

**EXPRESSÃO DE EMOÇÕES EM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES:
PERCEPÇÃO DAS EDUCADORAS**

Cintia Pacheco e Maia

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Psicologia*

Porto Alegre, março de 2020

**EXPRESSÃO DE EMOÇÕES EM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES:
PERCEPÇÃO DAS EDUCADORAS**

Cintia Pacheco e Maia

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia, sob orientação do Prof. Dr. Cesar Augusto Piccinini e coorientação da Professora Dra. Deise Maria Leal Fernandes Mendes (UERJ)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Porto Alegre, março de 2020

AGRADECIMENTOS

Ao final deste processo de aprendizagem, gostaria de agradecer algumas pessoas que foram de extrema importância ao longo de todo o percurso do mestrado e que, de alguma forma, me auxiliaram a tornar este trabalho possível.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Cesar Piccinini, que apoiou e acolheu a mim e a minha ideia de projeto. E disponibilizou, durante todo o estudo, sua atenção, conhecimento e dedicação.

À Prof. Deise Mendes, por todo o auxílio, disponibilidade e contribuições ao longo do estudo.

Às professoras Adriane Arteché, Ângela Marin e Ana Cristina Dias por terem aceitado participar das bancas de qualificação e defesa e relatoria, contribuindo e provocando reflexões importantes.

Às minhas auxiliares de pesquisa, Isadora e Sâmia, sem as quais não teria sido possível tantas transcrições e análises.

A todos os colegas do NUDIF que me acompanharam e apoiaram ao longo desses dois anos.

Ao meu namorado e parceiro de vida, Fernando, por todo o suporte, carinho, ajuda e, principalmente, por estar presente sempre.

E às minhas amigas, por todos os desabafos, apoio, torcida e compreensão.

Agradeço, também, à minha mentora, professora e psicoterapeuta, Elizabeth Meyer, por tanto e tudo. Todas as reflexões, aprendizado, apoio, suporte à minha saúde mental e tanto carinho. E, principalmente, por me fazer acreditar em mim e nunca desistir.

À minha família, por ser continente. Porto seguro que possibilita tanto, ama e dá colo quando (ainda) necessário. Sempre dispostos a conversar, ajudar e apoiar. Sem eles, eu nada seria.

À todas as educadoras que aceitaram prontamente participar desse estudo e compartilharam suas experiências e vivências. E sem as quais este trabalho não seria possível.

Por fim, à CAPES, pelo financiamento.

Muito obrigada!

SUMÁRIO

RESUMO	5
ABSTRACT	6
CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO	7
Apresentação.....	7
Desenvolvimento Emocional.....	9
A Raiva em Desenvolvimento.....	12
A Tristeza em Desenvolvimento	13
A Alegria em Desenvolvimento	15
O Medo em Desenvolvimento.....	17
As Emoções Autoconscientes em Desenvolvimento: Vergonha e Orgulho.....	19
Competência Emocional.....	21
Expressão de Emoções no Ambiente Pré-Escolar.....	23
Justificativa e Objetivo	25
CAPÍTULO II: MÉTODO	28
Participantes	28
Delineamento e Procedimentos	28
Instrumentos	29
Considerações Éticas	30
CAPÍTULO III: RESULTADOS E DISCUSSÃO	32
Emoção: Raiva.....	33
Síntese da Emoção: Raiva	39
Emoção: Tristeza	41
Síntese da Emoção: Tristeza.....	47
Emoção: Alegria	48
Síntese da Emoção: Alegria.....	52
Emoção: Medo.....	53
Síntese da Emoção: Medo	55
Emoção: Vergonha	56
Síntese da Emoção: Vergonha.....	59
Emoção: Orgulho.....	59
Síntese da Emoção: Orgulho	62
CAPÍTULO IV: DISCUSSÃO GERAL	34
A Criança e as Emoções	34
A Educadora e a Emoção.....	41
Considerações Finais	46
REFERÊNCIAS	48
ANEXO A	59
ANEXO B	61
ANEXO C	63
ANEXO D	67
ANEXO E	68

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo investigar as percepções das educadoras sobre a expressão de emoções das crianças na relação com as educadoras e com os colegas. Em particular, buscou-se investigar como as crianças e as educadoras lidam com a expressão de emoções das crianças, bem como a maneira como as próprias educadoras expressam e lidam com suas emoções. Participaram do estudo doze educadoras de doze turmas de pré-escolares, que foram entrevistadas individualmente a respeito das emoções das crianças em sala de aula (raiva, tristeza, alegria, medo, vergonha e orgulho), bem como sobre suas próprias emoções. Os relatos das educadoras foram analisados através da análise de conteúdo, a partir de duas categorias: *A educadora e a emoção* e *A criança e as emoções*, além de subcategorias. Os resultados revelaram que as emoções mais expressas pelas crianças em sala de aula foram a raiva, alegria e orgulho, seguidas por tristeza e vergonha. O medo apareceu em poucos relatos das educadoras. No geral, foi relatada a dificuldade das crianças em lidarem sozinhas com suas emoções. Com relação as emoções dos colegas, algumas apareceram como mais fáceis para as crianças lidarem (tristeza), enquanto outras como muito difíceis (raiva e medo). As educadoras também relataram suas próprias emoções, que apareceram associadas à maneira como elas percebem e lidam com as emoções das crianças. Destaca-se ainda, a importância do afeto das educadoras, para lidar com a expressão de emoções dos pré-escolares, além de outras estratégias (ensinar através do exemplo, conversar sobre as emoções, realizar tarefas lúdicas e normalizar e autorizar a expressão em sala de aula). Juntos estes achados contribuem para ampliar os conhecimentos sobre expressão de emoções no contexto da pré-escola e enfatizam a importância de se pensar em prevenção e intervenções que propiciem o desenvolvimento emocional saudável das crianças.

Palavras-chave: expressão de emoções, pré-escolares, educadoras

ABSTRACT

The present study aimed to investigate the teachers' perceptions about the expression of children's emotions in relation to the teachers and peers. In particular, we sought to investigate how children and teachers deal with the expression of children's emotions, as well as the way teachers themselves express and deal with their own emotions. Twelve teachers from twelve classes of preschoolers participated in the study, they were individually interviewed about the children's emotions in the classroom (anger, sadness, joy, fear, shame, and pride), as well as about their own emotions. The teachers' reports were analyzed through content analysis, from two categories: The educator and the emotion and The child and the emotions, in addition to subcategories. The results revealed that the emotions most expressed by the children in the classroom were anger, joy, and pride, followed by sadness and shame. Fear appeared in a few reports from the educators. In general, it was reported the children's difficulty in dealing with their emotions by themselves. Regarding the emotions of colleagues, some appeared as easier for the children to deal with (sadness), while others as exceedingly difficult (anger and fear). The teachers also reported their own emotions, which appeared to be associated with the way they perceive and deal with the children's emotions. It also highlights the importance of the affection of the teachers, to deal with the expression of emotions of preschoolers, in addition to other strategies (teaching by example, talking about emotions, performing playful tasks, and normalizing and authorizing expression in the classroom). Together, these findings contribute to extend the knowledge about the expression of emotions in the context of preschool, which are still scarce, and emphasize the importance to think about prevention and interventions that promote the healthy emotional development of children.

Keywords: expression of emotions, preschoolers, teachers

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

O estudo do desenvolvimento emocional nos anos iniciais tem recebido amplo espaço nas pesquisas acadêmicas, dado seu impacto ao longo do desenvolvimento infantil, estando vinculado inclusive a áreas de cognição e social (Denham et al., 2003). Com a atenção voltada a este campo de estudo, Perez-Escoda et al. (2012) assinalou a importância da educação (formal) emocional para o desenvolvimento das competências emocionais. Os autores argumentaram que este tema é parte do *zeitgeist* (clima intelectual do mundo) do século XXI, dado o crescente interesse e exploração desta área nos últimos anos.

Como colocado por Buss, Cole e Zhou (2019), existe uma clara e evidente necessidade de entender emoções e seu desenvolvimento, seja na escola, na clínica e em comunidades, em diferentes sociedades. As autoras afirmaram ainda que, independentemente da localização, as pessoas buscam suprir suas necessidades e estabelecer bons relacionamentos, sendo ambos diretamente relacionados às habilidades emocionais. Indivíduos com estas habilidades bem desenvolvidas estão equipados com as ferramentas necessárias para lidar com situações diversas, incluindo aumento da sensação de autoeficácia, de comportamentos pró-sociais e relações interpessoais saudáveis (Saarni, 2011).

Dentre as capacidades necessárias na sociedade do século XXI, especificamente o mercado de trabalho, está a habilidade de trabalho em grupo (Binkley et al., 2012). Tal demanda exige do indivíduo que saiba estabelecer bons relacionamentos, o que, como mencionado anteriormente, está interligado com as habilidades emocionais. Aqueles que desenvolvem suas competências emocionais apresentam maior qualidade na performance de trabalho (Kim et. al., 2009).

Em metanálise realizada por Demitrovich et al. (2017), os autores buscaram avaliar a eficácia de intervenções de estratégias de competência emocional em crianças de diversas faixas etárias (desde a pré-escola até o ensino médio). Foram revisados 300 estudos, abarcando ao redor de 300.000 alunos no total. Nesta revisão foi encontrado, em estudos longitudinais em diferentes contextos socioeconômicos e diferentes culturas (o texto não especifica a localização), que através do uso de estratégias que aprimoram as habilidades emocionais pode ser esperado(a): (1) a diminuição de comportamentos de risco; (2) o desenvolvimento de relações saudáveis com adultos e colegas; e, (3) a obtenção de melhores níveis de desempenho acadêmico. A associação entre as habilidades de competência emocional e o sucesso acadêmico foi também reportada em diversos outros estudos (Izard

et al., 2001; Garner & Waajid, 2012; Ursache, Blair, & Raver, 2012; Denham et al., 2015). Ainda, a capacidade de regulação emocional, uma das competências emocionais mais estudadas atualmente, é extremamente relevante para o desenvolvimento da competência social das crianças (Compas et al., 2014; Machado et al., 2008).

A fim de compreender o desenvolvimento emocional abordado neste trabalho, é necessário definir o construto “emoção”. Diversas áreas do conhecimento utilizam o termo “emoção”, contudo não há concordância sobre o que são emoções (Oliva et al., 2017). Diferentes linhas teóricas entendem a função e definição de “emoções” de maneiras diferentes. Neste estudo, serão abordados as perspectivas funcionalistas e evolucionistas.

Por exemplo, dentro da perspectiva funcionalista, emoções podem ser entendidas como as diferentes respostas que temos frente a situações vistas como importantes para atingir um objetivo específico (Gross, 2013; Saarni et al., 2008). As variadas respostas emocionais têm funções importantes, como: preparar para a ação, ajustar a tomada de decisão, aprimorar a memória e facilitar as relações interpessoais (Gross, 2013). Partindo dessa visão, emoções são definidas como relacionais e funcionais: são entendidas como inseridas na comunicação; como respostas a um contexto específico; como o elo entre as ações e os objetivos de um indivíduo; e servem a um propósito situacional (Saarni et al., 2008). Quando utilizada para comunicação, atravessa diversas vias não verbais como: gesto, tom de voz, contato visual e expressão facial (Saarni et al., 2008). Visto que as emoções são geradas em situações percebidas e avaliadas como importantes pelo indivíduo, ao longo da vida, uma situação que uma vez gerou determinada emoção, pode não mais ser significativa, em outro período, a ponto de eliciar a mesma resposta emocional (Gross, 2013).

Na perspectiva evolucionista, Charles Darwin tornou-se um marco dentro do estudo sobre a expressividade das emoções. Em obra publicada, o biólogo registrou características semelhantes entre seres humanos na expressão de alegria, raiva, tristeza, medo, orgulho, vergonha, entre outros estados emocionais, comparando com a expressão de emoções em outros animais. Propondo assim, que certas emoções são inatas aos animais (Darwin, 2000). Dando continuidade a estes estudos, Ekman (1992) publicou diversas pesquisas realizadas em sociedades isoladas, que viviam sem contato com outras culturas, onde avaliava a universalidade da expressão de emoções. Os resultados que obteve mostraram que mesmo em sociedades sem interação com outras culturas, a expressão de certas emoções pareciam ser universais, sendo exibidas e reconhecidas por indivíduos dos diferentes grupos estudados (Ekman, 2004). Para além disso, o mesmo autor discutiu a ideia de que há “famílias de emoções”, como indica, por exemplo, ao assumir que há um espectro de raiva, com diversas intensidades e diferentes formas de expressão, variando de acordo com o contexto.

Ainda entro da visão evolucionista, Izard et al. (1980) realizou cinco estudos em que foi investigado se a expressão de emoções ocorre desde o primeiro ano de vida do bebê. Nestes, foram gravados em vídeo 54 bebês de um a nove meses expostos a diferentes tipos de estímulos. Ao final, juízes avaliaram que os participantes expressavam emoções desde tenra idade. Tais estudos corroboram as teorias, anteriormente mencionadas, de que a expressão de emoções parece ser, ao menos para certas emoções, uma capacidade inata.

O estudo da expressão das emoções é complexo. É importante considerar a natureza da emoção e o contexto em que o indivíduo está inserido, bem como levar em conta que nem sempre um mesmo estímulo irá eliciar a mesma emoção (Mendes & Seidl-de-Moura, 2015; Saarni et al., 2008). Ainda, quanto ao contexto, há evidências de que tanto a cultura, quanto a forma como a criança é criada irão impactar o desenvolvimento da expressão emocional (Mendes & Seidl-de-Moura, 2015). Neste sentido, o presente estudo teve por objetivo investigar as percepções das educadoras¹ sobre a expressão de emoções das crianças na relação com as educadoras e com os colegas. Em particular, buscou-se investigar como as crianças e as educadoras lidam com a expressão de emoções das crianças, bem como a maneira como as próprias educadoras expressam e lidam com suas emoções.

A seguir, inicialmente será caracterizado o desenvolvimento emocional, seguido de cada uma das emoções enfocadas no presente estudo (raiva, tristeza, alegria, medo, vergonha e orgulho). Posteriormente, a definição de competência emocional, a fim de contextualizar a relevância da expressão emocional no desenvolvimento infantil. Na sequência, se discutirá a importância destes construtos e sua expressão nas relações educador-criança e criança-criança no contexto pré-escolar.

Desenvolvimento Emocional

Quando abordada a expressão de emoções, é relevante, também, entender o processo de desenvolvimento dessa habilidade, bem como de outras, com as quais se articula, e que serão abordadas ao longo deste estudo. Dada a importância do desenvolvimento emocional saudável, os primeiros anos de vida têm sido foco de atenção de muitos estudiosos das emoções.

Em revisão elaborada por Saarni et al. (2008) foi realizado um levantamento do conhecimento acerca do desenvolvimento emocional em crianças. As autoras dividiram em quatro grandes fases de aquisições: (1) até seis semanas de vida – a criança apresenta

¹ O termo “educadora” será utilizado neste estudo, para abranger tanto educadoras como educador, que na verdade raramente se encontra em sala de aula de pré-escolares

respostas a estímulos emocionais rudimentares, diferenciando apenas as emoções positivas, negativas e neutras; (2) até nove meses – a criança começa a adquirir habilidade limitada de compreensão das emoções dos cuidadores, sendo que aos cinco meses já discrimina alteração emocional na voz e apresenta respostas congruentes a emoções positivas e negativas; (3) até 18 meses de vida – nesta fase muitas mudanças cognitivas ocorrem o que possibilita a interação e resposta a emoções através de gestos (e não mais apenas com expressão facial), como a criança conta com a habilidade de se comunicar com uma pessoa sobre um terceiro evento externo (“two-person communication about a third event” (p.371)); ainda aos 18 meses começa a conseguir controlar seu comportamento ou ação para regular a emoção dos cuidadores; e (4) dos 18 meses em diante – esta fase as autoras nomeiam como “o início da emoção consciente”, em que há respostas emocionais e comportamentais para diferentes emoções em diferentes intensidades; há o aumento do vocabulário para definir uma mesma emoção, inicia-se o desenvolvimento de emoções autoconscientes (como vergonha e orgulho) e a capacidade de empatia.

O desenvolvimento infantil pode ser visto como troca dinâmica com o contexto em que a criança está inserida (Saarni et al., 2008; Saarni, 2011, Mendes & Seidl-de-Moura, 2015). Na primeira infância (até os dois anos de idade), as crianças desenvolvem a capacidade de identificar emoções, fazendo uso do reconhecimento de expressões faciais (Chronaki et al., 2015). Na medida em que a criança cresce, suas interações com o mundo mudam. Devido a alterações neurobiológicas, a expressão de emoções é alterada e sofisticada ao longo do desenvolvimento humano (Izard, Woodburn, & Finlon, 2010). Assim, como mencionado, é durante a fase pré-escolar (dois aos cinco anos) que as crianças começam a expressar uma variedade de emoções mais sofisticadas (como vergonha, orgulho e culpa) (Saarni et al., 2008). É, também, nesta fase em que se começa a entender melhor os estados emocionais (Denham et al., 2003; Denham, Bassett, & Wyatt, 2015), ou seja, demonstram capacidade de reconhecer (em si mesmos e nos outros) adequadamente expressões de emoções em faces, comportamentos e contextos em que estão inseridos (Trentacosta & Fine, 2010). Neste período do desenvolvimento, eles se dão conta de quais atividades os deixam mais tristes ou felizes. Por exemplo, como reconhecer que ficar de castigo na escola o faz se sentir mais triste, enquanto um colega pode ficar com mais raiva (Denham, 2019).

Como mencionado anteriormente, a partir dos 18 meses de vida, a criança inicia o processo de sofisticação da expressão de emoções, bem como da forma como lida com estas. Durante a fase pré-escolar, a criança começa a desenvolver capacidade de regular suas emoções através da orientação dos cuidadores, e da comunicação sobre emoções com outras

peessoas (seja cuidadores ou pares) aumenta as habilidades de avaliar e de consciência de suas próprias emoções. A consciência explícita da regulação de emoções emerge ao redor dos três aos cinco anos de idade (Cole et al., 2008). Contudo, nos primeiros anos de vida, as crianças ainda necessitam da ajuda de seus cuidadores para lidar com as suas emoções (Eisenberg & Sulik, 2012).

