

Programa para Promoção de Competências Emocionais em Crianças para Educadores (PROMCE-E): Relato de Experiência

Deise Maria Leal Fernandes Mendes*

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3487-7284>

Ana Beatriz de Mota e Souza**

Comando da Aeronáutica, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4196-5285>

Andréa Ribeiro da Costa de Jesus Soares***

Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2822-3794>

RESUMO

A competência emocional é reconhecida como habilidade essencial para o desenvolvimento infantil, contribuindo para o bem-estar subjetivo, bom relacionamento interpessoal e desempenho acadêmico de crianças. Na fase escolar, por volta dos quatro/cinco anos, a mesma tem avanço expressivo, o que torna os professores agentes fundamentais nesse processo. Este estudo relatou a experiência de um projeto-piloto de implantação de um programa de promoção de competências emocionais em crianças dirigido a professores. Participaram seis professoras de educação infantil (M=40,6 anos), de duas escolas particulares do Rio de Janeiro e entorno, que preencheram instrumentos antes do início da implantação do projeto. Participaram ativamente de todas as etapas, demonstrando interesse pelos conteúdos e atividades. Seus relatos na entrevista final (gravados, transcritos e analisados) evidenciaram algumas conquistas nas competências emocionais das crianças, além de ganhos adicionais no autoconhecimento e satisfação das professoras com as atividades realizadas. Buscou-se refletir sobre o impacto desse programa e os desafios do projeto com foco no desenvolvimento da competência emocional das crianças. Acredita-se que esta proposta pode ser um diferencial em iniciativas voltadas para a melhora da vida acadêmica e a promoção de saúde dos educandos, ressaltando a importância da atenção ao desenvolvimento emocional infantil no ambiente escolar.

Palavras-chave: desenvolvimento emocional, promoção da saúde, educação infantil, crianças em idade pré-escolar.

Program for the Promotion of Emotional Skills in Children for Educators (PROMCE-E): Experience Report

ABSTRACT

Emotional competence is recognized as an essential skill for child development, contributing to the subjective well-being, good interpersonal relationships, and academic performance of children. At the school stage, around four/five years, such competence shows significant progress, which makes teachers crucial agents in this process. This study reports the experience of a pilot project designed for teachers in order to implement a program to promote emotional competences on children. Six teachers (M=40.6 years) from early childhood education from two private schools in Rio de Janeiro and its surroundings had joined the research and filled out instruments before the project has started to run. All of them have participated actively in all stages, showing interest in its contents and activities. Their reports in the final interview (which has been recorded, transcribed, and analyzed) showed some achievements in the children's emotional skills, as well as additional gains in self-knowledge and teachers' satisfaction with the activities they have carried out. We intended to reflect on the impact of this program and the challenges of the project, focusing on the development of students' emotional competence. We believe that this approach can be a differential in initiatives that look for improving academic life and promoting the health of students, emphasizing the importance of attention to children's emotional development in the school environment.

Keywords: emotional development, health promotion, early childhood education, preschool age children.

Programa de Promoción de Habilidades Emocionales en Niños para Educadores (PROMCE-E): Informe de Experiência

RESUMEN

La competencia emocional es una habilidad esencial para el desarrollo infantil, contribuyendo al bienestar subjetivo, las buenas relaciones interpersonales y el rendimiento académico de niños. En la etapa escolar, en torno a los cuatro/cinco años, hay avances significativos, lo que convierte a los docentes en agentes fundamentales de este proceso. Este estudio reportó la experiencia de un proyecto-piloto para implementar un programa de promoción de competencias emocionales en niños dirigido a docentes. Participaron seis docentes (M=40,6 años) de educación infantil de dos escuelas privadas de Río de Janeiro y alrededores y completaron instrumentos antes del inicio de la implantación. Participaron activamente en todas las etapas. Sus relatos (grabados, transcritos; analizados) evidenciaron logros en las habilidades emocionales de los niños, ganancias adicionales en autoconocimiento y la satisfacción de los docentes con las actividades realizadas. Buscamos reflexionar sobre el impacto del programa y desafíos del proyecto, enfocándonos en el desarrollo de la competencia emocional de los estudiantes. Se cree que esta propuesta puede ser un diferencial en iniciativas dirigidas a mejorar la vida académica y promover la salud de los estudiantes, destacando la importancia de la atención al desarrollo emocional de niños en el ámbito escolar.

