sobre birras em crianças” foi excluída.
- 

### ***Manual do Programa Vivendo Emoções na Escola***

Nessa seção, cada uma das sessões do programa adaptado, denominado *Vivendo Emoções na Escola*, será apresentada com a descrição dos objetivos, dos materiais, das atividades e dos exemplos de falas do facilitador durante a condução das atividades e de conteúdo para as apresentações em vídeo ou Power point. As imagens, vídeos ou arquivos em Power Point referidos como “apresentações”, que constam entre os materiais e as atividades das sessões, devem ser elaborados pelo facilitador, de acordo com as características do grupo de professores atendido.

### ***Recomendações gerais de implementação do programa***

Recomenda-se que essa intervenção seja conduzida por um facilitador e um cofacilitador. O facilitador é a pessoa que coordena, dirige e modera as atividades da intervenção. Por isso, precisa ter domínio dos fundamentos teóricos e das habilidades técnicas, além de habilidades sociais como comunicação efetiva, empatia e assertividade. O cofacilitador, por sua vez, é a pessoa responsável por auxiliar o facilitador na condução das atividades da intervenção. Ele organiza os conteúdos, prepara os materiais, as apresentações e pode participar das discussões e atividades.

As sessões têm duração de duas horas, sempre nos horários e dias combinados. Cada sessão deve ter um intervalo de 15 minutos para o lanche. Esse momento é importante por ser uma oportunidade de os professores conversarem entre eles e com os facilitadores, compartilhando suas impressões e expectativas. Além de tornar esse momento do intervalo leve e descontraído, o facilitador pode aproveitar para conhecer melhor a experiência de cada professor com seus alunos.

No início de cada sessão, o facilitador deve informar aos professores o assunto que será tratado e, ao final, deve explicar atividades a serem realizadas durante a semana, quando houver. Eventualmente professores podem solicitar seu ingresso no programa após o início das sessões. Recomendamos que isso aconteça somente até a segunda sessão e que os novos integrantes recebam todas as informações sobre o programa antes do seu ingresso, para que sua chegada não perturbe o funcionamento do grupo. A quantidade de participantes sugerida por grupo é 10.

Por fim, recomenda-se que o treinamento dos facilitadores seja planejado e ministrado por Psicólogos com experiência na área de Psicologia Clínica ou Psicologia do Desenvolvimento. O treinamento deve incluir material teórico sobre características e funções das emoções básicas, desenvolvimento emocional nos primeiros cinco anos de vida e socialização emocional. Durante a implementação do programa, a supervisão regular dos facilitadores deve ser mantida, preferencialmente em grupo, para apoiar a fidelidade ao modelo de intervenção.

### ***SESSÃO 1: Apresentação do programa, do grupo e estabelecimento de regras***

#### **1. Objetivos**

A apresentação dos facilitadores, dos professores participantes e de uma breve introdução aos conceitos que serão abordados ao longo do programa. Esse primeiro encontro será destinado



também ao estabelecimento de um ambiente seguro, acolhedor e confiável que facilite a participação de todos os membros do grupo.

## **2. Materiais**

✓ Computador e fonte;

✓ Apresentações (vídeos ou arquivos em Power Point):

Apresentação 1: psicoeducação sobre as emoções básicas;

Apresentação 2: imagens de pessoas expressando diferentes emoções, como alegria, raiva, medo, tristeza, etc. (as imagens devem ser numeradas). Cada imagem deve estar em um slide e os slides devem se alternar automaticamente;

Apresentação 3: calendário com as datas dos encontros em destaque. Este calendário pode ser transformado em um cartaz que pode ser afixado em um mural na sala de professores ou outro local da escola;

✓ Lanche para o intervalo;

✓ Papel metro branco (caso não tenha quadro ou lousa na sala);

✓ Hidrocor com ponta grossa para escrever no mural de papel branco ou piloto para lousa branca;

✓ Fita adesiva;

✓ Canetas;

✓ Crachás dos professores e dos facilitadores;

✓ Caixa de lenços de papel;

✓ Lista de presença.

## **3. Atividades**

Atividade 1: Apresentação do facilitador e do cofacilitador

O facilitador deve apresentar-se e apresentar o cofacilitador brevemente, destacando sua profissão/ocupação e experiência na área do desenvolvimento infantil:

FACILITADOR:

*“Boa tarde a todos, ficamos muito felizes com a presença de cada um de vocês e animados para começar nosso grupo. Meu nome é....., sou Psicóloga(o), e este(a) é....., estudante de Psicologia. Nós nos dedicamos à pesquisa sobre o desenvolvimento de crianças pequenas, buscando identificar o que ajuda a criança a se conhecer e a se relacionar melhor com outras pessoas. A partir desses estudos, desenvolvemos a proposta desse grupo para que os professores possam ajudar seus alunos a conhecer e lidar com suas emoções, especialmente emoções difíceis, como a tristeza, a raiva e o medo.”*

### Atividade 2: Sondagem do conhecimento dos professores sobre as emoções

O facilitador lança uma pergunta ampla sobre a natureza das emoções e incentiva os professores a compartilharem suas ideias, comentando as respostas:

FACILITADOR:

*“O que são emoções? O que vem à cabeça de vocês ao ouvir a palavra emoção?”*

Caso os professores não tenham falado de aspectos essenciais como as reações corporais relacionadas às emoções e seu caráter informativo, o facilitador deve enfatizar esses aspectos:

FACILITADOR:

*“As emoções são reações que surgem no nosso corpo quando estamos em algumas situações. Algumas dessas reações são prazerosas, outras não”;*  
*“As emoções transmitem informações para nós e para os outros sobre o nosso estado e condição”;*  
*“As emoções nos preparam para lidar com as situações da vida.”*

### Atividade 3: Psicoeducação sobre as emoções básicas

O facilitador projeta a Apresentação 1 sobre as seis emoções básicas (alegria, tristeza, medo, raiva, surpresa e nojo). Cada emoção deve ser caracterizada pelas expressões faciais e reações corporais que as caracterizam e pelo tipo de situação que costuma eliciá-la. Por exemplo:

EXEMPLO DE CONTEÚDO:

**Medo:** *“O medo aparece quando estamos diante de uma ameaça. Por exemplo, quando um cachorro grande late, rosna e parece querer nos morder.”*

A apresentação também deve abordar a função das emoções, que nos preparam para a ação. Por exemplo:

**EXEMPLO DE CONTEÚDO:**

*“O medo prepara o seu corpo para fugir do cachorro. O medo faz o coração bater mais depressa e o sangue circular mais rápido para você reagir rápido também, sair correndo.”*

O facilitador explica que a partir dessas seis emoções básicas, muitas outras emoções mais complexas vão surgir, como a vergonha, a angústia e o orgulho. Porém, como entre os 3 e os 5 anos as crianças conhecem e aprendem a lidar com as emoções básicas, este será o foco do programa.

A apresentação deve falar sobre problemas causados pela dificuldade de expressar ou lidar com as emoções:

**EXEMPLO DE CONTEÚDO:**

*“Quando não lidamos bem com as nossas emoções podemos ficar irritados, ter dificuldade de concentração, agredir ou insultar as pessoas, ou, por outro lado, podemos nos isolar e nos afastar dos outros.”*

Ainda, deve mencionar transtornos mentais que estão associados ao agravamento de dificuldades de lidar com as emoções:

**EXEMPLO DE CONTEÚDO:**

*“A dificuldade de lidar com as próprias emoções pode se agravar ao ponto de se transformar em um transtorno mental, como a depressão ou certos quadros de ansiedade. É claro que a dificuldade de lidar com as próprias emoções não é a única razão para uma pessoa ter depressão. Há muitos outros fatores. Mas o modo de lidar com as próprias emoções é uma parte do problema.”*

A apresentação deve terminar mostrando que aprendemos a lidar com as emoções desde a infância e que os professores e os pais podem ajudar as crianças a lidar melhor com as emoções e a evitar muitos problemas.

#### Atividade 4: Apresentação dos professores

O facilitador deve deixar claro que o objetivo desta atividade é permitir que os facilitadores comecem a conhecer o grupo, já que, em geral, os professores já convivem no ambiente escolar:

**FACILITADOR:**

*“Agora a gente gostaria de conhecer um pouco sobre vocês. Para isso, além de dizer seu nome, cada um vai responder essas duas perguntas:*

*Que emoção você sentiu com mais intensidade durante o seu trabalho na escola nesta última semana?*

*Com que emoção dos seus alunos você considera mais difícil lidar?*

*Vocês terão cinco minutos para pensar um pouco sobre as respostas e depois cada um se apresenta.”*

*(As perguntas devem ser projetadas ou entregues por escrito em tiras de papel)*

O facilitador não deve fazer perguntas adicionais a partir das respostas dos professores, já que este é um contato inicial entre os membros do grupo e os facilitadores. Para incentivar a participação dos professores, o facilitador deve comentar as respostas destacando o quão desafiadora é a tarefa de conviver e educar crianças com personalidades e experiências de vida diferentes, e que essa diversidade certamente se manifesta nas emoções que alunos e professores experimentam na rotina escolar.

#### INTERVALO DE 15 MINUTOS

#### Atividade 5: Apresentação do Programa *Vivendo Emoções na Escola*

Nesta atividade, o facilitador apresenta o programa, com seu conteúdo, datas e horários de reunião e regras de participação e convivência. Recomendamos o uso da Apresentação 3, com um resumo das informações. Os professores devem ser encorajados a perguntar caso tenham dúvidas sobre qualquer informação apresentada.

Quanto às regras de participação e convivência, destacamos os seguintes aspectos:

- ✓ As atividades são realizadas em uma sequência de forma que o que foi aprendido em um encontro serve de base para o que será visto em seguida. Por isso, é fundamental que todos estejam presentes em todos os encontros no horário combinado.
- ✓ O objetivo do programa é buscar entender situações que normalmente levam as crianças a sentirem medo, raiva, ansiedade, tristeza e o que os professores podem fazer nessas situações para ajudar as crianças a expressar e lidar com essas emoções. Porém, cada pessoa é única e, por isso, nem todas as estratégias irão funcionar da mesma forma com todos
- ✓ É importante que cada um seja ouvido com atenção e respeito, sem preconceitos ou julgamentos.
- ✓ Em alguns momentos situações delicadas ou experiências dolorosas dos participantes serão relatadas e discutidas. Para que todos sintam-se seguros para compartilhar suas experiências é fundamental que o que é compartilhado no grupo não seja comentado com pessoas que não estão participando do programa.

Após esclarecer as dúvidas, o facilitador encerra a sessão recomendando aos professores que observem seus alunos até o próximo encontro, buscando identificar emoções que eles possam estar sentindo.

## ***SESSÃO 2: As emoções de ser professor***

### **1. Objetivos**

Oferecer um espaço para a expressão de sentimentos relacionados a ser professor, com seus desafios e exigências e apresentar estratégias para que os professores se tornem mais conscientes sobre as próprias emoções, para identificar reações físicas e comportamentais

relacionadas a diferentes emoções, ampliar repertório verbal sobre emoções e introduzir análise de eventos antecedentes às emoções. Para tanto, nesta sessão o foco estará sobre as emoções relacionadas à atividade profissional do professor.

## **2. Materiais**

- ✓ Caixas de som;
- ✓ Música calma e relaxante para a atividade de relaxamento. Sugestão: David Arkenstone - Oceanus from Myths and Legends;
- ✓ Computador e fonte;
- ✓ Apresentações (vídeos ou arquivos em Power Point):
  - Apresentação 1: imagens de pessoas expressando diferentes emoções, como alegria, raiva, medo, tristeza, etc. (mesmas imagens usadas na primeira sessão). Todas as imagens devem estar numeradas e na mesma página/tela/slide;
  - Apresentação 2: imagens de situações difíceis vivenciadas pelos professores no dia a dia (por exemplo: sobrecarga de atividades, brigas entre alunos, etc.). Cada imagem deve estar em um slide e os slides devem se alternar randomicamente.
- ✓ Lanche para o intervalo;
- ✓ Papel metro branco (caso não tenha quadro ou lousa na sala);
- ✓ Hidrocor com ponta grossa para escrever no mural de papel branco ou piloto para lousa branca;
- ✓ Fita adesiva;
- ✓ Canetas;
- ✓ Crachás dos professores e dos facilitadores;
- ✓ Caixa de lenços de papel;
- ✓ Lista de presença.

## **3. Atividades**

Atividade 1: Identificação das próprias emoções e das causas das emoções

O facilitador projeta a Apresentação 1 e solicita que os professores escolham uma imagem que ilustre uma emoção vivenciada desde o último encontro ou uma situação que tenha

ocorrido há mais tempo. Depois, o facilitador explora as respostas dos professores com as seguintes perguntas:

**FACILITADOR:**

- a. Que imagem você escolheu? Por quê?*
- b. O que você acha que fez você se sentir dessa forma?*
- c. Como você percebeu que estava se sentindo assim?*
- d. Você acha que seu corpo se modificou de alguma forma, dando pistas que você estava sentindo essa emoção?*
- e. Alguém que estava ou esteve com você, percebeu que você estava se sentindo assim? Por quê?*
- f. O que você pensou?*
- g. O que você falou?*
- h. O que aconteceu depois que você expressou a emoção?*
- i. O que você fez ajudou? Se sim, ajudou naquele momento? E no futuro, continuará ajudando? (Avaliar os efeitos da estratégia, se no futuro resolve).*

Caso algum professor aparente estar desconfortável para falar, o facilitador deve destacar que a dificuldade para identificar emoções e as reações corporais associadas é normal. Ao explorar as respostas dos professores, o facilitador deve usar vocabulário emocional com o objetivo de ampliar o repertório verbal do grupo. Ao final da atividade, ele deve reforçar a importância de identificar reações físicas e comportamentais, eventos antecedentes e consequentes das emoções:

**FACILITADOR:**

*“Obrigado pela participação de todos. Essas atividades vão me ajudar a conhecer mais sobre vocês, assim como ajudam vocês mesmos a se conhecerem um pouco mais. Falar sobre como nos sentimos nos ajuda a entender melhor nossas reações e a termos mais condições de expressar as emoções de uma forma positiva, preservando nossos relacionamentos, seja com os alunos, os colegas de trabalho, os filhos, companheiro(a), familiares e até com a gente mesmo. Prestem atenção ao que acontece antes de vocês sentirem emoções difíceis como frustração, tristeza, ciúme. Observem também como o corpo de vocês se modifica, o que vocês pensam e dizem. E, por último, notem o que acontece no entorno de vocês quando vocês expressam a emoção que estão sentindo.”*

Atividade 2: Revisão da atividade proposta para a semana

O facilitador deve retomar a atividade solicitada no final da sessão anterior, explorando as emoções percebidas pelos professores nos seus alunos:

**FACILITADOR:**

*“No nosso último encontro, como tarefa da semana, eu pedi que tentassem observar uma emoção expressa pelos alunos. Alguém conseguiu perceber?”*

**a.** *O que você acha que ele(a) estava sentindo?*

**b.** *Que pistas ele(a) te deu para que você percebesse que ele(a) estava se sentindo assim?*

**c.** *Você chegou a fazer alguma coisa quando percebeu que seu(a) aluno(a) estava se sentindo assim? O que?*

**d.** *O que você pensou?*

**e.** *O que você fez para resolver? Resolve a curto ou a longo prazo? (Avaliar os efeitos da estratégia, se no futuro resolve)*

O objetivo desta atividade é apenas estimular os professores a começarem a praticar a observação das emoções dos alunos. O foco desta sessão são as emoções do professor, por isso sugere-se que o tempo desta atividade seja curto. Ao final da discussão, o facilitador deve salientar que esta foi uma atividade preparatória para os próximos encontros, em que as emoções dos alunos serão o assunto principal.

**INTERVALO DE 15 MINUTOS**

**Atividade 3: Dificuldades enfrentadas pelos professores**

O facilitador projeta a Apresentação 2 com imagens de situações difíceis vivenciadas pelos professores no dia a dia, destacando que saber lidar com as emoções dos alunos é mais uma tarefa dentre tantas outras atividades escolares. Depois o facilitador lança uma pergunta que faça os professores refletirem sobre sua própria experiência:

**FACILITADOR:**

*“O que vocês acham dessas imagens? Lembra o dia a dia de vocês?”*

Caso os professores tenham falado pouco ou não tenham mencionado as dificuldades enfrentadas, o facilitador deve encorajá-los a compartilhar suas experiências, dizendo que eles devem enfrentar muitas situações difíceis no dia a dia. Posteriormente, solicita que todos



escrevam num papel aquilo que mais os desafia ou incomoda na rotina escolar e faz perguntas específicas:

**FACILITADOR:**

*“Então, o que para você é mais difícil em ser professor?”;*

*“Como você se sente em relação a isso na maioria das vezes?”;*

*“Algum outro professor também acha que essa é uma das coisas mais difíceis de ser professor?”*

O objetivo do facilitador, ao fazer as perguntas, continua sendo explorar as emoções relacionadas às situações relatadas, visando ampliar o vocabulário emocional e a consciência das emoções. Nesse sentido, a discussão deve ser conduzida de modo a estimular os integrantes do grupo a falarem sobre o que sentem e como essas emoções se expressam no corpo e no comportamento.

É interessante que o facilitador faça um fechamento dessa atividade, destacando a riqueza das experiências emocionais vividas na escola e seu potencial de estimular o desenvolvimento emocional dos professores:

**FACILITADOR:**

*“Todas essas situações que vocês contaram vão nos ajudar a pensar sobre como lidar com emoções difíceis. E aqui aprenderemos que lidar com a forma que nos sentimos não significa deixar para lá ou deixar o tempo resolver, significa que as emoções importam sim, que podemos sentir essas emoções e fazer algo de bom com elas. Vamos pensar em formas de lidar com essas emoções sem nos prejudicar ou prejudicar as pessoas que estão ao nosso redor e é isso que seus alunos podem aprender também.”*

#### Atividade 4: Técnica de relaxamento

A técnica de relaxamento é utilizada para reduzir a tensão causada pela atividade anterior, que colocou o grupo em contato com as dificuldades da rotina escolar. Ela pode ser utilizada em outros momentos de tensão ou mobilização emocional que podem ocorrer nas sessões. Apresentar a técnica de relaxamento como uma estratégia que auxilia a lidarmos com nossas emoções:

**FACILITADOR:**

*“É necessário que entre as atividades do dia a dia vocês tenham um tempinho para cuidar de si, mas como nem sempre é possível fazer algo que exija um pouco mais de tempo, vamos treinar hoje uma estratégia que pode ser um ponta pé inicial para criarem esse tempo para vocês. Uma estratégia que nos ajuda a pensar na situação que nos causou alguma emoção difícil com mais tranquilidade. É uma forma de respirar e perceber o nosso corpo e nossa mente. Nos primeiros encontros, vimos que as emoções podem afetar nosso corpo de diferentes formas, então podemos ajudar o nosso corpo a lidar melhor com elas. Vamos fazer um exercício que ajuda a diminuir a tensão do nosso corpo e a pensarmos mais claramente.”*

O facilitador coloca uma música calma em volume baixo e aplica uma técnica simples de relaxamento, baseada na atenção plena à respiração. Deve falar baixo, devagar, fazendo pausas, e utilizando uma voz suave. Pode ser necessário fechar as janelas da sala, se barulhos externos estiverem atrapalhando a concentração dos professores:

**FACILITADOR:**

*“Sente em uma posição em que se sinta confortável, com a coluna reta, feche os olhos e deixe suas mãos livres descansando no colo. Respire naturalmente, sem forçar a respiração para que ela fique mais profunda. Simplesmente deixe a respiração fluir sem interferência.”*

Após cerca de um minuto:

*“Agora preste atenção no seu corpo. Procure perceber pontos de tensão e ao notar que está contraindo alguma parte do corpo, procure soltar, relaxar o máximo que puder. Continue respirando normalmente.”*

O facilitador fornece os comandos abaixo, deixando um intervalo de cerca de 15 segundos entre cada um deles:

- ✓ *Comece levando sua atenção para os pés e pernas. Relaxe deixando que o peso se acomode no assento da cadeira e no chão sob os seus pés*
- ✓ *Leve agora sua atenção para o abdômen e a região pélvica. Quando você inspirar, procure soltar a barriga deixando que ela se encha de ar. Quando você expirar e o ar sair, sinta a barriga encolher um pouco, naturalmente, sem fazer força. Relaxe toda a região da barriga, da pelve e da parte baixa das costas.*
- ✓ *Agora note se há tensão na região peitoral, nos ombros e na parte alta das costas. Procure soltar os ombros, deixando que eles caiam naturalmente e que o peso seja transferido para as mãos que repousam confortavelmente no seu colo. Continue respirando com a barriga relaxada, deixando que ela fique totalmente solta e cheia de ar na inspiração, e um pouco encolhida na expiração.*
- ✓ *Leve a atenção para o seu pescoço e para a região dos maxilares: todo o contorno da face que vai do queixo em direção às duas orelhas. Note se você está apertando os dentes ou os lábios. Procure soltar os lábios, os dentes, a língua e sinta o pescoço também relaxar. Continue respirando naturalmente.*
- ✓ *Agora preste atenção na região dos olhos, da testa e do topo da cabeça. Se seus olhos estiverem apertados, se você sente que sua testa está enrugada, procure soltar esses músculos do mesmo modo que fez com a boca. Sua expressão facial ficará como se você estivesse dormindo, totalmente relaxada, assim como a sua respiração.*
- ✓ *Agora continue respirando naturalmente por mais alguns instantes e desfrute dessa sensação gostosa de calma e relaxamento.*

Após a atividade é importante enfatizar que o nosso corpo emite alguns sinais que podem servir de alerta para a necessidade de uma pausa, de uma respiração mais tranquila, como tremores, suor nas mãos, batimentos cardíacos acelerados, entre outros. O facilitador deve perguntar como os professores se sentiram depois da técnica:

FACILITADOR:

*“Como se sentiram tentando praticar essa forma de respirar?”*

*“Alguém teve alguma dificuldade para respirar dessa forma? Qual?”*

A atividade deve ser concluída ressaltando que as dificuldades percebidas durante o relaxamento podem ser superadas com a prática regular, que também pode ser feita em casa (na posição sentada ou deitada). Além disso, o facilitador deve dizer que essa forma de respirar tem sido considerada uma estratégia importante para ajudarmos o nosso corpo a funcionar melhor, sendo interessante repetirmos esse exercício em momentos diferentes, especialmente quando sentimos emoções perturbadoras.

O facilitador encerra a sessão com a tarefa para a semana: os professores devem continuar tentando perceber emoções sentidas pelos alunos, mas, desta vez, devem tentar perceber emoções menos fortes ou menos intensas, como: ficar desapontado, frustrado ou preocupado. Também, ao longo da semana, devem anotar as alterações emocionais que sentirem no dia a dia com os alunos e as situações em que elas aconteceram.

### ***SESSÃO 3: Identificação, reconhecimento e validação de emoções negativas***

#### **1. Objetivos**

Esta sessão deve favorecer o aprendizado sobre a importância das emoções negativas e de sabermos lidar com elas. Para isso, os professores devem refletir sobre como lidam com as próprias emoções negativas e com as dos alunos. Além disso, através de cenas de filmes e dos próprios relatos, reações apoiadoras da expressividade emocional serão diferenciadas das

reações não apoiadoras, que não auxiliam a criança a entender e lidar com as próprias emoções. Nesta sessão também é apresentado um panorama geral do desenvolvimento emocional dos 3 aos 5 anos e discute-se o papel do professor no desenvolvimento emocional infantil.

## **2. Materiais**

✓ Cartões com exemplos de situações em que as crianças expressam emoções negativas na escola. Alguns cartões devem descrever oportunidades autênticas de socialização emocional no contexto escolar e outros devem apresentar situações que indicam problemas emocionais dos alunos, cuja solução depende não de estratégias de socialização emocional, mas de encaminhamento para avaliação e tratamento. Quatro exemplos de cada tipo de situação é o suficiente.

✓ Computador e fonte;

✓ Apresentações (vídeos ou arquivos em Power Point):

Apresentação 1: psicoeducação sobre desenvolvimento emocional infantil dos 3 aos 5 anos de idade. O conteúdo referente a cada uma das três idades deve ser projetado separadamente.

Apresentação 2: cena do filme *Divertida Mente* em que o amigo imaginário da personagem principal perde o carrinho e parece triste. A Alegria reage sem dar atenção à essa emoção e a Tristeza se dispõe a ouvi-lo e oferecer apoio. A cena começa aos 47 minutos e 10 segundos e termina aos 49 minutos e 45 segundos.

✓ Lanche para o intervalo;

✓ Papel metro branco (caso não tenha quadro ou lousa na sala);

✓ Hidrocor com ponta grossa para escrever no mural de papel branco ou piloto para lousa branca;

✓ Fita adesiva;

✓ Canetas;

✓ Crachás dos professores e dos facilitadores;

✓ Caixa de lenços de papel;

✓ Lista de presença.