Na etapa entre cerca de três a cinco anos, é que as crianças começam a identificar mais acuradamente as emoções que os outros estão sentindo, assim como apresentar comportamentos pró-sociais de buscar auxiliar colegas da mesma idade (Saarni et al., 2008, Saarni, 2011). Enquanto crianças pequenas, apesar de já possuir capacidades primárias para regulação de emoções, ainda dependem quase exclusivamente dos seus cuidadores para entender e regular suas emoções e, ao longo do desenvolvimento, vão aprendendo a lidar com suas emoções sozinhas (Eisenberg, Spinrad, & Eggum, 2010). Entre três e quatro anos, emerge a compreensão das estratégias de regulação da raiva e da tristeza (Cole et al., 2008). De acordo com Saarni (2011), com cinco anos, a criança começa a conseguir regular inclusive emoções autoconscientes (como vergonha e orgulho), mas a dependência dos cuidadores para auxílio da regulação ainda se encontra proeminente.

No desenvolvimento emocional da criança, estão envolvidos tanto fatores internos (intrapessoal) quanto externos (interpessoal) (Denham et al., 2015; Pellegrino & Hilton, 2012). No aspecto interpessoal, ocorre a socialização da emoção, em que estão envolvidos cuidadores primários, educadoras e colegas, ou seja, todas as principais pessoas que convivem diariamente com a criança (Denham et al., 2015). Eisenberg, Cumberland e Spinard (1998) observaram que há diversas formas de ensinar uma criança a expressar suas emoções em ambientes sociais. Estas podem variar, segundo as autoras, a partir da visão de quem está ensinando. Por exemplo, de um lado, pode-se acreditar que a melhor maneira de lidar com a raiva seja minimizando-a; enquanto de outro, é possível educar a criança a aceitar que todas as emoções são importantes e que se deve aprender a expressar de forma adequada ao contexto. No contexto brasileiro, as estratégias utilizadas pelos pais variam de acordo com o gênero (tanto dos pais, quanto das crianças) (Mendes, 2018). Por exemplo, os pais tendem a punir a expressão de tristeza (principalmente com os filhos), enquanto as mães tendem a minimizar a expressão desta emoção (principalmente com as filhas) (Duarte, Brito, & Reis, 2016).

Outro fator importante a interferir na aprendizagem e desenvolvimento emocional das crianças é o contexto cultural em que essa se encontra. Trocas emocionais e maneiras de expressar as emoções variam em diferentes culturas (Mendes & Seidl-de-Moura, 2015), além das estratégias utilizadas para regulação de emoções (Trommsdorff, 2012). Em estudo

realizado com crianças (de 6 a 9 anos) de duas diferentes culturas no Nepal, Cole e Tamang (1998) encontraram diferenças culturais significativas. Houve diferenças em todos os aspectos, desde a maneira como reagem emocionalmente a situações até a aprendizagem e regulação de suas emoções.

A raiva em desenvolvimento

A raiva é uma das primeiras emoções desenvolvidas pelo ser humano, acompanhando-o todos os dias ao longo da vida (Dollar & Calkins, 2019) em situações em que lhe é impedido o alcance de seu objetivo (Saarni et al., 2007). De acordo com Izard (1977) a raiva é a reação a: uma restrição, física ou psicológica, do alcance de determinado desejo; um insulto pessoal; e, sentir-se abusado. Esta restrição pode ser tanto por regras, regulamentações ou própria incapacidade do sujeito (Izard, 1977, Dollar & Calkins, 2019). Como exemplo, Dollar e Calkins (2019) afirmaram que “a raiva pode gerar um comportamento para remover o obstáculo daquilo que "deveria" ser, como um esforço para reabrir o caminho do objetivo desejado, como quando uma criança com raiva tenta obter um brinquedo que lhe foi tirado” (p. 200).

Ao longo do desenvolvimento, estudos mostram que a expressão, regulação e intensidade da raiva é modificada (Denham et al., 1995; Braungart-Rieker, Hill-Soderlund, & Karrass, 2010; Cole et al., 2011). Esta mudança se dá através da interação complexa entre diferenças individuais (temperamento) e do contexto em que a criança está inserida (Dollar & Calkins, 2019, Saarni et al., 2007; Izard, 1977). Quanto às formas de lidar com a raiva podem variar desde estratégias construtivas e adaptativas ao contexto, até evitação e comportamentos agressivos (Dollar & Calkins, 2019).

Para além destas diferenças acima mencionadas, há, também, variações entre indivíduos na expressão, intensidade e manejo da raiva (Dollar & Calkins, 2019). Em idade pré-escolar, crianças com problemas comportamentais apresentaram maiores índices de raiva, oposição e desregulação (Cole et al., 2011, Cole, Teti, & Zahn-Waxler, 2003). Em estudo realizado por Eisenberg et al. (1994), foi avaliada a intensidade da expressão e a regulação da raiva de 91 crianças pré-escolares, norte-americanas e de classe média. Neste, foi encontrado que diferenças individuais (por exemplo, a maneira como a criança lida com situações estressantes e negativas e a intensidade da experiência emocional) têm relação com a expressão da raiva em diferentes contextos (tanto em casa, quanto na escola). Dentre os resultados do estudo, foi observado que aquelas crianças que experenciam a raiva de forma menos intensa usam de estratégias de regulação mais adequadas ao ambiente, quando

comparado aquelas que experenciam de forma mais intensa. Além disso, quando avaliado em ambiente escolar, a alta intensidade da raiva apareceu fortemente relacionada com manifestações comportamentais agressivas ao invés de evitar e se afastar do contexto.

No desenvolvimento infantil, é esperado que o nível de expressão da raiva seja baixo nos primeiros meses de vida, aumentando próximo aos dois anos para depois diminuir novamente ao longo dos anos pré-escolares até a pré-adolescência, quando volta a aumentar (Denham et al., 1995, Cole et al., 2011, Larson & Asmussen, 1991). Enquanto explosões de raiva dos dois aos cinco anos são vistas como normais, é adaptativo e esperado que os níveis desta emoção sejam mais baixos em etapas posteriores do desenvolvimento, incluindo os anos pré-escolares, visto que há maior capacidade de autorregulação para esperar e aguardar pela recompensa/objetivo, bem como solicitar ajuda para alcançá-los (Cole et al., 2011, Dollar & Calkins, 2019).

Dentro do processo de aprendizagem da expressão e regulação da raiva, o ambiente em que a criança está inserida (tanto familiar, quanto outros contextos como escola) são extremamente importantes (Dollar & Calkins, 2019, Saarni et al., 2007; Izard, 1977). Como exemplos podem ser citados: permitir que a criança experiencie situações de frustração que sejam gatilho da raiva; ensinar a desviar a atenção de um objeto que a criança deseja mas não pode ter; conversar sobre as causas e consequências da emoção; ensinar a respirar fundo, pensar algo positivo e mudar o foco atencional. (Dollar & Calkins, 2019).

No momento em que a criança ingressa na pré-escola, as pessoas com quem a criança mais interage mudam e, com isso, os colegas passam a ter papel importante na expressão e regulação da raiva (Dollar & Calkins, 2019). Assim, as crianças buscam se adequar às normas do grupo, uma vez que passam a entender que comportamentos agressivos afastam os pares e as deixam isoladas (Lewis, Haviland-Jones, & Barrett, 2008). Com isso, crianças que experenciam mais alta intensidade da raiva, e conseqüentemente expressam a raiva com comportamentos agressivos, tendem a apresentar maior rejeição dos pares, e a tornarem-se um *bully* ou vítima de *bullying* (Eisenberg et al., 2005).

A tristeza em desenvolvimento

Tristeza é uma emoção básica e universal, uma vez que todos os seres humanos em todas as culturas a sentem, entre certas variações desta experiência estando a forma de expressar (Ekman & Friesen, 1986, Ekman, 1992). A forma de expressar esta emoção pode variar de acordo com a cultura e, assim, é indispensável que se aprenda a maneira e o contexto ideal dessa expressão (Zeman, Cameron, & Price, 2019).

Esta é a emoção mais comum dentre aquelas consideradas “desagradáveis” de sentir e tem função importante tanto em questões biológicas, quanto psicológicas (Izard, 1977). Tristeza é sentida, segundo alguns autores, desde o nascimento e aparece em situações como as de perda (desde pequenas perdas, até as mais significativas) (Zeman et al., 2019, Ekman & Friesen, 1986). Izard (1977) afirmou ainda que a tristeza pode aparecer nas mais diversas situações, como: dor, desconforto, decepção, fracasso, perda, separação, entre outras. Ainda, o autor reforçou que estas situações podem ser tanto reais quanto imaginárias. A expressão e forma de lidar com a tristeza deve ser compreendida e estudada, a fim de entender a influência desta no desenvolvimento da criança e diferenciar a expressão normativa da clínica (como depressão e distímia) (Zaman et al., 2019).

É extremamente importante que os pais levem em consideração e validem a tristeza sentida pelos seus filhos, ao invés de simplesmente reagirem com a preocupação de disciplinar (Izard, 1977). Os pais são as primeiras pessoas que ensinam as crianças sobre emoções, incluindo a tristeza (Denham et al., 1997). Dentre as maneiras de ensinar, estão incluídas formas indiretas e diretas (Zeman et al., 2019, Bariola, Gullone, & Hughes, 2011). Os pais e outras pessoas próximas à criança ensinam através: (1) da modelagem, ou seja a forma como expressa as suas emoções e como lida com estas; (2) das respostas, podendo ser tanto resposta verbal ou não verbal à expressão emocional da criança; e, (3) discutindo sobre emoções, através da conversa sobre eventos que geraram a emoção por exemplo (Miller-Slough & Dunsmore, 2016, Zeman et al., 2006).

Dentre as estratégias ensinadas para a criança sobre como lidar com sua tristeza, estão: encorajar a expressão da criança através da validação da emoção, tentar aliviar a emoção através da distração ou diminuição do evento que causou a emoção e reagir com a mesma emoção (por exemplo, o adulto responsável ficar triste ao ver a criança triste) (Miller-Slough & Dunsmore, 2016, Fabes et al., 2002). É importante ressaltar que crianças em idade pré-escolar já apresentam expressão de emoções condizentes com os estereótipos de gênero (por exemplo, meninos expressam mais raiva do que as meninas) (Sorber & Cunningham, 1999; Chaplin, Cole, & Zahn-Waxler, 2005). Para além da forma como a criança aprende sobre a tristeza, há, também, outros fatores que influenciam a maneira como a criança expressa e lida com suas emoções. Eisenberg et al. (1998), apontaram que o desenvolvimento emocional da criança é influenciado por variáveis da criança, dos pais e do contexto em que a criança está inserida. Dentre as variáveis da criança, a idade é um fator importante quanto à intensidade da expressão da tristeza, visto que crianças pequenas tendem a expressar com maior intensidade e frequência do que os mais velhos (Buss & Kiel, 2004). Ainda, o gênero da criança também tem apresentado influência no desenvolvimento

emocional, especificamente da tristeza, uma vez que os adultos tendem a ter reações diferentes com meninos e meninas (Zeman et al., 2019). Fivush et al. (2000), afirmaram que os pais e mães costumam conversar mais com suas filhas sobre tristeza do que com seus filhos. Isto, segundo os autores, poderia estar ensinando as meninas a expressar e lidar com sua tristeza, enquanto os meninos são ensinados a suprimi-la e a se distrair. Ainda, quando meninos expressam tristeza, os adultos buscam conversar mais sobre as causas da emoção (o evento ocorrido) do que sobre a emoção e o sentimento (Zeman et al., 2019).

Quanto à expressão de tristeza entre os pares, estudo realizado com crianças pré-escolares encontrou que os participantes preferem aquelas crianças que expressam tristeza e outras emoções, do que aquelas que expressam mais raiva (Sorber & Cunningham, 1999). Neste mesmo estudo, os autores apresentaram que para além da família, os colegas da mesma idade também têm papel imprescindível no aprendizado sobre emoções, especificamente a expressão destas.

Dentre as maneiras mais comuns de expressar tristeza entre os pré-escolares estão: chorar, choramingar e agitar-se (Green, Whitney, & Potegal, 2011). Possivelmente por interferência de estereótipos sociais, meninas pré-escolares apresentam maiores índices de expressão de emoções como tristeza e ansiedade, enquanto nessa mesma faixa etária os meninos diminuem drasticamente a expressão destas mesmas emoções (Chaplin et al., 2005)

Quanto à forma de lidar com as emoções, Calkins & Hill (2007) afirmaram que desde os primeiros anos de vida a criança já conta com a habilidade de lidar com suas emoções, especificamente a raiva e tristeza. Contudo, os autores frisaram que essa capacidade é aprimorada e desenvolvida principalmente ao longo dos anos pré-escolares. Para lidar com suas emoções a criança pode optar por maneiras conscientes de lidar com a emoção (como sair de perto de uma situação que lhe deixa triste), ou não conscientes (como evitar olhar uma situação que lhe deixa triste) (Calkins & Hill, 2007, Gross, Sheppes, & Urry, 2011). Waters e Thompson (2014) encontraram que em crianças pré-escolares, as estratégias mais utilizadas para lidar com a tristeza foram: buscar ajuda de um adulto, conversar sobre a emoção e expressá-la. Ainda, quando junto de estranhos (outras pessoas que não seus pais), os pré-escolares tendem a regular mais a sua expressão de tristeza (Zeman et al., 2019).

A alegria em desenvolvimento

A alegria inclui estados subjetivos que variam de contentamento (passivo) a exaltação (ativo) (Izard, 1977, Messinger et al., 2019). Segundo Izard (1977), alegria não é simplesmente se divertir, pois esta emoção é caracterizada pela sensação de significado, autoconfiança, amar e ser amado e contentamento. De acordo com o autor, esta emoção

envolve não só a aceitação de si mesmo, mas também de boas relações e do mundo ao redor. Ainda, alegria promove confiança mútua entre aqueles que compartilham desta emoção.

Alegria pode ser expressa através de expressões faciais (como sorrir), vocalizações positivas (como gargalhada), comunicação verbal e agitação corporal (Messinger et al., 2019). Destas, as mais comuns são o sorriso e a gargalhada (Izard, 1977, Messinger et al., 2019). A expressão das emoções, como mencionado anteriormente, pode variar de acordo com a cultura em que o indivíduo está inserido (Mendes & Seidl-de-Moura, 2015). Entre um e quatro anos de idade, a criança está mais consciente do significado de sorrir e começam a se relacionar com outras crianças utilizando de vários tipos de expressão da alegria e cada vez mais essa emoção passa a ser importante para as relações sociais da criança em desenvolvimento (Messinger et al., 2019)

Sarra e Otta (2001) realizaram estudo com 19 crianças pré-escolares de São Paulo e avaliaram as diferentes formas de expressar alegria através do sorriso. Neste, foram encontrados diversos resultados interessantes. Encontrou-se que a forma mais comum de expressão de alegria é o sorriso “aberto”. Nesta categoria, as autoras utilizam a definição da expressão “aberto” nos momentos em que os dentes aparecem no sorriso. Não houve diferença entre gênero na expressão de alegria, o que, segundo as autoras é comum na infância e tende a mudar ao longo da vida. O sorriso “fechado” foi encontrado como forma de expressar a alegria em situações não sociais, ou seja, quando a criança estava brincando sozinha. As autoras caracterizam a expressão “fechada” como sendo um sorriso no qual os dentes não aparecem. O sorriso “aberto” aparece em situações de interação social e brincadeiras, enquanto a gargalhada é presente quando a criança se encontra agitada brincando com os colegas. Ainda, outros contextos que, segundo as autoras, despertaram a expressão da gargalhada foram: caídas, comportamentos inadequados, situações embaraçosas, comentários provocativos e conversas sobre assuntos tabus. Outro resultado importante do estudo foi que as professoras tenderam a não julgar o sorriso “fechado” como expressão de felicidade. Para este último, as autoras discutem a possibilidade de o sorriso “fechado” poder ocorrer de maneira isolada sem ficar claro o contexto que gerou a emoção. Ao contrário do sorriso “aberto”, em que o contexto é claramente parte da interação.

A alegria, tem como função principal criar e manter relações com outras pessoas ao longo da vida (Messinger et al., 2019). Expressar alegria tem papel crucial na socialização da criança, tanto com adultos quanto com colegas (Schultz et al., 2008). Ao contrário de emoções como a raiva, crianças que sentem e expressam alegria com frequência têm mais e melhores relações sociais (Dougherty, 2006). Através da expressão da alegria, mais relações

recíprocas são geradas, o que aumenta as experiências sociais e, assim, aumenta a competência emocional das crianças (Messinger et al., 2019).

Estudo realizado por Schultz et al. (2008) buscou avaliar o impacto do sorriso na escolha de amigos da mesma idade. Para tanto, participaram cento e setenta e quatro crianças de três a cinco anos que foram entrevistadas. Os resultados confirmaram que a expressão de alegria interfere significativamente na escola, na interação com os amigos. Ainda, os autores apontaram para diferença de gênero, afirmando que a expressão da emoção tem mais impacto na vida social de meninas do que meninos. No entanto, diferenças de gênero no que tange à escolha de um amigo não foram encontradas.

No que tange à regulação da alegria, Gross, Richards e John (2006) encontraram que há a tendência de regular emoções como raiva, tristeza e medo, mais do que alegria. Neste estudo, os autores afirmaram que os participantes afirmavam regular a alegria, mas com muito menos frequência do que as demais emoções. Apesar da regulação da alegria não estar presente na maioria dos estudos encontrados, há os que defendem que alegria em demasia se torna não saudável podendo estar associada a transtornos psicológicos (Gruber, Mauss, & Tamir, 2011). Ainda que um indivíduo esteja expressando alegria, não necessariamente a está sentindo (Chaplin, 2006). Em estudo realizado com adolescentes, foi encontrado que maiores níveis de expressão de alegria estavam fortemente relacionados com sintomas depressivos. Isto, segundo os autores, reflete que por vezes a alegria é expressa com intuito de parecer alegre para os outros (Chaplin, 2006). Gruber, Mauss e Tamir (2011) defenderam o fato de que há momentos adequados para sentir alegria, assim como há momentos em que as demais emoções são necessárias. Assim, buscar sentir alegria em todos os momentos, sem regulá-la ou se permitir sentir outras emoções pode ser prejudicial. Os autores relataram ainda que há momentos inadequados para expressar a alegria, como por exemplo: situações de perda, contexto de negociação e situações de risco/perigo.