Palabras clave: desarrollo emocional, promoción de la salud, crianza del niño, niños en edad pre-escolar.

Evidências empíricas sobre competências emocionais de crianças em idade pré-escolar vêm crescendo nos últimos anos e indicando o quanto são essenciais para o bem-estar e a saúde mental nessa fase de suas vidas e adiante, bem como para o aprendizado e o sucesso acadêmico (Denham, 2019; Stack et al., 2010). Em particular, os professores consideram que a capacidade das crianças para aprender está marcada pela expressividade emocional positiva, entusiasmo e capacidade de compreender e regular as emoções (Denham et al., 2017; Harrington et al., 2020). Assim, parece oportuna a existência de iniciativas que promovam o desenvolvimento de capacidades emocionais na infância, considerando as especificidades desse momento do desenvolvimento e do contexto sociocultural em que ocorre e as características do ambiente de salas de aula.

Não havendo uma definição única sobre competência emocional (CE), assume-se, neste estudo, uma abordagem para o desenvolvimento dessa competência que é orientada ao contexto (Denham, 1998; Saarni, 1999) e complementar à abordagem mais focada no adulto, encontrada em concepções de Inteligência Emocional – IE (para concepções de IE, vide, por exemplo, Goleman, 1995; Salovey & Mayer, 1990). Tal abordagem, ainda que orientada ao contexto (o mais proximal e o sociocultural), não deixa de considerar as bases inatas da emoção como uma herança filogenética da espécie humana. Denham (2019) pensa esse conceito indicando que “a competência emocional é a capacidade de experimentar e expressar uma variedade de emoções de forma intencional e plena, regular a expressividade emocional e a experiência quando necessário e compreender as emoções de si mesmo e dos outros” (p. 493).

Reconhecida como uma habilidade especialmente importante para o desenvolvimento humano, avançando de modo notável particularmente na primeira infância, por volta dos quatro/cinco anos, a CE tem sido considerada decorrente de um processo de construção (Denham, 2019; Eisenberg, 2020; Thompson et al., 2020). Essa construção se dá ao longo da ontogênese, sendo ressaltado que não se desenvolve competências emocionais no vácuo (Denham, 2019), e sim nas experiências vividas, sobretudo, nas interações com outros indivíduos (Saarni, 1999). Durante a infância, com base na cultura e nos ambientes sociais em que as crianças interagem, tanto os pais/responsáveis quanto os professores se destacam como aqueles que proporcionam a elas experiências que promovem ou impedem o desenvolvimento da competência emocional (Eisenberg, 2020; Mendes, 2018).

Nesse sentido, a elaboração e a implantação de programas que promovam tal capacidade podem ser vistas como iniciativas que concorrem para o bem-estar subjetivo e a saúde mental (Berkovits & Baker, 2014), o bom relacionamento interpessoal (Denham, 2019)

e o desempenho acadêmico de crianças (Denham et al., 2015; Eisenberg et al., 2010), mesmo entre aquelas expostas a múltiplos estressores (Rosenthal & Gatt, 2010).

Em geral, o suporte necessário ao desenvolvimento da CE em crianças é oferecido pelos pais, mas pode partir de outros cuidadores – como os demais membros da família –, e, certamente, de seus professores. Como partícipes do cotidiano das crianças, os professores percebem suas manifestações emocionais e, muitas vezes, atuam sobre elas (Ahn & Stifter, 2006; Prosen & Vitulić, 2018).