## **3. Atividades**

## Atividade 1: Reconhecimento da importância das emoções negativas

O facilitador explica por que algumas emoções são consideradas negativas e faz uma dinâmica para abordar a importância de sabermos expressá-las:

### FACILITADOR:

*“Algumas emoções são consideradas negativas, como a tristeza, o medo, a raiva, por serem desagradáveis. Assim, muitas pessoas evitam sentir e expressar essas emoções. Quando se trata das crianças, alguns adultos fazem de tudo para que elas não sintam emoções negativas, como uma forma de protegê-las do sofrimento. Mas, (escrever num círculo o nome tristeza)<sup>3</sup> alguém acha que podemos passar a vida sem sentir dor ou tristeza, por exemplo? Alguém tem algum exemplo de coisas que fazemos para evitar essa emoção?”*

Caso os professores tenham dificuldade de dar exemplos, o cofacilitador pode dar algum exemplo para iniciar a atividade. Enquanto os professores respondem, novos círculos maiores contendo as estratégias usadas para evitar a tristeza devem ser feitos ao redor do círculo com o nome da emoção. Depois, o facilitador deve deixar claro aos professores que fugir das emoções negativas tende a torná-las mais intensas e desagradáveis e encorajar os professores a aceitarem essas emoções e buscar maneiras adequadas de lidar com elas:

### FACILITADOR:

*“Percebam que o círculo pode começar a crescer demais, nós sentimos tristeza, então, tentamos comer alguma coisa, ou navegar na internet (o facilitador deve usar os exemplos fornecidos pelos professores), tudo isso para evitar ou esconder o que estamos sentindo. Mas a tristeza que não expressamos por meio do nosso corpo, com nosso olhar, nossas lágrimas, nossas palavras, ficará presente e nos acompanhará em tudo que tentarmos fazer e isso pode fazer com que ela se torne pesada, muito mais incômoda do que seria se nos dêssemos a chance de expressá-la (destacar no desenho o tamanho do primeiro círculo em comparação aos demais). O primeiro passo para aprendermos a lidar com as emoções, mesmo quando sentimos coisas que nos parecem desagradáveis, é aceitar a emoção. Quando aceitamos a emoção entendida como ruim e a sensação desagradável relacionada a ela, aumentamos a chance dessa emoção diminuir de intensidade. Admitimos que estamos tristes e aceitamos ficar com a nossa tristeza. Esse é o primeiro passo que nos fortalece para buscarmos alternativas mais adequadas para lidar com a emoção ou com a situação que gerou a emoção. Essa atitude de aceitação em relação às emoções negativas ou difíceis ajudará seus alunos a aceitarem suas próprias emoções.”*

## Atividade 2: Revisão das atividades propostas para a semana

<sup>3</sup> Atividade baseada em Brandão (2008).

O facilitador deve retomar a atividade solicitada no final da sessão anterior, explorando as pistas utilizadas pelos professores para identificar a emoção sentida pelos alunos e suas reações:

**FACILITADOR:**

*“Da mesma forma como fizemos na semana passada, vamos ver como foi a experiência de cada um em observar as emoções dos alunos durante essa semana. Quem notou alguma emoção que o aluno estava sentindo?”*

- a. O que você acha que ele(a) estava sentindo?*
- b. Que pistas ele(a) te deu para que você percebesse que ele(a) estava se sentindo assim?*
- c. O que você acha que aconteceu antes para que ele tenha se sentido assim?*
- d. O que você pensou?*
- e. Você fez alguma coisa? O que?*
- f. O que você falou?*
- g. O que aconteceu depois?*

O facilitador aproveita os exemplos para falar sobre os sinais e as funções das emoções. Por exemplo, se algum professor mencionar uma situação em que a criança tenha ficado triste porque perdeu seu brinquedo preferido, o facilitador pode fazer o seguinte comentário:

**FACILITADOR:**

*“A tristeza que a criança expressa, nesse caso, mostra que algo importante foi perdido e sinaliza para os outros que a criança precisa de consolo e carinho de outras pessoas.”*

Também, o facilitador deve utilizar alguns dos exemplos relatados pelos professores para a análise de contingências: descrever as relações entre os antecedentes da emoção sentida, a expressão da emoção e as consequências da expressão emocional do aluno. Entre as consequências da emoção expressa pelo aluno, o facilitador deve enfatizar a reação do professor, explorando noções sobre práticas apoiadoras da expressividade emocional:

**FACILITADOR:**

*“Quando você perguntou para o seu aluno se ele estava triste e o que tinha acontecido, você ajudou-o a se dar conta de que havia um motivo para ela se sentir assim. Depois que ele contou que tinha perdido o brinquedo, você disse que também ficaria triste se tivesse perdido algo de que gostasse muito. Isso ajudou seu aluno a aceitar a tristeza como um sentimento natural, que faz parte da vida.”*

Ao final, deve ser enfatizado que é essencial que os professores estejam mais atentos à forma como os alunos se sentem, pois, identificar emoções quando expressas ainda com baixa intensidade, evita que ocorram expressões intensas, como a criança chorar muito ou ficar muito furiosa:

**FACILITADOR:**

*“Essa sensibilidade às emoções das crianças pode dar algum trabalho extra para o professor, mas pode poupá-lo de reações emocionais mais intensas do aluno. Quando a criança se sente apoiada por um adulto em quem confia e começa a entender que as emoções negativas fazem parte da vida, ela começa a reagir de um modo mais tranquilo quando se sente triste, com medo ou com raiva, por exemplo.”*

### INTERVALO DE 15 MINUTOS

Atividade 3: Desenvolvimento emocional dos 3 aos 5 anos de vida e o papel do professor

Nessa atividade o facilitador inicia com uma pergunta ampla para estimular os professores a pensarem no desenvolvimento emocional de crianças na idade dos seus alunos:

**FACILITADOR:**

*“O que uma criança dos 3 aos 5 anos de idade precisa saber sobre emoções?”*

Depois que os professores compartilharem suas ideias, o facilitador projeta a Apresentação 1 sobre o que é esperado, com relação ao desenvolvimento emocional, em cada uma das idades:

**EXEMPLO DE CONTEÚDO PARA A APRESENTAÇÃO:**

*“A partir dos três anos as crianças conseguem identificar, pelo menos, quatro emoções na face, que são a alegria, a tristeza, a raiva e o medo”;*

*“Aos quatro anos de idade a maioria das crianças identifica uma maior quantidade de emoções e a expressão facial que corresponde à emoção. Por exemplo: a criança percebe que o medo provoca abertura dos olhos e levantamento das sobrancelhas”;*

*“Aos cinco anos espera-se que as crianças já comecem a compreender as causas das emoções. Por exemplo: a criança passa a perceber que se alguém perde algo que gosta muito, provavelmente se sentirá triste.”<sup>4</sup>*

<sup>4</sup> Conteúdo baseado em Franco e Santos (2015).

Para evitar cobranças ou estigmas com relação a crianças que ainda não tenham desenvolvido as habilidades esperadas para a sua faixa etária, o facilitador pode fazer a seguinte ressalva:

**FACILITADOR:**

*“Cada criança tem o seu tempo de desenvolvimento, que também depende do quanto ela é estimulada a observar e falar de emoções. Não se preocupe em avaliar se seus alunos já fazem o que se espera deles naquela faixa etária, mas sim em usar estratégias que ajudem seus alunos a compreender as emoções. Nas próximas sessões vamos ver estratégias que podem ser adotadas por vocês no dia a dia.”*

Posteriormente, o facilitador apresenta o papel do professor no desenvolvimento emocional infantil, que é proporcionar na rotina escolar oportunidades para as crianças aprenderem a identificar as emoções, as causas das emoções e aprenderem a expressar o que sentem. Para isso, o facilitador entrega aos professores cartões com situações de expressão emocional pelas crianças para que eles reflitam sobre o seu papel diante de cada situação. Alguns cartões devem descrever oportunidades autênticas de socialização emocional no contexto escolar. São situações em que o professor pode se aproximar do aluno que expressa alguma emoção negativa e conversar com ele ajudando-o a identificar a emoção que está sentindo e as suas causas. Outros devem apresentar situações que indicam problemas emocionais dos alunos, que requerem a atenção de um especialista e cuja solução depende, não de estratégias de socialização emocional, mas de encaminhamento para avaliação e tratamento. Exemplos desse tipo de situação são casos em que o aluno se mostra: (a) constantemente retraído, calado e não responsivo às interações sociais; (b) constantemente ansioso ou preocupado; ou (c) constantemente irritado e agressivo. A reflexão sobre as situações pode ser feita individualmente por cada professor, em duplas ou pequenos grupos, a depender do número de participantes. Aqui estão alguns exemplos que podem ser utilizados para os cartões:



**EXEMPLO DE CONTEÚDO QUE DESCREVE OPORTUNIDADES DE SOCIALIZAÇÃO EMOCIONAL NA ESCOLA:**

**Cartão 01:**

*“Uma menina chega na sala de aula com uma expressão de desânimo no rosto e não fala com ninguém. Passa a manhã calada, não interage nem com o professor e nem com os coleguinhas, sendo que normalmente ela é bem comunicativa, participa das atividades escolares e gosta de brincar.”*

**EXEMPLO DE CONTEÚDO QUE DESCREVE PROBLEMAS EMOCIONAIS DE ALUNOS:**

**Cartão 02:**

*“Um menino está constantemente irritado e bate frequentemente nos outros colegas. A professora já tentou várias vezes conversar com esse aluno, mas ele também reage com revolta e agressividade às tentativas de aproximação da professora.”*

À medida que os professores forem expondo suas opiniões sobre as situações descritas, o facilitador deve fazer uma distinção clara entre oportunidades de socialização emocional que podem ser proporcionadas em sala de aula, e casos de alunos com problemas emocionais e comportamentais que não serão resolvidos pelo professor e precisam de atenção de um especialista.

**Atividade 4: Apoiando a expressão de emoções negativas**

O facilitador reforça a importância de expressar as emoções negativas e inicia a atividade com a explicação sobre as reações de apoio à expressão emocional infantil:

**FACILITADOR:**

*“Hoje já vimos que emoções difíceis fazem parte da nossa vida e nos ajudam a entender o que está acontecendo com a gente e com os outros. Quando tentamos evitá-las ou escondê-las ou quando não conversamos sobre elas, podemos gerar um mal-estar muito maior. Às vezes, a emoção que é contida por mais tempo pode virar algo mais grave, como, por exemplo, um distúrbio emocional. Manifestar a emoção com uma expressão facial, um suspiro, choro ou pela fala é fundamental. Por isso, atitudes e reações de vocês que ajudem os alunos a expressar o que estão sentindo e entender de onde veio a emoção são muito importantes para o desenvolvimento emocional nesta fase da educação infantil. Então, agora vamos ver estratégias que podemos utilizar que realmente ajudam as crianças a lidar com as emoções negativas.”*

O facilitador apresenta a cena do filme *Divertida Mente* e faz as seguintes perguntas para estimular os professores a pensarem na importância de acolher as emoções dos alunos:

**FACILITADOR:**

*“Qual emoção vocês acham que foi expressa pelo Amigo imaginário (elefante rosa)?”*

*“Como você percebeu isso?”*

*“Na cena que acabamos de ver, temos duas reações diferentes à mesma emoção, tristeza. Alguém conseguiu perceber essa diferença?”*

*“Caso você passasse por uma situação semelhante, como gostaria que outra pessoa reagisse? Como a Alegria ou como a Tristeza? Por quê?”*

*“O que a Alegria fez diante da emoção expressa pelo Amigo imaginário? E a Tristeza?”*

O facilitador deve utilizar a cena do filme para discutir com os professores outras reações apoiadoras à expressão das emoções negativas, destacando no mural/quadro/lousa o tipo de reação para que os professores conheçam as principais reações apoiadoras:

**FACILITADOR:**

*“Perceber e ouvir atentamente o que Ding Dong estava sentindo. Ela percebeu a expressão do rosto de Ding Dong depois que ele viu o carrinho sendo jogado fora e ouviu o que Ding Dong falava”*  
**(prestar atenção e ouvir);**

*“Confirmou o que Ding Dong estava sentindo e demonstrou entender o que ele sentia”*  
**(confirmar com a criança o que ela está sentindo);**

*“Tentou junto com ele encontrar formas de enfrentar a situação”*  
**(buscar com a criança formas de resolver).**

Depois de apresentar as principais reações apoiadoras às emoções, o facilitador destaca que uma das características mais importantes de uma reação que realmente apoia a emoção das pessoas é ouvir e tentar entender o que aconteceu que pode ter contribuído para a pessoa se sentir daquela forma.

O facilitador encerra a sessão com a tarefa para a semana. Os professores devem treinar o que foi visto e discutido na primeira atividade nas situações do dia a dia da criança em que observem que ela está expressando alguma emoção:

**FACILITADOR:**

*“Vimos que emoções negativas fazem parte da vida e que podemos ajudar as crianças a entender o que está acontecendo com ela. Por isso, durante essa semana vocês devem tentar treinar o que trabalhamos hoje. Ao identificar uma emoção em um aluno, tente confirmar com a criança o que ela está sentindo, relacionando ao fato ocorrido, ouvindo o que ela tem a dizer, sem criticar ou julgar. Busquem falar sobre o que aconteceu antes de a emoção aparecer. A ideia é ajudar a criança a expressar a emoção.”*

**SESSÃO 4: Empatia e apoio às emoções dos alunos****1. Objetivos**

Após esta sessão os professores devem ser capazes de identificar reações apoiadoras e não apoiadoras às emoções negativas dos alunos, reconhecendo as emoções negativas como parte da vida dos alunos, e ter conhecimento de alguns tipos de atividades que podem ser inseridas na rotina de sala de aula para a discussão sobre emoções.

**2. Materiais**

- ✓ Cartão com exemplos de perguntas que os professores podem fazer aos alunos para ajudá-los a identificar as emoções básicas;
- ✓ Caixas de som;
- ✓ Música calma e relaxante para a atividade de relaxamento. Sugestão: David Arkenstone - Oceanus from Myths and Legends;
- ✓ Computador e fonte;
- ✓ Apresentações (vídeos ou arquivos em Power Point):

Apresentação 1: cena do filme *Divertida Mente* quando Haley não consegue se sair bem no jogo de hockey e a mãe lhe diz que tudo vai dar certo e vai ficar bem, por isso ela não precisa ficar chateada. A cena começa aos 45 minutos e 20 segundos e termina aos 46 minutos e 51 segundos.

Apresentação 2: frases que os adultos costumam falar diante da expressão emocional infantil e que tendem a punir, ignorar e minimizar a expressão emocional da criança. Um exemplo de cada uma dessas três reações é o suficiente.

Apresentação 3: imagens de situações eliciadoras de emoções negativas que são comuns na infância para que os professores comparem/associem a situações da vida adulta.

Apresentação 4: figuras de rostos humanos exibindo as quatro principais emoções básicas, que são raiva, medo, tristeza e alegria.

- ✓ Lanche para o intervalo;
- ✓ Papel metro branco (caso não tenha quadro ou lousa na sala);
- ✓ Hidrocor com ponta grossa para escrever no mural de papel branco ou piloto para lousa branca;
- ✓ Fita adesiva;
- ✓ Canetas;
- ✓ Crachás dos professores e dos facilitadores;
- ✓ Caixa de lenços de papel;
- ✓ Lista de presença.

### 3. Atividades

#### Atividade 1: Técnica de relaxamento

O facilitador repete a técnica de relaxamento utilizada na segunda sessão para estimular os professores a utilizarem regularmente e aprenderem a fazer. Coloca uma música calma em volume baixo, deve falar baixo, devagar, fazendo pausas, e utilizando uma voz suave. Pode ser necessário fechar as janelas da sala, se barulhos externos estiverem atrapalhando a concentração dos professores:

#### FACILITADOR:

*"Hoje nós vamos iniciar a sessão com a mesma técnica de relaxamento que utilizamos anteriormente. Sente em uma posição em que se sinta confortável, com a coluna reta e feche os olhos e deixe suas mãos livres descansando no colo. Respire naturalmente, sem forçar a respiração para que ela fique mais profunda. Simplesmente deixe a respiração fluir sem interferência.*

Após cerca de um minuto:

*Agora preste atenção no seu corpo. Procure perceber pontos de tensão e ao notar que está contraindo alguma parte do corpo, procure soltar, relaxar o máximo que puder. Continue respirando normalmente.*

O facilitador fornece os comandos abaixo, deixando um intervalo de cerca de 15 segundos entre cada um deles:

- ✓ Comece levando sua atenção para os pés e pernas. Relaxe deixando que o peso se acomode no assento da cadeira e no chão sob os seus pés
- ✓ Leve agora sua atenção para o abdômen e a região pélvica. Quando você inspirar, procure soltar a barriga deixando que ela se encha de ar. Quando você expirar e o ar sair, sinta a barriga encolher um pouco, naturalmente, sem fazer força. Relaxe toda a região da barriga, da pelve e da parte baixa das costas.
- ✓ Agora note se há tensão na região peitoral, nos ombros e na parte alta das costas. Procure soltar os ombros, deixando que eles caiam naturalmente e que o peso seja transferido para as mãos que repousam confortavelmente no seu colo. Continue respirando com a barriga relaxada, deixando que ela fique totalmente solta e cheia de ar na inspiração, e um pouco encolhida na expiração.
- ✓ Leve a atenção para o seu pescoço e para a região dos maxilares: todo o contorno da face que vai do queixo em direção às duas orelhas. Note se você está apertando os dentes ou os lábios. Procure soltar os lábios, os dentes, a língua e sinta o pescoço também relaxar. Continue respirando naturalmente.
- ✓ Agora preste atenção na região dos olhos, da testa e do topo da cabeça. Se seus olhos estiverem apertados, se você sente que sua testa está enrugada, procure soltar esses músculos do mesmo modo que fez com a boca. Sua expressão facial ficará como se você estivesse dormindo, totalmente relaxada, assim como a sua respiração.
- ✓ Agora continue respirando naturalmente por mais alguns instantes e desfrute dessa sensação gostosa de calma e relaxamento.

Após a atividade o facilitador deve perguntar aos professores como se sentiram depois da técnica e se notaram alguma diferença entre a primeira vez que fizeram:

**FACILITADOR:**

*“Como se sentiram tentando praticar essa forma de respirar?”*  
*“Alguém teve alguma dificuldade para respirar dessa forma? Qual?”*  
*“Sentiram diferença entre hoje e a primeira vez que tentaram respirar assim? Qual?”.*

A atividade deve ser concluída ressaltando, mais uma vez, que as dificuldades percebidas durante o relaxamento podem ser superadas com a prática regular, que também pode ser feita em casa (na posição sentada ou deitada).

Atividade 2: Revisão das atividades propostas para a semana

O facilitador deve retomar a atividade solicitada no final da sessão anterior. Antes de pedir para os professores relatarem as situações em que perceberam as emoções dos alunos durante a semana, é importante revisar as principais estratégias para lidar com as emoções:

**FACILITADOR:**

*“Na semana passada, nós pedimos que vocês tentassem começar a treinar com os alunos algumas estratégias que discutimos sobre como lidar com emoções expressas por outras pessoas. Vamos relembrar as três principais estratégias? Quem lembra quais são?”* (o cofacilitador deve colocar no mural/quadro/lousa as respostas dos professores). As três principais estratégias são: prestar atenção e ouvir; confirmar com a criança o que ela está sentindo; e, buscar com a criança formas de resolver.

*“Agora vamos ver como foi a experiência de cada um em observar as emoções dos alunos durante essa semana. Quem notou alguma emoção em algum aluno na última semana?”*

*a. O que você acha que ele(a) estava sentindo?*

*b. Que pistas ele(a) te deu para que você percebesse que ele(a) estava se sentindo assim?*

*c. O que você acha que aconteceu antes para que ele tenha se sentido assim?*

*d. O que você pensou?*

*e. Você fez alguma coisa? O que?*

*f. O que você falou?*

*g. O que aconteceu depois?*

Se não for possível todos os professores falarem nessa atividade, o facilitador deve tentar priorizar os que não falaram em outros momentos. Além disso, é fundamental a atenção dos facilitadores durante os relatos dos professores, para que respostas que envolvam apoio à emoção da criança sejam reforçadas. Os relatos dos professores que expressarem práticas de socialização não apoiadoras, por exemplo, práticas punitivas, que ignoram, que minimizam ou que intensificam a reação emocional da criança, devem ser aproveitados para discutir possíveis consequências negativas, ou consequências que tenham de fato ocorrido na situação. Reações alternativas do professor também devem ser exploradas.

**Atividade 3: Apoiando a expressão de emoções negativas**

O facilitador apresenta a cena do filme *Divertida Mente* e faz as seguintes perguntas para estimular os professores a pensarem na importância de acolher as emoções dos alunos:

**FACILITADOR:**

*“O que vocês acham que Haley estava sentindo nesse momento?”* (é possível que os professores mencionem diferentes emoções, como raiva e tristeza)

*“Vocês acham que a mãe da personagem percebeu essa emoção? Por quê?”*

*“Com base no que discutimos no encontro anterior sobre formas de ajudar as crianças a lidar com emoções difíceis, como a tristeza, a raiva e o medo, vocês acham que a reação da mãe ajudou ou não ajudou a filha a entender mais sobre sua emoção e encontrar uma forma de lidar com a situação? Por quê?”*

Se os professores demonstrarem dificuldade para compreender que a mãe da personagem não buscou ouvir o que a filha dizia nem tentou encontrar, junto com a criança, formas de resolver o problema, a seguinte análise pode ser apresentada:

**FACILITADOR:**

*“Ao perceber que Haley estava chateada por não ter se saído bem no jogo de hockey, sua mãe não perguntou o que ela estava sentindo para tentar ajudá-la a lidar com a emoção ou com a situação que gerou a emoção, falando apenas que ia dar certo e ficar bem. Isso pode fazer com que Haley aos poucos vá evitando conversar com a mãe ou expressar seus sentimentos, pois parece que sempre ouve as mesmas coisas. Talvez seja difícil para a mãe lidar com a tristeza ou raiva da filha, porque quer protegê-la e evitar que ela sofra, mas não ouvindo atentamente a filha, está, na verdade, perdendo oportunidades de se tornar mais próxima dela e, especialmente, não a ajuda a enfrentar situações difíceis que possam aparecer.”*

É interessante explorar com os professores outras possibilidades de reação diante das emoções negativas para ampliar seu repertório, aproximando a situação observada no filme do contexto escolar:

**FACILITADOR:**

*“Se fosse um aluno de vocês que tivesse se saído mal em algum jogo ou atividade escolar e estivesse frustrado, triste ou decepcionado consigo mesmo o que mais vocês poderiam fazer?”*  
*“Qual seria a primeira reação de vocês?”*  
*“Alguém gostaria de mostrar como reagiria em uma situação como esta?”*

O facilitador deve destacar respostas que envolvam ouvir a criança e dar um nome para a emoção. Caso algum professor destaque alguma reação que envolva empatia, como dizer ao aluno que já se sentiu assim em outra situação, a reação deve ser enfatizada como uma estratégia de apoio importante.

Antes do intervalo, devem ser retomados alguns combinados do grupo que possam estar mais fragilizados até o momento, por exemplo, se os professores têm faltado aos encontros ou se estão chegando atrasados.

## INTERVALO DE 15 MINUTOS

## Atividade 4: Desenvolvendo a empatia

Nesta atividade o facilitador apresenta o conceito de empatia e mostra a importância de os professores utilizarem esse sentimento como base para mostrarem às crianças que compreendem como as elas se sentem:

**FACILITADOR:**

*“Uma forma de entender como outras pessoas estão se sentindo é tentar se colocar no lugar delas. Pode ser mais fácil para nós entendermos o que o outro está passando, se algo semelhante já nos aconteceu. Mas, e quando nunca passamos por uma situação semelhante ou quando não nos lembramos de como nos sentíamos diante de certas situações quando eramos crianças? Nunca ter passado por uma situação semelhante, ou não nos lembrarmos de como nos sentíamos, não nos impede de nos colocarmos no lugar da outra pessoa. Muitas vezes nós adultos achamos que a emoção da criança não importa ou que logo passará, mas mesmo situações que pareçam simples para nós, para a criança causam grande sofrimento. Por exemplo, quando entendemos que o sofrimento que uma criança sente ao ser rejeitada pelos colegas de sala é parecido com o que um adulto sente ao ser excluído das conversas e do convívio no trabalho, fica fácil se colocar no lugar da criança. Isso é ser empático, é ter empatia. Já ouviram falar nessa palavra?”*

Após os professores relatarem suas opiniões, o facilitador projeta a Apresentação 2 que mostra exemplos de frases não empáticas que os adultos costumam falar relacionadas à expressão emocional das crianças:

**EXEMPLO DE CONTEÚDO:**

*“Criança não tem motivo para ficar preocupada ou triste, porque não tem conta para pagar ou não tem problemas de fato.”*

As situações projetadas devem ser discutidas pelos professores e, em seguida, o facilitador apresenta suas possíveis consequências negativas, caso os professores não as mencionem. No exemplo acima, o facilitador pode discutir com o grupo que ao fazer esse tipo de comentário, estamos minimizando o que a criança sente, como se suas emoções não causassem sofrimento ou desconforto simplesmente por não ser consequência de um problema ou situação “grave” da perspectiva de um adulto. Assim, é necessário colocar-se



empaticamente no lugar da criança e perceber a situação e a emoção relacionada a partir da sua perspectiva.