O medo em desenvolvimento

Medo é uma emoção que todos seres humanos sentem e/ou já sentiram (LoBue, Kim, & Delgado, 2019), ocorrendo desde os primeiros anos de vida (Izard, 2007). As causas para o medo são diversas e podem derivar de eventos internos ou externos, podendo a ameaça ser tanto física quanto psicológica (Izard, 1977). Dependendo da intensidade, o medo pode aparecer como apreensão, inquietação, incerteza ou completa insegurança (Izard, 1977). Apesar de haver consenso sobre certos aspectos da sensação e expressão do medo (como coração e respiração acelerados) ainda não há critérios específicos para a identificação desta emoção (LoBue et al., 2019).

A expressão do medo pode ocorrer através de respostas comportamentais, psicológicas ou até mesmo fisiológicas (Izard, 2007; LoBue et al., 2019). Em crianças, especificamente, a expressão desta emoção é comum de ocorrer através de expressões faciais, sinais corporais (tremor, tensão), e de comportamentos que denotam estar assustadas, como chorar ou tentar fugir da situação (LoBue et al., 2019).

Em estudo realizado por Purkis e Lipp (2009), os autores defenderam que há medos inatos e há aqueles desenvolvidos. Neste, um estímulo inicialmente neutro foi treinado para se tornar um estímulo aversivo e que gerava medo posteriormente. Outra maneira de adquirir medo é de maneira indireta, através de relatos e experiências de outras pessoas com quem se tem contato (ex.: medo de ser assaltado) (LoBue et al., 2019).

Crianças em idade pré-escolar apresentam ainda dificuldade na hora de rotular a emoção que está sendo expressa por outra pessoa, podendo muitas vezes confundir medo com outras emoções (Widen, 2013). Isto ocorre, uma vez que a habilidade de rotular emoções e identificar aquilo que está sendo expresso começa a se tornar possível nos anos pré-escolares, sendo aprimorada ao longo da infância e adolescência (LoBue et al., 2019). Apesar de as crianças sentirem e perceberem medo desde muito pequenas, essa concepção da emoção é formada gradualmente ao longo do desenvolvimento (Widen, 2013).

O temperamento e demais características específicas de cada criança também interferem na aquisição e aprendizagem desta emoção (LoBue et al., 2019). Em estudo de LoBue e Perez-Edgar (2014) crianças entre quatro e sete anos foram submetidas a experimentos, a fim de avaliar a influência do temperamento na reação a estímulos aversivos. Como resultado, foi encontrado que aquelas mais tímidas apresentaram maior tendência a sentir medo quando expostas a um estímulo aversivo (neste caso, um rosto expressando raiva). Os autores reforçaram que os resultados apontam para importante interferência do temperamento no medo.

Em idade pré-escolar, os medos mais comuns são os de animais, fenômenos naturais e do sobrenatural (Muris & Field, 2011). Aquelas crianças a quem os adultos auxiliam a entender aquilo que está gerando medo, apresentam menores índices da emoção (Buijzen, Van der Molen, & Sondij, 2007). Assim, se o ambiente onde a criança vive é acolhedor e receptivo, há a tendência de a criança não vir a adquirir novos medos (LoBue et al., 2019).

Dentre as maneiras de lidar com o medo, existem diversas opções como evitar a situação, desistir de se engajar na atividade ou reavaliar a situação (Olatunji, Berg, & Zhao, 2017). Não saber lidar com o medo implica ter dificuldade em perceber a ameaça, a previsibilidade, a aproximação do estímulo, a capacidade de controle sob a situação e os recursos para enfrentar diferentes contextos (Buss, 2011). Em estudo longitudinal realizado

por Buss (2011), 111 crianças foram acompanhadas dos dois aos seis anos e avaliadas a resposta e a capacidade de regulação a diferentes situações que gerassem medo. Como resultado foi encontrado que crianças que apresentaram pior capacidade de regulação do medo, perceberam mais situações como ameaçadoras do que outras crianças e foram consideradas como tendo maiores riscos de desenvolver transtornos de ansiedade no futuro (Buss, 2011).

As emoções autoconscientes em desenvolvimento: Vergonha e Orgulho.

Emoções autoconscientes são aquelas em que a criança necessita já ter consciência de si mesma e outros processos cognitivos desenvolvidos (Lewis, 2019). Estas dependem da introspecção e referência de *self* do indivíduo para senti-las (Lewis, 1995). As emoções autoconscientes são geradas a partir de diferentes tipos de contextos em relação com os pensamentos e *self* do indivíduo, o que as torna mais difíceis de serem estudadas (Lewis, 2019).

As emoções autoconscientes são desenvolvidas a partir dos primeiros anos de vida, e aparecem em torno dos três anos (Lewis, 1995; Lewis, 2019). Vergonha e orgulho são emoções que dependem da autorreflexão e autoavaliação para ocorrer (Sznycer, 2019). Por isso, só após ter sido desenvolvida a capacidade de autorreconhecimento, uso do pronome pessoal (não referir a si mesmo em terceira pessoa) e brincadeiras de faz-de-conta (brincadeiras simbólicas) é que os padrões de emoções autoconscientes podem ocorrer (Lewis, 2019). O desenvolvimento do valor dado a si e aos outros, suas características, comportamentos, competências e emoções (como orgulho e vergonha) estão associadas ao autojulgamento das crianças pequenas (Stipek et al., 1992).

As emoções de vergonha e orgulho, no conjunto das emoções autoconscientes, são consideradas aquelas que exigem a avaliação do comportamento emitido anteriormente (Lewis, 2019). A partir do segundo ano de vida a criança começa a compreender o que são comportamentos considerados “bons” e “ruins” e esta avaliação poderá variar dependendo da cultura, do ambiente social e do contexto familiar em que a criança está inserida (Stipek et al., 1992; Lewis, 2019). Tal avaliação realizada pelas crianças acerca de seu comportamento e suas competências têm impacto: na experiência emocional de determinadas situações, no seu comportamento em situações similares do futuro e no seu desenvolvimento emocional (Stipek et al., 1992). Através da revisão de estudos, Lewis (2019) estruturou que o orgulho ocorre a partir da avaliação de uma tarefa bem realizada e a vergonha ocorre a partir da avaliação das falhas gerais do indivíduo. Ainda, a arrogância,

outro lado do orgulho que será comentado posteriormente, ocorre através da avaliação do sucesso na performance geral do indivíduo.

A vergonha é uma emoção que ocorre a partir das ideias de uma pessoa sobre ela mesma, caracterizada por um desejo de se esconder, sumir ou morrer (Lewis, 2019). Em estudo realizado por Gruenewald et al. (2004), 81 adolescentes de 17 a 22 anos foram avaliados (pressão, cortisol, emoções e autoestima) antes e depois de uma situação socialmente estressora. Como resultado foi encontrado que aqueles participantes expostos a situações estressoras apresentaram maiores índices de vergonha, baixa autoestima e cortisol elevado. Tais resultados mostraram o impacto e importância desta emoção para a formação da autoestima, bem como nos níveis de cortisol no organismo.

Sentir vergonha ocasiona a interrupção do comportamento, confusão de pensamentos e até mesmo inabilidade de falar (Lewis, 2019). Ainda, comportamentos característicos daquele que experiencia vergonha são: encolher o corpo (baixando a cabeça e fechando os ombros), desviar o olhar, virar a cabeça, enrubescer, taquicardia, “frio na barriga” e suor (Izard, 1977; Lewis, 2019). Izard (1977) afirmou que as crianças apresentam um limiar mais baixo para a expressão de vergonha do que adultos. Isto, segundo o autor, ocorre uma vez que adultos buscam modificar a expressão de vergonha para não transparecer aos outros. Uma maneira de modificar é apenas olhando rapidamente para baixo, ou, por vezes, mantendo a cabeça erguida, mas mudando a fixação do olhar.

Ao contrário de outras emoções, não é fácil detectar o papel da vergonha para os seres humanos (Izard, 1977). Esta emoção ocorre a fim de: evitar a desvalorização do indivíduo pelas outras pessoas, sensibilizar para a opinião e sentimentos dos outros (o que promove a aproximação social) e evitar o isolamento social (Izard, 1977; Sznycer, 2019). Para lidar com a vergonha diversas estratégias são utilizadas pelos indivíduos. A pessoa que experiencia vergonha busca esquecer, se distrair, mudar o foco, conversar, reavaliar e suprimir (Izard, 1977; Lewis, 2019).

Já o orgulho é uma emoção que ocorre a partir da avaliação de sucesso em uma tarefa específica, tanto de si mesmo quanto dos outros (Lewis, 2019). É a experiência de alegria do pensamento, ação ou sensação de algo bem-sucedido (Lewis, 2013; Izard, 1977) e está relacionado à motivação a conquistar algo (Stipek et al., 1992). Esta emoção também foi associada com sentimento de autoeficácia e satisfação pessoal (Lewis & Sullivan, 2005). A capacidade de sentir orgulho motiva a criança para buscar essa sensação novamente em tarefas semelhantes (Lewis & Sullivan, 2005), além de aumentar o valor social atribuído por aqueles ao seu redor (Sznycer, 2019).

Em revisão narrativa realizada por Sznycer (2019), foi encontrado que as formas mais comuns e expressar orgulho são: postura ereta e expandida e olhar direto àqueles que estão em volta, além de expressões faciais semelhantes à de alegria. Já no que tange à maneira de lidar com esta emoção, está diretamente relacionada à forma como a pessoa lida com sua autoestima, ou seja, quanto menor a percepção de autoestima, menor orgulho tenderá a sentir (Tracy & Robins, 2007).

No entanto, existe também a arrogância, que pode ser definida como o excesso de orgulho, vista como socialmente inadequada (Lewis, 2019). Ao contrário do orgulho, a arrogância está relacionada à soma de várias performances bem-sucedidas formando a imagem pessoal de alguém grandioso (Lewis, 2013). Segundo pesquisa realizada por Tracy e Robins (2007), existem realmente duas facetas para o orgulho. Neste, 99 estudantes de psicologia foram entrevistados acerca da ideia que tinham sobre a emoção orgulho e o vocabulário utilizado para esta. Como resultados duas facetas foram formadas sendo elas: (1) orgulho de uma conquista ou relacionado à autoestima; e (2) sentimentos de arrogância e narcisismo. Ainda, segundo os autores, ambos podem ser vistos como partes diferentes de uma mesma emoção: orgulho. A maneira de expressão destas duas facetas do orgulho não difere (Lewis, 2019).

Competência Emocional

Durante os anos iniciais do desenvolvimento infantil, inúmeras habilidades são adquiridas, com destaque para as emocionais, a motricidade, aquisição da linguagem, raciocínio cognitivo e social (Denham, 1998). Em particular entre os dois e cinco anos, as crianças começam a discernir os estados emocionais, seus e dos outros, assim como conseguir conversar sobre eles (Denham et al., 2003; Izard et al., 2010).

Contudo, é necessário levar em consideração as diferenças intrapessoais e interpessoais (Denham et al., 2015; Pellegrino & Hilton, 2012), mencionadas anteriormente. Dentre os aspectos intrapessoais estão envolvidas características específicas de cada criança. Esses aspectos são, de acordo com Pellegrino & Hilton (2012), as emoções, sentimentos e a capacidade de autorregulação. Denham et al. (2015) descreveram que além destes, estão envolvidos fatores como a cognição (ex.: raciocínio, linguagem) e, principalmente, o temperamento. De acordo com os últimos autores, dependendo das especificidades de cada criança, esta poderá estar melhor ou mais mal “equipada” para o desenvolvimento das competências emocionais. Por exemplo, para crianças com temperamento explosivo é mais

difícil de aprender sozinhas a lidar com as emoções, apesar de se beneficiarem da regulação emocional.

No âmbito interpessoal estão incluídos aspectos da socialização da criança (Denham et al., 2015; Pellegrino & Hilton, 2012). Neste, tanto de forma intencional quanto não intencional, os cuidadores, educadores e colegas participam na socialização e aprendizado externo acerca das emoções e das habilidades envolvidas (Denham et al, 2015).

Dentro dos aspectos interpessoais, deve ser levado em consideração e atentado para o contexto cultural em que a criança está inserida. De acordo com Kagitçibasi (2017), fenômenos psicológicos sempre ocorrem em um contexto específico e cultural e, portanto, o “desenvolvimento humano é socialização, juntamente com maturação” (p. 28). Um dos modos em que a cultura influencia o desenvolvimento emocional da criança está na organização do ambiente cotidiano, incluindo regras sociais, afetivas e cognitivas da cultura (Mendes, 2018).

Denham (1998) definiu como competência emocional as habilidades adquiridas ao longo da infância, referentes ao desenvolvimento emocional. Este é um construto desenvolvimentista, o qual abarca as habilidades para expressar, compreender e regular de forma adequada as suas emoções, assim como compreender as emoções dos outros (Franco & Santos, 2015). As habilidades de competência emocional são influenciadas pelo desenvolvimento cognitivo, temperamento, experiências sociais passada e aprendizados sociais (Saarni, 2011).

Vários autores estudam as habilidades associadas ao construto de competência emocional (Franco & Santos, 2015) organizando-as com base nos três componentes basilares propostos por Denham et al. (2003), que são: (1) a expressão de emoções; (2) a compreensão acerca das emoções; e, (3) a regulação emocional. Tendo em vista os objetivos do presente estudo, a principal habilidade a ser avaliada será a de expressão de emoção. Contudo, uma vez que tais componentes existem de maneira interligada, serão destacados a seguir os principais aspectos associados a estas habilidades.

Na expressão de emoções estão incluídas a capacidade de nomear, identificar e expressar suas emoções de forma verbal e não verbal (Zinsser et al., 2015). Conforme proposto por Denham et al. (2003), a capacidade de expressão de emoções inclui: (1) usar gestos para expressar mensagens emocionais não verbais; (2) envolver-se de forma empática com as emoções dos outros; (3) exhibir emoções em contextos apropriados; (4) perceber que alguém pode se sentir de determinada maneira “internamente”, mas demonstrar de outra forma.

A segunda habilidade é a capacidade de compreensão de emoções, que inclui a criança ter conhecimento sobre as suas emoções e as das outras pessoas (Denham et al., 2015). Esta foi caracterizada por Denham et al. (2003) como envolvendo a habilidade de (1) utilizar vocabulário apropriado para referir-se as emoções, (2) associar causas e consequências às manifestações emocionais, e o discernir os estados emocionais de si mesmo e dos outros. Ainda, em produções mais recentes, os autores propõem que envolve esta habilidade também saber identificar emoções mistas e mais complexas (como culpa e vergonha) (Denham et al., 2015).

No que tange à regulação de emoções, Denham et al. (2003) destacaram que essa envolveria a capacidade de manejar as emoções ou as situações que as suscitam. Isto é, a forma como se lida com as emoções, abarcando a modulação da intensidade ou duração dos estados emocionais, regulando a experiência e expressão de emoções, utilizando-se de estratégias físicas, cognitivas e/ou comportamentais. (Franco & Santos, 2015; Denham et al., 2003; Denham et al., 2015).

Expressão de Emoções no ambiente pré-escolar

Uma vez que a criança aprende e é socializada no lidar com as emoções através da observação, da modelagem e referenciando os comportamentos dos seus cuidadores (McCoy & Raver, 2011; Denham et al., 2015), a escola ganha papel essencial no desenvolvimento emocional dos pré-escolares. Levando em conta que as crianças passam grande parte do seu dia na escola, as professoras e os colegas passam a ser importantes na aprendizagem sobre emoções e no desenvolvimento das habilidades de competência emocional (Denham, Basset, & Zinsser, 2012; Kwon, Hanrahan, & Kupzyk, 2017; Fried, 2011).

No período pré-escolar, se torna mais relevante a regulação emocional e expressão adequada de emoções, a fim de organizá-las e adaptá-las ao ambiente social da sala de aula (Denham, 1998). De acordo com Denham (1998), nesta faixa etária, é importante que haja a integração das três dimensões da competência emocional, visto que há uma complexidade de emoções sendo desenvolvidas nesta fase, inclusive emoções mais complexas como vergonha e orgulho. É também no período pré-escolar que o meio social ganha mais importância na vida da criança, tendo em vista as novas interações sociais, especialmente com colegas e educadoras (Kwon et al., 2017). Isto se dá, visto que as experiências emocionais e os conhecimentos acerca das emoções das crianças se desenvolvem no ambiente em que a criança cresce (Mendes, 2018).

Neste período, afora a família, o ambiente em que as crianças estão em constante trocas sociais e emocionais é a escola, e é plausível pensar que os colegas e as professoras são uma fonte de informação e acesso às características emocionais das crianças (Kwon et al., 2017). Perry-Perrish et al. (2011) afirmaram que as professoras estão em posição natural de observação das crianças em sala de aula e no recreio, podendo observar as interações com os colegas, bem como as expressões de suas emoções.

Além disso, de acordo com Mendes (2018), é extremamente importante entender como os adultos responsáveis pelas crianças percebem a relevância da expressão de emoções e de que se saiba lidar com esta. Segundo a autora, adultos que não valorizam este fenômeno, em geral, tendem a não conversar com a criança a respeito e podem, inclusive, punir a criança por expressá-la. Assim, frisa-se a necessidade de investigar cada vez mais o modo como as professoras percebem e lidam com as emoções expressas em sala de aula.

Assim como os pais, é esperado que as educadoras responsáveis pelas turmas realizem o papel de lidar com as emoções das crianças, a fim de educar e auxiliar neste desenvolvimento emocional (Ahn & Stiffer, 2006). Com as educadoras, as crianças formam vínculos fortes e, assim, se tornam modelos para o aprendizado emocional (Denham, 1998; Zinsser et al., 2015). Desta forma, abre-se um novo contexto em que é possível o ensino de novas estratégias para lidar com as emoções, respeitando e validando a expressão de emoções das crianças (Denham, 1998; Ahn & Stiffer, 2006).