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, visa promover o desenvolvimento integral da criança (Lei n. 9.394, 1996, art. 29), o que inclui a capacidade de lidar com as suas próprias emoções e com as dos outros (Ministério da Educação, 2017). Esse desenvolvimento está fortemente relacionado à qualidade das interações estabelecidas entre os professores e seus educandos. Assim, programas de prevenção/intervenção dirigidos a professores, incorporando atividades teórico-práticas, podem ser uma estratégia profícua no processo de socialização emocional da criança, favorecendo seu desenvolvimento socioemocional (Mendes, 2018; Denham et al., 2012).

A literatura indica que, de modo geral, os programas de desenvolvimento socioemocional para a primeira infância são formulados principalmente com base nas interações interpessoais que ocorrem entre crianças e adultos (Durlak et al., 2011). Uma forma de atuar nessas frentes é promover, desde a infância, o desenvolvimento das capacidades de expressão, compreensão e regulação de emoções, e os professores, por seu papel de educadores e pelo tempo de convivência diária com as crianças, são agentes privilegiados nesse processo.

Em alguns países, especialmente nos EUA, programas de prevenção/intervenção baseados em sala de aula foram implementados com sucesso em crianças pré-escolares, podendo ser citados o PATHS – Promoting Alternative Thinking Strategies (Humphrey et al., 2016), o Making Choices (Fraser et al., 2014) e o Second Step (Low et al., 2016), dentre outros. Embora as medidas de resultado variem, foram relatados vários efeitos positivos no desenvolvimento infantil, como melhorias na competência social e emocional das crianças, nas habilidades de resolução de problemas e no comportamento geral na sala de aula. No Brasil, ainda que existam empreendimentos em curso, não se identificou estudo científico publicado relatando resultados alcançados por qualquer programa brasileiro.

Reconhecendo a relevância desse tipo de iniciativa e a sua carência no país, foi elaborado um programa (e respectivo protocolo) visando à promoção de competências emocionais em crianças de quatro a cinco anos, dirigido a professores (como produto de pós-

doutorado da primeira autora). A proposta foi a de alcançar tal propósito buscando incrementar o conhecimento teórico de professores a respeito do desenvolvimento das competências emocionais em crianças e exercitar atividades práticas a serem realizadas por eles em sala de aula. Desse modo, o presente estudo teve por objetivo apresentar o relato de experiência de um projeto-piloto de implantação do Programa para Promoção de Competências Emocionais em Crianças para Educadores (PROMCE-E).

Caracterização Geral do PROMCE-E

O PROMCE-E é voltado para crianças de quatro e cinco anos, destinado a professores da Educação Infantil (EI), visando ampliar a qualidade de sua atuação enquanto agentes de promoção do desenvolvimento da competência emocional de seus alunos. Foram eleitas como foco do programa seis emoções, sendo quatro consideradas básicas (Izard, 2007) ou primárias (alegria, tristeza, medo e raiva), e duas autoavaliativas (Lewis, 2019) ou secundárias (vergonha e orgulho), de forma a contemplar um conjunto um tanto diversificado de emoções, já presente no repertório de crianças na faixa etária abordada (Lewis, 2019).

A organização estabelecida para o PROMCE-E foi a de seis encontros semanais, baseados em três capacidades da competência emocional – expressão, compreensão e regulação emocional (Denham, 2019). Foi definida uma estrutura para os encontros que contempla três momentos em cada um deles: momento inicial, componente temático e componente prático.

O momento inicial do primeiro encontro inclui apresentações dos participantes, dos objetivos, do conteúdo geral e da estrutura do programa, seguidas de conversa com cada participante sobre suas ideias e práticas a respeito das emoções. A partir do segundo encontro, o momento inicial implica a retomada do que foi abordado no encontro anterior e o exame do que foi solicitado aos participantes trazerem para o encontro atual.

No componente temático, são apresentados os conceitos associados à capacidade emocional objeto de interesse do encontro e noções a respeito da importância da capacidade abordada para o desenvolvimento da criança. Como recursos de apoio, são utilizados apresentações em *PowerPoint*, vídeos e situações-exemplo que enfocam interações com manifestações emocionais de uma criança, entre crianças e entre crianças e adultos.