Para estimular a empatia, os professores devem pensar em situações equivalentes às situações vivenciadas por seus alunos que despertam emoções semelhantes na vida adulta:

**FACILITADOR:**

*“Vamos pensar agora em vocês, alguém se lembra de alguma situação que o fez se sentir triste, com raiva, ansioso ou com medo, e falou isso para uma pessoa próxima, um amigo, ou um parente, por exemplo, mas esta pessoa disse que aquilo era besteira, que logo você iria esquecer, e que deveria deixar o tempo resolver? Como você se sentiu nessa situação?”*

Depois de ouvir e comentar as respostas dos professores, o facilitador projeta imagens de algumas situações que são comuns acontecer com crianças no contexto escolar e solicita que os professores escolham uma das imagens e pensem em uma situação semelhante da vida adulta. Caso os professores tenham dificuldade de responder ou nenhum se prontifique a responder, um dos facilitadores pode iniciar:

**FACILITADOR:**

*“Vou dar um exemplo a vocês. Essa imagem parece mostrar que a criança está com medo ou muito ansiosa em relação ao primeiro dia de aula e não quer ficar na escola sem o pai ou a mãe. Acho que uma situação similar na vida adulta seria o primeiro dia em um novo trabalho, em um local onde não conhecemos ninguém. Nessa situação, o adulto pode não necessariamente ficar com medo, mas ansioso sobre como será recebido pelos novos colegas de trabalho, se vai conseguir se relacionar bem com as pessoas, se o novo chefe será uma boa pessoa. Isso pode ser mais difícil ainda para uma pessoa tímida.”*

Atividade 5: Mural com expressões faciais das emoções (atividade para os alunos)

O facilitador introduz a primeira atividade a ser realizada pelos professores com os alunos, projetando a Apresentação 4, que tem imagens de rostos humanos exibindo emoções básicas, e explica a tarefa para a semana:

**FACILITADOR:**

*“Uma estratégia para iniciar uma conversa com as crianças sobre as emoções é mostrando imagens de rostos humanos expressando as 6 emoções básicas. Então, durante essa semana, vocês devem tentar confeccionar um mural com figuras de rostos humanos exibindo emoções básicas, que são*

*raiva, medo, tristeza, nojo, surpresa e alegria para deixá-lo disponível em local visível e fazer perguntas aos alunos.”<sup>5</sup>*

Posteriormente, o facilitador entrega aos professores um cartão com algumas perguntas gerais que podem ser feitas aos alunos quando usarem o mural pela primeira vez, para que os alunos aprendam a identificar e compreender as causas das emoções básicas:

**EXEMPLO DE CONTEÚDO PARA O CARTÃO:**

*“Qual pessoa está sentindo medo?”*  
*“O que será que esta pessoa está sentindo?”*  
*“Como você sabe que ela está triste?”*  
*“Quando é que a gente fica com nojo/ por que a gente fica com raiva?”.*  
 (Fazer essas perguntas explorando as 6 emoções)

Ao apresentar as perguntas, o facilitador deve informar aos professores que essa é uma boa opção de atividade para ser utilizada quando quiserem iniciar uma conversa com as crianças sobre as emoções. As perguntas devem explorar as emoções que aparecem nas imagens, mas à medida que as crianças respondem as perguntas e referem-se às suas próprias emoções ou às emoções de outras pessoas que eventualmente tenham observado, é interessante explorar esses relatos com perguntas semelhantes.

#### **4. Feedback do programa**

É importante que o facilitador ofereça um espaço para os professores expressarem como tem sido a experiência com o programa:

**FACILITADOR:**

*“Agora antes de terminar queria conversar rapidamente com vocês sobre como tem sido a participação no nosso grupo. Estamos na metade do programa e é importante avaliarmos como tem sido até aqui e o que podemos melhorar nos nossos próximos encontros. Podem ficar à vontade para fazer algum comentário ou sugerir alguma coisa.”*

---

<sup>5</sup> Atividade baseada em Alvarenga e Coutinho (2020).

Caso os professores demorem ou nenhum se prontifique a responder, as seguintes perguntas podem ser realizadas:

**FACILITADOR:**

*“Há algum tema que foi trabalhado até o momento, mas que vocês consideram que não ficou muito claro ou que vocês acham que deveríamos investir mais tempo?”*

*“Há algum tópico ou tema que vocês consideram importante que seja tratado com mais ênfase?”*

É importante deixar claro para os participantes que caso queiram discutir alguma preocupação ou tópico e não se sintam confortáveis para fazer em grupo, podem falar individualmente com o facilitador.

## ***SESSÃO 5: Lidando com medos, preocupações e resolução de problemas***

### **1. Objetivos**

Consolidar o que foi trabalhado até esta sessão, de modo que os professores sejam capazes de perceber suas emoções e as emoções dos alunos. Além disso, os professores conhecerão atividades que podem ser realizadas para discutir o medo com seus alunos e reações apoiadoras que podem ser utilizadas na escola para apoiar expressões de medo pelos alunos.

### **2. Materiais**

✓ Livro com a história “Um gigante chamado medo” ou outra história que mostre o medo do personagem principal com uma solução final positiva para o problema que gerou o medo e lista de perguntas para ser feita pelos professores depois da leitura;

✓ Computador e fonte;

✓ Apresentações (vídeos ou arquivos em Power Point):

Apresentação 1: imagens de pessoas expressando diferentes emoções, como alegria, raiva, medo, tristeza, etc. (mesmas imagens usadas na primeira e segunda sessões);

Apresentação 2: modelo de realização da resolução de problemas;

Apresentação 3: imagem de uma criança expressando medo.

- ✓ Lanche para o intervalo;
- ✓ Papel metro branco (caso não tenha quadro ou lousa na sala);
- ✓ Hidrocor com ponta grossa para escrever no mural de papel branco ou piloto para lousa branca;
- ✓ Fita adesiva;
- ✓ Canetas;
- ✓ Crachás dos professores e dos facilitadores;
- ✓ Caixa de lenços de papel;
- ✓ Lista de presença.

### 3. Atividades

#### Atividade 1: Identificação das próprias emoções e das causas das emoções

O facilitador projeta a Apresentação 1 e repete a atividade utilizada na segunda sessão, em que os professores devem escolher uma imagem que ilustre uma emoção vivenciada desde o último encontro ou uma situação que tenha ocorrido há mais tempo. Essa atividade é realizada novamente para estimular os professores a prestarem atenção nas suas próprias emoções e utilizar vocabulário emocional. O facilitador deve explorar as respostas com as seguintes perguntas:

**FACILITADOR:**

- a. Que imagem você escolheu? Por quê?*
- b. O que você acha que fez você se sentir dessa forma?*
- c. Como você percebeu que estava se sentindo assim?*
- d. Você acha que seu corpo se modificou de alguma forma, dando pistas que você estava sentindo essa emoção?*
- e. Alguém que estava ou esteve com você, percebeu que você estava se sentindo assim? Por quê?*
- f. O que você pensou?*
- g. O que você falou?*
- h. O que aconteceu depois que você expressou a emoção?*

#### Atividade 2: Resolução de problemas

Nesta atividade o facilitador deve apresentar aos professores uma explicação sobre resolução de problemas e a importância de utilizarem essa estratégia no dia a dia com os alunos:

**FACILITADOR:**

*“Como já discutimos em outros momentos, algumas situações difíceis que enfrentamos podem gerar emoções negativas. Então, enquanto não resolvermos a situação ou aprendermos a lidar com ela, vai continuar trazendo sofrimento. Por exemplo, se algum colega de trabalho nos trata constantemente de forma ríspida e isso nos deixa tristes, podemos, dentre outras coisas, chamá-lo para conversar e buscar entender o porquê desse comportamento. Seus alunos também precisam aprender a resolver seus problemas da melhor forma possível, e vocês podem ajudá-los nesse processo, principalmente porque muitos problemas das crianças acontecem na escola, onde lidam com outras crianças. Por exemplo, se algum aluno não quiser compartilhar o brinquedo durante o intervalo e isso tiver causado conflito com os outros colegas, vocês podem junto com ele procurar uma forma de resolver a situação, como sugerir uma atividade para brincarem juntos ou para reverterem o brinquedo. No entanto, nem sempre as situações poderão ser resolvidas, como a transferência de um colega para outra escola, mas vocês podem tentar junto com a criança lidar com a emoção e com a situação vivenciada. Vocês lembram de alguma situação que aconteceu na escola e que vocês ajudaram os alunos a resolverem? Como foi?”*

Depois que os professores relatarem exemplos de resoluções de problemas, o facilitador deve avaliar junto com os professores os efeitos das estratégias utilizadas:

**FACILITADOR:**

*“A estratégia adotada resolve o problema para o professor ou para a criança?”  
“A solução encontrada é temporária ou permanente?”*

O facilitador deve apresentar aos professores um modelo básico de resolução de problemas que eles podem utilizar com os alunos:

**FACILITADOR:**

1. *Listem com o aluno uma variedade de possíveis soluções para lidar com o problema;*
2. *Identifiquem as consequências positivas e negativas de cada solução;*
3. *Escolham uma solução (aquela que tem mais consequências positivas);*
4. *Planejem e coloquem em prática a solução escolhida. Dividir a solução em passos menores é uma boa estratégia.*

O facilitador conclui dizendo que esses quatro passos podem ser utilizados para lidar com diversas situações do contexto escolar que geram emoções desagradáveis nos alunos.

Contudo, é essencial que antes de solucionar a situação, os professores utilizem estratégias apoiadoras que ajudem os alunos a expressar suas emoções, sobretudo, falando sobre elas.

### Atividade 3: Psicoeducação sobre medo e ansiedade

O facilitador projeta a Apresentação 3 com a imagem que ilustra uma criança expressando medo. Em seguida, pergunta aos professores:

#### APRESENTADOR:

*“Qual emoção a criança parece estar sentindo?”*

*“Como percebeu isso? Que pistas essa criança está dando de que está sentindo essa emoção?”*

*“O que acha que você poderia fazer nesse momento caso essa emoção fosse expressa pelo seu aluno?”*

O facilitador deve estar atento a relatos de identificação e confirmação da emoção da criança e expressão e postura que indiquem apoio e empatia por parte do professor em relação à emoção da criança. Em seguida, inicia a discussão sobre medo e ansiedade, diferenciando as duas emoções:

#### FACILITADOR:

*“Nós sentimos medo quando estamos em uma situação associada a alguma ameaça ou perigo que está presente. A ansiedade é parecida com o medo mas acontece quando antecipamos uma coisa ruim que pode ou não ocorrer, ou seja, nosso corpo começa a ficar diferente só por pensarmos que certas coisas podem acontecer. Também podemos sentir ansiedade quando antecipamos que alguma coisa muito boa pode acontecer, mas não é certa. O problema da ansiedade é quando essa sensação dura muito tempo e passa a interferir bastante na vida da pessoa: ela não consegue relaxar nem se concentrar no que precisa fazer. Falar sobre o que estamos sentindo e a situação que provocou a emoção ajuda a diminuir a intensidade da emoção.”*

O facilitador também deve explorar como os comportamentos dos adultos podem levar a criança a sentir medo e ansiedade. Alguns desses comportamentos são, por exemplo:

#### FACILITADOR:

*“Tentar controlar as crianças demais, fazendo ameaças, como: se você não se comportar direito, vou falar com a diretora”*

*“Criticar a criança e fazer comparações, como: seu colega já terminou a atividade e você ainda está fazendo”*

*“Dizer para a criança não ficar com medo ou ansiosa.”*

Posteriormente, o facilitador faz perguntas para que os professores pensem na sua própria experiência com o medo. O objetivo é mostrar o quanto o medo é algo comum, principalmente para que consigam pensar nos medos das crianças de forma empática:

FACILITADOR:

*“Alguém lembra de algum medo que sentia quando tinha a idade dos alunos?”*

*“O que você sentia?”*

*“Deixou de sentir esse medo? Quando? Por quê? Se não, como lida com ele hoje?”*

*“E agora que são adultos, têm medo de alguma coisa específica? De que?”*

O facilitador utiliza os exemplos dos professores para enfatizar que o medo é uma emoção que todos sentimos e temos dificuldade de lidar em qualquer idade:

FACILITADOR:

*“Se o medo parece ser uma emoção difícil para nós adultos enfrentarmos, vamos imaginar como pode ser difícil para as crianças enfrentarem, ou mesmo identificarem essa emoção, ainda mais porque nessa faixa etária as crianças tendem a fantasiar bastante sobre as coisas. Algo que pode parecer bem simples para um adulto pode ser muito difícil e assustador para uma criança. Por exemplo, têm crianças que choram bastante e ficam muito nervosas quando a mãe ou outra pessoa se atrasa para buscá-la na escola. Vocês já perceberam algum medo dos seus alunos? Qual?”*

Após os relatos dos professores, o facilitador deve incentivar os professores a ajudar as crianças a falarem sobre o que temem e a enfrentar o medo e as preocupações. Algumas vezes, a melhor estratégia é fazê-las entender que a situação não é tão assustadora e que é possível resolver ou lidar com ela de algum modo. Por exemplo, com relação ao medo de ser deixado na escola, após ouvir e confirmar com a criança o motivo da emoção, o professor pode mostrar fatos associados à segurança, como *“Mesmo que sua mãe demore um pouco para vir te buscar, não vamos te deixar sozinho(a) aqui na escola até que você volte para sua casa”*.

INTERVALO DE 15 MINUTOS

#### Atividade 4: Desenvolvendo estratégias apoiadoras para o medo

O facilitador propõe a atividade de *role-play* para os professores pensarem em maneiras de lidar com os medos e preocupações das crianças:

**FACILITADOR:**

*“Agora vamos exercitar o que estamos trabalhando ao longo dos nossos encontros sobre como lidar com as emoções. Vocês deram exemplos de coisas que os alunos de vocês têm medo, agora vamos convidar vocês para mostrar como vocês podem responder ao medo dos alunos. Nós vamos fazer um teatro. Vocês irão se dividir em duplas. Um professor deve fingir que é o aluno expressando a emoção e, o outro, deve fazer o papel de professor mesmo, reagindo de uma forma que ajude a criança a entender e lidar com o que está sentindo. Vocês terão um tempinho para se preparar para fazer isso e depois vocês vão apresentar para todos. Após realizarem o teatro, vocês irão trocar de papéis: quem fez a criança faz o professor e quem fez o professor fará a criança.”*

Cada cena deve ser discutida com todos os professores. É necessário destacar os pontos mais importantes e que têm sido trabalhados em todos os encontros: ouvir a criança, tentar confirmar com a criança o que o professor pensa que a criança está sentindo, mostrar à criança que entende/valoriza o que ela sente e buscar com a criança alguma forma de resolver o problema, se for possível resolver ou buscar uma forma de lidar com a situação caso não seja possível resolver.

É importante estimular os professores a falarem da experiência com essa atividade, questionando como foi para a dupla ajudar a criança a saber o que estava sentindo e o que fizeram para ajudar a resolver o problema, reforçando práticas apoiadoras.

#### Atividade 5: Discussão sobre o medo (atividade para os alunos)

O facilitador entrega aos professores uma história infantil que mostre um personagem infantil lidando com o medo de uma forma positiva e a lista de perguntas para fazerem depois da leitura. Em seguida, explica a atividade:

**FACILITADOR:**

*“Reúnam seus alunos em círculo para ler a história. Durante a leitura e no final, faça perguntas que estimulem seus alunos a identificar as emoções e as causas das emoções. Nessa história vocês podem*



*fazer as seguintes perguntas que estão nesse cartão que entregamos a vocês” (o facilitador lê as perguntas que foram entregues aos professores):*

*“Por que a menininha ficou com medo?”*

*“O que a menininha poderia fazer para ajudar o medo a passar?”*

*“Você já se sentiu assim?”*

*“É bom ou é ruim sentir medo?”*

*“Você já viu alguma pessoa com medo?”*

*“Como você sabe que ela estava com medo?”*

O facilitador finaliza a sessão recomendando que após a leitura da história o professor deve se colocar no lugar da personagem. Por exemplo, ele pode dizer: *“Eu também tinha medo quando era pequeno. Eu tinha medo de...”*. Além disso, deve aproveitar a história para dizer aos alunos que existem medos que ajudam todos, como medo de atravessar a rua e de fogo.

A seguir, encontra-se a história do medo, que pode ser impressa em formato de um livro pequeno:

#### EXEMPLO DE CONTEÚDO:

##### **Um gigante chamado medo**

Era uma vez uma menininha que tinha muito medo. Mas ninguém sabia disso. Ela o escondia, bem fechadinho, dentro do peito. De noite, ele vinha e entrava no seu quarto como um gigante. E ela tremia, tremia. Ela não queria que ele viesse para assustá-la. Então chamava sua mãe e dizia: “Tenho medo”. A mãe a abraçava e dizia que não era preciso ter medo. Mas ela ficava pensando, em segredo, “será que ele vai voltar?”. O tempo foi passando e ninguém contou a ela como se mandava o medo embora. Numa noite de céu escuro e muita chuva, o gigante reapareceu e ela ficou encolhida e de olhos fechados, bem apertadinhos. O Gigante falou: Eu assusto você não é? A menina, muito cansada, deitou e dormiu. No seu sonho, alguém lhe disse que brevemente o gigante seria destruído. No dia seguinte, a sua avó a chamou para passar uns dias na casa dela. Quando estava lá, na hora de dormir, o gigante chamado medo apareceu de novo, mas dessa vez uma coisa diferente aconteceu. A vovó da menininha percebeu que ela não estava bem. A menininha estava tremendo e com os olhinhos bem apertados. Então, a vovó perguntou: “Minha neta você parece que está com medo. O que aconteceu? E ela contou. Contou tudo: que tinha medo de ficar sozinha em um quarto, que tinha medo do escuro, de monstros aparecerem no quarto. Puxa vida! De quanta coisa ela tinha medo! E quando terminou a vovó então lhe disse: “Viu só como é bom contar para alguém o que sentimos? E tem mais... Você não sabe que mesmo os adultos, às vezes, tem medinhos e medões? Vai ver que nunca lhe contaram essas coisas... Mas nem sempre é ruim sentir medo. Alguns medos nos ajudam a ser cuidadosos, como o medo do fogo, de atravessar a rua sem olhar para todos os lados, de estranhos, e por isso não nos machucamos ou ficamos em risco. “Mas saiba que podemos conversar com as pessoas sobre como nos sentimos, pode ser a mãe, o papai, o professor ou um adulto que seja nosso amigo”. Daquele dia em diante, nunca mais a menininha deixou de contar a alguém tudo o que sentia.

#### **SESSÃO 6: Lidando com a tristeza**

## 1. Objetivos

Definição e caracterização da tristeza. Além disso, nesta sessão os professores conhecerão atividades que podem ser realizadas para discutir a tristeza com seus alunos e reações apoiadoras que podem ser utilizadas na escola para apoiar expressões de tristeza nos alunos.

## 2. Materiais

✓ Cartões com diálogos para atividade de *role-play*. É necessário que cada diálogo que representa um tipo de estratégia seja apresentado em uma página para ser entregue aos professores;

✓ Caixas de som;

✓ Música calma e relaxante para a atividade de relaxamento. Sugestão: David Arkenstone - Oceanus from Myths and Legends;

✓ Computador e fonte;

✓ Apresentações (vídeos ou arquivos em Power Point):

Apresentação 1: imagem com exemplo de um termômetro das emoções para os professores se inspirarem.

✓ Lanche para o intervalo;

✓ Papel metro branco (caso não tenha quadro ou lousa na sala);

✓ Hidrocor com ponta grossa para escrever no mural de papel branco ou piloto para lousa branca;

✓ Fita adesiva;

✓ Canetas;

✓ Crachás dos professores e dos facilitadores;

✓ Caixa de lenço de papel

✓ Lista de presença

## 3. Atividades

Atividade 1: Técnica de relaxamento

O facilitador aplica a técnica de relaxamento utilizada na segunda e quarta sessões, mas de forma reduzida, como descrito abaixo. Esse exercício pode ser realizado sem a música, de modo a tornar a atividade mais natural e fácil de ser reproduzida em outros contextos, mesmo quando os professores não tiverem tempo:

**FACILITADOR:**

*“Vamos começar relembrando nossa atividade de relaxamento, mas hoje de uma forma mais curta que vocês podem utilizar quando estiverem com menos tempo durante as atividades do dia a dia. Para isso, faça uma pausa no que estiver fazendo e, se possível, sente em uma posição em que se sinta confortável. Com a coluna reta, feche os olhos e deixe suas mãos livres descansando no colo. Respire naturalmente, sem forçar a respiração. Simplesmente deixe a respiração fluir sem interferência.”*

Após cerca de um minuto:

*“Agora preste atenção no seu corpo. Procure perceber pontos de tensão e ao notar que está prendendo ou tensionando alguma parte do corpo, procure soltar, relaxar o máximo que puder. Continue respirando normalmente. Permaneça relaxando as partes do corpo que estiverem tensas até se sentir mais relaxado.”*

O facilitador enfatiza a importância de os professores utilizarem essa forma de respirar regularmente, no dia a dia:

**FACILITADOR:**

*“É importante que esse tipo de exercício faça parte da vida de vocês, não apenas quando estiverem nervosos ou com algum problema. Se praticamos essa forma de respirar mesmo nos dias mais tranquilos, vamos aprendendo a nos manter calmos e a lidarmos melhor com situações que nos aborrecem ou nos deixam estressados.”*

Atividade 2: Revisão da atividade para ser desenvolvida com os alunos

O facilitador verifica se os professores realizaram a atividade sugerida no final da sessão anterior com seus alunos e pergunta sobre a experiência:

**FACILITADOR:**

*“Vocês conseguiram ler para os alunos a história sobre o medo sugerida no final da sessão anterior ou outra história que mostrasse o medo do personagem principal?”*

*“Algum aluno perguntou algo sobre a história ou sobre o medo?”*

*“Você fez aquelas seis perguntas que entregamos? Como foi?”*

*“Algum aluno lembrou de alguma situação em que sentiu medo? Qual foi a situação?”*

*“O que você fez quando esse aluno contou essa situação?”*

O facilitador deve reforçar as tentativas relatadas pelos professores de conversar com os alunos sobre o medo e estimulá-los a explorarem mais os relatos dos alunos, dando exemplos de outras perguntas e comentários que ajudem as crianças a identificar as emoções e compreender suas causas.

### Atividade 3: A relação dos professores com a própria tristeza

O facilitador aborda o foco da sessão, que é a tristeza, e lança uma pergunta para investigar como os professores percebem as reações corporais associadas a essa emoção:

**FACILITADOR:**

*“Hoje nós vamos conversar sobre a tristeza. Para isso, primeiro, vamos pensar em como nós, adultos, lidamos com essa emoção para depois entendermos um pouco mais sobre como as crianças vivem essa emoção.”*

*“Que sinais vocês percebem no próprio corpo quando estão tristes?”*

Posteriormente, o facilitador oferece uma breve descrição das reações corporais que normalmente são provocadas pela tristeza e faz perguntas mais específicas sobre como os professores lidam com essa emoção:

**FACILITADOR:**

*“A tristeza é emoção que nos faz sentir com o peito ou o coração apertado. Os braços podem querer ficar cruzados ou com os ombros caídos e os pés podem querer pisar forte no chão ou podem não querer sair do lugar. Nossos olhos têm vontade de chorar; seu corpo de se fechar, a cabeça de abaixar (...)”<sup>6</sup>*

*“Você acha que outras pessoas percebem quando você está se sentindo triste?”*

*“Quando você se sente triste, o que costuma fazer?”*

*“Como é para você se sentir triste?”<sup>7</sup>*

É possível que os professores tenham dificuldade para responder essa última pergunta, mas é interessante que seja feita para a avaliação de possíveis crenças que podem influenciar a

<sup>6</sup> Trecho baseado em Miranda e Araújo (2009, citados por Reis, Habigzang, & Sperb, 2015).