O suporte emocional oferecido pelas educadoras, têm impacto direto nas habilidades emocionais e sociais das crianças (Zinsser et al., 2015; Mashburn et al., 2008). Ainda, para além das habilidades socioemocionais das crianças, este suporte fornecido pelas professoras está relacionado à melhor expressividade verbal das crianças (Mashburn et al., 2008). Em estudo realizado por Zinsser et al. (2015), foi encontrado que aquelas educadoras que apresentaram maior conhecimento sobre suas emoções e métodos educativos para ensinar sobre emoções às crianças demonstraram maior suporte emocional à expressão de emoções das crianças. Este suporte emocional ocorreu através da validação da expressão, ensino sobre como lidar com as emoções através do exemplo e reconhecer e nomear as emoções expressas pelas crianças em sala de aula.

A competência emocional das educadoras tem interferência direta na maneira como elas agem em sala de aula e como as emoções são abordadas com as crianças (Harvey et al., 2012; Poulou, Bassett, & Denham, 2018; Zinsser et al., 2015). Há evidências de que estas habilidades das educadoras estão relacionadas à qualidade da relação professora-criança (Poulou, 2017). Para além disso, as educadoras têm papel tão importante na vida das crianças que estudos têm sido realizados apresentando o impacto do salário e qualidade profissional

das educadoras no manejo com as crianças em sala de aula (Cassidy et al., 2017; King et al., 2016).

Dentre as maneiras utilizadas pelas educadoras para discutir e ensinar sobre emoções, Ahn (2005) encontrou: o uso de livros, com exemplos de personagens lidando com suas emoções; nomear as emoções quando estão sendo expressas; debater sobre emoções, exemplificando com expressões caricatas das emoções em brincadeiras; nomear junto à criança a causa da emoção sendo expressa; e ensinar, na hora da emoção, maneiras adequadas se expressar o que se está sentindo. A autora ressaltou a importância das educadoras se esforçarem para utilizar um vocabulário emocional, a fim de ensinar as crianças sobre a expressão, regulação e conhecimento sobre emoções. Indo ao encontro do acima exposto, Catarreira (2015) colocou que “a relação pedagógica deve ser fundada sob o diálogo e troca de experiências entre o Educador de Infância e a criança, tendo em conta que a comunicação beneficia o desenvolvimento da capacidade intelectual, emocional e afetiva, e também as aprendizagens pretendidas.” (p. 96)

Para além da importância das educadoras, cada criança tende a desenvolver a sua noção e julgamento sobre emoções e, uma vez que estão em constante interação social na escola, acabam influenciando o desenvolvimento emocional umas das outras (Perry-Perrish et al., 2011). Ainda, o trabalho com emoções no ambiente escolar é de extrema importância visto que a expressão de emoções como raiva e tristeza foi relacionada a um pior desempenho acadêmico (Herndon et al., 2013). No que se refere a obtenção de um bom desempenho acadêmico Eisenberg, Spinard e Valiente (2018) frisaram a importância de uma boa capacidade de regulação de emoções para a obtenção de sucesso escolar. Além disso, Denham et al. (2003) observam que crianças que expressam e experienciam mais emoções positivas do que negativas, são percebidas pelas professoras como tendo melhor desempenho no quesito amizade e assertividade, e apresentando menores níveis de agressividade e tristeza. A expressão de alegria foi encontrada associada a melhores desempenhos escolares, com maior engajamento e motivação para as atividades solicitadas (Kwon et al., 2017).

Justificativa e objetivo do estudo

Como foi destacado acima, a expressão de emoções e a forma com que as educadoras e as crianças lidam com as emoções no ambiente escolar, se constituem em aspectos muito importantes da interação social em pré-escolares. Isso é particularmente relevante para essa faixa etária dos pré-escolares (quatro a cinco anos), visto que as habilidades de competência emocional e social estão em desenvolvimento e se sofisticando, o que inclui a expressão, regulação e conhecimento sobre emoções (Denham, 1998). Além disto, com o aumento de

crianças na escola, nesta faixa etária, a sala de aula e escola passa a ser um local onde essas questões emocionais e sociais passam a ter espaço importante, considerando o grupo de iguais com quem a criança precisa interagir, além das educadoras. Nesse contexto, aumenta a responsabilidade e o impacto das educadoras no desenvolvimento das emoções em crianças nesse momento da ontogênese. A competência emocional das crianças tem sido relacionada com o sucesso escolar, habilidades sociais (fazer e manter amigos), saúde mental e comportamentos futuros (Domitrovich et al., 2017)

Em particular, o estudo das capacidades relacionadas às emoções, especificamente o conhecimento acerca destas, o modo de expressar e regular, e forma de lidar com elas, tem importantes implicações para os estudos sobre o desenvolvimento socioemocional, tanto no que tange às competências emocionais, quanto às competências sociais (Mendes, 2018). No entanto, apesar de existir muitos dados sobre o desenvolvimento das competências emocionais em crianças pré-escolares, bem como estudos que envolvam a percepção e a forma de lidar das professoras, poucos deles focam as professoras da pré-escola (Poulou et al., 2018). Este tipo de conhecimento poderá contribuir para pais, educadores e outros profissionais que interagem com as crianças (Widen, 2013).

A grande maioria dos estudos encontrados sobre emoções em crianças foram realizados fora do Brasil. Como pode ser visto na revisão da literatura realizada pela autora deste estudo, em novembro de 2019, é escasso o número de pesquisas publicadas no Brasil em que se investigou a expressão de emoções em pré-escolares e a maneira como as educadoras lidam e percebem as emoções. Ainda, com a população brasileira, são escassos os estudos que levaram em consideração a emoção das próprias educadoras e o quanto isso pode influenciar a percepção delas acerca das emoções expressas em sala de aula.

Para o desenvolvimento emocional das crianças, aspectos interpessoais têm influência marcante (Denham et al., 2015; Pellegrino & Hilton, 2012), bem como o ensino sobre emoções (seja através de atividades, modelagem ou verbal) que irá variar de acordo com quem está ensinando (Eisenberg et al., 1998). Além disso, aspectos pessoais das educadoras, como qualificação profissional, competência emocional e a percepção sobre suas próprias emoções e como lidam com elas, poderão interferir na maneira como as emoções são abordadas em sala de aula (Harvey et al., 2012; Poulou et al., 2018; Zinsser et al., 2015; Poulou, 2017). Assim, Mendes (2018) frisa que devido à diversidade cultural e ao impacto do ambiente no desenvolvimento emocional das crianças, deve-se considerar o desenvolvimento de estudos na realidade brasileira.

É importante frisar ainda que na Constituição Brasileira (1988), no artigo 208, é assegurada a “educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 (dezessete) anos de

idade (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)”. O Censo Escolar de 2018 (INEP, 2019) revela que houve aumento da adesão à educação infantil nos últimos anos. Ainda, na faixa etária de quatro a cinco anos, o Censo mostra que o atendimento escolar já atinge 91,7%, chegando a 8,7 milhões de crianças.

Com o aumento do número de crianças pré-escolares presentes nas escolas, é importante que mais estudos investiguem o ambiente escolar como contexto relevante para a educação emocional das crianças. Assim sendo, o presente estudo teve por objetivo investigar as percepções das educadoras sobre a expressão de emoções das crianças na relação com as educadoras e com os colegas. Além disso, buscou investigar como as crianças e as educadoras lidam com a expressão de emoções das crianças, bem como a maneira como as próprias educadoras expressam e lidam com suas emoções.

Considerando a literatura (Prosen & Vitulic, 2018; Widen, 2013; Lewis, 2019; Cassidy et al., 2017), a expectativa inicial era de que algumas emoções (alegria, raiva e tristeza) seriam mais expressas em sala de aula do que outras (vergonha, medo e orgulho). Esperava-se, também que a vergonha e o orgulho fossem emoções mais difíceis para as crianças lidarem sem auxílio de um adulto. Além disso, algumas emoções seriam destacadas como sendo mais fácil para lidar (alegria e tristeza), enquanto a raiva fosse a emoção mais difícil de lidar (tanto as crianças, quanto as educadoras). Por fim, a percepção das educadoras sobre suas próprias emoções, estariam associadas à percepção das emoções nas crianças. O conhecimento sobre emoções das educadoras, influencia no aprendizado emocional das crianças. Além de poder influenciar, também, na maneira como estas lidam com a expressão de emoções em sala de aula.

CAPÍTULO II

MÉTODO

Participantes

Participaram deste estudo 12 educadoras², com idade entre 25 e 52 anos, de doze turmas de pré-escolares, que atendem a crianças de quatro a cinco anos, de cinco escolas públicas de Porto Alegre. Todas as participantes eram graduadas em Pedagogia e atuavam na área de educação infantil entre 4 e 5 anos. Na rede pública municipal, cada turma, idealmente, conta com uma pedagoga e uma auxiliar. No entanto, visto que a presença da auxiliar não era a realidade da maior parte das turmas, só foram convidadas para este estudo as pedagogas responsáveis pelas turmas. As escolas participantes foram indicadas pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, que autorizou a coleta de dados na rede municipal. Segundo Stake (2006), é possível estudar e conhecer um fenômeno através de um estudo de casos múltiplo, sendo que o número considerado no presente estudo está de acordo com o sugerido pelo autor.

A Tabela 1 apresenta dados sociodemográficos das educadoras, incluindo tempo de experiência na área de educação infantil.

Tabela 1: Características sociodemográfica das participantes.

Educadora	Idade (anos)	Escolaridade	Estado Civil	Filhos	Anos em sala de Educação infantil
1	51	Especialização e Mestrado	Solteira	0	21
2	34	Especialização	Divorciada	2	16
3	35	Especialização	Casada	1	5
4	37	Especialização	Casada	2	22
5	52	Especialização	Casada	2	30
6	38	Especialização	Casada	1	16
7	32	Superior Completo	Casada	1	1 mês
8	40	Especialização	Casada	1	2
9	25	Especialização Incompleta	Casada	0	6
10	40	Especialização	Solteira	1	8
11	29	Especialização Incompleta	Solteira	1	9
12	44	Especialização e Mestrado	Viúva	2	24

² Todos os nomes das educadoras e eventuais crianças mencionadas nos seus relatos foram trocados, para evitar identificação.

Delineamento e Procedimentos

Foi utilizado o delineamento de estudo de caso múltiplo (Stake, 2006), com o objetivo investigar as percepções das educadoras sobre a expressão de emoções das crianças na relação com as educadoras e com os colegas. Além disso, buscou-se investigar como as crianças e as educadoras lidam com a expressão de emoções das crianças, bem como a maneira como as educadoras expressam e lidam com suas próprias emoções. De acordo com Stake (2006), o estudo de caso múltiplo é utilizado para se conhecer um contexto ou fenômeno, contribuindo para produzir novos conhecimentos. No presente estudo, através deste delineamento, buscou-se investigar e conhecer casos relevantes para o aprendizado do fenômeno focado, destacando as semelhanças e particularidades entre os casos, mas sem almejar a saturação.

Inicialmente, o projeto foi apresentado à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, a qual, após aceite, indicou sete escolas para participar do estudo. As escolas, então, foram contatadas para apresentação do projeto. Das escolas indicadas, uma recusou o convite de participação na pesquisa, enquanto da outra não foi conseguido contato. A partir da autorização da diretoria da escola para a realização da coleta, as educadoras foram convidadas a participar do estudo. Foram então agendados horários durante aulas especializadas das crianças (como música e educação física) para que fosse possível conversar com as educadoras. Apenas uma das educadoras convidadas não pôde participar, visto que entrou em licença maternidade no período de coleta.

No encontro individual com cada educadora, o projeto foi brevemente explicado e apresentado o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*. Após o aceite e assinatura do termo, iniciou-se a entrevista gravada cuja duração foi, em média, 50 minutos. Neste encontro, elas foram solicitadas a responder à *Entrevista sobre a experiência e formação das educadoras* (NUDIF, 2013), ao *Questionário sobre emoções em crianças pré-escolares* (Mendes & Piccinini, 2017) e à *Entrevista sobre emoções das educadoras* (Maia & Piccinini, 2019).

Todas as entrevistas foram realizadas em horário de trabalho das educadoras e em salas auxiliares fornecidas pela direção de cada escola, onde se encontravam apenas a pesquisadora e a educadora. O áudio das entrevistas foi gravado com a anuência das educadoras e, depois, transcrito para fins de análise. Todas as entrevistas ocorreram entre julho e setembro de 2019.

Instrumentos

- *Entrevista sobre a experiência e formação das educadoras* (NUDIF, 2013): visa a obtenção de informações sobre a escolaridade, cursos de formação continuada, experiência das educadoras, condições de trabalho, razões para escolher da profissão, informações salariais e planos futuros. Além disso, visa a obtenção de informações sociodemográficas a respeito da educadora, como idade, situação conjugal, número de filhos e moradia. Cópia no anexo B.

- *Questionário sobre emoções em crianças pré-escolares* (Mendes & Piccinini, 2017): objetiva conhecer a percepção das educadoras sobre as emoções de pré-escolares (quatro a cinco anos), manifestas em sala de aula, seja na relação com elas ou com os colegas. Visa, também, conhecer a forma como as educadoras e as crianças lidam com esta expressão de emoções, a partir da percepção das educadoras. É composta por três blocos de questões que investigam: (1) as emoções das crianças, que a educadora tem mais facilidade/dificuldade para lidar; (2) as emoções das crianças que os colegas têm mais dificuldade/facilidade para lidar; e (3) as emoções que as próprias crianças têm mais facilidade/dificuldade para lidar nelas mesmas. Também investiga a frequência com que as crianças expressam as diversas emoções. O questionário foi usado em forma de uma entrevista realizada individualmente com cada educadora. Cópia no anexo C.

- *Entrevista sobre emoções das educadoras* (Maia & Piccinini, 2019): Tem por objetivo conhecer a percepção das educadoras sobre suas próprias emoções. Investiga-se cada uma das emoções em foco neste estudo (raiva, tristeza, alegria, medo, orgulho e vergonha), com destaque para a maneira como as educadoras expressam as emoções, como identificam as emoções e a forma como lidam com esta. Cópia no anexo D.

Considerações Éticas

As participantes do estudo foram informadas acerca dos objetivos e procedimentos da pesquisa e puderam decidir livremente sobre sua participação na pesquisa. Também foi assegurada a autonomia das educadoras, e a desistência de sua participação da pesquisa em qualquer etapa. Foram, também, asseguradas a privacidade e confidencialidade, sendo o material obtido através das entrevistas identificados por um código e devidamente arquivado no Instituto de Psicologia da UFRGS. Ainda, foi ressaltado que, caso houvesse alguma demanda de atendimento psicológico para os participantes, estas poderiam ser encaminhadas para a Clínica de Atendimento Psicológico da UFRGS.

O presente estudo adota os princípios éticos de beneficência e não maleficência, respeito e justiça sugeridos pelo Conselho Nacional de Saúde (Resolução Nº 510/2016). Os participantes inicialmente foram informados de que, os riscos aos quais estavam sujeitos como participantes eram mínimos, pois não foram adotados procedimentos invasivos. Ainda, caso a participante se sentisse desconfortável com alguma questão, esta poderia optar por não responder ou deixar de participar da pesquisa, como já destacado. O estudo foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS e devidamente autorizado (Proc. no. 3.114.272).

CAPÍTULO III

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente estudo teve por objetivo investigar as percepções das educadoras sobre a expressão de emoções das crianças na relação com as educadoras e com os colegas. Além disso, buscou-se investigar como as crianças e as educadoras lidam com a expressão de emoções das crianças, bem como a maneira como as próprias educadoras expressam e lidam com suas emoções.

A análise dos relatos foi realizada de acordo com Bardin (2016), com base em uma estrutura de categorias derivadas dos objetivos do estudo, bem como subcategorias específicas derivadas do relato espontâneo das educadoras durante as entrevistas. O processo de análise dos relatos envolveu a autora deste estudo e duas auxiliares de pesquisa estudantes de Psicologia, que realizaram separadamente uma primeira e segunda leitura das entrevistas, em que foram marcados os relatos das educadoras referentes a cada uma das emoções (raiva, tristeza, alegria, medo, vergonha e orgulho). Isso permitiu identificar as categorias e subcategorias, que foram posteriormente usadas para classificar os relatos das educadoras. A classificação dos relatos nas categorias e subcategorias foi realizada através de discussão e consenso na equipe de pesquisa.

A primeira categoria, denominada *A criança e as emoções*, envolve os relatos das educadoras sobre a expressão das emoções das crianças e a maneira como essas lidam com as emoções. Essa categoria envolve quatro subcategorias principais: (1) *Expressão de emoções das crianças*; (2) *Lidando com as próprias emoções*; (3) *Lidando com as emoções dos colegas*; e, (4) *Educadora lidando com as emoções das crianças*. Com relação a algumas emoções (raiva, tristeza, alegria, medo e vergonha), outras subcategorias foram incluídas e serão destacadas abaixo.

A segunda categoria, denominada *A educadora e as emoções*, se refere à maneira como elas mesmas expressam e lidam com suas próprias emoções. Essa categoria envolve três subcategorias principais: (1) *Expressão de emoções das educadoras*; (2) *Identificando a própria emoção*; e, (3) *Educadoras lidando com as próprias emoções*. Com relação a algumas emoções (raiva, tristeza, alegria, medo e vergonha), outras subcategorias foram incluídas e serão destacada abaixo

Os resultados serão apresentados separadamente para cada uma das emoções investigadas, raiva, tristeza, alegria, medo, vergonha e orgulho. Tendo em vista a quantidade de relatos obtidos apresenta-se a seguir apenas alguns dos mais expressivos, para ilustrar as categorias e subcategorias, associadas a cada emoção. Para fins de exposição e, considerando

o total de participantes, serão utilizados alguns termos para referir ao número de educadoras que apresentaram os relatos, incluídos nas categorias: uma/poucos (1-3); várias (4-6); a maioria (7-9); quase todas/todas (10-12).

O restante deste capítulo foi retirado desta versão para garantir a confidencialidade das participantes deste estudo.

CAPÍTULO IV

DISCUSSÃO GERAL

O presente estudo teve por objetivo investigar as percepções das educadoras sobre a expressão de emoções das crianças na relação com as educadoras e com os colegas. Em particular, buscou-se investigar como as crianças e as educadoras lidam com a expressão de emoções das crianças, bem como a maneira como as próprias educadoras expressam e lidam com suas emoções.