Por fim, no componente prático, são estabelecidas discussões para que cada participante expresse seus conhecimentos, práticas anteriores, sentimentos e ideias despertadas pela temática do encontro. Os participantes são sensibilizados para algumas

noções e atividades que contribuem para sua atuação no desenvolvimento da competência emocional das crianças. Algumas atividades (lúdicas, reflexivas e vivenciais) com esse foco, valendo-se de material variado, são apresentadas aos participantes e realizadas com eles, sendo solicitado que as reproduzam, posteriormente, com as crianças das suas turmas, até o encontro seguinte.

As temáticas e a sequência de encontros estabelecidas foram: 1º encontro: Encontro inicial; 2º encontro: Identificação de emoções; 3º encontro: Compreensão de emoções; 4º encontro: Expressão de emoções; 5º encontro: Regulação de emoções; e, 6º encontro: Integrando as capacidades em relacionamentos emocionalmente positivos. Segundo o protocolo definido para o programa, os encontros devem ocorrer em pequenos grupos (de até quatro professores), de modo a favorecer a participação efetiva de todos nas reflexões e discussões, em uma sala destinada pela escola, com duração de aproximadamente 60 minutos cada um, e periodicidade semanal.

Os Encontros e seus Objetivos

No primeiro encontro, foram apresentados os objetivos e a estrutura geral do PROMCE-E e foi explorado com as participantes o que pensavam a respeito de emoções das crianças, como lidavam com elas e como costumavam tratar as manifestações emocionais dos alunos. Em seguida, se conversou sobre as principais competências emocionais das crianças de quatro a cinco anos, como se manifestam, se desenvolvem, se articulam entre si e com o contexto social e o papel do educador nesse processo.

No segundo encontro, buscou-se auxiliar as professoras a atuarem como agentes apoiadores das crianças na **identificação e nomeação das emoções** contempladas nesse programa (alegria, tristeza, medo, raiva, vergonha e orgulho), expressas por elas, pelos colegas e por adultos, inclusive pela própria educadora. Desse modo, as participantes poderiam contribuir para promover a capacidade das crianças de identificar e nomear emoções manifestadas, valendo-se dessa oportunidade para o ensino e estreitamento de laços emocionais com elas.

O terceiro encontro visou auxiliar as professoras a atuarem junto às crianças para que essas compreendessem as próprias emoções, dentre as contempladas nesse programa, as dos colegas e as dos adultos, inclusive as da própria educadora. Dessa forma, as professoras poderiam contribuir para promover a capacidade das crianças de **compreensão das emoções**

quanto a possíveis causas e consequências das mesmas, utilizando as situações em que atuassem nesse sentido para o ensino e o estreitamento de laços emocionais com os alunos.

No quarto encontro, pretendeu-se auxiliar as professoras a atuarem apoiando as crianças para que elas se expressassem emocionalmente, considerando as emoções contempladas nesse programa, de modo considerado apropriado à motivação que suscitou a emoção. Assim, as docentes poderiam contribuir para promover a capacidade das crianças de **expressão das emoções**, sempre procurando se valer das oportunidades para ensinamentos e aproximação emocional com elas. Além disso, poderiam comunicar compreensão e aceitação das emoções manifestadas.

O quinto encontro teve o propósito de auxiliar as educadoras a atuarem como agentes apoiadores das crianças para que essas regulassem suas emoções, dentre as contempladas nesse programa, permitindo que as manifestassem na forma e intensidade consideradas aceitáveis em diferentes situações. Desse modo, as professoras poderiam contribuir para promover a capacidade das crianças de **regulação das emoções**, de forma que cada oportunidade permitisse um aprendizado e proximidade emocional com a criança, além de comunicar compreensão e aceitação das emoções manifestadas.