<sup>7</sup> Essas questões são baseadas na Entrevista com pranchas para Avaliação da regulação emocional de alunos do ensino fundamental EPRE (Cruvinel & Boruchovitch, 2004, citados por Cruvinel & Boruchovitch, 2011).

forma como lidam com a própria tristeza e com a tristeza expressa pelos alunos. Caso os professores demorem para responder, o facilitador ou o cofacilitador pode dar algum exemplo:

**FACILITADOR:**

*“Algumas pessoas podem se sentir culpadas quando estão tristes, porque existem pessoas no mundo vivendo em situações muito mais difíceis, outras podem achar que ficar triste não resolve nada e é necessário fazer outras coisas para esquecer o que as deixam tristes. Além disso, muitas pessoas acham que é errado sentir tristeza ou que esse sentimento é um sinal de fraqueza. O que vocês pensam disso?”*

Após as respostas dos professores, o facilitador retoma a dinâmica utilizada na terceira sessão, em que escreve num círculo o nome tristeza e, enquanto os professores respondem, novos círculos maiores contendo as estratégias usadas para evitar a tristeza devem ser feitos ao redor do círculo com o nome da emoção. Essa dinâmica é utilizada para abordar a importância de expressarmos a tristeza:

**FACILITADOR:**

*“Então, vimos pelos exemplos que trouxeram que às vezes pode ser difícil notar que alguém está triste. Algumas pessoas ficam mais quietas, caladas, outras tentam seguir suas atividades do dia a dia, mas, em geral, quando estamos nos sentindo tristes precisamos de um pouco mais de cuidado, não só de outras pessoas, mas de nós mesmos. E um dos cuidados que podemos ter em relação a nós mesmos é nos dar tempo para viver essa emoção. Lembra daquele círculo que desenhamos em um dos nossos encontros? Alguém lembra o que discutimos sobre ele?” (Ir desenhando novamente os círculos concêntricos enquanto os professores pensam ou começam a responder)*

O facilitador acolhe os relatos dos professores e finaliza a explicação sobre a importância de expressarmos a tristeza, introduzindo o foco da próxima atividade, sobre a expressão da tristeza pelas crianças:

**FACILITADOR:**

*“Muitas vezes fazemos muitas coisas para evitar entrar em contato com o que sentimos e isso acaba aumentando nosso sofrimento. Se estamos tristes é porque alguma coisa aconteceu. Pode ter sido uma decepção com alguém, a perda de alguém ou de alguma coisa que era importante para nós, ou simplesmente algo que não saiu como a gente queria. A tristeza dói, mas ela também nos ajuda a pensar melhor no que tem nos incomodado e achar outro jeito de lidar com o que nos incomoda<sup>8</sup>. Por exemplo, se estou triste porque a forma como um familiar falou sobre mim me magoou e isso causou um afastamento que me deixou ainda mais triste, sentir essa tristeza pode me ajudar a*

<sup>8</sup> Trecho baseado em Miranda e Araújo (2009, citados por Reis et al., 2015).

*conversar com essa pessoa. Nesse caso, dizer para a pessoa que você se sentiu magoado e triste costuma funcionar melhor para resolver a situação de afastamento ou “briga”, do que acusá-la de ter sido insensível ou maldosa. As crianças costumam mostrar mais que estão tristes, mas elas também podem “se fechar” e se afastar de outras pessoas quando estão tristes e magoadas. Outra coisa que pode acontecer com uma criança que está triste é chorar por qualquer motivo ou se tornar agressiva.”*

#### Atividade 4: A relação do professor com a tristeza do aluno

A discussão dessa atividade inicia com uma pergunta do facilitador para investigar como os professores percebem a expressão de tristeza pelos alunos:

##### FACILITADOR:

*“Agora vamos tentar pensar em como as crianças mostram a tristeza. Como, em geral, vocês percebem que seus alunos estão tristes?”*

*“Vocês agora terão alguns minutos para tentar lembrar alguma situação que tenha percebido que seu aluno pareceu se sentir triste.”*

Depois de alguns minutos, o facilitador deve perguntar quem gostaria de começar a contar a situação do aluno ou pedir diretamente a algum professor que faça o relato. Em seguida, o facilitador faz as seguintes perguntas:

##### FACILITADOR:

*“Nesta situação, como você percebeu que seu aluno estava se sentindo triste?”*

*“O que você pensou?”*

*“O que você fez?”*

*“Você disse alguma coisa para o seu aluno?”*

*“Como seu aluno reagiu?”*

*(Caso a professor diga que não fez nada, o facilitador pode perguntar o que ele acha que poderia ter feito e o que acha que aconteceria depois se tivesse reagido dessa forma)*

O facilitador deve utilizar os exemplos dos professores para discutir a dificuldade de identificar a expressão da tristeza nas crianças:

##### FACILITADOR:

*“Muitas vezes pode não ser fácil para um adulto identificar que uma criança está se sentindo triste, porque, em geral, crianças expressam a tristeza mais pela sua ação do que por palavras, além disso, a tristeza não necessariamente vem acompanhada por choro. Nós, adultos, por exemplo, muitas vezes estamos tristes e não choramos. Então, às vezes a criança pode ser agressiva e parecer estar com raiva e não tristeza. A criança pode ficar mais rebelde, revoltada, mais impaciente, ter dificuldade para se concentrar nas atividades e evitar brincar com os colegas. Então, o que ajuda o*

*professor a entender qual é o sentimento que a criança está sentindo de verdade é perguntar sobre as causas, ou seja, tentar saber o que aconteceu com a criança. Se houve alguma decepção ou perda, a tristeza é o sentimento que está ali, ainda que a criança esteja parecendo revoltada e agressiva ou pareça distante e desinteressada. Na escola, às vezes pode ser difícil encontrar tempo para falar com a criança em particular, e é importante que seja uma conversa entre você e o aluno, pois na frente dos colegas é mais difícil para a criança dizer ou mostrar que está sofrendo. Mas encontrar esse tempo para dar atenção ao seu aluno e ajudá-lo a entender que está triste, descobrir o que está deixando ele triste e aceitar sentir tristeza é algo que faz toda a diferença para o bem-estar da criança e para o seu desenvolvimento emocional.”*

Posteriormente, o facilitador lança uma pergunta para verificar como os professores estão compreendendo a expressão das emoções pelas crianças e reforça os comentários que naturalizem a vivência das emoções:

**FACILITADOR:**

*“O que vocês acham quando alguém diz que criança não tem que ficar triste ou que criança não deve passar por nenhuma tristeza?”*

Depois de ouvir os professores o facilitador deve retomar a noção de que não há emoções certas ou erradas e que todas as emoções fazem parte da vida:

**FACILITADOR:**

*“A tristeza é uma emoção natural, que faz parte da vida como todas as outras. A gente lida com a tristeza desde pequeno e isso nos faz ir aprendendo e aceitando que ficar triste é normal. Quando tentamos poupar a criança de coisas tristes ou quando tentamos distrair a criança da tristeza que ela está sentindo, tiramos dela a chance de aprender, de se desenvolver, porque chorar e falar sobre a tristeza é a melhor maneira de lidar e crescer com ela.”*

O facilitador finaliza a atividade reforçando a ideia de que a criança precisa aprender a lidar com a tristeza, por isso os professores devem estar atentos às situações que acontecem no contexto escolar para ajudar os alunos nesse processo, principalmente para não aprenderem a disfarçar a emoção. Também, é importante o facilitador fazer uma distinção entre tristeza e depressão, mostrando que a tristeza é uma emoção como todas as outras, que faz parte da vida e que todos nós em algum momento iremos senti-la. A depressão, por outro lado, é um transtorno mental, um problema de saúde que requer ajuda profissional. Nesse sentido, é

importante retomar o que foi discutido na terceira sessão, de que não é papel do professor lidar com casos de alunos com problemas emocionais ou comportamentais, mas de proporcionar na rotina escolar oportunidades para as crianças aprenderem a identificar as emoções, as causas das emoções e aprenderem a expressar o que sentem.

## INTERVALO DE 15 MINUTOS

### Atividade 5: Desenvolvendo estratégias apoiadoras para a tristeza

O facilitador destaca a dificuldade que muitas vezes os adultos têm para lidar com a expressão de tristeza pela criança e retoma a discussão sobre as reações às emoções das crianças:

#### FACILITADOR:

*“Como nós já vimos, às vezes não queremos ver a criança triste, então evitamos contar algumas coisas ou tentamos distraí-la para que ela não sofra. Já vimos que isso não ajuda a criança a desenvolver competência emocional. Então vamos ver alguns exemplos de reações diante da tristeza expressa pela criança para discutirmos possíveis efeitos no aprendizado dela sobre como lidar com aquilo que sente.”*

Os facilitadores devem organizar os professores em duplas e explicar a atividade que será desenvolvida. Caso não seja possível formar duplas apenas com os professores, o cofacilitador pode se juntar com algum professor:

#### FACILITADOR:

*“Vocês vão formar duplas, um vai fazer o papel de aluno e o outro de professor. Aqui nestes cartões, vocês vão ver situações entre um professor e uma aluna. Vocês encontrarão aí seis formas diferentes de lidar com a emoção da criança. Façam um teatro e tentem realmente se colocar no lugar do personagem que estão interpretando. Prestem atenção no que vão sentir estando “na pele” desses personagens, e depois vamos conversar sobre essa experiência.”*

O cofacilitador entrega às duplas os seis cartões com as situações que serão apresentadas:

#### EXEMPLO DE CONTEÚDO PARA O CARTÃO (MINIMIZAÇÃO):



**Estratégia 1:**

Criança chega na sala andando devagar, de cabeça baixa e olhando para o chão depois do intervalo.

**Professor:** Por que você está com essa cara?

Criança: (só balança a cabeça indicando “não/nada” e continua do mesmo jeito)

**Professor:** Nada não, você não é assim. Alguma coisa aconteceu.

Criança: Eu perdi a minha boneca.

**Professor:** Como você perdeu? Perguntou aos seus colegas se eles viram?

Criança: Perguntei, mas ninguém achou.

**Professor:** Deixa isso para lá, quando você chegar em casa e ver suas outras bonecas não vai nem lembrar dessa e isso passa.

**EXEMPLO DE CONTEÚDO PARA O CARTÃO (DESAPROVAÇÃO/PUNIÇÃO):****Estratégia 2:**

Criança chega na sala andando devagar, de cabeça baixa e olhando para o chão depois do intervalo.

**Professor:** Por que você está com essa cara?

Criança: (só balança a cabeça indicando “não/nada” e continua do mesmo jeito)

**Professor:** Nada não, você não é assim. Alguma coisa aconteceu.

Criança: Eu perdi a minha boneca.

**Professor:** Como você perdeu? Perguntou aos seus colegas se eles viram?

Criança: Perguntei, mas ninguém achou.

**Professor:** Mas você vai ficar assim só porque perdeu uma boneca? Se você ficar assim vai ser pior porque você não vai conseguir fazer a atividade (Criança começa a chorar).

**Professor:** (puxando o aluno para próximo dele) Venha cá, mas sem chorar, que hoje não quero ouvir choro! No final da aula a gente procura, agora fique quieta.

**EXEMPLO DE CONTEÚDO PARA O CARTÃO (DISTRACÇÃO):****Estratégia 3:**

Criança chega na sala andando devagar, de cabeça baixa e olhando para o chão depois do intervalo.

**Professor:** Por que você está com essa cara?

Criança: (só balança a cabeça indicando “não/nada” e continua do mesmo jeito)

**Professor:** Nada não, você não é assim. Alguma coisa aconteceu.

Criança: Eu perdi a minha boneca.

**Professor:** Como você perdeu? Perguntou aos seus colegas se eles viram?

Criança: Perguntei, mas ninguém achou.

**Professor:** Ô minha princesa, fica triste não. A pró vai te trazer uma surpresa bem legal amanhã. Você vai ver só.

**EXEMPLO DE CONTEÚDO PARA O CARTÃO (REAÇÃO INCETIVADORA):****Estratégia 4:**

Criança chega na sala andando devagar, de cabeça baixa e olhando para o chão depois do intervalo.

**Professor:** Aconteceu alguma coisa?

Criança: (só balança a cabeça indicando “não/nada” e continua do mesmo jeito)

**Professor:** (olhando para a criança) Mas você está tão quietinha hoje, com o olhar baixo, parece tristonha...

Criança: Eu perdi a minha boneca.

**Professor:** Como você perdeu?

Criança: Eu levei para o parquinho, coloquei ela no banco e fui brincar, depois que voltei não achei mais.

**Professor:** A boneca é aquela com a roupinha que sua avó fez e que você gosta muito?

Criança: (concorda balançando a cabeça positivamente).

**Professor:** É muito ruim mesmo perder uma coisa que gostamos muito, ainda mais que essa boneca estava com a roupa especial feita pela sua vovó... (professor abraça a criança). Você deve estar triste, né?

Criança: (chora um pouco e abraça o professor).

#### EXEMPLO DE CONTEÚDO PARA O CARTÃO (REAÇÃO CENTRADA NA EMOÇÃO):

##### **Estratégia 5:**

Criança chega na sala andando devagar, de cabeça baixa e olhando para o chão depois do intervalo.

**Professor:** Aconteceu alguma coisa?

Criança: Eu perdi a minha boneca (continua do mesmo jeito)

**Professor:** Como você perdeu?

Criança: Eu levei para o parquinho, coloquei ela no banco e fui brincar, depois que voltei não achei mais.

**Professor:** (olhando para a criança) Você deve estar triste porque perdeu sua boneca.

Criança: (chora um pouco e abraça o professor).

**Professor:** Pode chorar, que chorar alivia o coração.

#### EXEMPLO DE CONTEÚDO PARA O CARTÃO (REAÇÃO CENTRADA NO PROBLEMA):

##### **Estratégia 6:**

Criança chega na sala andando devagar, de cabeça baixa e olhando para o chão depois do intervalo.

**Professor:** Aconteceu alguma coisa?

Criança: Eu perdi minha boneca no parquinho.

**Professor:** Como foi?

Criança: Eu levei para o parquinho, coloquei ela no banco e fui brincar, depois que voltei não achei mais.

**Professor:** (professor abraça a criança) Eu também ficaria triste se tivesse perdido algo que gosto, é normal nos sentirmos assim. Vamos tentar resolver isso juntos?

Criança: (chora um pouco e abraça o professor)

**Professor:** Podemos começar perguntando aos seus colegas se algum deles viu. Depois perguntamos ao vigia e ao pessoal da limpeza se alguém achou. O que mais podemos fazer?

**Criança:** (dá um sorriso para o professor) A gente pode chamar meus coleguinhas para procurar com a gente no parquinho.

**Professor:** Então está combinado, vamos fazer isso.

Depois que as duplas tiverem apresentado, o facilitador pergunta como foi a experiência com a atividade. É interessante que todos os professores falem. Se algum não falar prontamente, o facilitador pode perguntar diretamente:

**FACILITADOR:**

*“Começando com os professores que fizeram o papel de crianças, como vocês se sentiram nesse papel, considerando as seis estratégias?”*

*“Agora para os professores que fizeram o papel de professores, como vocês se sentiram nesse papel, considerando as seis estratégias?”*

Para todos:

*“Quais dessas estratégias parecem não valorizar o que a criança sente? Por quê? E qual dessas estratégias parece que ajuda a criança a entender o que ela está sentindo? Por quê?”*

O facilitador faz o fechamento da atividade destacando os aspectos positivos de utilizar estratégias semelhantes às quarta, quinta e sexta. Além disso, é necessário destacar os elementos que tornam essas estratégias uma forma apoiadora de lidar com as emoções difíceis dos alunos, como tristeza, medo e raiva. Entre esses aspectos estão:

1. Ouvir atentamente a criança;
2. Dizer ou perguntar para a criança o que parece que ela está sentindo;
3. Ter empatia;
4. Oferecer apoio;
5. Incentivar a expressão emocional pela criança;
6. Buscar, em conjunto, uma solução para o problema.

#### Atividade 6: Termômetro das emoções (atividade para os alunos)

O facilitador projeta a Apresentação 1 e apresenta aos professores o termômetro das emoções, que é uma atividade que pode ser utilizada para ajudar o aluno a falar sobre a emoção que está sentindo e indicar sua intensidade:

**FACILITADOR:**

*“Vocês podem ajudar seus alunos a identificarem e falarem sobre a tristeza por meio do termômetro das emoções. Para cada uma das emoções básicas, que são raiva, medo, tristeza, nojo, surpresa e alegria, pode ser criado um termômetro específico com as variações da emoção. Aqui tem o exemplo (indicar a imagem projetada) do termômetro da tristeza, que vai desde a carinha pouco triste até muito triste. Usem a criatividade de vocês para confeccioná-los, depois é só colar em local visível para utilizar com seus alunos. É interessante vocês usarem um pregador, pode ser também uma fita de papel circulando o termômetro que se movimenta para cima e para baixo ou qualquer outro recurso que possibilite à criança indicar a intensidade da emoção, selecionando uma das carinhas. Nesse caso, quando perceberem que algum aluno está triste, por exemplo, vocês podem levá-lo até os termômetros e fazer perguntas do tipo: qual dessas emoções você está sentindo agora? me mostre o quanto você está triste.”*

Em seguida, o facilitador explica aos professores como eles podem apresentar os termômetros para os alunos quando forem utilizar essa atividade pela primeira vez:

**FACILITADOR:**

*“Antes de vocês utilizarem os termômetros com os alunos, é necessário que vocês expliquem a eles o que é um termômetro e para que serve o termômetro das emoções. Para isso, vocês podem oferecer a seguinte explicação às crianças:*

*Vocês sabem o que é um termômetro? É para medir a febre. Este aqui é um termômetro diferente, o termômetro da emoção. Nós vamos usar esse termômetro para ver como estamos nos sentindo. Eu hoje estou um pouquinho triste porque a minha cachorrinha está doente. Eu estou assim (aponta para a carinha correspondente), um pouquinho triste. E vocês? Estão alegres, tristes, com medo, com raiva, com nojo ou surpresos (ao nomear cada emoção o professor aponta o termômetro específico)?”*

No quadro abaixo se encontra um modelo de termômetro das emoções com a expressão facial da tristeza e suas variações que pode ser apresentado e entregue impresso para os professores se inspirarem:

**Figura 2**

*Modelo de Termômetro das Emoções*

**EXEMPLO DE CONTEÚDO:**



O facilitador deve enfatizar a necessidade dessa atividade fazer parte da rotina e de os professores fazerem perguntas para explorar a emoção que a criança está sentindo. Além disso, os professores devem ser orientados a usarem o termômetro para falar com os alunos sobre as emoções, mesmo sem a expressão de alguma emoção específica:

**FACILITADOR:**

*“Vocês também podem utilizar o termômetro das emoções para conversar com os alunos sobre as emoções de um modo geral. A primeira vez que utilizarem essa atividade, por exemplo, vocês podem mostrar cada carinha, nomear a emoção e dar um exemplo de situação que gera aquela emoção ou, até mesmo, pedir aos próprios alunos que citem exemplos.”*

O facilitador encerra a sessão reforçando que os professores devem estar atentos à expressão de tristeza pelos alunos e tentar praticar o que foi aprendido nessa sessão, especialmente, que desenvolvam essa atividade.

## ***SESSÃO 7: Lidando com a raiva***

### **1. Objetivos**

Definição e caracterização da raiva e sua expressão na infância. Além disso, nesta sessão os professores conhecerão atividades que podem ser realizadas para discutir a raiva com seus alunos e reações apoiadoras que podem ser utilizadas na escola para apoiar expressões de raiva pelos alunos.

### **2. Materiais**

✓ Computador e fonte;

✓ Apresentações (vídeos ou arquivos em Power Point):

Apresentação 1: imagem com exemplo do jogo da memória sobre as emoções para os professores se inspirarem;

✓ Lanche para o intervalo;

✓ Papel metro branco (caso não tenha quadro ou lousa na sala);

- ✓ Hidrocor com ponta grossa para escrever no mural de papel branco ou piloto para lousa branca;
- ✓ Fita adesiva;
- ✓ Canetas;
- ✓ Crachás dos professores e dos facilitadores;
- ✓ Caixa de lenço de papel
- ✓ Lista de presença

### 3. Atividades

#### Atividade 1: Técnica de relaxamento

O facilitador repete a técnica de relaxamento reduzida aplicada na sessão anterior, para estimular a utilização dessa atividade com frequência pelos professores:

**FACILITADOR:**

*“Vamos repetir a atividade de relaxamento de forma mais curta, para que vocês possam utilizá-la quando estiverem com menos tempo durante as atividades do dia a dia, mesmo quando não estiverem nervosos ou com algum problema. Para isso, faça uma pausa no que estiver fazendo e, se possível, sente em uma posição em que se sinta confortável. Com a coluna reta, feche os olhos e deixe suas mãos livres descansando no colo. Respire naturalmente, sem forçar a respiração. Simplesmente deixe a respiração fluir sem interferência.”*

Após cerca de um minuto:

*“Agora preste atenção no seu corpo. Procure perceber pontos de tensão e ao notar que está prendendo ou tensionando alguma parte do corpo, procure soltar, relaxar o máximo que puder. Continue respirando normalmente. Permaneça relaxando as partes do corpo que estiverem tensas até se sentir mais tranquilo.”*

O facilitador enfatiza a importância de os professores praticarem essa forma de respirar regularmente, mesmo nos dias mais tranquilos, a fim de se manterem mais calmos e saberem lidar melhor com situações estressantes.

Atividade 2: Revisão da atividade para ser desenvolvida com os alunos

O facilitador verifica se os professores estiveram atentos à expressão de tristeza pelos alunos durante a semana e se construíram e utilizaram o termômetro das emoções que foi sugerido no final da sessão anterior:

FACILITADOR:

*“Como foi a expressão da tristeza pelos alunos durante essa semana?”*  
*“Vocês conseguiram fazer o termômetro das emoções e utilizá-lo?”*  
*“Algum aluno falou a emoção que estava sentindo no momento?”*  
*“Você conseguiu identificar qual foi a situação que provocou a emoção?”*  
*“O que você fez quando esse aluno contou essa situação?”*

O facilitador reforça as tentativas relatadas pelos professores de utilizar essa atividade para conversar com os alunos sobre as emoções e estimula os professores que ainda não fizeram a construírem o termômetro.

### Atividade 3: Psicoeducação sobre a raiva

Antes de iniciar a discussão sobre a raiva, o facilitador faz uma pergunta ampla para investigar as situações em que os professores percebem que os alunos sentem raiva:

FACILITADOR:

*“Em quais situações, normalmente, os alunos de vocês sentem raiva na escola?”*

O facilitador utiliza os exemplos dos professores para mostrar que a raiva é uma emoção comum em todas as idades e introduz o foco da sessão:

FACILITADOR:

*“Com esses exemplos de situações que ocorrem no dia a dia e com base no que já discutimos no grupo, percebemos que não apenas nós adultos, mas as crianças também sentem raiva. Muitas vezes chamamos de birra a expressão de raiva pela criança e não damos atenção nem ao que ela está sentindo, nem à situação que parece ter contribuído para essa emoção. Então hoje nós vamos buscar entender um pouco mais sobre a raiva para sabermos lidar com a expressão dessa emoção.”*

Posteriormente, o facilitador apresenta uma explicação acerca da raiva, mencionando as reações corporais que normalmente são provocadas por ela e quais as causas mais comuns:

**FACILITADOR:**

*“A raiva é, em geral, uma emoção que nos faz ter a sensação de que vamos explodir. O rosto fica quente, a respiração acelera e o coração bate mais rápido. As mãos querem bater ou atirar alguma coisa para longe e os pés têm vontade de chutar ou de correr, além de nos fazer ter vontade de gritar, xingar ou chorar<sup>9</sup>. É normal nos sentirmos assim quando não somos tratados da forma que achamos certa, quando nos sentimos injustiçados, quando não podemos ter ou fazer algo que gostaríamos muito, quando perdemos alguma coisa, dentre outras situações. Além disso, a raiva, às vezes, está misturada com a tristeza.”*

Em seguida, o facilitador reforça a importância de os professores identificarem as emoções dos alunos ainda quando estiverem com baixa intensidade, diferenciando as variações da raiva:

**FACILITADOR:**

*“A raiva pode variar na intensidade, como se tivessem estágios diferentes. A raiva pode variar de uma leve frustração até a fúria intensa, quando muitas vezes tendemos a expressá-la de forma agressiva. Vou utilizar esse exemplo da variação da raiva para retomarmos um ponto importante que discutimos em um dos nossos primeiros encontros. Pedimos que vocês tentassem perceber as emoções dos alunos quando estivessem ainda com baixa intensidade. Perceber as emoções, especialmente as mais intensas, como a raiva, a tristeza e o medo, quando estão menos intensas, torna mais fácil para o professor reagir apoiando e ajudando o aluno. Quando vocês ignoram a raiva do aluno ainda no início, estão perdendo uma boa oportunidade de ajudar a criança a compreender o que sente e aprender a lidar com a emoção.”*

É importante também que o facilitador enfatize que a raiva, assim como outras emoções, tem uma função importante na nossa vida e faça a distinção entre sentir raiva e expressá-la inadequadamente:

**FACILITADOR:**

*“Assim como todas as outras emoções que são importantes para a nossa sobrevivência, a raiva é uma emoção que nos dá energia para resolver uma situação desagradável e muitas vezes injusta para nós ou para as pessoas ao nosso redor. Podemos usar essa energia de um jeito seguro que não machuque outras pessoas e sem estragar objetos. Então sentir raiva não é algo ruim, o que não deve ser incentivado nos alunos é expressar a raiva com agressividade. Ou seja, o que pode ser um problema da raiva é a forma como a expressamos. Esse é um dos pontos mais importantes na expressão de raiva pelas crianças: devemos ajudá-las a entender que é natural sentir raiva, mas que colocar ela para fora de qualquer jeito pode machucar as pessoas e causar problemas. Por isso, precisamos aprender a mostrar que estamos com raiva tentando não machucar os outros.”*

<sup>9</sup> Trecho baseado em Miranda e Araújo (2009, citados por Reis et al., 2015).