Inicialmente os resultados são discutidos em relação à primeira categoria, *A criança e as emoções*, e posteriormente em relação à segunda categoria, *A educadora e a emoção*. No que tange à primeira categoria, discute-se a expressão das emoções bem como a maneira de lidar com estas e, na sequência discute-se o contexto em que as crianças expressam tais emoções. Para tanto, se respeitou a sequência com que os resultados sobre as emoções foram apresentados no capítulo III, a saber: raiva, tristeza, alegria, medo, vergonha e orgulho. Já na segunda categoria, discute-se a relação entre a maneira como as educadoras expressam e lidam com as suas emoções, e a sua percepção e maneira de lidar com a expressão de emoções das crianças.

A criança e as emoções

Os resultados revelaram que com relação à primeira categoria de análise, *A criança e as emoções*, a raiva foi a única emoção que apareceu no relato de todas as educadoras. No entanto, no que tange à frequência de expressão das emoções em sala de aula, a maioria das educadoras afirmou perceber a raiva, alegria e orgulho como as emoções que mais aparecem no dia a dia de sala de aula. Na sequência, a tristeza também apareceu com alguma frequência. Por outro lado, a maioria das educadoras afirmou ser raro aparecer o medo em sala de aula. Já, quanto à vergonha, não houve consenso entre as educadoras, sendo que várias relataram aparecer sempre em sala, enquanto outras tantas julgaram ser raro. Esses achados, estão na direção dos relatados por Prosen e Vitulic (2018), que avaliaram 17 crianças pré-escolares eslovenas quanto à expressão de emoções na sala de aula. Na ordem de maior frequência da expressão das emoções, apareceu: alegria, raiva, tristeza, medo, orgulho e vergonha.

Apesar de nos anos pré-escolares esperar-se a diminuição da expressão da raiva nas crianças (Cole et al., 2011; Denham et al., 1995; Larson & Asmussen, 1991), no presente estudo esta foi a emoção com mais relatos trazidos pelas educadoras. Há a possibilidade de

esta emoção ser mais facilmente identificada pelas educadoras, o que aumenta o relato de exemplos e opiniões sobre como lidar com a raiva. É possível se pensar que esta facilidade se dê devido a: maneira como as crianças expressam esta emoção; o fato de a expressão de raiva despertar nas educadoras a sua própria emoção; ou até mesmo a interferência causada pela expressão da raiva nas atividades em andamento de sala de aula.

É importante ressaltar ainda que a percepção sobre a expressão de emoções em sala de aula é perpassada por diversos fatores, como: o contexto familiar da criança, o conhecimento e a percepção sobre emoções por parte da educadora, o temperamento da criança, o ambiente de sala de aula, a interação com os colegas, entre outras (Mendes & Seidl-de-Moura, 2015; Denham et al., 2015; King et al., 2015; Zinsser et al., 2015; Prosen & Vitulic, 2018).

Questões pessoais das educadoras também podem interferir tanto na expressão de emoções das crianças quanto na sua percepção desta expressão (Cassidy et al., 2017; King et al., 2015). Por exemplo, Cassidy et al. (2017) encontraram que a satisfação com o salário das educadoras de pré-escola está positivamente relacionada com a expressão de emoções positivas pelos alunos.

No presente estudo, a maioria das educadoras relatou a raiva como sendo expressa em comportamentos agressivos e várias delas afirmaram ser através de palavras agressivas, enquanto apenas uma trouxe que era através do choro. De acordo com Eisenberg et al. (1994), crianças que apresentam a expressão da raiva de maneira mais intensa e através de comportamentos agressivos, contam com piores habilidades de regulação emocional. O desconhecimento acerca das próprias emoções também tem influência sobre a expressão da raiva de maneira mais agressiva.

A compreensão acerca da necessidade e das maneiras de regular a raiva tende a emergir entre os três e quatro anos de idade (Cole et al., 2008). Contudo, no presente estudo a maioria das educadoras referiram ser difícil para as crianças lidarem com a própria raiva, assim como a dos colegas, embora elas já tivessem em torno de quatro a cinco anos de idade. Contudo, várias também relataram que as crianças conseguiram, em alguma medida, lidar com a raiva dos colegas e apenas uma trouxe o relato de uma criança que apresentava facilidade em auxiliar o colega a lidar com a raiva.

Estudos apontam para diferentes fatores que contribuem para a habilidade das crianças para lidarem com a raiva dos colegas, como quando as crianças contam com irmãos (Dunn & Herrera, 1997; Kramer, 2014). Crianças também aprendem a lidar com as suas emoções e a dos outros através da socialização da emoção, ou seja, observando como as pessoas lidam com a emoção (Lemerise & Harper, 2010). Além disso, a intensidade da raiva

é importante para a maneira como se irá lidar com esta, visto que quando a emoção é sentida com menor intensidade é mais fácil de acessar estratégias para lidar com ela (Eisenberg et al., 1994) Na idade pré-escolar é esperado que haja menos explosões de raiva do que em outras fases do desenvolvimento (Cole et al., 2011; Dollar & Calkins, 2019).

Muitas educadoras do presente estudo referiram que a raiva é mais expressa por meninos do que por meninas, ainda que tenha também aparecido relato de meninas apresentando comportamentos agressivos. Em uma meta-análise realizada por Chaplin e Aldao (2013), foi encontrado que meninos expressam as emoções de maneira mais comportamental do que meninas, especialmente a raiva.

Apesar de haver diferença entre gênero na expressão da raiva, com relação às demais emoções, as educadoras do presente estudo não relataram muitas diferenças. Prosen e Vitulic (2018) destacaram que a inexistência de diferenças na percepção entre meninos e meninas pode ser explicada pelo esforço das educadoras em não estabelecer estereótipos de gênero no que tange à expressão de emoções. Isso também pode ter ocorrido no presente estudo, visto que as educadoras não enfatizaram diferenças na forma de expressar as diversas emoções, com exceção da raiva.

No que tange à expressão das demais emoções, todos os relatos das educadoras foram ao encontro da literatura (Izard, 1977; Messinger et. al., 2019). Com relação à tristeza, a maneira como as educadoras perceberam que as crianças expressavam essa emoção incluiu predominantemente o choro e o choramingar, o que tem sido também comumente relatado na literatura (Green et al., 2011). Assim como a raiva, a tristeza também conta com estereótipos sociais para a expressão, de acordo com o gênero, com destaque para meninas como expressando mais tristeza do que meninos (Zeman et al., 2019; Chaplin et al., 2005). No entanto, no presente estudo não apareceu no relato das educadoras diferenças entre meninos e meninas na expressão da tristeza ou na maneira de lidar com essa emoção.

Tem sido relatado que crianças pré-escolares tendem a preferir os colegas que expressam tristeza àqueles que expressam raiva (Sorber & Cunningham, 1999). Da mesma forma, no presente estudo, quando uma criança expressava raiva apareceu no relato das educadoras que essa criança acabava sendo isolada das demais. O contrário ocorria com a expressão da tristeza, em que as educadoras afirmaram perceber que os colegas tendiam a ajudar aquele que expressava tristeza ou solicitavam ajuda do adulto responsável. Inclusive, em alguns relatos, apareceu a mobilização da turma inteira para ajudar um colega que estava chorando.

No que tange a lidar com as emoções, com exceção da tristeza, as educadoras relataram ser difícil para as crianças lidarem sozinhas com essas emoções. Ao longo dos

primeiros anos de vida, a criança ainda necessita do auxílio dos cuidadores para aprender a lidar com as suas emoções (Eisenberg & Sulik, 2012). A tristeza foi a única em que as educadoras afirmaram perceber que as crianças já conseguiam, em alguma medida, lidar sozinhas. Uma participante explicou este fato afirmando que a tristeza não os desestabilizava tanto quanto as demais. Segundo as educadoras, nesta idade as crianças começam a identificar que estão tristes e entender que vai passar. Inclusive, algumas crianças se isolam para ficar sozinhas até passar a tristeza e poucas necessitam de auxílio de um adulto. No entanto, em idade pré-escolar, como as que foram foco do presente estudo, ainda é esperado que as crianças busquem auxílio de um adulto para lidar com sua tristeza (Waters & Thompson, 2014), ainda que desde os primeiros anos de vida já contem com a habilidade de lidar, pelo menos de forma incipiente, com a tristeza e também com a raiva (Calkins & Hill, 2007).

Nos relatos das educadoras aparece ainda que as crianças têm mais facilidade em lidar com a tristeza dos colegas do que com suas próprias. Em revisão da literatura, realizada por Eisenberg et al. (2006), foram encontrados diversos estudos que referem crianças em idade pré-escolar demonstrando grande preocupação e comportamentos de tentar ajudar quando veem alguém expressando tristeza. Isto poderia se dar devido aos altos índices de empatia, simpatia e cognição moral destas crianças que apresentam o impulso de auxiliar quem expressa essa emoção (Miller et al., 1996).

No presente estudo, a alegria foi relatada como sendo expressa através de risadas, afeto e espontaneidade, embora espontaneidade e afeto não foram encontrados na literatura como forma de expressão da alegria. Estas maneiras de expressão de emoções relatadas pelas educadoras podem estar sendo estimuladas e, talvez, até ensinadas às crianças em sala de aula. Isto porque, no relato das educadoras sobre como elas próprias expressavam a sua alegria, as mesmas maneiras de expressão da alegria foram relatadas.

O mesmo parecia ocorrer com a maneira como as crianças lidavam com a alegria. Várias educadoras comentaram que as crianças lidavam com a sua alegria e a dos colegas compartilhando a alegria e “botando para fora”. Estas estratégias também foram semelhantes às usadas pelas próprias educadoras quando sentiam alegria.

A alegria é uma emoção que contribui para a socialização, para se fazer amigos e manter relacionamentos (Dougherty, 2006; Schultz et al., 2008; Messinger et al., 2019), o que poderia explicar a forma como as educadoras lidavam com esta emoção, e o fato de enfatizarem que alegria é para ser compartilhada. Apenas um relato destacou que, por vezes, é necessário conter a alegria das crianças para manter o andamento dos trabalhos de sala de aula.

Ao contrário das demais emoções, a expressão do medo não apareceu no relato das educadoras como presente em sala de aula, assim como não apareceram relatos sobre a maneira como as crianças lidam com o medo dos colegas. O estudo de Prosen e Vitulic (2018), com participantes pré-escolares eslovenos, revelou que das emoções básicas, o medo foi a menos expressa em ambiente escolar. Catarreira (2015) também identificou que crianças pré-escolares portuguesas, na mesma faixa etária das crianças do presente estudo, tiveram mais dificuldade de reconhecer o medo, embora reconhecessem outras emoções, em particular a raiva.

Assim como nos estudos prévios, o presente estudo teve como resultado a baixa percepção na expressão do medo das crianças. Crianças nesta faixa etária podem apresentar dificuldade na hora de identificar o medo em outras pessoas, confundindo-o com outra emoção (Widen, 2013). A literatura também tem destacado que ambientes acolhedores diminuem o aparecimento de novos medos (LoBue et al., 2019). A partir da ausência de relatos sobre medo na fala das educadoras, três questionamentos emergem quanto ao medo não ser percebido em sala de aula: (1) por ser uma emoção difícil de identificar; (2) porque a escola estava sendo um ambiente acolhedor; (3) porque a coleta de dados para esse estudo foi realizada na metade do ano letivo e a criança já estava mais adaptada ao ambiente da turma e à educadora.

Ainda que haja consenso quanto a determinadas formas de identificar quando alguém está expressando medo, a literatura não apresenta critérios específicos para tal (LoBue et al., 2019). Outro ponto importante que pode interferir na identificação do medo nas crianças, é o fato de que essa emoção é comumente expressa de forma mais intimista e interna ou mesmo fisiologicamente, além de manifestações comportamentais mais externas, como expressão facial, comportamento e verbalização (Izard, 2007; LoBue et al., 2019). Por tratar-se de emoção que comumente aparece como resposta a ameaças, perceber o ambiente como seguro, em que o adulto demonstra valorização e acolhimento do medo, pode diminuir a expressividade dessa emoção (Izard, 1977; Buijzen et al., 2007; LoBue et al., 2019).

Quanto à expressão da vergonha, as educadoras relataram que ela aparecia através da verbalização da vergonha e ao tentar se esconder (esconder o rosto com as mãos). Na literatura o comportamento de se esconder é o que tem sido mais relatado (Izard, 1977; Lewis, 2013; Lewis, 2019). Na verdade, expressar a vergonha através da fala demonstra o conhecimento sobre a emoção e a habilidade das crianças de identificá-la (Denham et al., 2003).

Com relação à emoção orgulho, isso apareceu através do ficar alegre e mostrar para os colegas e para a educadora, o objeto que lhes causava orgulho. Mas, além desse 'orgulho

bom’, uma educadora comentou sobre a arrogância ser um tipo de “orgulho ruim”, o qual é expresso por meio de se afastar de alguns colegas. Apesar de os dois tipos de orgulho conterem facetas diferentes na literatura (orgulho de uma conquista ou relacionado a autoestima; e sentimentos de arrogância e narcisismo) (Tracy & Robins, 2007), alguns autores (Tracy & Robins, 2007; Lewis, 2013) frisam que ambos são derivados da mesma emoção. A expressão do orgulho de maneira parecida com a expressão de alegria também foi destacada por Sznycer (2019).

Duas educadoras afirmaram ser difícil para as crianças lidarem sozinhas com a vergonha e nenhuma relatou sobre a maneira que as crianças lidavam com esta emoção dos colegas. Da mesma forma, nenhuma educadora comentou sobre a maneira como as crianças lidavam com o seu orgulho ou dos colegas. Por tratar-se de emoções autoconscientes, estando relacionada a autoestima pessoal, e desenvolvida a partir do segundo ano de vida (Gruenewald et al., 2004; Stipek et al., 1992; Lewis, 2019), é possível pensar que para crianças pré-escolares é ainda difícil lidar com a emoção de vergonha e orgulho. Na verdade, como destacado na literatura, essas emoções aparecem só mais tarde no desenvolvimento das crianças, o que pode ter contribuído para a dificuldade das educadoras de identificar essas emoções em crianças pré-escolares

Outro aspecto importante de ser analisado, no que tange à expressão de emoções nas crianças, é o contexto em que estas são eliciadas. Na verdade, o contexto em que as emoções são eliciadas varia dependendo da emoção e da idade (Mendes & Seidl-de-Moura, 2015; Saarni 2008). A expressão da raiva e alegria, por exemplo, relatadas pelas educadoras do presente estudo, foram semelhantes ao que Prosen e Vitulic (2018) encontraram em seu estudo com pré-escolares. A raiva é uma emoção que aparece em situações de disputa, interrupção, de ser impedido de fazer algo que gostaria, agressão e falhas (Prosen & Vitulic, 2018). Da mesma forma, no relato das educadoras desse estudo apareceram situações de disputa por brinquedo, teimosia, ciúmes, frustração.

Assim como mencionado anteriormente, a criança aprende a expressar as emoções no contexto em que cresce e aprende por observação (Mendes & Seidl, 2015; Denham et al., 2015; McCoy & Raver, 2011). Mais de uma educadora afirmou que muitas crianças aprendem a expressar raiva em casa, e geralmente a causa da raiva expressa em sala de aula está em problemas familiares. Segundo elas, para muitas crianças é difícil dividir brinquedos e lidar com outras situações que geram raiva, pois não aprendem em casa a dividir e acabam sendo crianças egocêntricas. Essa seria a maior diferença entre aquelas crianças que sabem lidar com a raiva e aquelas que não sabem. A relação entre familiares, especificamente irmãos, tem relação com o desenvolvimento emocional das crianças (Dunn & Herrera, 1997;

Kramer, 2014). Dunn e Herrera (1997) encontraram que aquelas crianças com irmãos mais velhos apresentaram mais estratégias para lidar com situações de conflito, reproduzindo aquelas utilizadas em casa.

O contexto em que a tristeza apareceu no relato das educadoras do presente estudo inclui estar longe dos pais, insegurança, problemas familiares ou escolares e dificuldade de autonomia. Isso também foi encontrado por diferentes autores que pontuaram que a tristeza aparecia em situações de perda, seja dor, desconforto, separação, decepção, fracasso ou perda (Zeman et al., 2019; Ekman & Friesen, 1986; Izard, 1977).

Já a alegria, pode ser expressa tanto em contextos sociais quanto em momentos em que a pessoa está sozinha (Messinger et al., 2019). No presente estudo, não foram relatados exemplos de contextos em que a alegria tenha sido expressa pelas crianças em sala de aula. Apenas uma educadora trouxe que as crianças por vezes expressam alegria ao adquirir um brinquedo novo, ou quando algo em casa acontece de legal (por exemplo: a mãe o levou ao parquinho).

Da mesma forma, o medo é uma emoção que ocorre em resposta à percepção de ameaça tanto física quanto psicológica, sendo comum em situações de insegurança e apreensão (Izard, 1977). No presente estudo, os exemplos de contextos em que as educadoras relataram que o medo era expresso por crianças pré-escolares incluíram: insegurança de estar longe da família, medo de os pais não a buscarem e autoexigências, como o medo de fazer alguma tarefa errada. Todas estas situações se enquadram em situações de apreensão, seja física (abandono) ou psicológica (autoexigência).

É importante ressaltar, que embora as educadoras não tenham relatado situação de medo nas crianças, elas afirmaram que, caso houvesse expressão de medo em sala de aula, era importante entender o que gerou o medo e estar sempre atento para identificar a sua expressão. A necessidade de estar sempre atento para conseguir identificar quando a criança está expressando medo é congruente com o que LoBue, Kim e Delgado (2019) reportaram. Segundo os autores, está é uma emoção na qual sua expressão inclui fatores físicos (como coração acelerado) e não há consenso sobre a maneira como se identifica a expressão desta emoção em outras pessoas.

Já no que tange ao contexto em que as crianças sentem vergonha, as educadoras relataram momentos em que a criança era pega fazendo algo errado e constrangimentos sociais (falar com desconhecidos ou fazer xixi nas calças). Os contextos mencionados vão ao encontro daquilo exposto acerca da função da vergonha para os seres humanos (Izard, 1977; Sznycer, 2019). Esta tem a função de evitar a desvalorização por outras pessoas,

sensibilizar para a opinião e sentimentos dos outros (o que promove a aproximação social) e evitar o isolamento social.