No sexto encontro, a ideia central foi sublinhar a importância da **integração das capacidades da competência emocional em busca de relacionamentos emocionalmente positivos**. Para tanto, se procurou auxiliar as professoras a atuarem como agentes apoiadores das crianças para que elas pudessem lidar bem com as emoções (delas e de outros), de forma a potencializar a integração das capacidades emocionais que foram vistas nesse programa. Assim, as educadoras poderiam contribuir para promover a capacidade das crianças de expressão, compreensão e regulação de emoções, de forma integrada e dinâmica, como se espera que essas capacidades atuem, e como é sublinhado na literatura que trata do assunto.

O protocolo do programa estabelece ainda o conjunto de atividades que fazem parte do componente prático de cada encontro, definindo detalhadamente cada uma e a periodicidade de sua realização na turma. Cabe mencionar que todo o material usado nas atividades de cada encontro foi definido com a preocupação de: (1) ser construído usando-se apenas material comumente disponível em escolas (para o caso de futura reposição/ampliação da quantidade), mesmo as da rede pública; e (2) utilizar recursos que pudessem ser obtidos gratuitamente, sem problemas de direitos autorais, pela internet (como livros infantis e música).

A Implantação: Participantes e Contextos

Participantes

Após contato com algumas escolas (escolhidas por conveniência) que tinham turmas de crianças na faixa etária contemplada pelo programa, duas se interessaram, de pronto, em aderir a esse projeto-piloto de implantação do PROMCE-E, cedendo espaço físico (uma sala) e liberando, pelo tempo necessário, as professoras que se envolveriam. Participaram seis professoras de EI de duas escolas da rede particular de ensino da cidade do Rio de Janeiro e entorno. Eram professoras de turmas de crianças de quatro a cinco anos, sendo duas de uma das escolas e quatro da outra. Tinham entre 33 e 55 anos ($M=40,6$, $DP=15,5$), três solteiras e as demais casadas, quatro com filho (um), todas com ensino superior completo na área, sendo metade com pós-graduação. O tempo em que já trabalhavam na EI variava entre cinco e 25 anos ($M=18,8$, $DP=7,7$) e, na escola em que estavam, entre cinco e 12 anos ($M=9,0$, $DP=1,4$).

Contextos e Condições da Implantação

As escolas se situavam em bairros do Rio de Janeiro e Niterói que não faziam parte da área de periferia das cidades e eram frequentadas por crianças de famílias consideradas classe-média. Em termos de tamanho e configuração das suas instalações, uma tinha 19 salas de aula, uma sala para atividades extracurriculares (balé, judô e capoeira), uma sala de informática, um pátio, uma quadra de grama sintética, uma piscina e atendia a 147 alunos; a outra tinha nove salas de aula, um pátio, uma área de grama sintética e um refeitório, atendendo a 81 alunos.

A implantação nas duas escolas ocorreu inteiramente em período anterior ao início da pandemia por COVID-19, sendo que essa iniciativa envolveu a primeira autora deste estudo e, à época, duas de suas alunas do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, as coautoras. Em contato inicial, anterior ao primeiro encontro do PROMCE-E, em cada escola, a pesquisadora preencheu o formulário com dados da escola, e as professoras-participantes foram esclarecidas sobre o programa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e preencheram formulário de dados sociodemográficos e de experiência profissional. Implicou a formação de um grupo de professoras-participantes em cada escola e a realização dos seis encontros previstos, como consta do protocolo do programa e de uma entrevista final (semiestruturada; elaborada pela primeira autora e seu interlocutor de pós-

doutorado, a partir da revisão da literatura). O propósito de tal entrevista foi identificar o que as professoras consideraram pontos positivos e negativos do programa, como se sentiram durante os encontros e ganhos observados em seus alunos quanto às capacidades emocionais trabalhadas. Essa entrevista foi realizada mantendo-se os mesmos grupos de participantes e, como estabelecido, cerca de duas semanas após o último encontro, sendo seu conteúdo (respostas/falas das professoras) analisado posteriormente (as respostas/falas das professoras foram gravadas e transcritas e passaram por análise segundo princípios da proposta de Bardin (2016). Todo o material necessário à realização das atividades durante cada encontro e, posteriormente, à reprodução das atividades pelas professoras com suas turmas, foi fornecido às escolas, sem custos.