O facilitador conclui incentivando os professores a estarem mais atentos à expressão de emoções negativas pelos alunos ainda com baixa intensidade, para evitar expressões intensas que com as quais é mais difícil lidar.

#### INTERVALO DE 15 MINUTOS

#### Atividade 4: Relação dos professores com a expressão de raiva pelos alunos

O facilitador utiliza um dos exemplos citados pelos professores no início da atividade anterior e faz perguntas para que eles comecem a pensar em estratégias apoiadoras para lidar com a expressão de raiva pelos alunos (tentar escolher um exemplo mais instigante ou que tenha causado mais concordância entre o grupo):

**FACILITADOR:**

*“Professor X, discutimos uma situação que seu(a) aluno(a) pareceu sentir raiva quando o colega riscou o desenho que ele tinha feito. Você notou que, apesar de ser um aluno muito calmo e comportado, ele se recusou a continuar a atividade e ficou com uma expressão facial agressiva e a respiração ofegante. O que você fez quando isso aconteceu? o que você acha que poderia ter feito ou que pode fazer em outro momento, caso algo parecido volte a ocorrer?”*

O facilitador deve analisar a resposta do professor, destacando os aspectos adequados, e também propondo outras alternativas, especialmente caso a prática adotada não seja de apoio à emoção. Em seguida, o facilitador faz duas perguntas para investigar como os demais professores lidam com a expressão da raiva pelos alunos:

**FACILITADOR:**

*“O que costumam fazer quando algum aluno de vocês está com raiva?”  
“Que formas de reagir vocês acham que ajudam o aluno que está com raiva?”*

O facilitador deve ficar atento a relatos de estratégias para acalmar a criança que envolvam provocar medo ou ameaças, como *“se você continuar a gritar, vai ficar de castigo no recreio”*, pois podem gerar ainda mais raiva e medo e comprometer o aprendizado sobre

como lidar com a emoção. Também é interessante que o facilitador acolha a dificuldade dos professores para lidar com expressões de raiva pelos alunos e mostre que impedir que a criança expresse a emoção ou reagir de forma ríspida pode intensificar a expressão emocional:

**FACILITADOR:**

*“Muitas vezes não é fácil lidar com certos comportamentos das crianças, especialmente quando elas parecem estar fazendo birra para conseguir alguma coisa ou demonstram de forma agressiva a raiva que estão sentindo. Mas impedir que a criança entenda que está sentindo raiva ou que ela expresse o que sente não a ajuda a entender o que ocorreu e nem porque está se sentindo de tal forma. Além disso, se reagirmos de maneira ríspida podemos deixar a criança ainda mais irritada.”*

O facilitador conclui a atividade dizendo aos professores que a maneira mais adequada e o primeiro passo para lidar com a expressão de raiva pelos alunos é oferecer a possibilidade de eles falarem sobre o que sentem:

**FACILITADOR:**

*“Apesar de sentirmos vontade de fazer a criança esquecer que está com raiva, essa não é uma boa estratégia. Ajude o seu aluno a colocar em palavras o que ele está sentindo. A forma mais fácil de fazer isso é se aproximar, olhar nos olhos da criança e perguntar a ela o que aconteceu. Depois que ela contar a situação, pergunte se ela ficou com raiva (caso ela não diga espontaneamente) e incentive a criança a continuar falando sobre o que está sentindo.”*

Atividade 5: Discutindo estratégias para lidar com a raiva

O facilitador discute com os professores estratégias adicionais que eles podem utilizar para ajudar os alunos a expressarem a raiva:

**FACILITADOR:**

*“Em algumas situações pode ser necessário inicialmente retirar a criança da situação que provocou a raiva, deixando que chore por um tempo, abraçando-a ou segurando-a firme e depois que ela estiver mais calma, perguntar o que aconteceu.”*

O facilitador ensina os professores a utilizarem a técnica de relaxamento com os alunos, como uma maneira de ajudar a criança a lidar com a raiva ou com a situação que a deixou nervosa:

**FACILITADOR:**

*“Podemos usar o relaxamento que fazemos aqui com as crianças, especialmente quando elas estiverem muito nervosas. Respirar adequadamente é uma estratégia muito importante para lidar com diferentes situações. Para fazer o exercício de relaxamento com seus alunos, vocês podem dizer que viram o que aconteceu e querem ouvir o que a criança tem a dizer, mas que antes vocês precisam fazer uma pausa para se acalmar. Diga que vai ajuda-lo(a) a se acalmar. Peça para a criança imaginar que está com uma flor na mão esquerda e uma vela na mão direita. Em seguida, peça para a criança cheirar a flor e soprar a vela em câmera lenta, bem devagar. Repita a respiração de cinco a dez vezes. Depois, pergunte à criança o que aconteceu, incentivando-a a usar a palavra ‘raiva’ para falar do que sentiu.”*

Os professores devem ser incentivados a descrever o que costumam fazer quando um aluno expressa raiva agressivamente. Caso tenham dificuldade, o facilitador deve descrever estratégias de contenção e, em seguida, estratégias apoiadoras que ajudem o aluno a entender as desvantagens da agressividade e a conhecer outras formas de expressar a raiva:

**FACILITADOR:**

*“Quando a criança tenta bater no colega ou mesmo no professor ou quando xinga e diz palavrões, a melhor saída é conter a criança, impedindo que ela continue. Pode ser suficiente dizer para ela parar, mas também pode necessário segurá-la ou retirá-la da sala. Depois de contê-la, você pode usar a técnica da respiração da flor e da vela para fazê-la voltar à calma. Após ouvi-la é fundamental fazer ela pensar sobre as consequências da agressão e a possível gravidade da sua ação (“Você podia ter machucado seu colega para valer”). Faça a criança se colocar no lugar do colega com perguntas do tipo: você gosta quando alguém machuca você/xinga você? como você fica quando isso acontece?. É importante também que a criança tome consciência de como a agressão que ela cometeu faz com que ela se sinta e ajude ela a se arrepender: eu aposto que você não está legal agora, que você está chateado com o que aconteceu e com o que você fez. Caso tenha havido agressão por parte dos dois alunos, seja empático mostrando que entende que ele também foi agredido e que falará também com o colega, caso isso tenha acontecido. De qualquer modo, deixe claro que a agressão de um não justifica a agressão do outro: vocês dois erraram. Brigar, bater e xingar os outros só piora as coisas. Por fim, mostre que é normal ficar com raiva e que podemos mostrar essa emoção sem machucar os outros: quando você ficar com raiva de novo, fale para o seu colega, ou para mim que está chateado, com raiva, furioso, você pode dizer: que raivaaaaa!!!! Por que você fez isso?. Incentive a criança a tentar expressar a raiva com palavras perguntando a ela de que outras formas ela poderia falar o que está sentindo para um amigo ou para o professor. Lembre-se de que assim como a tristeza vem acompanhada de choro e de uma redução de energia, a raiva é uma emoção vigorosa, que nos faz agir com mais energia. Deixe que seus alunos expressem o vigor da raiva, sem machucar ninguém.”*

Para finalizar essa atividade, o facilitador reforça com os professores que não é interessante dizer para os alunos diante da expressão de raiva que não foi nada e que o que ocorreu já passou. Além disso, também deve ser enfatizado que expressões extremas de raiva

pelos alunos podem indicar problemas emocionais que precisam ser tratados por um profissional especializado.

#### Atividade 6: Jogo da memória sobre as emoções (atividade para os alunos)

O facilitador projeta a Apresentação 1 e apresenta o jogo da memória sobre as emoções para os professores discutirem com os alunos as emoções básicas:

##### FACILITADOR:

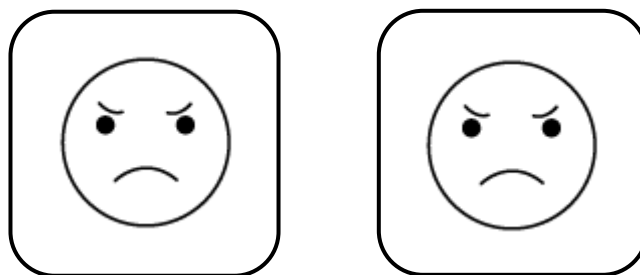
*“Vocês podem utilizar o jogo da memória sobre as emoções para ajudar seus alunos a nomear, identificar, compreender e lidar com as emoções. É um jogo de memória normal, em que as cartas são distribuídas sobre a mesa com as figuras viradas para baixo e os jogadores vão procurando os pares. Nesse caso, deve conter doze ou vinte e quatro pares de cartas com as seis emoções básicas, que são raiva, medo, tristeza, nojo, surpresa e alegria (se forem muitos alunos, faça mais pares de cartas). Quando a criança abrir a carta ela deve dizer qual emoção aparece na figura ou desenho. Ao encontrar o par do cartão corretamente, o professor faz uma pergunta sobre a emoção encontrada, do tipo: quando é que a gente fica triste? você lembra alguma vez que você ficou com raiva?”*

No quadro abaixo se encontra um exemplo de um par de cartões que pode fazer parte do jogo da memória sobre as emoções:

### Figura 3

*Exemplo de Cartões para o Jogo da Memória sobre as Emoções*

##### EXEMPLO DE CONTEÚDO:



O facilitador estimula os professores a conversarem com os alunos sobre a raiva e sobre as outras emoções por meio dessa atividade.

#### 4. Feedback do programa

É importante que o facilitador pergunte novamente aos professores se há algum tema ou atividade que gostariam que fosse discutido ou revisado no último encontro do grupo:

FACILITADOR:

*“Antes de terminar a sessão, gostaria de perguntar a vocês se tem algum tema ou atividade que vocês gostariam que fosse discutido novamente ou revisado. Estamos na nossa penúltima sessão do programa e é importante que vocês tirem todas as dúvidas. Podem ficar à vontade.”*

Os facilitadores anotam as sugestões dos professores e devem sugerir tópicos que possam ter gerado mais dúvidas entre os professores ou que pareceram ter entendimento mais difícil:

FACILITADOR:

*“Percebemos que ao longo dos encontros vocês demonstraram dúvidas sobre... (citar os aspectos observados), que talvez seja necessário revisar ou discutir esse assunto. O que vocês acham? Concordam que esses aspectos precisam ser discutidos?”*

O facilitador finaliza a sessão lembrando aos professores que o próximo encontro será o último, por isso, é importante que tentem praticar o que está sendo abordado no grupo para que possam tirar possíveis dúvidas, além de sinalizar a importância de que todos participem para o fechamento e consolidação da aprendizagem.

#### ***SESSÃO 8: Fechamento do programa e revisão das estratégias discutidas***

##### **1. Objetivos**

Revisão dos principais temas e estratégias trabalhadas com os professores para lidar com as próprias emoções e com as emoções dos alunos, enfatizando os aspectos centrais de cada sessão e esclarecendo dúvidas.

##### **2. Materiais**

- ✓ Cartões com exemplos de frases que representam reações diante da expressão emocional pelas crianças. Alguns exemplos ilustram reações apoiadoras e, outros, reações não apoiadoras;
- ✓ Cartões com exemplos de situações que são comuns acontecerem no dia a dia com as crianças no contexto escolar. Cada situação deve ser entregue separadamente aos professores;
- ✓ Cartão com algumas orientações gerais que resumem as principais discussões ao longo das sessões;
- ✓ Caixas de som;
- ✓ Música calma e relaxante para a atividade de relaxamento. Sugestão: David Arkenstone - Oceanus from Myths and Legends;
- ✓ Computador e fonte;
- ✓ Lanche para o intervalo;
- ✓ Papel metro branco (caso não tenha quadro ou lousa na sala);
- ✓ Hidrocor com ponta grossa para escrever no mural de papel branco ou piloto para lousa branca;
- ✓ Fita adesiva;
- ✓ Canetas;
- ✓ Crachás dos professores e dos facilitadores;
- ✓ Caixa de lenços de papel;
- ✓ Lista de presença.

### 3. Atividades

#### Atividade 1: Técnica de relaxamento

O facilitador recepciona os professores com uma música calma em volume baixo e deixa a música continuar tocando durante a técnica de relaxamento, a mesma utilizada nas duas últimas sessões:

**FACILITADOR:**

*“Vamos repetir a atividade de relaxamento de forma mais curta, como fizemos nos últimos encontros. Para utilizar essa atividade no dia a dia, faça uma pausa no que estiver fazendo e, se possível, sente em uma posição em que se sinta confortável. Com a coluna reta, feche os olhos e deixe suas mãos livres descansando no colo. Respire naturalmente, sem forçar a respiração. Simplesmente deixe a respiração fluir sem interferência.”*

Após cerca de um minuto:

*“Agora preste atenção no seu corpo. Procure perceber pontos de tensão e ao notar que está prendendo ou tensionando alguma parte do corpo, procure soltar, relaxar o máximo que puder. Continue respirando normalmente. Permaneça relaxando as partes do corpo que estiverem tensas até se sentir mais relaxado.”*

Em seguida, o facilitador pergunta como foi a experiência dos professores com este exercício ao longo das sessões, se já utilizaram em outros momentos e enfatiza a importância de praticarem essa forma de respirar regularmente, mesmo nos dias mais tranquilos:

FACILITADOR:

*“Como se sentiram tentando praticar essa forma de respirar?”  
 “Perceberam alguma diferença entre hoje e a primeira vez que tentaram respirar assim? Qual?”  
 “Já conseguiram praticar essa forma de respirar em algum momento no dia a dia? Qual? Como foi a experiência?”  
 “Se praticamos essa forma de respirar mesmo nos dias mais tranquilos, conseguimos nos acalmar com mais facilidade e vamos aprendendo a nos manter calmos e a lidar melhor com situações que nos aborrecem ou nos deixam estressados.”*

O facilitador verifica se os professores aprenderam a fazer também a atividade de relaxamento e respiração com os alunos que foi apresentada na sessão anterior:

FACILITADOR:

*“Na sessão anterior vimos que a respiração também pode ajudar a criança a lidar com a raiva e com a ansiedade. Vocês lembram como podem utilizar a técnica de relaxamento com seus alunos?”*

O facilitador relembra a técnica de respiração da flor e da vela e ensina outra estratégia simples que os professores podem utilizar para ajudar os alunos a respirarem adequadamente:

FACILITADOR:

*“Comece dizendo para a criança que vai ajudá-la a se acalmar, depois peça para ela imaginar que está com uma flor na mão esquerda e uma vela na mão direita. Em seguida, peça para ela cheirar a flor e soprar a vela em câmera lenta, bem devagar. Repita a respiração de cinco a dez vezes. Outra maneira prática de ajudar a criança a respirar calmamente é pedindo para ela encher a barriga de ar como se estivesse sentindo o cheiro de uma coisa muito gostosa, como o cheiro de uma padaria quando o pão está saindo do forno ou de alguma comida que ela goste bastante, depois diga para ela soltar o ar devagar. Você pode colocar a mão sobre a barriga da criança para ajudá-la a levar o ar até a barriga. Repita a respiração de cinco a dez vezes também.”*

O facilitador retoma a proposta do último encontro:

**FACILITADOR:**

*“Hoje é o nosso último encontro. Vamos revisar os principais tópicos e temas que foram trabalhados ao longo do nosso programa. É um momento em que vocês também poderão esclarecer dúvidas e falar de situações que não foram discutidas nos encontros anteriores, mas que acham interessante discutirmos. Então podem ficar à vontade para perguntar ou propor algum ponto que não tenhamos visto. Vamos lá?”*

Atividade 2: Revisão da atividade para ser desenvolvida com os alunos

O facilitador verifica se os professores estiveram atentos à expressão de raiva pelos alunos durante a semana e se construíram e utilizaram o jogo da memória sobre as emoções sugerido no final da sessão anterior:

**FACILITADOR:**

*“No último encontro, discutimos sobre o quanto pode ser difícil lidar com a expressão de raiva pela criança. Mas se vocês se exaltarem nesse momento, é muito provável que a comunicação seja prejudicada ou interrompida e que isso piore a situação, já que a criança não terá oportunidade para falar sobre como se sente.”*

*“Como foi a expressão da raiva pelos alunos durante essa semana?”*

*“Algum aluno falou a emoção que estava sentindo no momento?”*

*“Você conseguiu identificar qual foi a situação que provocou a emoção?”*

*“O que você fez quando esse aluno contou essa situação?”*

*“Vocês conseguiram fazer o jogo da memória sobre as emoções e utilizá-lo? Como foi? Encontraram alguma dificuldade?”*

O facilitador deve reforçar relatos que envolvam reações apoiadoras e deve discutir as desvantagens de estratégias não apoiadoras descritas pelos professores. Quando houver relatos de estratégias não apoiadoras, o facilitador deve perguntar aos professores se poderiam ter feito algo diferente quando a criança expressou a emoção. Na discussão sobre o uso do jogo da memória, o facilitador deve ajudar os professores a encontrar alternativas para facilitar o uso do jogo, caso o grupo relate dificuldades como, por exemplo, a organização dos alunos no espaço físico disponível.

Atividade 3: Consolidando a aprendizagem sobre as emoções



O facilitador lança perguntas amplas para verificar a compreensão dos professores acerca das emoções após terem participado do programa:

**FACILITADOR:**

*“O que vocês pensam sobre as emoções hoje, depois dos nossos encontros? Alguma coisa mudou no pensamento de vocês?”*

Após os relatos dos professores, o facilitador destaca aspectos do relato dos professores que revelam sua percepção de que as emoções são naturais, que elas aparecem em reações corporais, que indicam o estado de cada um e situações ou problemas que precisam ser enfrentados, entre outros aspectos que eventualmente apareçam no relato do grupo. Depois, o facilitador resume os aspectos principais que podem ou não ter sido lembrados pelos professores:

**FACILITADOR:**

*“Como discutimos no nosso primeiro encontro, as emoções são reações que surgem no nosso corpo quando estamos em algumas situações e transmitem informações para nós e para os outros sobre o nosso estado e condição. Algumas emoções por mais difíceis que sejam, como a raiva, o medo e a tristeza, nos preparam para lidar com as situações da vida. Não ficamos mais fortes se escondermos ou deixarmos essas emoções de lado, ao contrário, perdemos oportunidades de resolver o que nos incomoda e podemos desenvolver problemas emocionais.”*

Em seguida, o facilitador reforça que aceitar as emoções, até mesmo as mais difíceis, é o primeiro passo para lidar com elas:

**FACILITADOR:**

*“Todas as emoções são importantes, só precisamos aprender a lidar com elas. O primeiro passo desse processo é aceitar a emoção, mesmo quando sentimos coisas que nos parecem desagradáveis. Quando aceitamos a emoção, ela nos incomoda menos do que quando tentamos fugir dela. Fugir das emoções tende a torná-las mais intensas e desagradáveis. Com as crianças não é diferente, por isso o nosso objetivo aqui com esse grupo foi de que através de vocês seus alunos possam entender mais sobre as emoções e aceitar o que sentem.”*

O facilitador aborda a importância de os professores terem consciência das próprias emoções e de darem atenção ao que sentem:

**FACILITADOR:**

*“Na segunda sessão vocês contaram algumas situações difíceis do dia a dia e como vocês se sentiam diante dessas situações. Discutimos o quanto é importante vocês prestarem atenção nas próprias emoções, falarem sobre o que sentem e como essas emoções se expressam no corpo e no comportamento. Prestem atenção no que acontece antes de sentirem emoções difíceis como frustração, tristeza ou ciúme. Observem também como o corpo de vocês se modifica, o que vocês pensam e dizem. E, por último, notem o que acontece no entorno de vocês quando vocês expressam a emoção que estão sentindo. Lembrem sempre que devemos expressar as nossas emoções, inclusive para as crianças, mas sem causar danos a nós mesmos ou a outras pessoas.”*

O facilitador também enfatiza a necessidade de os professores aceitarem a expressão emocional dos alunos:

**FACILITADOR:**

*“Ao aceitar as emoções dos alunos e possibilitar que eles falem sobre o que sentem, mesmo nas situações aparentemente mais simples, como estar triste por ter perdido o brinquedo favorito, vocês estão ensinando a eles a identificar a própria emoção e a se conhecer melhor. Isso pode melhorar o relacionamento entre vocês e ajudar a diminuir certos problemas, como ansiedade excessiva, dificuldades em se concentrar e se relacionar com os colegas, agressividade e choro frequente, já que esses problemas podem surgir devido à dificuldade que a criança tem de identificar e lidar com suas emoções.”*

Posteriormente, o facilitador destaca que, além de expressar as emoções, os alunos também precisam aprender a nomear e falar sobre o que sentem. Para isso, é importante que eles se sintam compreendidos e validados na sua forma de sentir:

**FACILITADOR:**

*“É necessário que a criança possa chorar e ter o momento do choro, mas é importante que além do choro, consiga colocar em palavras o que sente. Vocês devem ensinar as palavras que dão nome às emoções aos seus alunos. Os jogos e atividades que usamos ajudam muito. Além disso, quando uma emoção está aparecendo no comportamento do aluno, se aproximem dele e ajudem a criança a dizer o que ela está sentindo e a entender a causa daquela emoção. Todas as emoções que as crianças sentem devem ser valorizadas, embora expressões agressivas não devam ser incentivadas. Se pensarmos na nossa própria experiência quando sentimos a mesma emoção, conseguimos nos colocar no lugar da criança e compreender como ela se sente e o quanto é importante sermos acolhidos.”*

O facilitador finaliza a atividade estimulando os professores a pensarem em situações equivalentes às situações vivenciadas por seus alunos que despertam emoções semelhantes na

vida adulta, como uma forma de treinarem o uso da empatia diante da expressão emocional pelos alunos.

## INTERVALO DE 15 MINUTOS

### Atividade 4: Revisão das estratégias apoiadoras e não apoiadoras

O facilitador entrega aos professores cartões com exemplos de frases que ilustram reações apoiadoras e não apoiadoras da emoção da criança para serem discutidas. Cada professor recebe um ou mais cartões, a depender da quantidade de participantes:

#### FACILITADOR:

*“Vocês estão recebendo cartões com frases que mostram reações do professor às emoções das crianças. Cada um de vocês terá que dizer se usaria ou não usaria aquela estratégia diante da expressão emocional dos alunos e por quê.”*

Estes são exemplos de estratégias que podem ser colocadas nos cartões (uma estratégia em cada cartão):

#### EXEMPLOS DE CONTEÚDOS QUE DESCRIVEM REAÇÕES APOIADORAS:

*“Nossa! Parece que você está realmente muito triste!”*  
*“Você ficou com medo?”*  
*“Será que você não está com raiva?”*  
*“Me conte o que você está sentindo.”*  
*“Como você se sentiu quando seu colega tomou seu brinquedo?”*  
*“Talvez você tenha ficado bravo quando eu pedi para você emprestar o brinquedo para o seu colega.”*  
*“A gente fica triste mesmo quando um amigo não quer brincar e a gente quer.”*  
*“Tudo bem você ter medo nesses primeiros dias na escola.”*  
*“Você ficou com raiva. Vamos fazer a respiração da flor e da vela. Isso vai ajudar.”*  
*“Será que se você fizer as pazes com sua amiga essa tristeza melhora? Vamos, eu ajudo você.”*  
*“Diga para o seu colega por que você ficou com medo quando ele pediu pra você pular o muro.”*

#### EXEMPLOS DE CONTEÚDOS QUE DESCRIVEM REAÇÕES NÃO APOIADORAS:

*“Não pode ficar bravo com o coleguinha, isso é muito feio.”*  
*“Venha cá, vou te dar um abraço que isso passa!”*  
*“Mas você vai chorar só por isso?”*  
*“Se você não parar de chorar vai ficar de castigo!”*

“Que medo mais bobo... monstro não existe.”  
 “Eu não aguento você chorando por tudo!”  
 “Se você não for brincar com os outros vai acabar perdendo o recreio (quando a criança parece estar com medo de se aproximar dos novos colegas)”  
 “Sua mãe já vai chegar. Deixe de bobeira.”  
 “Criança não fica triste. Criança tem que brincar.”  
 “Você já viu super-herói com medo?”  
 “Você está que nem um bebezinho chorando.”

Após as respostas dos professores e os comentários do grupo, o facilitador discute cada resposta, complementando ou explicando por que a estratégia deve ou não deve ser utilizada.

#### Atividade 5: Treinando reações apoiadoras em situações cotidianas

O facilitador entrega às duplas cartões com exemplos de situações comuns de acontecerem com crianças no contexto escolar e explica a atividade:

#### FACILITADOR:

“Agora, se dividam em duplas para a nossa próxima atividade. Vocês vão receber cartões descrevendo situações que geralmente acontecem com crianças na escola. Vocês devem primeiro escrever qual emoção a criança poderia estar sentindo na situação descrita e embaixo, o que vocês poderiam fazer ou dizer a ela assim que identificassem a emoção. Caso seja difícil identificar a emoção. Escreva a estratégia que usaria para identificá-la.”