Por fim, o orgulho é a emoção que aparece em resposta a uma tarefa bem sucedida, e está relacionada com a autoestima do indivíduo (Lewis, 2013; Tracy & Robins, 2007). Da mesma forma, no relato das educadoras do presente estudo, essa emoção apareceu quando as crianças se sentiam bem com aquilo que desempenhavam.

A educadora e a emoção

Com relação à categoria *A educadora e a emoção*, a discussão leva em consideração a relação entre a maneira como as educadoras expressam e lidam com as suas próprias emoções e a maneira como elas lidam com as emoções das crianças. No geral, a maior parte das estratégias utilizadas pelas educadoras para lidar com as emoções das crianças foram semelhantes àquelas utilizadas por elas em suas vidas pessoais. Esse achado pode indicar que a maneira como as educadoras ensinam as crianças a lidar com as emoções está diretamente relacionada à maneira como elas o fazem.

Para os professores, a sala de aula é um ambiente intenso e cheio de diferentes emoções expressas em diversas intensidades (Schutz, Hong, & Osbon, 2007; Gama, Costa & Santo, 2016). Este contexto inclui tanto as educadoras, quanto os alunos, cada qual com suas vivências, personalidades e temperamentos (Schutz et al., 2007). Cada professor irá perceber e identificar situações diferentes a partir das suas vivências pessoais (Schutz et al., 2007; Cassidy et al., 2017; King et al., 2015). Por exemplo, no presente estudo houve educadoras de diversas faixas etárias, com ou sem filhos, que se encontravam grávidas, enlutadas, em situação pós-cirúrgica, recém divorciadas ou recém saídas de licença maternidade. Frente a essas diferentes situações, a percepção das emoções expressas pelas crianças em sala de aula, bem como a forma como se lida com elas, acabavam sendo influenciadas por fatores pessoais e subjetivos das educadoras.

Questões pessoais das educadoras podem interferir na maneira como as crianças lidam com as suas emoções, bem como interferir no ambiente de sala de aula (Cassidy et al., 2017; Schutz et al., 2007; King et al., 2016). Assim, pode-se pensar que a maneira como as educadoras sentem e lidam com suas próprias emoções, acaba interferindo na sua percepção sobre como as crianças expressam e sentem estas e, inclusive, na própria expressão de emoções das crianças, podendo ser mais ou menos aceitas pelas professoras.

As educadoras destacaram para todas as emoções a importância de a criança expressar o que estava sentindo. Contudo, as emoções consideradas “boas” por elas tiveram como única intervenção a manutenção de sua expressão. Por outro lado, aquelas

consideradas “ruins” envolviam mais estratégias para diminuir a intensidade de sua expressão.

Meyer e Turner (2007) destacaram que a expressão de emoções boas (como alegria e orgulho) em sala de aula, ajuda no andamento das atividades e objetivos educacionais. Nesse sentido, a maneira como as educadoras do presente estudo lidavam com as emoções alegria e orgulho – sempre através da manutenção da emoção, compartilhando e deixando a criança expressá-la – pode estar relacionada ao objetivo de manter o bom andamento em sala de aula. No entanto, segundo alguns autores (Ahn & Stiffer, 2006), quando se trata de crianças menores (dos dois aos três anos), as educadoras da pré-escola tendem a desencorajar mais emoções de alegria e orgulho. No presente estudo, isso apareceu em relação à emoção de alegria, em que uma das educadoras relatou ser necessário conter a expressão de alegria das crianças para manter o foco nas atividades.

Diferentemente do que ocorre com crianças em idade escolar, que tentem a conseguir lidar com algumas de suas emoções de forma relativamente mais autônoma (Ahn & Stiffer, 2006), no presente estudo a maior parte dos relatos envolveu a intervenção da educadora e poucas foram as emoções percebidas por elas, em que não era necessário intervir. Quanto à maneira de lidar com as emoções das crianças, Ahn e Stiffer (2006) encontraram que educadoras da pré-escola tendem a buscar a causa da emoção para que possam intervir e auxiliar a criança. O mesmo resultado foi encontrado na presente pesquisa, em que as educadoras deram importância para o entendimento da emoção expressa e seus exemplos de intervenção incluíram tais aspectos, especialmente na emoção de raiva.

Professoras de crianças pré-escolares reconhecem que nesta fase há a maturação cognitiva que contribui com o lidar com as emoções, e favorece que elas utilizem estratégias, implicando que expliquem e ensinem a criança a lidar com as emoções (Ahn & Stiffer, 2006). Entre as estratégias cognitivas para lidar com as emoções, pode-se destacar a de distrair a criança, refletir com a criança sobre o que ela está sentindo, naturalizar a emoção e conversar (Izard, 1977; Ahn, 2005; Lewis, 2019). Contudo, a emoção tristeza foi a única em que as educadoras afirmaram fazer uso do afeto (colo, carinho) para lidar com a emoção da criança.

Apesar de haver estudos internacionais indicando que educadoras de pré-escola fazem menos uso do afeto na hora de lidar com as emoções das crianças (Ahn & Stiffer, 2006), na presente pesquisa, várias educadoras referem fazer uso do afeto para lidar com diferentes emoções, como tristeza, medo e alegria. Em revisão da literatura, realizada por Jesus, Ristum e Nery (2018), foram avaliados estudos brasileiros da última década que relatassem o uso do afeto em sala de aula. Como resultados, trinta e oito trabalhos foram

encontrados e, destes, apenas três relatavam o afeto das educadoras na relação com os alunos. Outros treze tinham como enfoque a importância do afeto na vida emocional das crianças e dos professores. Os autores destacaram a relevância do afeto para a diminuição dos comportamentos agressivos, bem como a proteção para aquelas crianças em situação de vulnerabilidade social. No entanto, frisaram a carência de estudos que incluíssem como estes afetos apareciam em sala de aula.

No relato das educadoras do presente estudo, a afetividade para lidar com as emoções aparece através do colo, carinho, abraços, beijos e aconchego. Uma das educadoras, inclusive, referiu entender como sendo seu papel enquanto professora o de dar este tipo de suporte às crianças. Ela justificou dizendo que se não desse este suporte à criança ela poderia se sentir abandonada e desamparada pelos seus cuidadores. Paula e Faria (2010) defendem que as educadoras devem cuidar principalmente do afeto e da maneira como isso é expresso e ensinado em sala, uma vez que este impacta a personalidade e auxilia a regulação do comportamento e cognição das crianças. A educadora é vista ainda como tendo a responsabilidade de administrar os conflitos, recorrendo ao uso de afetividade com os alunos (Gama et al., 2016).

Na verdade, as emoções de tristeza e alegria têm como função primordial aproximar e manter relações pessoais (Messinger et al., 2019; Zeman et al., 2019). No presente estudo, os resultados revelaram que a tristeza e a alegria foram emoções que, quando expressas, aproximavam os indivíduos. Houve relatos de mobilização das crianças, quando algum colega sentia tristeza, bem como manifestações de afeto expresso pelas educadoras para lidar com esta emoção. Da mesma forma, a alegria foi relatada como uma emoção contagiante, em que todos na sala compartilhavam e lidavam através do afeto. Gama, Costa e Silva (2016) ressaltam que quando há afetividade na relação educadora-aluno, o processo de aprendizagem se torna prazeroso.

Outro ponto importante de se destacar é o impacto do conhecimento que as educadoras têm sobre as emoções, inclusive as suas próprias, na percepção das mesmas em sala de aula (Harvey et al., 2012; Poulou et al., 2018; Zinsser et al., 2015; Poulou, 2016). No presente estudo, por exemplo, a raiva foi uma emoção referida pelas educadoras como das mais fáceis de identificar em si mesmas quando estão sentindo, da mesma forma esta mesma emoção foi uma daquelas mais percebidas nas crianças em sala de aula.

Em contrapartida, as emoções autoconscientes (orgulho e vergonha) contaram com mais relatos pessoais do que relatos de percepções na expressão das crianças. Por tratar-se de emoções diretamente relacionadas ao *self*, pode-se pensar que seja mais fácil identificá-las em si mesmo do que nos outros (Lewis, 1995; Lewis, 2019).

Ainda, o medo também foi outra emoção em que os relatos pessoais foram mais comuns do que a percepção dessa emoção nas crianças. Para esta emoção, uma possível explicação seria a maneira como é comumente expressa: através de sensações físicas, intimistas e internas ou comportamentais (Izard, 2007; LoBue et al., 2019). Tais aspectos, por se tratar de sensações internas e físicas, podem fazer com que seja mais fácil de se perceber o medo em si mesmo do que nos outros.

Conforme a literatura, educadoras que apresentam em sua prática profissional maior suporte emocional, contam com melhor compreensão sobre suas próprias emoções, bem como ensinam a lidar com elas através da modelagem (Zinsser et al., 2015). No presente estudo, várias educadoras trouxeram exemplos de como regulam a expressão de suas próprias emoções, quando estão em sala de aula e mesmo em outros contextos. Houve aquelas que relataram suprimi-las para não expressar, mas também houve relatos das que ensinam as crianças a lidar com suas emoções, a partir do exemplo e experiência pessoal. Por exemplo, no caso da expressão da raiva, uma educadora referiu explicar às crianças o que estava sentindo, sair da sala para tomar água e, ao retornar, aproveitar a ocasião para ensinar sobre como lidar com a raiva. Outro exemplo, que se pode citar, envolveu a tristeza, em que uma participante relatou utilizar um momento em que sentia essa emoção, para ensinar sobre a mesma. Por meio desta estratégia de exemplificar como lida e ensinar as crianças, as educadoras normalizam o sentir, o expressar e o lidar com diferentes emoções (Zinsser et al., 2015).

Conforme os resultados desse estudo, há, ainda, outras maneiras de ensinar as crianças a lidar com as suas emoções. Por exemplo, no caso da raiva, as educadoras relataram a importância de realizar tarefas lúdicas sobre essa emoção para prevenir especialmente sua expressão inadequada, através da agressividade. Nessa direção, Catarreira (2015) frisa que é de extrema importância o ensino sobre a maneira de lidar com as emoções, criando situações lúdicas em que a criança aprenda a lidar na prática.

A nomeação das emoções, juntamente com a explicação da causa delas, foi outra estratégia utilizada pelas educadoras para ajudar as crianças a lidar com as emoções. O uso destas estratégias tem impacto no desenvolvimento emocional das crianças, uma vez que amplia as suas capacidades para lidar com diferentes emoções em diversos contextos sociais (Catarreira, 2015). O diálogo com a criança também foi relatado por várias educadoras como maneira de lidar com as diversas emoções. Essa estratégia aparece como essencial para a educação das crianças, dado o impacto no desenvolvimento e ser a base do ensino adequado (Catarreira, 2015; Jesus, Ristum, & Ner, 2018; Zinsser et al., 2015; Ahn & Stiffer, 2006).

Zinsser et al. (2015), enfatizando outras possibilidades, frisa que o maior suporte emocional que pode ser dado para as crianças é através do exemplo e da expressão autêntica de emoções. Segundo os autores, aquelas educadoras que fingem não sentir emoções como raiva, tristeza ou vergonha acabam ensinando as crianças a não expressar essas emoções e a suprimi-las. Dentre os relatos das educadoras do presente estudo, poucas afirmaram suprimir a expressão de emoções como tristeza e vergonha na sala de aula. Em estudo realizado com crianças de três e quatro anos, foi encontrado que estas aprendem a regular as suas emoções com base no que elas observam dos adultos (Cole et al., 2009). O que aponta para a importância, no aprendizado das crianças, da maneira como as educadoras lidam com as suas emoções em sala de aula. No entanto, através da verbalização, várias outras educadoras afirmaram buscar normalizar e autorizar a expressão da maioria das emoções pelas crianças.

Para além de exemplos, verbalizações e ensino sobre emoções ocorridos em sala de aula, há indícios nos relatos das educadoras do presente estudo, de que a importância do conhecimento emocional sobre emoções vai além do simples ensinar. Por exemplo, uma das educadoras, referiu que quando estava sentindo raiva, e até ao expressá-la, ela aumentava sua paciência e mudava a maneira de manejar a situação com os alunos. Isso vai ao encontro da literatura, que ressalta que as educadoras que reconhecem o impacto do seu conhecimento sobre a expressão e regulação de emoções nas crianças, acabam oferecendo maior suporte emocional para elas e promovem melhor relação aluno-educador (Zinsser et al., 2015; Poulou, 2017).

Apesar da riqueza dos resultados do presente estudo, antes de encerrar é importante destacar algumas de suas limitações. Por exemplo, não foram utilizadas outras formas de coletas de dados, para além das entrevistas com as educadoras, não sendo possível saber se o comportamento das educadoras e das crianças, em sala de aula correspondiam ao que relataram. Da mesma forma, não se observou em sala de aula a expressão da competência emocional das crianças na prática, contando apenas com o relato das educadoras. Assim, seria interessante que estudos futuros incluíssem a observação das educadoras e crianças em sala de aula, assim como o relato dos próprios pré-escolares.

Além disso, todas as coletas foram realizadas em escolas municipais da cidade de porto alegre. Em pesquisas futuras é importante que se incluíssem outros contextos escolares, visto que o conhecimento das educadoras e das crianças podem variar de acordo com contexto e cultura onde estão inseridos. A escolaridade das educadoras também merece ser destacada, pois todas tinham elevada escolaridade, a maioria com pós-graduação completa, o que com certeza não representa o grande contingente de professoras de pré-escola. Isso pode interferir no conhecimento das educadoras sobre educação emocional e competência

emocional. Recomenda-se que novos estudos também incluam os demais responsáveis pelas turmas, como estagiários e monitores, os quais tem contato com as crianças e interferem na sua educação e aprendizado emocional.

Ainda que haja eventuais limitações, o presente estudo traz importantes contribuições sobre a expressão de emoções em crianças pré-escolares em ambiente de sala de aula. Como mencionado anteriormente, é escasso o número de pesquisas publicadas no Brasil, em que se investiga a expressão de emoções em pré-escolares e a maneira como as educadoras lidam e percebem estas emoções. Assim, este estudo traz resultados ricos sobre a expressão de emoções das crianças em sala de aula, levando em consideração as emoções das próprias educadoras e o quanto estas estão associadas à percepção e ensinamento sobre emoções.

Considerações Finais

O presente estudo teve por objetivo investigar as percepções das educadoras sobre a expressão de emoções das crianças na relação com as educadoras e com os colegas. Em particular, buscou-se investigar como as crianças e as educadoras lidam com a expressão de emoções das crianças, bem como a maneira como as próprias educadoras expressam e lidam com suas emoções.

As emoções relatadas como mais expressas pelas crianças em sala de aula foram a raiva, alegria e orgulho, seguidas pela tristeza e a vergonha, respectivamente. O medo apareceu em poucos relatos das educadoras. Quanto a maneira de expressão das emoções, os resultados corroboram com a literatura ao destacar que as emoções tende a ser universais e expressas de maneira similar, ao mesmo tempo que variam de acordo com a cultura. Os resultados revelam ainda que no geral, há a dificuldade das crianças de lidar sozinhas com suas emoções. Já em relação as emoções dos colegas, os relatos das educadoras destacaram as dificuldades para lidar com raiva e medo dos colegas, e certa facilidade frente a emoções como tristeza.

Visto que a expressão de emoções das educadoras foi semelhante a expressão percebida nas crianças, pode-se pensar na influência da educadora tanto na forma de expressão quanto na percepção da realidade das crianças. Ainda, apareceu a importância do afeto das educadoras, para lidar com a expressão de emoções dos pré-escolares. Outras estratégias também incluíram, ensinar através do exemplo, conversar sobre as emoções, realizar tarefas lúdicas e normalizar e autorizar a expressão em sala de aula.

Os resultados do presente estudo revelam a importância de se investigar sobre o desenvolvimento emocional das crianças e, em particular, o papel das educadoras e dos colegas nesse processo. O convívio no contexto da escola contribui para que as crianças

aprendam a expressar e lidar com as emoções, para além do contexto familiar. Nesse sentido, é importante que se pense em estratégias de prevenção e intervenção, que permitam o desenvolvimento socioemocional das crianças, auxiliando-as na expressão das emoções e como lidar com as próprias emoções e a dos colegas em sala de aula.

Conhecer e dialogar sobre as principais emoções (como: raiva, tristeza, alegria, medo, vergonha e orgulho) podem contribuir nesse processo, como foi destacado no presente estudo. Isso é particularmente importante na idade pré-escolar (e mesmo antes), tendo em vista o impacto a longo prazo de intervenções precoces. Assim, prioriza-se a prevenção e intervenção visando um desenvolvimento emocional saudável das crianças, uma vez que este terá impacto em outras áreas da vida, como acadêmica, social, psicológica. Da mesma forma, este trabalho voltado à educação emocional das crianças pode contribuir para que se tenha um ambiente escolar que favoreça as relações educadora-criança e criança-criança, favorecendo o processo de aprendizado.

Referências

- Ahn, H. J. (2005). Child care teachers' strategies in children's socialization of emotion. *Early Child Development and Care, 175*(1), 49-61.
- Ahn, H. J., & Stifter, C. (2006). Child care teachers' response to children's emotional expression. *Early Education and Development, 17*(2), 253-270.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*.
- 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.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). *Defining Twenty-First Century Skills*. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. (pp. 17-66). Dordrecht: Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Braungart-Rieker, J. M., Hill-Soderlund, A. L., & Karrass, J. (2010). Fear and anger reactivity trajectories from 4 to 16 months: The roles of temperament, regulation, and maternal sensitivity. *Developmental Psychology, 46*(4), 791-804. doi:10.1037/a0019673
- Buijzen, M., Walma van der Molen, J. H., & Sondij, P. (2007). Parental mediation of children's emotional responses to a violent news event. *Communication Research, 34*(2), 212-230.
- Buss, K. A. (2011). Which fearful toddlers should we worry about? Context, fear regulation, and anxiety risk. *Developmental psychology, 47*(3), 804.
- Buss, K. A., Cole, P. M., & Zhou, A. M. (2019). Theories of Emotional Development: Where Have We Been and Where Are We Now?. In *Handbook of Emotional Development* (pp. 7-25). Springer, Cham.
- Buss, K. A., & Kiel, E. J. (2004). Comparison of sadness, anger, and fear facial expressions when toddlers look at their mothers. *Child development, 75*(6), 1761-1773.
- Calkins, S. D., & Hill, A. (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation. *Handbook of emotion regulation, 229-248*.
- Catarreira, C. S. S. R. (2015). *As emoções das crianças em contexto de educação pré-escolar* (Doctoral dissertation).
- Cassidy, D. J., King, E. K., Wang, Y. C., Lower, J. K., & Kintner-Duffy, V. L. (2017). Teacher work environments are toddler learning environments: teacher professional well-being, classroom emotional support, and toddlers' emotional expressions and behaviours. *Early child development and care, 187*(11), 1666-1678.