Aspectos Éticos

Este estudo atendeu aos procedimentos éticos adotados em pesquisas que envolvem seres humanos e foi aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa da UERJ (CAAE n. 84673818.7.0000.5282).

Percepções sobre essa Experiência de Implantação, Reflexões e Alguns Resultados

As professoras das duas escolas participaram ativamente dos encontros, demonstrando estarem motivadas com os conteúdos trabalhados e com o propósito geral da implantação do programa. Foram receptivas às solicitações de reflexão, discussão, relato pessoal de experiências com a turma envolvendo situações emocionais e de realização das atividades previstas no componente prático dos encontros. Por vezes, contudo, no momento inicial dos encontros, relataram, preocupadas, que não havia sido possível realizar com as crianças todas as atividades propostas. No entanto, elas mesmas explicitaram estratégias utilizadas para que pudessem fazer o maior número possível delas, como combinar com as crianças quais delas fariam determinadas atividades e não outras, trabalhando com a turma em pequenos grupos, e não com todos os alunos juntos, em virtude da organização da rotina das crianças, demonstrando, com isso, o empenho delas em lidar com a realidade que tinham. No componente temático de cada encontro, procuraram estar atentas e esclarecer eventuais dúvidas após apresentação de conceitos e noções sobre como a capacidade emocional trabalhada no momento contribuía para o desenvolvimento pleno da criança.

Alguns resultados foram obtidos com a análise das respostas das professoras na entrevista final. Tal entrevista foi uma conversa com as participantes, orientada por questões previamente estabelecidas. Assim, quanto aos pontos positivos do programa, respostas fornecidas por quase todas as professoras (cinco) foram agrupadas em uma categoria designada Permite refletir sobre sua postura como educador e contaram com falas como “É um programa que faz você repensar a sua postura enquanto educador” e “Eu acho que despertar essa... essa lacuna da emoção mesmo... a gente trabalha outras coisas, mas o pedagógico trabalha agora essa lacuna”. Essas respostas parecem mostrar que, a partir das atividades teórico-reflexivo-práticas realizadas no decorrer dos encontros, as professoras puderam perceber e pensar em como costumavam agir e no que seria possível rever em suas práticas e reações, sublinhando a importância desse processo.

Outro conjunto de manifestações proferidas quanto aos aspectos positivos do programa, por três professoras (50%), foi associado à categoria - Permite o desenvolvimento de capacidades emocionais nas crianças, com respostas como “Agora eles conseguem nomear. E nomear, realmente facilita muito, né, que a criança começa a entender o que ela sente” e “No início, realmente, eles não tavam compreendendo bem, mas hoje em dia você vê lá as crianças falando ‘Que que cê tá sentindo?’; agora então tá despertando, né?”.

Houve também conteúdos enunciados por apenas uma das professoras, como foi o caso de: (1) “Isso pra mim já é um ponto enorme, assim, né, você quando consegue ajudar o outro, né, de uma maneira, assim, você vê aquela criança gritando, né, aquele emocional extremamente abalado”, que passa a ideia do quanto o programa pôde contribuir para ampliar a visão de ajuda ao outro; (2) “E eu nunca parei pra pensar... quando você fala de sentimento, você olha de dentro pra fora e, muitas vezes, a gente olha de fora pra dentro. Então, eu acho que essa proposta te oportuniza isso, você olhar de dentro pra fora”, o que sugere que o programa permite ao professor se perceber melhor; e (3) “Eu já tinha esse conhecimento da importância, mas o programa traz ferramentas mais teóricas na área da psicologia pra ajudar a gente a entender isso melhor e ajudar a criança a entender”, ressaltando que o programa fornece instrumental teórico/prático relevante no tema.