Estes são exemplos de situações que podem ser colocadas nos cartões (uma situação em cada cartão):

#### EXEMPLO DE CONTEÚDO QUE DESCREVE SITUAÇÕES COMUNS COM CRIANÇAS:

“Uma menina que normalmente participa das aulas e faz as atividades, passa a manhã inteira no canto da sala, com os olhos arregalados, olhando o tempo todo para os lados e para a porta da sala, sem querer contato com ninguém.”

Emoção: \_\_\_\_\_

Estratégia: \_\_\_\_\_

#### EXEMPLO DE CONTEÚDO QUE DESCREVE SITUAÇÕES COMUNS COM CRIANÇAS:

“Um menino briga com um colega no intervalo, volta para a sala e rasga a atividade do colega. O colega começa a gritar e chorar e empurra o menino.”

Emoção: \_\_\_\_\_

Estratégia: \_\_\_\_\_

**EXEMPLO DE CONTEÚDO QUE DESCREVE SITUAÇÕES COMUNS COM CRIANÇAS:**

*“Uma menina chega na sala de aula com uma expressão de desânimo no rosto e não fala com ninguém. Passa a manhã calada, não interage nem com o professor e nem com os colegas, sendo que normalmente ela é bem comunicativa, participa das atividades escolares e gosta de brincar.”*

Emoção: \_\_\_\_\_

Estratégia: \_\_\_\_\_

**EXEMPLO DE CONTEÚDO QUE DESCREVE SITUAÇÕES COMUNS COM CRIANÇAS:**

*“Um menino chega na escola, não dá oi para a professora e os colegas, senta em seu lugar, cruza os braços em cima da mesa e esconde o rosto. Recusa-se a falar. Passa a manhã introspectivo e não quer sair para o intervalo.”*

Emoção: \_\_\_\_\_

Estratégia: \_\_\_\_\_

**EXEMPLO DE CONTEÚDO QUE DESCREVE SITUAÇÕES COMUNS COM CRIANÇAS:**

*“Uma menina espera a mãe, que se atrasou para buscá-la, e começa a chorar.”*

Emoção: \_\_\_\_\_

Estratégia: \_\_\_\_\_

**EXEMPLO DE CONTEÚDO QUE DESCREVE SITUAÇÕES COMUNS COM CRIANÇAS:**

*“Um menino dá um tapa no colega sentado ao seu lado, aparentemente sem nenhum motivo.”*

Emoção: \_\_\_\_\_

Estratégia: \_\_\_\_\_

**EXEMPLO DE CONTEÚDO QUE DESCREVE SITUAÇÕES COMUNS COM CRIANÇAS:**

*“Uma menina na volta do recreio pede para a professora para ficar um pouco mais no intervalo. A professora nega e a menina começa a chorar, se deita no chão, esperneia e grita.”*

Emoção: \_\_\_\_\_

Estratégia: \_\_\_\_\_

**EXEMPLO DE CONTEÚDO QUE DESCREVE SITUAÇÕES COMUNS COM CRIANÇAS:**

*“O professor chama atenção de um aluno que costuma ser comportado, mas que estava conversando sem parar. O menino baixa a cabeça, esconde o rosto e começa a chorar.”*

Emoção: \_\_\_\_\_

Estratégia: \_\_\_\_\_

Depois que cada dupla apresenta suas respostas, o facilitador discute as estratégias escolhidas, reforçando os motivos pelos quais devem ou não devem ser utilizadas.

#### **4. Fechamento do programa**

O facilitador elogia o desempenho dos professores nas atividades de revisão, destacando o quanto aproveitaram o que foi oferecido pelo programa. É importante também lembrar que as sessões focalizaram somente as emoções básicas, mas que o mesmo tipo de estratégia pode ser utilizado para lidar com outras emoções como o ciúme, a inveja e a vergonha:

**FACILITADOR:**

*“Como vocês viram nessas duas últimas atividades, vocês estão mais preparados para ajudar seus alunos a lidar com suas emoções. Ficamos muito felizes em ver que esse tempo que passamos juntos foi bem aproveitado. À medida que forem utilizando essas estratégias na sala de aula, vocês vão descobrir novas formas de se aproximar e falar com as crianças sobre as emoções e esse contato vai ser cada vez mais gratificante para vocês. Falamos somente sobre as emoções básicas, mas vocês podem usar as mesmas estratégias pra ajudar as crianças a entenderem o ciúme, a vergonha, a inveja, e outras emoções que começam a aparecer a partir dessa idade.”*

O facilitador entrega aos professores um cartão adesivo que resume os aspectos centrais do conteúdo do Programa *Vivendo Emoções na Escola* e sugere que os professores coleem esse cartão na sala de aula ou em outro local da escola. A seguir encontra-se um exemplo de material que pode ser disponibilizado aos professores:

Figura 4

Cartão Adesivo sobre o Programa Vivendo Emoções na Escola

EXEMPLO DE CONTEÚDO:

Sobre as emoções

*Fazem parte da vida e nos ajudam a enxergar problemas e situações que precisam ser resolvidas*



*Tentar evitar as emoções ou escondê-las pode intensificar o que sentimos e causar problemas emocionais*

Ajudando a criança a lidar com suas emoções

1 *Preste atenção no que a criança sente e ouça o que ela tem a dizer sobre suas emoções*

2 *Confirme com a criança o que ela está sentindo. Pergunte sobre situações recentes e sensações corporais*



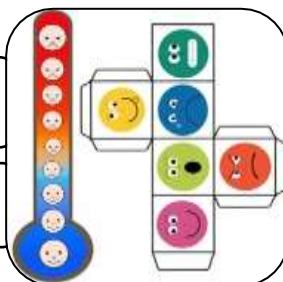
3 *Mostre que o que a criança está sentindo é natural e estimule a expressão emocional*

4 *Busque junto com a criança formas de resolver o problema que causou a emoção ou de lidar com a emoção*

Atividades para os alunos

*Mural com expressões faciais das emoções*

*Jogo da memória sobre as emoções*



*Leitura de histórias com conteúdo emocional*

*Termômetro das emoções*

Por fim, o facilitador encerra a sessão perguntando como foi a experiência dos professores com o programa e quais as perspectivas futuras sobre a interação com os alunos e o manejo de emoções. Posteriormente, faz o fechamento do programa agradecendo a participação de todos:

**FACILITADOR:**

*“Chegamos ao final da nossa última sessão e do nosso grupo. Agradecemos a todos vocês pela participação, pela disponibilidade e esforço de estarem aqui, por toda confiança em nosso trabalho e pela vontade de aprender coisas novas e fazer a diferença no desenvolvimento emocional dos seus alunos. Para nós foi um prazer imenso ter cada um de vocês. Obrigada por terem compartilhado informações tão valiosas, nós também aprendemos muito. Nosso muito obrigado(a)!”*



## Discussão

O objetivo deste estudo foi adaptar um programa de intervenção originalmente destinado a pais para ser aplicado no contexto da educação infantil, a fim de favorecer as práticas de socialização emocional de professores. As três etapas de adaptação propostas para atingir o objetivo (avaliação de necessidades, adaptação dos objetivos do programa, e adaptação das sessões) foram alcançadas. Desse modo, a análise da experiência de professoras da educação infantil com as emoções na escola realizada na primeira etapa da adaptação, possibilitou implementar alterações no programa *Vivendo Emoções* para atender às especificidades da realidade escolar. O programa adaptado, apresentado na terceira parte dos resultados desse trabalho, passou a se chamar *Vivendo Emoções na Escola*.

Os resultados das três etapas de adaptação serão discutidos de forma integrada. Primeiramente, cada tema e seus respectivos subtemas gerados a partir da primeira etapa serão retomados, uma vez que apresentam a caracterização dos contextos de interação entre professor e aluno, a qual fundamentou as etapas seguintes de adaptação. Em seguida, os principais resultados das entrevistas com as participantes serão destacados e relacionados com a literatura. Por fim, os aspectos contemplados pelo programa adaptado, implementados com base no levantamento de necessidades, serão evidenciados.

O Tema 1, *Emoções negativas na escola*, foi dividido em dois subtemas. O primeiro, “Percepção dos contextos ou causas das emoções negativas”, revelou que as emoções negativas dos alunos foram percebidas somente em situações desafiadoras, novas ou desconhecidas pelas participantes, assim como, os relatos sobre as causas ou motivos das emoções negativas das crianças estiveram associados a expressões emocionais extremas. No entanto, a literatura aponta que expressões emocionais percebidas ainda com baixa intensidade favorece a regulação emocional, sendo mais fácil ajustar a emoção ao contexto (Denham, 2005). Além

disso, emoções negativas expressas pelas crianças de forma intensa e aversiva ao ambiente, podem ser seguidas por desaprovações e punições pelo grupo (Batista & Tourinho, 2013; Gross, 2014) e provocar o uso de estratégias não apoiadoras pelos socializadores. As estratégias não apoiadoras, por sua vez, tendem a gerar na criança supressão, evitação e ruminação das emoções, ou aumentar a estimulação emocional (Havighurst et al., 2004; Silk et al., 2011). Assim, não prestar atenção nas variações sutis das emoções expressas pelas crianças pode comprometer a forma como lidam com as emoções (Jackson & Arlegui-Prieto, 2016). Visando promover a percepção de expressões emocionais sutis, o programa de intervenção amplia o conhecimento dos professores sobre emoções básicas, especialmente as emoções negativas, e de que forma aparecem no dia a dia, a fim de que consigam identificá-las com mais facilidade em situações menos intensas de expressão emocional pelos alunos. O programa original já possuía estratégias com essa finalidade, mas a adaptação para o contexto escolar incluiu exemplos de situações que acontecem na rotina escolar e atividades que estimulam a percepção de emoções menos intensas, como desapontamento, frustração e preocupação.

O segundo subtema, “Dificuldade de dar nome às emoções”, evidenciou déficits de vocabulário emocional das participantes. Evidências confirmam que as explicações sobre estados emocionais e maior utilização de termos verbais relativos a emoções nas conversas com as crianças, têm efeitos sobre a capacidade infantil de compreender emoções (Denham et al., 1994; Dunn et al., 1991; Raikes & Thompson, 2006), sendo uma habilidade necessária à competência emocional (Chen, 2016; Del Prette & Del Prette, 2017; Eisenberg, Hofer, Sulik, & Spinrad, 2014; Gross, 2014; Rocha, Candeias, & Silva, 2017; Thompson & Calkins, 1996). Dessa forma, é imprescindível que os professores tenham conhecimento sobre aspectos emocionais para ensinar adequadamente os alunos a identificar, nomear, descrever e lidar com emoções (Eisenberg et al., 1998; Denham et al., 2012). O programa original não focava diretamente no desenvolvimento de vocabulário emocional. No programa adaptado, foram

incluídas atividades em que os professores discutem situações típicas do contexto escolar e devem identificar a emoção do aluno, além de serem estimulados a relatarem suas próprias emoções, visando ampliar o repertório verbal para falar sobre as emoções.

No Tema 2, *Desenvolvimento emocional no currículo escolar*, surgiram dois subtemas. O primeiro, “Motivação para incluir as emoções no currículo”, demonstrou que as participantes reconheciam a importância de contemplar nas atividades docentes o desenvolvimento emocional dos alunos. Elas também revelaram que percebiam a escola como um ambiente rico no que se refere à vivência de emoções variadas. Os relatos das participantes corroboram resultados de investigações que indicam a escola como um espaço favorável ao desenvolvimento emocional infantil, devido ao fato de as crianças permanecerem por muito tempo nas instituições de educação infantil (Ahn, 2005; Denham et al., 2012; Morris, Denham et al., 2013; Vercelli, 2017) e pelas oportunidades que os professores têm para discutir as emoções, conforme elas se apresentem na sala de aula (Ahn, 2005; Rimm-Kauffman & Pianta, 2000; Denham et al., 2012; Ladd et al., 1999). As emoções das crianças emergem na escola na interação entre pares e em diversas situações, podendo influenciar o processo de ensino-aprendizagem (Blair, 2002; Howse et al., 2003; Wedderhoff, 2001). Além disso, crianças em situação de vulnerabilidade social (comum nas escolas públicas brasileiras) tendem a apresentar mais dificuldades para lidar com as emoções e ajustar os comportamentos de acordo com o ambiente, especialmente por terem oportunidades mais restritas no contexto familiar e da comunidade para o aprendizado sobre emoções (Wanless et al., 2011; Cadima et al., 2016; Hamre & Pianta, 2001).

Apesar de potencialmente poder proporcionar experiências que promovam o desenvolvimento da competência emocional infantil, nem sempre os professores se sentem preparados ou dispostos a assumir mais essa responsabilidade. Um estudo realizado por Zinsler et al. (2014) revelou que o suporte emocional oferecido pelos professores aos alunos é

influenciado por fatores como a falta de formação e de habilidades, o nível de satisfação com o trabalho, a remuneração e a quantidade de crianças que precisam dar conta em cada sala de aula. No presente estudo, as participantes demonstraram que a motivação para contemplar as emoções nas suas práticas docentes estava relacionada ao fato de que as emoções das crianças afetavam a rotina escolar, embora nem sempre soubessem o que fazer ou como fazer diante da expressão emocional infantil. Os achados neste tema indicaram a necessidade de que o programa adaptado oferecesse atividades que preparassem os professores para discutir emoções com seus alunos e para reagir às emoções expressas pelas crianças de forma apoiadora.

O segundo subtema, “Limites da atuação do professor no desenvolvimento emocional infantil”, revelou que as participantes confundiam a promoção do desenvolvimento emocional infantil com a resolução de problemas emocionais e comportamentais de crianças específicas. O professor de fato tem o papel de auxiliar a criança na compreensão e na regulação das emoções, especialmente no período etário de zero a cinco anos (Goleman, 2003; Alzina, 2003; Abed, 2014; Vercelli, 2017). Nesse sentido, os professores devem proporcionar experiências que promovam a competência emocional infantil (Denham et al., 2012; Zinsser et al., 2014; Denham et al., 2017), o que pode ocorrer por meio de discussões sobre emoções, da expressão emocional pelo próprio professor e de reações à expressão emocional infantil (Eisenberg et al., 1998; Morris et al., 2013; Cadima et al., 2016; Ahn, 2005; Zembylas, 2005; Denham et al., 2012; Ahn & Stifter, 2006; Tassoni & Leite, 2011; Pianta, 2006; Vale, 2012; Alvarenga et al., 2020). Contudo, não é papel do professor resolver problemas emocionais e comportamentais das crianças, que aparecem no contexto escolar como dificuldades extremas de autorregulação e requerem avaliação e tratamento. Assim, a adaptação do programa de intervenção incluiu uma atividade destinada a discutir o papel do professor no desenvolvimento emocional infantil, que distingue esses dois tipos de contextos: oportunidades de estimular o desenvolvimento

emocional dos alunos *versus* manifestações de problemas emocionais e comportamentais específicos que requerem encaminhamento. Ter clareza sobre o seu papel no desenvolvimento emocional dos alunos pode motivar os professores para a tarefa de ajudar as crianças a compreender e lidar com as emoções, uma vez que não sentirão a sobrecarga de resolver problemas emocionais de alunos específicos.

O Tema 3, *Socialização emocional na interação professor-aluno*, gerou três subtemas. O primeiro, “Desconhecimento e irregularidade de estratégias para discutir emoções”, demonstrou a falta de conhecimento das participantes acerca de como utilizar discussões sobre emoções para favorecer o desenvolvimento emocional dos alunos e a falta de atividades regulares direcionadas à compreensão das emoções. Conforme mencionado anteriormente, as participantes confundiam oportunidades para a socialização emocional com manifestações de dificuldades individuais mais graves ou extremas observadas em alunos específicos. No entanto, as discussões sobre emoções, que têm o objetivo de estimular na criança a consciência sobre estados emocionais e o desenvolvimento de um sistema conceitual referente à emoção (Eisenberg et al., 1998), devem fazer parte das interações cotidianas entre professor e aluno para que possam influenciar a socialização emocional (Ahn, 2005). A adaptação do programa, portanto, incluiu diversas atividades que apresentam aos professores formas diferentes de discutir emoções, incentivando as crianças a identificarem as emoções, as causas das emoções e como reagirem de maneira adequada em contextos que desencadeiam respostas emocionais (Brown & Dunn, 1996; Ahn, 2005). Exemplos desse tipo de atividade são a leitura compartilhada de uma história com conteúdo emocional (Alvarenga et al., 2020), o mural com figuras de rostos humanos exibindo emoções básicas, o termômetro das emoções e o jogo da memória sobre as emoções.

No segundo subtema, “Hesitação e punição diante das expressões emocionais infantis”, evidenciou-se a dificuldade das participantes de se aproximar da criança no momento em que

a expressão emocional acontece. Além disso, as participantes revelaram dificuldade de apoiar os alunos que experienciavam emoções negativas, assim como relataram sentir desconforto e punir as crianças com repreensões e críticas. Essas reações das participantes diante das expressões emocionais pelos alunos são descritas na literatura como reações não apoiadoras e trazem prejuízos ao desenvolvimento emocional infantil. As reações que ignoram as expressões emocionais das crianças costumam estar relacionadas à ausência de repertório para lidar com determinada emoção, as reações de punição normalmente têm como objetivo controlar a expressão emocional infantil e suprimir a manifestação das emoções, e as reações de desconforto ou aborrecimento indicam incômodo diante das emoções negativas expressas pelas crianças (Eisenberg et al., 1998).

Evidências mostram que as reações não apoiadoras do educador às expressões emocionais dos pré-escolares em sala de aula têm impacto sobre o estado emocional negativo das crianças e influenciam a aprendizagem sobre as emoções (Asi et al., 2018), podendo trazer prejuízos nos resultados sociais e emocionais infantis (Eisenberg et al., 1996; Gottman et al., 1996; Denham et al., 1994). Além disso, pelo fato de os professores serem importantes agentes de socialização das emoções, a linguagem adotada por eles pode desencorajar a expressão das emoções pelas crianças e comprometer a competência emocional infantil (King & La Paro, 2018). Por outro lado, quando os professores oferecem níveis elevados de apoio emocional aos alunos, sendo sensíveis às suas necessidades, ensinam como regular as suas emoções e expressá-las adequadamente (Downer et al., 2010; Mashburn et al., 2008; Pianta, 2006; Ashiabi, 2000). Desse modo, as reações de apoio dos professores às emoções das crianças tendem a se relacionar positivamente com a capacidade infantil de regulação e compreensão emocional, assim como, as respostas incentivadoras dos professores podem ajudar as crianças a aprenderem sobre como lidar com as emoções adequadamente, levando à competência emocional, social e ao sucesso acadêmico (Denham et al., 2012). O programa de intervenção

original já contemplava atividades e discussão sobre as vantagens de reações apoiadoras das expressões emocionais e as desvantagens das reações não apoiadoras para o desenvolvimento emocional infantil. O programa adaptado buscou introduzir atividades que ajudam os professores a distinguir estratégias apoiadoras das não apoiadoras, a partir de exemplos de situações comuns com crianças e de frases que ilustram reações apoiadoras e não apoiadoras da emoção da criança.

O terceiro subtema, “Insegurança e desapontamento diante das expressões emocionais infantis”, mostrou que as expressões emocionais negativas dos alunos eram consideradas desafiadoras e geradoras de insegurança e desapontamento. As participantes também demonstraram ter dificuldade de reconhecer, nomear e lidar com suas próprias emoções e de aceitar as expressões de emoções negativas das crianças ou as próprias. A literatura evidencia a importância de o professor desenvolver a sua própria competência emocional, tanto para que possa lidar com suas emoções e com as situações do dia a dia com mais facilidade quanto para saber como lidar com a expressão emocional das crianças. A forma como os próprios professores falam sobre as emoções dos alunos e lidam com elas está altamente relacionada com a capacidade de compreender e regular suas próprias emoções, além de serem modelos para as crianças (Denham et al., 2012; Zembylas, 2005; Campos et al., 2016). Nesse estudo, foi observado que as tentativas das participantes de esconder as emoções dos alunos refletiam a maneira como elas próprias lidavam com suas emoções.

Investigações confirmam que a baixa consciência do professor sobre suas próprias emoções também está associada a reações que ignoram e minimizam as emoções das crianças, de modo que os professores conscientes de suas próprias emoções tendem a aceitar e acolher as emoções negativas de seus alunos (Ersay, 2015), o que se relaciona com a empatia. Nesse sentido, como os professores são importantes agentes de socialização das emoções das crianças (Denham et al., 2015), o desenvolvimento da própria competência emocional deve ser

contemplado na sua formação. O programa original já incluía estratégias para discutir as funções das emoções e lidar com as próprias emoções. As mudanças consistiram em adaptar as atividades focadas na maternidade para atividades focadas no professor, incluindo situações difíceis que vivenciam no cotidiano escolar e que provocam emoções negativas. Além disso, são apresentadas estratégias para que os professores se tornem mais conscientes sobre as próprias emoções e aprendam a lidar com elas, assim como para aumentar a empatia em relação a situações desafiadoras vivenciadas pelos alunos no contexto escolar e doméstico, que justificam a experiência de emoções negativas e sua expressão.

De modo geral, a análise temática realizada nesse estudo forneceu as informações necessárias à adaptação da intervenção para o contexto escolar, assim como revelou que os professores precisam de formação para a aquisição de práticas de socialização emocional adequadas ao desenvolvimento emocional infantil. Nesse sentido, o programa de intervenção proposto buscou contemplar todas as necessidades encontradas na primeira etapa da adaptação, conforme descrito, a fim de que profissionais da Psicologia e áreas afins possam instrumentalizar os professores para contribuir efetivamente no processo de desenvolvimento emocional de seus alunos, ajudando-os a lidar com as emoções de maneira socialmente competente.

Em resumo, o programa adaptado *Vivendo Emoções na Escola* manteve as oito sessões do programa original. As primeiras sessões têm foco no desenvolvimento de habilidades para a identificação e consciência das próprias emoções, a discussão sobre dificuldades relacionadas a ser professor, a aceitação das emoções negativas como parte da vida e a aprendizagem sobre as diferenças entre as reações apoiadoras e não apoiadoras das emoções negativas das crianças. As últimas sessões enfatizam a aprendizagem de práticas que apoiam a expressão de emoções negativas, com ênfase no medo, na tristeza e na raiva, e de estratégias que contribuam para o desenvolvimento emocional infantil. As sessões devem ocorrer com periodicidade semanal,



com duração de duas horas cada, em horários e dias previamente combinados, sendo desenvolvidas por um facilitador e um cofacilitador. Os recursos para implementação das sessões incluem computador, projetor multimídia, apresentações em vídeo ou *Power Point*, materiais impressos para serem entregues, entre outros. As sessões são compostas por atividades e dinâmicas que envolvem *role play*, discussões e atividades para serem desenvolvidas durante a semana. O manual apresentado na terceira etapa dos resultados desse trabalho exemplifica falas do facilitador e instrui a respeito de como produzir os materiais necessários para as sessões.

Entre as limitações desta pesquisa, encontra-se o tamanho reduzido da amostra de professores utilizados para o levantamento de necessidades. Participaram apenas quatro professoras da educação infantil de duas cidades baianas, provavelmente fornecendo um panorama limitado sobre a realidade do cotidiano da educação infantil brasileira. No entanto, a análise temática das entrevistas foi realizada de maneira cuidadosa e sistemática, de modo que todos os dados coletados foram decodificados, descritos e incorporados às necessidades contempladas pelo programa de intervenção. Assim, ainda que as entrevistas tenham sido realizadas com uma pequena quantidade de participantes, as informações obtidas proporcionaram subsídios consistentes para fundamentar a adaptação do programa. Outra limitação desse estudo diz respeito ao fato de que o programa de intervenção proposto não foi implementado e testado, a fim de avaliar os seus efeitos sobre aspectos do desenvolvimento emocional infantil. Também, as adversidades que os professores das escolas públicas enfrentam devido à falta de recursos pode dificultar a implementação dessa intervenção e, até mesmo, as atribuições e cobranças profissionais podem comprometer a disponibilidade de tempo para participar. Com relação à escassez de recursos, ressalta-se que essa intervenção se mostra viável por sua aplicação não ser dispendiosa. No que se refere à disponibilidade de

tempo dos professores para participarem do programa, uma alternativa é propor que a direção das escolas incorpore como uma atividade dentro da carga horária de trabalho dos professores.

Apesar dessas limitações, acredita-se que esse estudo apresentou contribuições relevantes para a área ao oferecer uma proposta de intervenção inovadora e pelo método de adaptação sistemático e replicável utilizado no processo de adaptação, que pode ser utilizado para customizar o programa de acordo com necessidades específicas. Nesse contexto, é importante destacar que o processo de adaptação do programa para o contexto escolar consistiu em um desafio, uma vez que não foram encontrados parâmetros teóricos e metodológicos para a sua realização. Os estudos de adaptação de intervenção que inspiraram a estruturação do método desse trabalho não descreveram as etapas de adaptação e não foram encontrados outros trabalhos que tenha feito essa descrição. Desse modo, o presente estudo também oferece um modelo para a adaptação de intervenções.