- Chaplin, T. M. (2006). Anger, happiness, and sadness: Associations with depressive symptoms in late adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(6), 977-986.
- Chaplin, T. M., & Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 139(4), 735.
- Chaplin, T. M., Cole, P. M., & Zahn-Waxler, C. (2005). Parental socialization of emotion expression: gender differences and relations to child adjustment. *Emotion*, 5(1), 80.
- Chronaki, G., Hadwin, J. A., Garner, M., Maurage, P., & Sonuga-Barke, E. J. (2015). The development of emotion recognition from facial expressions and non-linguistic vocalizations during childhood. *British Journal of Developmental Psychology*, 33(2), 218-236.
- Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E., & Cohen L. H. (2008). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child Self-regulation. *Social Development*, 18(2), 324-352. doi: 10.1111/j.1467-9507.2008.00503.x.
- Cole, P. M., Tan, P. Z., Hall, S. E., Zhang, Y., Crnic, K. A., Blair, C. B., & Li, R. (2011). Developmental changes in anger expression and attention focus: Learning to wait. *Developmental Psychology*, 47(4), 1078-1089. doi:10.1037/a0023813
- Cole, P. M., Teti, L. O., & Zahn-Waxler, C. (2003). Mutual emotion regulation and the stability of conduct problems between preschool and early school age. *Development and psychopathology*, 15(1), 1-18.
- Cole, P. M., & Tamang, B. L. (1998). Nepali children's ideas about emotional displays in hypothetical challenges. *Developmental Psychology*, 34(4), 640.
- Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- Compas, B. E., Jaser, S. S., Dunbar, J. P., Watson, K. H., Bettis, A. H., Gruhn, M. A., & Williams, E. K. (2014). Coping and emotion regulation from childhood to early adulthood: Points of convergence and divergence. *Australian journal of psychology*, 66(2), 71-81.
- Darwin, C. (2000). A expressão das emoções no homem e nos animais (LSL Garcia, Trad.). *São Paulo: Cia. Das Letras.(Trabalho original publicado em 1872)*.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development*, 88(2), 408-416.
- Denham, S. A. (1986) Social Cognition, Prosocial Behavior, and Emotion in Preschoolers: Contextual Validation. *Child Development*, 57(1), 194-201.

- Denham, S. A., Lehman, E. B., Moser, M. H., & Reeves, S. L. (1995). Continuity and change in emotional components of infant temperament. *Child Study Journal*, 25(4), 289–308
- 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: 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., Bassett, H. H., Brown, C., Way, E., & Steed, J. (2015). "I Know How You Feel": Preschoolers' emotion knowledge contributes to early school success. *Journal of Early Childhood Research*, 13(3), 252-262.
- Denham, S. A., Ferrier, D. E., Howarth, G. Z., Herndon, K. J., & Bassett, H. H. (2016) Key Considerations in Assessing Young Children's Emotional Competence. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 299-317. doi: 10.1080/0305764X.2016.1146659
- Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S., & Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and emotion*, 21(1), 65-86.
- Denham, S., Zinsser, K., & Bailey, C. (2011). *Emotional intelligence in the first five years of life*. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge.
- 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.
- Denham, S. A. (1998) *Emotional Development in Young Children*. New York, NY: Guilford Press
- Denham, S. A. (2019). Emotional Competence During Childhood and Adolescence. In *Handbook of Emotional Development* (pp. 493-541). Springer, Cham.
- Dollar, J. M., & Calkins, S. D. (2019). The Development of Anger. In *Handbook of Emotional Development* (pp. 199-225). Springer, Cham.
- Dougherty, L. R. (2006). Children's emotionality and social status: A meta-analytic review. *Social Development*, 15(3), 394-417.
- Duarte, T. E., Brito, B. F. L., & Reis, A. H. (2016). Parents Dealing with the Expression of Sadness by their Children. *Psico-USF*, 21(1), 111-124.

- Dunn, J., & Herrera, C. (1997). Conflict resolution with friends, siblings, and mothers: A developmental perspective. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 23(5), 343-357.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L. (1998) Parental Socialization of Emotion. *Psychol. Inq.*, 9(4), 241-273.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Nyman, M., Bernzweig, J., & Pinuelas, A. (1994). The relations of emotionality and regulation to children's anger-related reactions. *Child development*, 65(1), 109-128.
- Eisenberg, N., Sadovsky, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Losoya, S. H., Valiente, C., ... & Shepard, S. A. (2005). The relations of problem behavior status to children's negative emotionality, effortful control, and impulsivity: concurrent relations and prediction of change. *Developmental psychology*, 41(1), 193.
- Eisenberg, N., & Sulik, M. J. (2012). Emotion-related self-regulation in children. *Teaching of Psychology*, 39(1), 77-83.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Sadovsky, A., Killen, M., & Smetana, J. (2006). Handbook of moral development.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual review of clinical psychology*, 6, 495-525.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Valiente, C. (2018). Emotion-related Self-regulation and Children's Social, Psychological, and Academic Functioning. *Diversity in Harmony - Insights from Psychology*, 268–295. doi:10.1002/9781119362081.ch14
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6, 169-200.
- Ekman, P. (1999). Basic Emotions. In T. Dalgleish e M. Power (Eds.) *Handbook of Cognition and Emotion* (Chapter 3). Sussex, U. K.: John Wilet & Sons, Ltd. Obtido em <http://www.paulekman.com> em outubro de 2005.
- Ekman, P. (2004). Emotions revealed. *BMJ*, 328(Suppl S5), 0405184.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1986). A new pan-cultural facial expression of emotion. *Motivation and emotion*, 10(2), 159-168.
- 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*.

- Fivush, R., Brotman, M. A., Buckner, J. P., & Goodman, S. H. (2000). Gender differences in parent–child emotion narratives. *Sex roles, 42*(3-4), 233-253.
- Franco, M. G. S. D. C. & Santos, N. N. (2015) Desenvolvimento da Compreensão Emocional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 31*(3), 339-348. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-37722015032099339348>
- Fried, L. (2011). Teaching Teachers about Emotion Regulation in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education, 36*(3). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n3.1>
- Gama, C. B., Costa, D. C., & dos Santos, E. M. E. (2016). NA ESCOLA TAMBÉM TRABALHA EMOÇÃO. *Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, 9*(1).
- Garner, P. W., & Waajid, B. (2012). Emotion knowledge and self-regulation as predictors of preschoolers' cognitive ability, classroom behavior, and social competence. *Journal of Psychoeducational Assessment, 30*(4), 330-343.
- Green, J. A., Whitney, P. G., & Potegal, M. (2011). Screaming, yelling, whining, and crying: Categorical and intensity differences in vocal expressions of anger and sadness in children's tantrums. *Emotion, 11*(5), 1124.
- Gross, J. J. (Ed.). (2013). *Handbook of emotion regulation*. Guilford publications.
- Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life.
- Gross, J. J., Sheppes, G., & Urry, H. L. (2011). Emotion generation and emotion regulation: A distinction we should make (carefully). *Cognition and emotion (Print), 25*(5), 765-781.
- Gruber, J., Mauss, I. B., & Tamir, M. (2011). A dark side of happiness? How, when, and why happiness is not always good. *Perspectives on psychological science, 6*(3), 222-233.
- Gruenewald, T. L., Kemeny, M. E., Aziz, N., & Fahey, J. L. (2004). Acute threat to the social self: Shame, social self-esteem, and cortisol activity. *Psychosomatic medicine, 66*(6), 915-924.
- Harvey, S. T., Bimler, D., Evans, I. M., Kirkland, J., & Pechtel, P. (2012). Mapping the classroom emotional environment. *Teaching and Teacher Education, 28*(4), 628-640.
- Herndon, K. J., Bailey, C. S., Shewark, E. A., Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2013). Preschoolers' Emotion Expression and Regulation: Relations with School Adjustment. *The Journal of Genetic Psychology, 174*(6), 642–663. [doi:10.1080/00221325.2012.759525](https://doi.org/10.1080/00221325.2012.759525)
- Izard, C. E. (1977). 1977 Human emotions. New York, Plenum.

- Izard, C. E. (2007). Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. *Perspectives on psychological science*, 2(3), 260-280.
- Izard, C. E., Huebner, R. R., Risser, D., McGinnes, G. C., Dougherty, L. M. (1980) The Young Infants Ability to Produce Discrete Emotion Expressions. *Developmental Psychology*, 16(2), 132-140.
- 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(1), 18-23.
- Izard, C. E., Woodburn, E. M., and Finlon, K. J. (2010). Extending emotion science to the study of discrete emotions in infants. *Emotion Review*, 2, 134-136.
- Jesus, C. R. C., Ristum, M., & Nery, M. B. M. (2018). O afeto na relação professor-aluno: uma revisão da literatura brasileira. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 16(42), 415-436.
- Kim, T. Y., Cable, D. M., Kim, S. P., & Wang, J. (2009). Emotional competence and work performance: The mediating effect of proactivity and the moderating effect of job autonomy. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 30(7), 983-1000.
- King, E. K., Johnson, A. V., Cassidy, D. J., Wang, Y. C., Lower, J. K., & Kintner-Duffy, V. L. (2016). Preschool teachers' financial well-being and work time supports: Associations with children's emotional expressions and behaviors in classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 44(6), 545-553.
- Kwon, K., Hanrahan, A. R., & Kupzyk, K. A. (2017). Emotional expressivity and emotion regulation: Relation to academic functioning among elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 32(1), 75–88. doi:10.1037/spq0000166
- Kağitçibaşı, C. (2017). *Family, self, and human development across cultures*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kramer, L. (2014). Learning emotional understanding and emotion regulation through sibling interaction. *Early Education and Development*, 25(2), 160-184.
- Larson, R., & Asmussen, L. (1991). Anger, worry, and hurt in early adolescence: An enlarging world of negative emotions. *Adolescent stress: Causes and consequences*, 21-41.
- Lemerise, E. A., & Harper, B. D. (2010). The development of anger from preschool to middle childhood: Expressing, understanding, and regulating anger. In *International Handbook of Anger* (pp. 219-229). Springer, New York, NY.

- Lewis, M. (1995). *Shame: The exposed self*. Simon and Schuster.
- Lewis, M. (2013). *The rise of consciousness and the development of emotional life*. Guilford Publications.
- Lewis, M. (2016). The Emergence of Human Emotions. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. F. Barrett (Eds.) *Handbook of Emotions* (p.273-293). NY: The Guilford Publications.
- Lewis, M. (2019). The self-conscious emotions and the role of shame in psychopathology. In *Handbook of Emotional Development* (pp. 311-350). Springer, Cham.
- Lewis, M., & Sullivan, M. W. (2005). The development of self-conscious emotions. *Handbook of competence and motivation*, 185-201.
- Lewis, M., Haviland-Jones, J. M., & Barrett, L. F. (Eds.). (2010). *Handbook of emotions*. Guilford Press.
- Lins, T., Alvarenga, P. & Mendes, D. F. (2017). Adaptação Brasileira da Coping With Children's Negative Emotions Scale (CCNES). *Avaliação Psicológica*, 16(2), 196-204. doi: 10.15689/AP.2017.1602.10
- LoBue, V., & Pérez-Edgar, K. (2014). Sensitivity to social and non-social threats in temperamentally shy children at-risk for anxiety. *Developmental science*, 17(2), 239-247.
- LoBue, V., Kim, E., & Delgado, M. (2019). Fear in Development. In *Handbook of Emotional Development* (pp. 257-282). Springer, Cham.
- 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*, 26(3), 463-478.
- Machado, P. M., Veríssimo, M., Denham, S. A. (2012) O teste de Conhecimento das Emoções para crianças de idade pré-escolar. *Ridep*, 34(2), 201-222.
- Maia, C. P. & Piccinini, C. A. (2019) *Entrevista sobre emoções das educadoras*. Instrumento não publicado.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ... & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child development*, 79(3), 732-749.
- McCoy, D. C., & Raver, C. C. (2011). Caregiver Emotional Expressiveness, Child Emotion Regulation, and Child Behavior Problems among Head Start Families. *Social Development*, 20(4), 741–761. doi:10.1111/j.1467-9507.2011.00608.x

- Mendes, D. M. L. F. (2018) Socialização da emoção no desenvolvimento infantil. In: Pessoa, L. F., Mendes, D. M. L. F., Seidl-de-Moura, M. L. (Org.). *Parentalidade: perspectivas teóricas, evidências e experiências*. 1ed. Curitiba: Editora Appris, 2018, v. 1, p. 83-104.
- Mendes, D. F. & Piccinini, C. A. (2017) *Questionário Sobre Emoções em Crianças Pré-Escolares*. Instrumento não publicado
- Mendes, D. M. L. F., Seidl-de-Moura, M. L. (2016) Facial Expressions in Mother Baby Interactional Contexts and Emotional Development. In: Flores, B. (Org.) *Emotional and Facial Expressions*. Nova Science Publishers, Inc., 91-107.
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2007). Scaffolding emotions in classrooms. In *Emotion in education* (pp. 243-258). Academic Press.
- Messinger, D., Mitsven, S. G., Ahn, Y. A., Prince, E. B., Sun, L., & Rivero-Fernández, C. (2019). Happiness and Joy. In *Handbook of Emotional Development* (pp. 171-198). Springer, Cham.
- Miller, P. A., Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Shell, R. (1996). Relations of moral reasoning and vicarious emotion to young children's prosocial behavior toward peers and adults. *Developmental psychology*, 32(2), 210.
- Miller-Slough, R. L., & Dunsmore, J. C. (2016). Parent and friend emotion socialization in adolescence: Associations with psychological adjustment. *Adolescent Research Review*, 1(4), 287-305.
- Muris, P., & Field, A. P. (2011). The “normal” development of fear. *Anxiety disorders in children and adolescents*, 2, 76-89.
- Núcleo de Infância e Família - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2013). *Questionário sobre a experiência e formação das educadoras*. Instrumento não publicado.
- Olatunji, B. O., Berg, H. E., & Zhao, Z. (2017). Emotion regulation of fear and disgust: differential effects of reappraisal and suppression. *Cognition and Emotion*, 31(2), 403-410.
- Oliva, A. D., Vieira, M. L., Mendes, D. M. F., & Martins, G. D. F. (2017). Aspectos biológicos e culturais sobre desenvolvimento infantil e cuidados parentais. In M. L. Vieira & A. D. Oliva (Eds.), *Evolução, Cultura e Comportamento Humano* (pp. 159–219). Florianópolis, Santa Catarina: Edições do Bosque/CFH/UFSC.
- Paula, S. R., & Faria, M. A. (2010). Afetividade na aprendizagem. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 1(1-2010).

- Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra, R. (2012). *Developing the emotional competence of teachers and pupils in school contexts*.
- Perry-Parrish, C., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2011). Peer Nominations of Emotional Expressivity Among Urban Children: Social and Psychological Correlates. *Social Development, 21*(1), 88–108. doi:10.1111/j.1467-9507.2011.00615.x
- Poulou, M. S. (2017). Social and emotional learning and teacher–student relationships: Preschool teachers’ and students’ perceptions. *Early Childhood Education Journal, 45*(3), 427-435.
- Poulou, M. S., Bassett, H. H., & Denham, S. A. (2018). Teachers’ Perceptions of Emotional Intelligence and Social-Emotional Learning: Students’ Emotional and Behavioral Difficulties in U.S. and Greek Preschool Classrooms. *Journal of Research in Childhood Education, 32*(3), 363–377. doi:10.1080/02568543.2018.1464980
- Prosen, S., & S. Vitulić, H. (2018). Children’s emotional expression in the preschool context. *Early Child Development and Care, 188*(12), 1675-1683.
- Purkis, H. M., & Lipp, O. V. (2009). Are snakes and spiders special? Acquisition of negative valence and modified attentional processing by non-fear-relevant animal stimuli. *Cognition and Emotion, 23*(3), 430-452.
- Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A., & Witherington, D. (2007). *Emotional Development: Action, Communication, and Understanding. Handbook of Child Psychology*. doi:10.1002/9780470147658.chpsy0305
- Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A., & Witherington, D. (2008). Principles of emotion and emotional competence. *Child and adolescent development: An advanced course, 23*, 361-405.
- Saarni, C. (2011). Emotional development in childhood. *Encyclopedia on early childhood development*, 1-7.
- Saarni, C. (2011). Emotional development in childhood. *Encyclopedia on early childhood development*, 1-7.
- Sarra, S., & Otta, E. (2001). Different types of smiles and laughter in preschool children. *Psychological Reports, 89*(3), 547-558.
- Sette, S., Bassett, H. H., Baumgartner, E. & Denham, S. A. (2015): Structure and Validity of Affect Knowledge Test (AKT) in a Sample of Italian Preschoolers, *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, doi: 10.1080/00221325.2015.1075466

- Schultz, D., Ambike, A., Buckingham-Howes, S., & Cheah, C. S. (2008). Experimental analysis of preschool playmate preferences as a function of smiles and sex. *Infant and Child Development, 17*(5), 503-507.
- Schutz, P. A., Cross, D. I., Hong, J. Y., & Osbon, J. N. (2007). Teacher identities, beliefs, and goals related to emotions in the classroom. In *Emotion in education* (pp. 223-241). Academic Press.
- Sorber, A. V., & Cunningham, J. G. (1999). Playmate Preferences of Preschoolers: The Influence of Emotion, Gender, and Family Expressiveness.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis Research Methods*. Guilford Press, New York.
- Stipek, D., Recchia, S., McClintic, S., & Lewis, M. (1992). Self-evaluation in young children. *Monographs of the society for research in child development, i*-95.
- Sznycer, D. (2019). Forms and functions of the self-conscious emotions. *Trends in cognitive sciences, 23*(2), 143-157.
- Tracy, J. L., & Robins, R. W. (2007). *The prototypical pride expression: Development of a nonverbal behavior coding system. Emotion, 7*(4), 789–801. doi:10.1037/1528-3542.7.4.789
- Trentacosta, C. J., & Fine, S. E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development, 19*(1), 1-29.
- Trommsdorff, G. (2011). Development of “Agentic” Regulation in Cultural Context: The Role of Self and World Views. *Child Development Perspectives, 6*(1), 19–26. doi:10.1111/j.1750-8606.2011.00224.x
- Ursache, A., Blair, C., & Raver, C. C. (2012). The promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure. *Child Development Perspectives, 6*(2), 122-128.
- Waters, S. F., & Thompson, R. A. (2014). Children’s perceptions of the effectiveness of strategies for regulating anger and sadness. *International Journal of Behavioral Development, 38*(2), 174-181.
- Widen, S. C. (2013). Children’s interpretation of facial expressions: The long path from valence-based to specific discrete categories. *Emotion Review, 5*(1), 72-77.
- Zeman, J., Cameron, M., & Price, N. (2019). Sadness in Youth: Socialization, Regulation, and Adjustment. In *Handbook of Emotional Development* (pp. 227-256). Springer, Cham.

- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 27*(2), 155-168.
- Zinsser, K. M., Denham, S. A., Curby, T. W., & Shewark, E. A. (2015). “Practice What You Preach”: Teachers’ Perceptions of Emotional Competence and Emotionally Supportive Classroom Practices. *Early Education and Development, 26*(7), 899–919. doi:10.1080/10409289.2015.1009320

ANEXO A**Universidade Federal do Rio Grande do Sul****Programa de Pós-graduação em Psicologia****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Versão educadoras**

Pelo presente consentimento, declaro que fui informada(o), de forma clara e detalhada, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos de coleta de dados do presente projeto de pesquisa intitulado “Expressão de Emoções em Crianças Pré-Escolares: Percepção das Educadoras e das Crianças”. Tendo como objetivo investigar as percepções das educadoras e das crianças pré-escolares sobre a expressão de emoções das crianças na relação com as educadoras e com os colegas. Em particular busca-se investigar como as educadoras e as crianças lidam com a expressão de emoções das crianças. Com o seu consentimento será realizada um encontro em que será realizado duas entrevistas. A primeira será sobre aspectos da sua formação como educadora de educação infantil, sobre suas experiências na área, condições de trabalho, razões para escolher a profissão, informações salariais, planos futuros, bem como informações sociodemográficas como idade, estado civil, número de filhos e moradia. A segunda entrevista objetiva conhecer a sua percepção sobre as emoções de pré-escolares (4 a 5 anos), manifestas em sala de aula, e conhecer a forma como lidam com esta expressão de emoções. As entrevistas serão realizadas na escola de educação infantil em horário e sala a serem combinados entre a pesquisadora e as educadoras, sem que tragam prejuízo para o atendimento das crianças.

Acredita-se que as entrevistas permitirão as participantes refletirem acerca de suas vivências e práticas relacionados à expressão de emoções e a forma como lidam e que isso poderá trazer algum benefício para elas e para seu trabalho com as crianças. No entanto, se houver algum desconforto e caso seja necessário e de seu interesse, as educadoras poderão ser encaminhadas para a Clínica de Atendimento Psicológico da UFRGS.

Tenho o conhecimento de que receberei a resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa. Poderei obter tais esclarecimentos com a equipe de pesquisa ou com o Comitê de Ética do Instituto de Psicologia, Rua Ramiro Barcelos 2600, pelo fone (51) 3308-5698. Minha participação é voluntária e terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isso traga prejuízo ao meu exercício profissional nesta instituição. Todos os dados coletados serão arquivados na sala 111 do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por um período de cinco anos.

Entendo que não serei identificada e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas relacionadas à minha privacidade. Tenho ciência de que uma via deste documento será fornecida a mim.

Eu, _____(nome completo), portador do documento (RG) _____, concordo em participar deste estudo.

Os pesquisadores responsáveis por este projeto são Prof. Cesar Augusto Piccinini e a Mestranda Cintia Pacheco e Maia, que poderão ser contatados pelo fone (51) 3308-5058 e e-mail: maiacintiap@gmail.com. Endereço para contato: Rua Ramiro Barcelos, 2600/sala 111 – Bairro Santa Cecília – Porto Alegre.

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

Assinatura da Participante

Data: ___/___/_____

ANEXO B

Questionário sobre a experiência e formação das educadoras

(NUDIF, 2013)

Número de identificação da educadora:

Data em que o questionário foi preenchido:

I. Eu gostaria de saber um pouco sobre você.

1. Qual a sua idade?
2. Qual a sua escolaridade (*anos concluídos*)?
3. Onde você foi criada: () capital () cidade do interior () Zona rural (vila, sítio)

Município:.....

4. Qual o seu Estado Civil: () casada; () solteira; () separada; () viúva; () com companheiro
5. Número de filhos:

II. Agora, eu gostaria de saber um pouco sobre o teu trabalho e tua experiência como educadora.

1. Conte-me um pouco sobre a sua escolha pela área de educação infantil.
2. Como tu te descreverias como educadora?
3. Tu pensas em alguém como modelo?
4. Há quanto tempo você trabalha nesta área?
5. Você já trabalhou com crianças de que faixas etárias?
6. Você possui treinamento específico para o atendimento de crianças menores de 18 meses? ()

Sim () Não Se sim, qual? _____

7. Você segue alguma linha pedagógica?
8. Você considera seu trabalho como educadora um trabalho de curto prazo ou de uma carreira a longo prazo (não necessariamente nesta creche)? (*avaliar na resposta da educadora, não é necessário dar as opções*)

() Definitivamente temporárias/ de curto prazo	() Provavelmente temporário/ de curto prazo	() Provavelmente uma carreira a longo prazo	() Definitivamente uma carreira a longo prazo
---	--	--	--

III. Agora vamos falar sobre tua experiência atual como educadora.

1. Há quanto tempo você trabalha nesta creche?
2. Em um dia típico, quantas horas você trabalha?
3. Além de ti, quantos outros adultos cuidam do grupo de crianças?
4. Se você não se importar, poderia me dizer quanto você ganha por mês nesta creche?
5. Em uma escala de 1-10, marque o quanto você se sente satisfeita com este salário.

1 – Não satisfeita	2	3	4	5	6	7	8	9	10 – Totalmente satisfeita
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	----------------------------

6. A creche oferece plano de carreira?

7. Você trabalha em algum outro lugar? () Sim () Não

Se sim, Quantas horas por semana você trabalha neste local? E qual sua função?

8. Você participou de cursos de formação no último ano?

Quais?	Quantas horas?	Que temas foram tratados?
1)		
2)		
3)		
4)		
5)		

* Se necessário continue listando os cursos no verso da folha.

9. Em alguma destes cursos você recebeu apoio da creche para participar? Por exemplo, liberação em horário de trabalho, ajuda de custo, diretamente oferecendo o treinamento etc.

10. Algum destes cursos você buscou por conta própria?

11. Em uma escala de 1-10, marque o quanto você se sente satisfeita na sua posição atual como educadora infantil?

1 – Não satisfeita	2	3	4	5	6	7	8	9	10 – Totalmente satisfeita
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	----------------------------

12. Pensando no seu trabalho nesta creche, você teria alguma dificuldade a destacar?

Obs: Entrevista adaptada por Becker, Martins e Piccinini de NICHD, 1992

ANEXO C

Questionário sobre emoções em crianças pré-escolares

(Mendes & Piccinini, 2017)

Este questionário tem por objetivo conhecer as emoções de pré-escolares (4-5 anos), manifestadas em sala de aula, seja na relação com os colegas ou com a professora. Agradecemos se você puder responder as questões abaixo partir de sua experiência em sala de aula com as crianças.

1- Quais as emoções que mais aparecem em sala de aula no dia a dia?

.....
.....

Quais as emoções das crianças que você tem mais FACILIDADE para lidar?

Emoção 1:

.....

Por que?

.....

O que você costuma fazer?

.....

Emoção 2:

.....

Por que?

.....

O que você costuma fazer?

.....

Emoção 3:

.....

Por que?

.....

O que você costuma fazer?

.....

Quais as emoções das crianças que você tem mais DIFICULDADE para lidar?

Emoção 1:

.....

Por que?

.....

O que você costuma fazer?

.....

Emoção 2:

.....

Por que?

.....

O que você costuma fazer?

.....

Emoção 3:

.....

Por que?

.....

O que você costuma fazer?

.....

2. E como as crianças da tua turma lidam com as emoções dos outros colegas;

Quais as emoções dos colegas, que as crianças têm mais FACILIDADE para lidar?

Emoção 1:

.....

Por que?

.....

O que os colegas costumam fazer?

.....

Emoção 2:

.....

Por que?

.....

O que os colegas costumam fazer?

.....

Emoção 3:

.....

Por que?

.....

O que os colegas costumam fazer?

.....

Quais as emoções dos colegas, que as crianças têm mais DIFICULDADE para lidar?

Emoção 1:

.....

Por que?

.....

O que os colegas costumam fazer?

.....

Emoção 2:

.....

Por que?

.....

O que os colegas costumam fazer?

.....

Emoção 3:

.....

Por que?

.....

3. E como as crianças lidam com suas próprias emoções em sala de aula?

Quais as emoções que as próprias crianças têm mais FACILIDADE para lidar?

Emoção 1:

.....

Por que?

.....

O que elas costumam fazer?

.....

Emoção 2:

.....

Por que?

.....

O que elas costumam fazer?

.....

Emoção 3:

.....

Por que?

.....

O que elas costumam fazer?

.....

Quais as emoções que as próprias crianças têm mais DIFICULDADE para lidar?

Emoção 1:

.....

Por que?

.....

O que elas costumam fazer?

.....

Emoção 2:

.....

Por que?

.....

O que elas costumam fazer?

.....

Emoção 3:

.....

Por que?

.....

O que elas costumam fazer?

.....

4. Agora gostaria que tentasse lembrar o seguinte:

Na última semana (/último mês) você lembra de uma criança que expressou (mencionar a emoção)?

Quem foi?

Como foi a situação?

E o que ela fez?

Como você lidou com isso?

E teve alguma outra criança que você lembra de ter expressado (mencionar a emoção)?

Obs.: Repetir esta sequência de questões para cada uma das seis emoções (alegria, tristeza, raiva, medo, orgulho, vergonha)

5. Procure lembrar do que aconteceu na turma na última semana, e diga com que frequência as crianças da sua turma expressam as emoções abaixo?

	Emoções	Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre
	Alegria				
	Tristeza				
	Medo				
	Raiva				
	Orgulho				
	Vergonha				
O u t r a s					

6. Considerando as emoções abaixo, avalie numa escala de 1 (nada difícil) a 5 (muito difícil) o quanto você tem dificuldades para lidar com as emoções abaixo em sala de aula.

	(nada difícil)				(muito difícil)
Alegria	1	2	3	4	5
Tristeza	1	2	3	4	5
Medo	1	2	3	4	5
Raiva	1	2	3	4	5
Orgulho	1	2	3	4	5
Vergonha	1	2	3	4	5

Listar outras emoções:

.....	1	2	3	4	5
.....	1	2	3	4	5
.....	1	2	3	4	5
.....	1	2	3	4	5
.....	1	2	3	4	5

7. O que você acha de as crianças de quatro a cinco anos expressarem suas emoções? Por que?

.....

ANEXO D

Entrevista sobre emoções das educadoras

(Maia & Piccinini, 2019)

Esta entrevista tem por objetivo conversar com educadoras da educação infantil, sobre como identificam e lidam com as suas emoções.

1- No seu dia a dia, quais as emoções que você sente e tem mais facilidade para identificar? Por que?

E teria mais alguma? Por que?

E como você lida com estas emoções? (Explorar cada uma)

2- E quais as emoções que você sente e tem mais dificuldade para identificar? Por que?

E teria mais alguma? Por que?

E como você lida com estas emoções? (Explorar cada uma)

3- Quando você sente alegria, como você costuma expressar a alegria?

E como é para você identificar que sente alegria? E o que mais?

Como você lida com a sua alegria?

E o que você faz quando sente alegria?

4- Quando você sente medo, como você costuma expressar o medo?

Como é para você identificar que sente medo? E o que mais?

Como você lida com o seu medo?

E o que você faz quando sente medo?

5- Quando você sente raiva, como você costuma expressar a raiva?

Como é para você identificar que sente raiva? E o que mais?

Como você lida com a sua raiva?

E o que você faz quando sente raiva?

6- Quando você sente tristeza, como você costuma expressar a tristeza?

Como é para você identificar que sente tristeza? E o que mais?

Como você lida com a sua tristeza?

E o que você faz quando sente tristeza?

7- Quando você sente vergonha, como você costuma expressar a vergonha?

Como é para você identificar que sente vergonha? E o que mais?

Como você lida com a vergonha?

E o que você faz quando sente vergonha?

8- Quando você sente orgulho, como você costuma expressar o orgulho?

Como é para você identificar que sente orgulho? E o que mais?

Como você lida com o seu orgulho?

E o que você faz quando sente orgulho?

ANEXO E

UFRGS - INSTITUTO DE
PSICOLOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EXPRESSÃO DE EMOÇÕES EM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES: PERCEPÇÃO DAS EDUCADORAS E DAS CRIANÇAS

Pesquisador: CESAR AUGUSTO PICCININI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 05367119.5.0000.5334

Instituição Proponente: Instituto de Psicologia - UFRGS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.217.093

Apresentação do Projeto:

O projeto é bem apresentado e organizado em dois estudos, utilizando em ambos o delineamento de estudo de caso múltiplo (Stake, 2006). Os estudos são detalhados a seguir:

ESTUDO 1 - Participam 10 educadoras de educação infantil, de duas turmas de pré-escolares, de duas escolas públicas de Porto Alegre (RS). O projeto será apresentado à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, a qual, após aceite, indicará escolas para participar do estudo. Será realizado um encontro com cada professora que aceitar participar do estudo, em que serão aplicadas as entrevistas. As entrevistas abordarão aspectos como trajetória profissional, satisfação com a profissão, experiências; e sobre percepção das emoções expressas pelas crianças em sala de aula, voltada especificamente à crianças pré-escolares (de 4 a 5 anos). As entrevistas serão gravadas em áudio e transcritas posteriormente. Será enfatizada a possibilidade de interromper as entrevistas a qualquer momento, caso os participantes sintam-se desconfortáveis. Para a análise dos dados será realizado Análise Temática (Braun & Clark, 2006), em que o relato das professoras serão agrupadas em categorias, a fim de identificar padrões.

ESTUDO 2 - Participam do estudo uma turma de educação infantil (entre 4 e 5 anos), com cerca de 10 a 15 alunos, de uma escola pública de Porto Alegre (RS). Com o consentimento dos responsáveis pelas crianças, será realizado um encontro com cada criança, a fim de entrevistá-la acerca da sua percepção de emoções a partir de vinhetas com histórias fictícias ilustradas. As

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2600

Bairro: Santa Cecília

CEP: 90.035-003

UF: RS

Município: PORTO ALEGRE

Telefone: (51)3308-5698

Fax: (51)3308-5698

E-mail: cep-psico@ufrgs.br

**UFRGS - INSTITUTO DE
PSICOLOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO**



Continuação do Parecer: 3.217.093

entrevistas serão gravadas em áudio e transcritas posteriormente. Será enfatizada a possibilidade de interromper as entrevistas e o acompanhamento dos atendimentos, sem prejuízo para o tratamento das crianças e/ou de seus familiares, em caso de desconforto por parte dos participantes.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo o relatado, o estudo tem por objetivo investigar as percepções das educadoras e das crianças pré-escolares sobre a expressão de emoções das crianças na relação com as educadoras e com os colegas. Além disso, de forma secundária objetiva investigar como as educadoras e as crianças lidam com a expressão de emoções das crianças.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos envolvidos na pesquisa podem ser considerados mínimos, e dizem respeito aos possíveis desconfortos que os participantes possam vir a sentir em relação às entrevistas (Estudos 1 e 2). Os participantes serão devidamente informados em relação ao seu direito de solicitar o cancelamento, a suspensão e o término da entrevista e do acompanhamento do caso, em função de qualquer desconforto. Além disso, se for percebida necessidade, e com o consentimento dos participantes, será realizado encaminhamento para a Clínica de Atendimento Psicológico do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Benefícios:

A pesquisa poderá beneficiar indiretamente os participantes, ao gerar conhecimentos relevantes acerca da competência emocional, melhorando a relação educadora/criança, possibilitando, ainda, que o tema surja como trabalho em sala de aula.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Todas as pendências resolvidas

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

De acordo

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram reformuladas, atendendo assim às solicitações desse comitê. O projeto está aprovado.

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2600

Bairro: Santa Cecília

CEP: 90.035-003

UF: RS

Município: PORTO ALEGRE

Telefone: (51)3308-5698

Fax: (51)3308-5698

E-mail: cep-psico@ufrgs.br

**UFRGS - INSTITUTO DE
PSICOLOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO**



Continuação do Parecer: 3.217.093

Considerações Finais a critério do CEP:

Todas as solicitações foram atendidas, o que configura um aceite do projeto, tal como foi discutido em reunião colegiada

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1282072.pdf	21/01/2019 13:38:12		Aceito
Orçamento	documento.pdf	21/01/2019 13:35:11	CESAR AUGUSTO PICCININI	Aceito
Folha de Rosto	cesar_Piccinini_2.pdf	04/01/2019 22:42:55	CESAR AUGUSTO PICCININI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	04/01/2019 22:39:57	CESAR AUGUSTO PICCININI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	documentooo.pdf	04/01/2019 22:39:30	CESAR AUGUSTO PICCININI	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	03/01/2019 17:58:46	CESAR AUGUSTO PICCININI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO ALEGRE, 22 de Março de 2019

**Assinado por:
Milena da Rosa Silva
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2600

Bairro: Santa Cecília

CEP: 90.035-003

UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE

Telefone: (51)3308-5698

Fax: (51)3308-5698

E-mail: cep-psico@ufrgs.br