Desenvolver intervenções que priorizem a promoção de práticas favorecedoras da socialização das emoções na educação infantil é relevante na medida em que os professores são importantes agentes de socialização, de modo que a qualidade dos processos interativos e relacionais que ocorrem na escola é fundamental para o desenvolvimento emocional das crianças (Downer et al., 2010; Mashburn et al., 2008; Pianta, 2006; Denham et al., 2012). Além disso, os novos currículos preconizam que sejam abordados componentes da competência emocional nas atividades cotidianas (Abed, 2014; Goleman, 2003; Brasil, 2018). No entanto, não foram encontrados programas de intervenção com foco específico nas práticas de socialização emocional dos professores. No Brasil, já é possível encontrar materiais instrucionais com o objetivo de favorecer as práticas de socialização emocional de professores (ver Alvarenga & Coutinho, 2020; Weber, & Cunha, 2020). O presente estudo também é uma alternativa que pode beneficiar o desenvolvimento de práticas de socialização emocional adequadas em professores da educação infantil.

É importante ressaltar que as crianças das escolas públicas brasileiras geralmente vivem em condições de vulnerabilidade social que restringem as oportunidades de aprenderem sobre emoções no contexto familiar e da comunidade, além de apresentarem mais conflitos com os colegas e professores (Wanless et al., 2011; Cadima et al., 2016; Hamre & Pianta, 2001). Desse modo, aprender a lidar com as emoções pode ser uma maneira de prevenir ou minimizar os efeitos de contextos de vida adversos (Alzina, 2003). Destacam-se nesse cenário a sensibilidade do professor para ouvir atentamente a criança, ter empatia, oferecer apoio e buscar, em conjunto, uma solução para o problema.

Esse trabalho também sinaliza a relevância de que outros socializadores das crianças participem de intervenções para favorecer as práticas de socialização. Nesse sentido, os programas de intervenção não devem ser desenvolvidos apenas no âmbito escolar, mas necessitam ser extensivos aos múltiplos ambientes em que criança está inserida, os quais também influenciam o seu desenvolvimento emocional. Com relação a isso, Denham e Burton (1996) alertaram que os benefícios dos programas com professores podem diminuir se o suporte parental estiver ausente.

### Considerações finais

O presente estudo adaptou um programa de intervenção originalmente destinado a pais para ser aplicado no contexto da educação infantil, com o objetivo de favorecer as práticas de socialização emocional de professores. A adaptação desse programa ocorreu em virtude da relevância que as práticas de socialização emocional dos professores exercem sobre o desenvolvimento emocional dos alunos e devido à escassez desse tipo de intervenção direcionada aos professores. O programa *Vivendo Emoções na Escola* baseia-se em uma intervenção fundamentada em evidências teóricas e empíricas e foi adaptado de acordo com um cuidadoso levantamento das necessidades relatadas por professoras de classes de educação infantil.

Acredita-se que o programa de intervenção adaptado ao contexto escolar poderá ser atraente e útil tanto para professores quanto para as crianças. No entanto, é importante destacar a necessidade de futuras investigações para avaliar os efeitos dessa intervenção. Também, a ausência de intervenções para favorecer as práticas de socialização emocional de professores e a falta de manuais que norteiam a estruturação de programas de intervenções são fatores que merecem atenção dos estudiosos. Por fim, espera-se que este estudo incentive a investigação do desenvolvimento emocional infantil no contexto escolar.

**Referências<sup>10</sup>**

- Abe, J. A. A., & Izard, C. E. (1999). The Developmental Functions of Emotions: An Analysis in Terms of Differential Emotions Theory. *Cognition & Emotion*, *13*(5), 523–549. doi:10.1080/026999399379177
- Abed, A. L. Z. (2014). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Ministério da Educação e Cultura*. Conselho Nacional de Educação/Unesco. São Paulo, SP.
- Achenbach, T. M. (1966). The classification of children's psychiatric symptoms: A factor-analytic study. *Psychological Monographs: General and Applied*, *80*(7), 1–37. doi:10.1037/h0093906
- Ackerman, B. P., Abe, J. A. A., & Izard, C. E. (1998). Differential emotions theory and emotional development: Mindful of modularity. In M. F. Mascolo & S. Griffin (Eds.), *Emotions, personality, and psychotherapy. What develops in emotional development?* (pp. 85-106). New York, NY, US: Plenum Press. [http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4899-1939-7\\_4](http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4899-1939-7_4)
- Aguiar, J. S. R., Silva, A. I. P., Aguiar, C. S. R., Torro-Alves, N., & Souza, W. C. (2017). A influência da intensidade emocional no reconhecimento de emoções em faces por crianças brasileiras. *Universitas Psychologica*, *15*(5). doi:10.11144/javeriana.upsy15-5.ier
- Ahn, H. J. (2005). Teachers' Discussions of Emotion in Child Care Centers. *Early Childhood Education Journal*, *32*(4), 237–242 .doi:10.1007/s10643-004-1424-6
- Ahn, H. J., & Stifter, C. (2006). Child Care Teachers' Response to Children's Emotional Expression. *Early Education & Development*, *17*(2), 253–270. doi:10.1207/s15566935eed1702\_3

---

<sup>10</sup> De acordo com o estilo APA (*American Psychological Association*).

- Albanese, O., Stasio, S., Chiacchio, C. D., Fiorilli, C., & Pons, F. (2010). Emotion Comprehension: The Impact of Nonverbal Intelligence. *The Journal of Genetic Psychology, 171*(2), 101–115. doi:10.1080/00221320903548084
- Almeida, S. L., & Araújo, M. A. (2014). Aprendizagem e sucesso escolar: Variáveis pessoais dos alunos. *Psicologia e Educação: Braga*.
- Almeida, V. (2006). Somatização e expressão emocional – um estudo nos cuidados de saúde (Tese de Doutorado). Instituto de Educação e de Psicologia, Universidade do Minho, Braga. Recuperado de [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5943/1/TesePhD\\_8Mar2006.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5943/1/TesePhD_8Mar2006.pdf)
- Alvarenga, P., & Coutinho, D. G. V. (2020). Como pais e professores podem ajudar crianças pequenas a lidar com suas emoções?. In Weber, L., & Cunha, J. (Orgs.), *Relacionamentos Positivos na Família* (61-67). Juruá Editora.
- Alvarenga, P., Zucker, T. A., Tambyraja, S., & Justice, L. (2020). Contingency in Teacher-Child Emotional State Talk during Shared Book Reading in Early Childhood Classrooms. *Early Education and Development*, doi: 10.1080/10409289.2020.1722786
- Alzina, R. B. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, v.21, n.1, p. 7-43.
- Anjos Filho, N. C. (2019). O papel das crenças maternas sobre as emoções na socialização emocional dos filhos. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Ashiabi, S. (2000). Promoting the emotional development of preschoolers. *Early Childhood Education Journal, 28*(2), 79–84.
- Asi, D. S., Karabay, S. O., & Aydin, D. G. (2018). Emotional correspondence between preschoolers and teachers: what are the effects on child–teacher relationships? *Education, 3-13*, 1–14. doi:10.1080/03004279.2018.1544579

- Bariola, E., Gullone, E., & Hughes, E. K. (2011). Child and Adolescent Emotion Regulation: The Role of Parental Emotion Regulation and Expression. *Clinical Child and Family Psychology Review, 14*(2), 198–212. doi:10.1007/s10567-011-0092-5
- Batista, J. R., & Tourinho, E. Z. (2013). Interpretação analítico-comportamental do autocontrole emocional. *Interação em Psicologia, 16*(2), 249–259. <http://doi.org/10.5380/psi.v16i2.16884>
- Batty, M., & Taylor, M. J. (2006). The development of emotional face processing during childhood. *Developmental Science, 9*(2), 207–220. doi:10.1111/j.1467-7687.2006.00480.x
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist, 57*, 111-127. doi: 10.1037/0003-066X.57.2.111
- Brandão, M. Z. S. (2008). Esquiva experiencial do cliente no grupo terapêutico e promoção de aceitação emocional. Em: M. Delitti & P. Derdyk (Orgs.), *Terapia Analítico-Comportamental em Grupo* (pp. 61-91). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Brasil. (2018). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Brasília: *Ministério da Educação*. Conselho Nacional de Educação. Recuperado de [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)
- Brasil. (2020). Ministério da Saúde. Coronavírus: Covid-19. Recuperado de <https://coronavirus.saude.gov.br/>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2014). What can “thematic analysis” offer health and wellbeing researchers?, *International Journal of Qualitative Studies on Health and Wellbeing, 9*(1), 26152, doi: 10.3402/qhw.v9.26152
- Brown, J. R., & Dunn, J. (1996). Continuities in Emotion Understanding from Three to Six Years. *Child Development, 67*(3), 789–802. doi:10.1111/j.1467-8624.1996.tb01764.x

- Brown, J., Mc-Call, N., & Dunn, J. (1996). Why talk about mental states? The significance of children's conversation with friends, siblings, and mothers. *Child Development*, 67, 836-849.
- Cadima, J., Ferreira, T., Guedes, C., Vieira, J., Leal, T., & Matos, P. M. (2016). Risco e regulação emocional em idade pré-escolar: A qualidade das interações dos educadores de infância como potencial moderador. *Aná. Psicológica* [online], v.34, n.3, pp. 235-248. ISSN 0870-8231. <http://dx.doi.org/10.14417/ap.1079>.
- Calder, A. J., Young, A. W., Keane, J., & Dean, M. (2000). Configural information in facial expression perception. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 26(2), 527–551. doi:10.1037/0096-1523.26.2.527
- Calkins, S., Hill, A. (2009). Caregivers influences on Emerging Emotion Regulation: Biological and environmental transactions in early development. In J. J. Gross (Eds). *Handbook of Emotion Regulation*. Nova York: The Guilford Press.
- Caminha, R. M. & Caminha, M. G. (2016). Baralho da regulação e proficiência emocional. Novo Hamburgo: Sinopsys.
- Caminha, R. M., Caminha, M. G & Dutra, C. A. (2017). A prática cognitiva na infância e na adolescência. Novo Hamburgo: Sinopsys.
- Campos, J. J., Campos, R. G., & Barrett, K. C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25(3), 394–402. doi:10.1037/0012-1649.25.3.394
- Campos, S., Martins, R., Chaves, C., Martins, C., & Cruz, C. (2016). Inteligência emocional: percepções de professores de educação emocional. *Atas: investigação qualitativa em educação*, v.1, pp. 218-226.
- Camras, L. A., & Allison, K. (1985). Children's understanding of emotional facial expressions and verbal labels. *Journal of Nonverbal Behavior*, 9(2), 84–94. doi:10.1007/bf00987140.



- Card, J. J., Solomon, J., & Cunningham, S. D. (2009). How to Adapt Effective Programs for Use in New Contexts. *Health Promotion Practice, 12*(1), 25–35. doi:10.1177/1524839909348592
- Chafi, A., Schiaratura, L., & Rusinek, S. (2012). Three patterns of motion which change the perception of emotional faces. *Psychology, 3*(1), 82-89. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2012.31014>
- Chen, H. (2016). A theoretic review of Emotion Regulation. *Open Journal of Social Sciences, 4*, 147-153. doi:10.4236/jss.2016.42020
- Chronaki, G., Hadwin, J. A., Garner, M., Maurage, P., & Sonuga-Barke, E. J. S. (2014). The development of emotion recognition from facial expressions and non-linguistic vocalizations during childhood. *British Journal of Developmental Psychology, 33*(2), 218–236. doi:10.1111/bjdp.12075
- Cicchetti, D., Ganiban, J., & Barnett, D. (1991). Contributions from the study of high-risk populations to understanding the development of emotion regulation. In J. Garber, & K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (15-48). New York: Cambridge University Press. doi:10.1017/cbo9780511663963.003
- Coelho, L. V. M. (2012). Competência Emocional em Professores – Contributos da Psicoeducação. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental, n.8*. Porto. Versão impressa ISSN 1647-2160
- Cohn, J. F., & Tronick, E. Z. (1987). Mother–infant face-to-face interaction: The sequence of dyadic states at 3, 6, and 9 months. *Developmental Psychology, 23*(1), 68–77. doi:10.1037/0012-1649.23.1.68.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2013). CASEL GUIDE: effective Social and Emotional Learning programs. *Preschool and Elementary School Edition* (9/12). <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf>

- Cristóvão, A. M., Candeias, A. A., & Verdasca, J. (2017). Social and Emotional Learning and Academic Achievement in Portuguese Schools: A Bibliometric Study. *Frontiers in Psychology*, 8. doi:10.3389/fpsyg.2017.01913
- Cruvinel, M., & Boruchovitch, E. (2011). Regulação emocional em crianças com e sem sintomas de depressão. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 16(3), 219-226. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2011000300003>
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (1999). Theory of Mind, Emotion Understanding, Language, and Family Background: Individual Differences and Interrelations. *Child Development*, 70(4), 853–865. doi:10.1111/1467-8624.00061
- Daly E. M., Abramovitch, R., & Pliner P. (1980). The relationship between mothers' encoding and their children's decoding of facial expressions of emotion. *Merrill-Palmer Quarterly*, 26:25–33.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2017). Habilidades sociais relevantes: análise e intervenção. In Z. A. P. Del Prette, & A. Del Prette (Eds.), *A psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática* (6ª ed.) (111-135). Petrópolis: Vozes.
- Denham, S. A. (1989). Maternal affect and toddlers' social-emotional competence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59(3), 368–376. doi:10.1111/j.1939-0025.1989.tb01672.x.
- Denham, S. A. (2005). The emotional basis of learning and development in early childhood education. USA: George Mason University. Recuperado de <http://denhamlab.gmu.edu/Publications%20PDFs/Denham%202005.pdf>
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, v.XI, n.1, pp. 1-48. ISSN: 1224-8398. Recuperado de <http://denhamlab.gmu.edu/Publications%20PDFs/Denham%202007.pdf>
- Denham, S. A., & Burton, R. (1996). A social-emotional intervention for at-risk 4-year-olds. *Journal of School Psychology*, 34(3), 225–245. doi:10.1016/0022-4405(96)00013-1

- Denham, S. A., & Grout, L. (1993). Socialization of emotion: Pathway to preschoolers' emotional and social competence. *Journal of Nonverbal Behavior, 17*(3), 205–227. doi:10.1007/bf00986120
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Miller, S. L. (2017). Early Childhood Teachers' Socialization of Emotion: Contextual and Individual Contributors. *Child & Youth Care Forum, v.46, n.6*, pp. 805-824. doi: 10.1007 / s10566-017-9409-y
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2015). The socialization of emotional competence. In J. E. Grusec, & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of Socialization: theory and research* (2nd ed., pp. 590-613). 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*(3), 137–143. doi:10.1007/s10643-012-0504-2
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development, 74*(1), 238–256. doi:10.1111/1467-8624.00533
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and Behavioral Predictors of Preschool Peer Ratings. *Child Development, 61*(4), 1145–1152. doi:10.1111/j.1467-8624.1990.tb02848.x
- Denham, S. A., Zoller, D., & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology, 30*(6), 928–936. doi:10.1037/0012-1649.30.6.928
- Denham, S., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S., & Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and Emotion* (Vol. 21, pp. 65–86).
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving Young Children's Social and Emotional Competence: A Randomized Trial of the Preschool "PATHS" Curriculum. *The Journal of Primary Prevention, 28*(2), 67–91. doi:10.1007/s10935-007-0081-0

- Duncombe, M. E., Havighurst, S. S., Kehoe, C. E., Holland, K. a, Frankling, E. J., & Stargatt, R. (2014). Comparing an emotion- and a behavior-focused parenting program as part of a multisystemic intervention for child conduct problems. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 1–15*. <http://doi.org/10.1080/15374416.2014.963855>
- Dunn, J., & Brown, J. (1994). Affect expression in the family, children's understanding of emotions, and their interactions with others. *Merrill-Palmer Quarterly, 40:120–137*.
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youngblade, L. (1991). Young Children's Understanding of Other People's Feelings and Beliefs: Individual Differences and Their Antecedents. *Child Development, 62(6)*, 1352–1366. doi:10.1111/j.1467-8624.1991.tb01610.x
- Dunsmore, J. C., Her, P., Halberstadt, A. G., & Perez-Rivera, M. B. (2009). Parents' Beliefs about Emotions and Children's Recognition of Parents' Emotions. *Journal of Nonverbal Behavior, 33(2)*, 121–140. doi:10.1007/s10919-008-0066-6
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry, 9(4)*, 241-273. doi:10.1207/s15327965pli0904\_1
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Murphy, B. C. (1996). Parents' Reactions to Children's Negative Emotions: Relations to Children's Social Competence and Comforting Behavior. *Child Development, 67(5)*, 2227. doi:10.2307/1131620
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Reiser, M. (1999). Parental Reactions to Children's Negative Emotions: Longitudinal Relations to Quality of Children's Social Functioning. *Child Development, 70(2)*, 513–534. doi:10.1111/1467-8624.00037
- Eisenberg, N., Hofer, C., Sulik, M. J., & Spinrad, T. L. (2014). Self-Regulation, effortful control, and their socioemotional correlates. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (157-172). Nova Iorque: The Guilford Press.

- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 169–200.  
<http://dx.doi.org/10.1080/02699939208411068>
- Ekman, P. (1994) All emotions are basic. In P. Ekman, R. J. Davidson (Eds). *The Nature of Emotion: Fundamental Questions*, (pp. 15-19). Oxford: Oxford University Press.
- Ekman, P. (2003). Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life. New York, NY, US: Times Books/Henry Holt and Co. Recuperado de <https://zscalarts.files.wordpress.com/2014/01/emotions-revealed-by-paul-ekman1.pdf>
- England-Mason, G., & Gonzalez, A. (2020). Intervening to shape children's emotion regulation: A review of emotion socialization parenting programs for young children. *Emotion*, 20(1), 98–104. <https://doi.org/10.1037/emo0000638>
- Ersay, E. (2015). Preschool Teachers' Emotional Awareness Levels and Their Responses to Children's Negative Emotions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1833–1837. doi:10.1016/j.sbspro.2015.04.220
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Karbon, M., Bernzweig, J., Speer, A. L., Carlo, G. (1994). Socialization of children's vicarious emotional responding and prosocial behavior: Relations with mothers' perceptions of children's emotional reactivity. *Developmental Psychology*. 30:44–55.
- Fabes, R. A., Leonard, S. A., Kupanoff, K., & Martin, C. L. (2001). Parental coping with children's negative emotions: relations with children's emotional and social responding. *Child Development*, 72(3), 907–920. doi:10.1111/1467-8624.00323
- Fabes, R. A., Poulin, R. E., Eisenberg, N., & Madden-Derdich, D. A. (2002). The coping with children's negative emotions scale (CCNES): Psychometric properties and relations with children's emotional competence. *Marriage & Family Review*, 34(3-4), 285-310. doi:10.1300/j002v34n03\_05
- Feiring, C., Lewis, M., & Starr, M. D. (1984). Indirect effects and infants' reaction to strangers. *Developmental Psychology*, 20(3), 485–491. doi:10.1037/0012-1649.20.3.485

- Fine, S., Izard, I., Schultz, D., & Ackerman, B. (2000). Emotion knowledge as a predictor of children's self-reports of internalizing. *Unpublished manuscript*, University of Delaware, Newark.
- Fontanella, B. J. B., Ricas, J., & Turato, E. R. (2008). Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.24, n.1, pp. 17-27.
- Franco, M. G. S. D. C., & Santos, N. N. (2015). Desenvolvimento da Compreensão Emocional. *Psic.: Teor. e Pesq.* [online], vol.31, n.3, pp.339-348. ISSN 1806-3446. <https://doi.org/10.1590/0102-37722015032099339348>.
- Freire, I., Bahia, S., Estrela, M. T., & Amaral, A. (2012). A dimensão emocional da docência: contributo para a formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 46, v.2, pp. 151-171.
- Freitag, C., & Schwarzer, G. (2011). Influence of emotional facial expressions on 3–5-year-olds' face recognition. *Cognitive Development*, 26(3), 230–247. doi:10.1016/j.cogdev.2011.03.003
- Frijda, N. H. (2008). The psychologists' point of view. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 68-87). New York, NY, US: The Guilford Press.
- Furman, W., & Bierman, K. L. (1983). Developmental changes in Young Children's conceptions of friendship. *Child Development*, 54, 549-556.
- Garner, P. W., & Power, T. G. (1996). Preschoolers' Emotional Control in the Disappointment Paradigm and Its Relation to Temperament, Emotional Knowledge, and Family Expressiveness. *Child Development*, 67(4), 1406. doi:10.2307/1131708
- Garner, P. W., & Waajid, B. (2008). The associations of emotion knowledge and teacher-child relationships to preschool children's school-related developmental competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 89–100. doi:10.1016/j.appdev.2007.12.001.

- Garner, P. W., Jones, D. C., & Miner, J. L. (1994). Social Competence among Low-Income Preschoolers: Emotion Socialization Practices and Social Cognitive Correlates. *Child Development, 65*(2), 622. doi:10.2307/1131405
- Goleman, D. (2003). Como lidar com emoções destrutivas: para viver em paz com você e com os outros: diálogo com a contribuição do Dalai Lama. Rio de Janeiro: Campus: Elsevier.
- Gordon, S. L. (1989). The socialization of children's emotions. In C. Saarni, & P. Harris (Eds), *Children's understanding of emotions*. UK: Cambridge University Press.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology, 10*(3), 243–268. <http://doi.org/10.1037//0893-3200.10.3.243>
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology, 45*(1), 3–19.
- Greenberg, M. T., & Kusché, C. A. (1993). Promoting social and emotional development in deaf children: The PATHS project. *Seattle, WA, US: University of Washington Press*.
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology, 7*(01), 117. doi:10.1017/s0954579400006374
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (3-20). New York: The Guilford Press.
- Halberstadt, A. G., & Hall, J. A. (1980). Who's getting the message? Children's nonverbal skill and their evaluation by teachers. *Developmental Psychology, 16*, 564.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*, 625-638. doi: 10.1111/1467-8624.00301

- Harris, P. L. (2008). Children's understanding of emotion. In: Lewis, M., Haviland-Jones, J. M., & Barrett, L. F. (2008). *Handbook of emotions* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Harwood, N. K., Hall, L. J., & Shinkfield, A. J. (1999). Recognition of facial emotional expressions from moving and static displays by individuals with mental retardation. *American Journal of Mental Retardation*, *104*, 270-278. doi:10.1352/0895-8017(1999)104:2.0.CO;2
- Havighurst, S. S., Harley, A., & Prior, M. (2004). Building preschool children's emotional competence: a parenting program. *Early Education & Development*, *15*(4), 423–448. [http://doi.org/10.1207/s15566935eed1504\\_5](http://doi.org/10.1207/s15566935eed1504_5)
- Havighurst, S. S., Kehoe, C. E., Harley, A. E., & Wilson, K. R. (2015). Tuning in to Kids: an emotion-focused parenting intervention for children with disruptive behaviour problems. In: C. A. Essau & J. Allen (Eds.), *Child and Adolescent Mental Health*. Londres: Association for Child and Adolescent Mental Health.
- Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., & Prior, M. R. (2009). Tuning in to kids: an emotion-focused parenting program — initial findings from a community trial. *Journal of Community Psychology*, *37*(8), 1008–1023. doi: 10.1002/jcop.20345
- Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., Prior, M. R., & Kehoe, C. (2010). Tuning in to Kids: improving emotion socialization practices in parents of preschool children - findings from a community trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *51*(12), 1342–1350. doi:10.1111/j.1469-7610.2010.02303.x
- Hess, U., & Kleck, R. E. (2005). Differentiating emotion elicited and deliberate emotional facial expressions. In P. Ekman, & E. L. Rosenberg (Eds.), *What the face reveals: Basic and applied studies of spontaneous expression using the facial action coding system (FACS)* (pp. 271-286). New York: Oxford University Press.
- Hoffmann, H., Traue, H., Limbrecht-Ecklundt, K., Walter, S. & Kessler, H. (2013). Static and Dynamic Presentation of Emotions in Different Facial Areas: Fear and Surprise Show



Influences of Temporal and Spatial Properties. *Psychology*, 4, 663-668.  
doi: 10.4236/psych.2013.48094.

Hohendorff, J. V. (2012). Adaptação e avaliação de uma intervenção cognitivo-comportamental para meninos vítimas de violência sexual. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Recuperado de <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/55080/000856300.pdf?sequence=1>.

Howse, R. B., Calkins, S. D., Anastopoulos, A. D., Keane, S. P., & Shelton, T. L. (2003). Regulatory Contributors to Children's Kindergarten Achievement. *Early Education & Development*, 14(1), 101–120. doi:10.1207/s15566935eed1401\_7

Izard, C. E. (1991). *The Psychology of Emotions*. New York: Springer Science & Business Media.

Izard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin*, 128(5), 796–824. doi:10.1037/0033-2909.128.5.796

Izard, C. E., Trentacosta, C. J., King, K. A., & Mostow, A. J. (2004). An Emotion-Based Prevention Program for Head Start Children. *Early Education & Development*, 15:4, 407-422.  
[http://dx.doi.org/10.1207/s15566935eed1504\\_4](http://dx.doi.org/10.1207/s15566935eed1504_4)

Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18–23.

Jack, R. E., Garrod, O. G., & Schyns, P. G. (2014). Dynamic facial expressions of emotion transmit an evolving hierarchy of signals over time. *Current Biology*, 24 (2), 187– 192.

Jackson, M. C., & Arlegui-Prieto, M. (2016). Variation in normal mood state influences sensitivity to dynamic changes in emotional expression. *Emotion*, 16(2), 145–149.  
<http://doi.org/10.1037/emo0000126>

- Kaya, H, Salah, A. A., Karpov, A. Frolova, O., Grigorev, A., & Lyakso, E. (2017). Emotion, age, and gender classification in children's speech by humans and machines. *Computer Speech & Language, 46*, 268-283. doi:10.1016/j.csl.2017.06.002
- Kiliç, S. (2014). A better understanding of parental emotional socialization behaviors with an illustrative context. *Journal of Theory and Practice in Education, 10*(2), 511-521. Recuperado de <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/63388>
- King, E. K., & La Paro, K. M. (2018). Teachers' Emotion Minimizing Language and Toddlers' Social Emotional Competence. *Early Education and Development, 29*(8), 989–1003. doi:10.1080/10409289.2018.1510214
- Ku, J., Jang, H. J., Kim, K. U., Kim, J. H., Park, S. H., Lee, J. H., ... Kim, S. I. (2005). *Experimental Results of Affective Valence and Arousal to Avatar's Facial Expressions. CyberPsychology & Behavior, 8*(5), 493–503. doi:10.1089/cpb.2005.8.493
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development, 70*:1373–1400. doi: 10.1111/1467-8624.00101
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas (L. M. Siman, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lawrence, K., Campbell, R., & Skuse, D. (2015). Age, gender, and puberty influence the development of facial emotion recognition. *Frontiers in Psychology, 6*. doi:10.3389/fpsyg.2015.00761
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist, 46*, 819-834.
- Leerkes, E. M., Paradise, M., O'Brien, M., Calkins, S. D., & Lange, G. (2008). Emotion and cognition processes in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly, 54*, 102–124.

- Leitzke, B. T., & Pollak, S. D. (2016). Developmental Changes in the Primacy of Facial Cues for Emotion Recognition. Department of Psychology, University of Wisconsin—Madison. *Dev Psychol*; 52(4), 572–581. doi:10.1037/a0040067
- Lench, H. C., Flores, S. A., & Bench, S. W. (2011). Discrete Emotions Predict Changes in Cognition, Judgment, Experience, Behavior, and Physiology: A MetaAnalysis of Experimental Emotion Elicitations. *Psychological Bulletin*, 137 (5), 834-855.
- Lenze, S. N., Pautsch, J., & Luby, J. (2010). Parent-child interaction therapy emotion development: a novel treatment for depression in preschool children. *Depression and Anxiety*, 28(2), 153–159. doi:10.1002/da.20770
- Lewis, M., Sullivan, M., Stanger, C., & Weiss, M. (1989). Self Development and Self-Conscious Emotions. *Child development*. 60, 146-56. <https://doi.org/10.2307/1131080>
- Lins, T. C. S. (2018). O impacto das práticas de socialização emocional sobre os problemas internalizantes na infância (Tese de doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador. Recuperado de <https://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/26734>
- Lins, T. C. S., & Alvarenga, P. (2018). Contribuições da Análise do Comportamento para a compreensão da socialização emocional infantil. *Acta Comportamentalia*, v.26, n.3, pp. 379-392).
- Lins, T. C. S., Alvarenga, P., Mendes, D. M. L. F., & Pessoa, L. F. (2017). Adaptação brasileira da Escala de Enfrentamento das Emoções Negativas de Crianças (CCNES). *Revista Avaliação Psicológica*, 16 (2), 196–204. doi: 10.15689 / ap.2017.1602.10
- López, G. C. H., & Vesga, M. C. G. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Rev. Latino am. Cienc .soc. niñez juv*, 7(2): 785-802. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315614009>

- MacDonald, P.M., Kirkpatrick, S.W., & Sullivan, L.A. (1996). Schematic drawings of facial expressions for emotion recognition and interpretation by preschool-aged children. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 122 (4), 373–388.
- 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*, v.26, n.3, pp. 463-478).
- Maldonado, J. G., Rus-Calafell, M., & González-Conde, J. (2014). Creation of a new set of dynamic virtual reality faces for the assessment and training of facial emotion recognition ability. *Virtual Reality*, 18 (1), 61–71.
- Matsumoto, D., Keltner, D., Shiota, M. N., O’Sullivan, M., & Frank, M. (2008). Facial expression of emotions. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3a ed., pp. 211–234). New York: Guilford Press.
- Miguel, F. K. (2015). Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional. *Psico-USF*, 20(1), 153-162. doi: 10.1590/1413-82712015200114
- Mirabile, S. P. (2015). Ignoring Children’s Emotions: A novel ignoring subscale for the Coping with Children’s Negative Emotions Scale. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(4), 459–471. doi:10.1080/17405629.2015.1037735
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The Role of the Family Context in the Development of Emotion Regulation. *Social Development*, 16(2), 361–388. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x
- Morris, C. A. S., Denham, S. A., Bassett, H. H., & Curby, T. W. (2013). Relations Among Teachers’ Emotion Socialization Beliefs and Practices and Preschoolers’ Emotional Competence. *Early Education & Development*, 24(7), 979–999. doi:10.1080/10409289.2013.825186
- Moyal, N., Henik, A., & Anholt, G. E. (2014). Cognitive strategies to regulate emotions—current evidence and future directions. *Frontiers in Psychology*, 4, 1-4. doi:10.3389/fpsyg.2013.01019

- Mulligan, K., Scherer, K. R (2012). Toward a Working Definition of Emotion. *Emotion Review*, v.4, n.4, pp. 345-357.
- Navas, A. S. (2003). *O cérebro apanhado em flagrante*. Lisboa: Climepsi Editore.
- Öğülmüş, S.; Kargı, E. (2015). The Interpersonal Cognitive Problem Solving Approach for Preschoolers: Models From Different Cultures for Young Children. *Turkish Journal of Education*. URI: <http://hdl.handle.net/11129/2615>
- Organização Pan-Americana da Saúde. (2020). *Folha informativa – COVID-19*. Recuperado de [https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875)
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and Emotional Learning: A Framework for Promoting Mental Health and Reducing Risk Behavior in Children and Youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179–185. doi:10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x
- Pereira, C., Soares, L., Alves, D., Cruz, O., & Fernandez, M. (2014). Conhecer as emoções: a aplicação e avaliação de um programa de intervenção. *Estud. psicol. (Natal)* v.19, n.2 Natal. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2014000200002>
- Phillips, K. F. V., & Power, M. J. (2007). A new self-report measure of emotion regulation in adolescents: The regulation of emotions questionnaire. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 14, 145-156.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom Management and Relationships Between Children and Teachers: Implications for Research and Practice. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 685–709). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Pol, L. D. V. D. (2015). Focus on feelings. Parental emotion socialization in early childhood (Tese de doutorado). Faculdade der Sociale Wetenschappen, Leiden University. Recuperado de <https://openaccess.leidenuniv.nl/handle/1887/36476>
- Pons, F., Harris, P. L., & Doudin, P.-A. (2002). Teaching emotion understanding. *European Journal of Psychology of Education, 17* (3): 293-304. doi: 10.1007/BF03173538
- Pons, F., Harris, P. L., & Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology, 1*(2), 127-152. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>
- Pons, F., Lawson, J., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology, 44*(4), 347–353. doi:10.1111/1467-9450.00354
- Raikes, H. A., & Thompson, R. A. (2006). Family emotional climate, attachment security and young children's emotion knowledge in a high risk sample. *British Journal of Developmental Psychology, 24*, 89-104. doi:10.1348/026151005X70427.
- Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist, 53*(2), 109–120. doi:10.1037/0003-066x.53.2.109
- Reis, A. H., Habigzang, L. F., & Sperb, T. M. (2015). Manejo da raiva em grupo. In: Carmem Beatriz Neufeld. (Org.). *Terapia cognitivo comportamental em grupo para crianças e adolescentes* (pp. 221-241). Porto Alegre: Artmed.
- Rimm-Kauffman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21*:491–511. doi: 10.1016/S0193-3973(00)00051-4
- Roazzi, A., Dias, M. G. B. B., Minervino, C. M. M., Roazzi, M., & Pons, F. (2008). Compreensão das emoções em crianças: Estudo transcultural sobre a validação do Teste de Compreensão da

Emoção TEC (*Test of Emotion Comprehension*). *Actas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica*. 13, 213-233.

Rocha, A. M., Candeias, A. A., & Silva, A. L. (2017). Regulação das emoções na infância: delimitação e definição. *Psychologica*, 61(1), 7-28. doi:10.14195/1647-8606\_61-1\_1

Rochat, P., & Striano, T. (1999). Social-cognitive development in the first year. In: P. Rochat (Org.). *Early social cognition understanding others in the first months of life* (pp. 3-34). Mahwah, New Jersey; London: Lawrence Erlbaum.

Rodrigues, H. & Rocha, F. L. (2016). Uma definição constitutiva de emoções: a constitutive definition of emotions. *Revista Húmus*, 5 (15), 18–32.

Rosa, T. (2011). O reconhecimento de expressões de emoções básicas e auto-conscientes na população portuguesa (Dissertação de mestrado). Faculdade de Lisboa, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. Recuperado de <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1680/Tania%20Filipa%20Rosa%20TES%20FINAL.pdf?sequence=1>

Russell, J. A., Bachorowski, J.-A., & Fernández-Dols, J.-M. (2003). *Facial and Vocal Expressions of Emotion*. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 329–349. doi:10.1146/annurev.psych.54.101601.14

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: The Guilford Press.

Sabatier, C., Cervantes, D. R., Torres, M. M., Rios, O. H., & Sañudo, J. P. (2017). Emotion regulation in children and adolescents: concepts, processes and influences. *Psicología Desde El Caribe*, 34(1). doi:10.14482/psdc.34.1.9778

Salmon, K., Dittman, C., Sanders, M., Burson, R., & Hammington, J. (2014). Does adding an emotion component enhance the Triple P–Positive Parenting Program? *Journal of Family Psychology*, 28(2), 244–252. doi:10.1037/a0035997

- Scherer, K. R. (2004). Feelings Integrate the Central Representation of Appraisal-driven Response Organization in Emotion. *Feelings and Emotions*, 136–157. doi:10.1017/cbo9780511806582.009
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, 44(4), 695–729. doi:10.1177/0539018405058216
- Scherer, K. R. (2009). Emotions are emergent processes: they require a dynamic computational architecture. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364(1535), 3459–3474. doi:10.1098/rstb.2009.0141
- Schultz, D., Izard, C.E., Ackerman, B. P., & Youngstrom, E. A. (2001). Emotion knowledge in economically disadvantaged children: Self-regulatory antecedents and relations to social maladjustment. *Development and Psychopathology*, 13(01), 53-67.
- Shure, M. (1992). I can problem solve: An interpersonal cognitive problem solving program (ICPS) preschool. Illinois, Champaign: Research Press. Recuperado de <http://www.icanproblemsolve.info/icps-for-preschool/>
- Silk, J., Shaw, D., Prout, J., O'Rourke, F., Lane, T., & Kovacs, M. (2011). Socialization of emotion and offspring internalizing symptoms in mothers with childhood-onset depression. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(3), 127–136. <http://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.02.001>
- Silk, J., Shaw, D., Prout, J., O'Rourke, F., Lane, T., & Kovacs, M. (2011). Socialization of emotion and offspring internalizing symptoms in mothers with childhood-onset depression. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(3), 127–136. <http://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.02.001>
- Silva, A. T., & Pedrini, S. H. (2015). Effects of cultural characteristics on building an emotion classifier through facial expression analysis. *Journal of Electronic Imaging*, 24(2). doi:10.1117/1.jei.24.2.023015



- Silva, J. A. & Silva, M. J. P. (1995). Expressões faciais e emoções humanas: levantamento bibliográfico. *Revista brasileira de enfermagem*, 48(2), 180-187. doi:10.1590/s0034-71671995000200013
- Smith, M., & Walden, T. (2001). Understanding Feelings and Coping with Emotional Situations: A Comparison of Maltreated and Nonmaltreated Preschoolers. *Social Development*, 8(1), 93–116. doi:10.1111/1467-9507.00082
- Souza, L. K. de. (2019). Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. *Arq. bras. psicol.* [online], v.71, n.2, pp. 51-67. ISSN 1809-5267. <http://dx.doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP2019v71i2p.51-67>.
- Sroufe, L. A. (1996). *Cambridge studies in social & emotional development. Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. New York, NY, US: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511527661>
- Stevens, V., Bourdeaudhuij, I., Van Oost, P. (2001). Anti-bullying interventions at school: aspects of programme adaptation and critical issues for further programme development. *Health Promotion International*, 16(2), 155–167. doi:10.1093/heapro/16.2.155
- Swartz, R. A., & McElwain, N. L. (2012). Preservice Teachers' Emotion-Related Regulation and Cognition: Associations With Teachers' Responses to Children's Emotions in Early Childhood Classrooms. *Early Education & Development*, 23(2), 202–226. doi:10.1080/10409289.2012.619392
- Tanaka, J. W., Kay, J. B., Grinnell, E., Stansfield, B., & Szechter, L. (1998). Face Recognition in Young Children: When the Whole is Greater than the Sum of Its Parts. *Visual Cognition*, 5(4), 479–496. doi:10.1080/713756795
- Tassoni, E. C. M., & Leite, S. A. S. (2011). Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. *Comunicações*, ano 18, n. 2, pp. 79-91. ISSN Impresso 0104-8481. ISSN Eletrônico

2238-121X.

doi: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v18n2p79-91>

- Thompson, R. A. (1987). Development of children's inferences of the emotions of others. *Developmental Psychology*, 23(1), 124-131.
- Thompson, R. A., & Calkins, S. (1996). The double-edged sword: emotional regulation for children at risk. *Development and Psychopathology*, 8, 163–182. doi:10.1017/s0954579400007021
- Thompson, R. A., & Meyer, S. (2007). Socialization of Emotion Regulation in the Family. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 249-268). New York, NY, US: The Guilford Press.
- Thompson, R. A., Easterbrooks, M. A., & Padilla-Walker, L. M. (2003). Social and emotional development in infancy. In R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks, & J. Mistry (Eds.), *Handbook of psychology: Developmental psychology*, v.6, pp. 91-112. Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Tooby, J., & Cosmides, L. (2008). The evolutionary psychology of the emotions and their relationship to internal regulatory variables. In M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, & L. Feldman Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 114-137). New York, NY: The Guilford Press.
- Torro-Alves, N., Bezerra, I. A. O., Claudino, R. G., & Pereira, T. C. L. (2013). Influences of sex, type and intensity of emotion in the recognition of static and dynamic facial expressions. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31, 192–199.
- Vale, V. M. S. (2012). Tecer para não ter de remendar. O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância (Tese de doutorado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/18273>

- Veiga-Branco, M. A. R. (2005). Competência emocional em professores: um estudo em discursos do campo educativo (Tese de doutorado). FPCEUP - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Vercelli, L. C. A (2017). Dez Lições aos Estudantes de Pedagogia: Refletindo sobre a Prática Pedagógica. Lição 9. São Paulo: Paco editorial.
- Verma, G. K., & Tiwary, U. S. (2014). Multimodal fusion framework: a multiresolution approach for emotion classification and recognition from physiological signals. *NeuroImage*, *102*, 162–172. doi:10.1016/j.neuroimage.2013.11.007
- Wanless, S. B., McClelland, M. M., Tominey, S. L., & Acock, A. C. (2011). The influence of demographic risk factors on children's behavioral regulation in prekindergarten and kindergarten. *Early Education & Development*, *22*, 461-488. doi: 10.1080/10409289.2011.536132
- Weber, L., & Cunha, J. (Orgs.). (2020). Relacionamentos Positivos na Escola. Juruá Editora.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children—The Foundation for Early School Readiness and Success. *Infants & Young Children*, *17*(2), 96–113. doi:10.1097/00001163-200404000-00002
- Wedderhoff, E. (2001). Educação emocional: Um novo paradigma pedagógico? *Revista Linhas*, v.2, n.1, pp. 1-8.
- Willis, M. L., Palermo, R., McGrillen, K., & Miller, L. (2014). The nature of facial expression recognition deficits following orbitofrontal cortex damage. *Neuropsychology*, *28* (4), 613–623.
- Wilson, K. R., Havighurst, S. S., & Harley, A. E. (2012). Tuning in to Kids: An effectiveness trial of a parenting program targeting emotion socialization of preschoolers. *Journal of Family Psychology*, *26*(1), 56–65. doi:10.1037/a0026480
- Zahn-Waxler, C. (2010). Socialization of emotion: Who influences whom and how? *New Directions for Child and Adolescent Development*, *2010*(128), 101–109. doi:10.1002/cd.271

- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., & King, R. A. (1979). *Child Rearing and Children's Prosocial Initiations toward Victims of Distress*. *Child Development*, 50(2), 319. doi:10.2307/1129406
- Zembylas, M. (2005). Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(4), 465–487. doi:10.1080/09518390500137642
- Zinsser, K. M., Shewark, E. A., Denham, S. A., & Curby, T. W. (2014). A Mixed-Method Examination of Preschool Teacher Beliefs About Social-Emotional Learning and Relations to Observed Emotional Support. *Infant and Child Development*, 23(5), 471–493. doi:10.1002/icd.1843

### Apêndice A: Ficha de Dados Sociodemográficos para professores

Nome do professor:

Escola:

Turma:

Sexo: ( )M ( )F

Qual é a sua idade?

Qual é a sua cor? ( ) preta ( ) parda ( ) outra. Qual?

Qual o seu estado civil?

Qual a sua formação?\_

Quanto tempo trabalha como professor(a)?

Quanto tempo trabalha nessa escola?

Qual é a sua forma de contratação?

Quantas e quais as turmas que leciona nessa escola?

Quantos alunos têm na turma da educação infantil?

Trabalha em outros locais? Se sim, qual função exerce?

Quantas horas você trabalha por dia e por semana?

Você tem algum problema de saúde? ( ) sim ( ) não. Se sim, qual?

Faz uso de alguma medicação? ( ) sim ( ) não. Se sim, qual?

Já foi atendido(a) alguma vez por um psiquiatra? ( ) sim ( ) não. Se sim, quando?

Já fez acompanhamento Psicológico? ( ) sim ( ) não. Se sim, quando?

Você tem filhos? Se sim, quantos? Qual o sexo e idade?

Quem mora na mesma residência que você?

Preencher o quadro abaixo com as informações sobre quem mora na casa:

Grau de parentesco	Idade	Sexo

Qual é a renda familiar?

**Apêndice B: Entrevista sobre emoções na escola****Nome do professor:** \_\_\_\_\_**Escola:** \_\_\_\_\_ **Turma:** \_\_\_\_\_

*Olá, (nome do professor)*

*Hoje nós vamos conversar sobre as emoções das crianças. Vou te fazer algumas perguntas sobre como as emoções aparecem na rotina escolar e você vai me contar sobre a tua experiência no dia-a-dia com teus alunos. Como agora você não está dando aulas, vou pedir que você tente lembrar das tuas experiências nesse início de ano ou então das turmas anteriores. Como lhe expliquei, o meu objetivo é adaptar uma intervenção para ajudar os professores no desenvolvimento emocional das crianças. Podemos começar?*

**Questões:**

1. Para começar, me conta como é, em geral, a rotina de aula, desde a hora que as crianças chegam até quando vão embora.
2. Você percebe as emoções dos teus alunos no seu dia-a-dia com eles?

(Se falar pouco faz as perguntas seguintes)

- (Se sim)
  - a) Me conte alguma situação em que você percebeu claramente a emoção que a criança estava sentindo. Você chegou a fazer alguma coisa quando percebeu que seu aluno estava sentindo (o nome da emoção citada pelo professor)? O que?
  - b) Como é para você lidar com as emoções dos teus alunos? (se gosta ou se é difícil)
  - c) Você se recorda de alguma situação em que uma criança parecia não estar bem emocionalmente, mas que você não teve certeza do que estava se passando com ela? Como foi?
  - d) Agora pense em quais momentos você observa que as crianças, normalmente, sentem tristeza na escola? Como isso acontece no seu dia-a-dia com as crianças?
  - e) Agora pense em quais momentos você observa que as crianças, normalmente, sentem raiva na escola? Como isso acontece no seu dia-a-dia com as crianças?
  - f) Agora pense em quais momentos você observa que as crianças, normalmente, sentem medo na escola? Como isso acontece no seu dia-a-dia com as crianças?

- (Se não)
  - a) E com crianças do seu convívio, na família ou com amigos. Você consegue perceber as emoções de uma criança?
  - b) Por que você acha que é mais difícil perceber as emoções das crianças na escola?
- 3. Você acha que seus alunos costumam apresentar dificuldades para lidar com suas emoções? (Se sim) Como essas dificuldades se apresentam?
- 4. Como você se sente quando as crianças apresentam emoções como raiva, medo ou tristeza?
- 5. Na tua opinião, as emoções das crianças afetam tua rotina de trabalho? (Se sim) De que forma (o nome da emoção, se o professor citar) afeta?
- 6. Você acha importante as crianças entenderem o que causa a raiva, o medo e a tristeza que elas estão sentindo? Por quê?
- 7. Você acha que a escola é um espaço onde as crianças podem aprender sobre emoções? Por quê?
- 8. Existe alguma atividade, na tua rotina de sala de aula, que lhe ajude a ensinar às crianças algo sobre as emoções e sobre como lidar com elas?
  - (Se sim) Como é essa atividade?
  - (Se não) O que tu achas que poderia ajudar as crianças? (algum tipo de atividade que os alunos iriam gostar)
- 9. Tu gostarias de se envolver mais com as crianças no momento em que estão sentindo alguma emoção como raiva, medo ou tristeza? De que forma?
- 10. Tu gostarias de participar de um treinamento para conhecer mais sobre desenvolvimento emocional infantil? O que tu esperas desse tipo de treinamento?

### Apêndice C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada *Adaptação de uma Intervenção para favorecer a Socialização Emocional Infantil no Contexto Escolar*, desenvolvida por Débora Gomes Valois Coutinho, discente de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento na Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob orientação da Profa. Dra. Patrícia Alvarenga. O objetivo central do estudo é adaptar uma intervenção que já vem sendo aplicada com pais no Brasil, para ser implementada no contexto escolar, a fim de favorecer as práticas de socialização das emoções de professores e o desenvolvimento emocional infantil. O convite a sua participação se deve à condição de professor de uma criança com idade entre quatro e cinco anos que frequenta uma escola de Feira de Santana ou Salvador.

A sua participação é voluntária, isto é, não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar e desistir a qualquer momento, sem nenhuma penalização. Contudo, sua participação é muito importante para a execução da pesquisa. Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação, assim como você não terá nenhum gasto para participar da pesquisa. A sua participação se dará por meio de uma entrevista que busca informações sobre você, com duração de aproximadamente 20 minutos e você responderá a algumas perguntas sobre como as emoções dos seus alunos aparecem na rotina escolar, que serão gravadas e depois transcritas, o tempo de duração é de aproximadamente 40 minutos. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos cinco anos, conforme a Resolução 466/12 e a Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa será contribuir na adaptação de uma intervenção para ajudar professores a lidar com as emoções dos alunos e como as estratégias utilizadas para isso podem estar relacionadas ao desenvolvimento das crianças. O risco decorrente de sua participação na pesquisa, refere-se ao surgimento de desconforto, como tristeza ou angústia, caso alguma pergunta traga lembranças difíceis. Se isso ocorrer, você poderá interromper a participação na pesquisa, bem como, poderá ser encaminhada para a realização de acompanhamento psicológico. Além disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

A qualquer momento, durante a pesquisa ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, que poderá ser feito por meio do telefone: (75) 9 9110-4578 ou do E-mail: [deboravalois@hotmail.com](mailto:deboravalois@hotmail.com). Você também poderá entrar em contato com Profa. Dra. Patrícia Alvarenga pelo telefone: (71) 3283-6480 ou na avenida Ademar de Barros, s/n, Pavilhão 04, Campus Universitário de Ondina, Salvador - BA. Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia – CEPIPS, situado na Rua Aristides Novis, Campus São Lázaro, 197, Federação, CEP 40.170-055, Salvador, Bahia. Telefone (71) 3283.6457, e-mail: [cepips@ufba.br](mailto:cepips@ufba.br).

Os dados da pesquisa serão divulgados por meio de palestras para as pessoas que participarão do estudo, em congressos e em trabalhos acadêmicos. Qualquer dado que possa identificar você será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material será armazenado em local seguro. Ao responder a este e-mail com a tua concordância e nome completo, você declara que concorda em participar deste estudo, como também, autoriza para fins, exclusivamente desta pesquisa, a gravação das entrevistas e a utilização das informações fornecidas por você.