No conjunto, as respostas pareceram denotar que o PROMCE-E conseguiu, no entender das professoras, propiciar a elas um melhor autoconhecimento, visão empática e recursos teórico-práticos para lidarem com emoções em sala de aula, bem como promover nas crianças as competências foco de interesse. Assim, é possível entender como satisfatório o impacto do programa nas professoras.

Também os pontos negativos foram objeto de questionamento, tendo sido obtidas percepções de quatro das professoras que se configuraram na categoria designada Demanda de tempo e organização para tarefas extraencontros, com falas do tipo “Na hora de documentar, desse tempo pra documentar, realmente era mais complicado por conta das minhas outras tarefas” e “Foi mais essa dinâmica de organização, de me organizar ali no tempo, no planejamento”. Uma das professoras também mencionou como um aspecto negativo a dificuldade de realizar as tarefas solicitadas com as crianças, quando disse: “Teve uma semana que a gente chegou aqui e uma fez uma, outra fez duas, outra fez três [atividades]. Pra gente também não era bacana porque a gente queria fazer, mas a nossa rotina não permitia isso”. Então, parece que os pontos do PROMCE-E apontados como negativos estão concentrados em requerer das professoras tempo disponível e necessidade de acomodar em seus próprios planejamentos o que precisavam preparar para o encontro seguinte e as atividades que deveriam realizar com as crianças. Com relação à proposta e ao conteúdo do programa, nenhum aspecto considerado negativo foi mencionado.

As professoras também foram arguidas quanto a como se sentiram ao longo dos encontros, sendo que as respostas categorizadas como Bem foram fornecidas por quatro das participantes, em falas como “Eu me senti muito bem” e “Fiquei à vontade com vocês, com as informações que vocês trouxeram pra gente”. Outros retornos das participantes incluíram manifestações de três professoras, concentradas na categoria - Com satisfação pela repercussão nas crianças (ex. “O retorno que vem é muito, muito gratificante. Eu achei muito bacana.”; e “Eu gostei muito, assim, do retorno das crianças.”). Duas das professoras forneceram respostas agrupadas na categoria Com satisfação pelas oportunidades de reflexão e desenvolvimento emocional promovidas, podendo ser citadas como exemplo “Falar de emoções traz um resgate muito bom... enquanto adulto, enquanto prática, enquanto professor, enquanto alunos porque... crianças que se posicionavam pouco tiveram oportunidade de se colocar mais, de falar mais, de sentir, de serem afetadas” e “Vocês trouxeram informações que são extremamente importantes pra gente, eu vejo né as emoções aí como uma potência na nossa sala”. De menor frequência, houve ainda uma resposta de uma das professoras que disse “Mas é complicado e penso Ah, não fiz o negócio. Meu Deus, não vai dar tempo!”, indicando preocupação com as demandas extraencontros, e uma enunciação de outra professora que se mostrou “com dificuldade de acompanhar a exposição oral”.

Um dos grandes interesses para avaliação do PROMCE-E foi verificar se as participantes acharam que o programa ajudou a promover a competência emocional nas crianças de suas turmas e que avanços puderam perceber nelas nesse sentido, ainda que em

curto período. Quatro professoras disseram que o programa ajudou a Favorecer a expressão de emoções (ex. “E ela teve oportunidades de trazer sentimentos que, talvez acabam desencadeando essa agitação dela”; “Só pelo fato deles se expressarem mais”). Três delas entenderam que pôde Favorecer a identificação e/ou a nomeação de emoções (ex. “Identificar ‘Eu tô com raiva’, né?!” e “Outros também falaram, [nome do aluno], ‘Ih, tá com raiva!’”). Três professoras também disseram que o PROMCE-E foi eficaz por Favorecer a compreensão de emoções (ex. “É uma criança muito tímida, então pra ela conseguir entender que a raiva dela tava sendo gerada por isso, é porque ela já conseguiu compreender aquilo que acontece no corpo” e “Depois ele falou que tava chateado porque ele tinha me deixado chateada”). Por fim, uma enunciação apontou o Favorecer a empatia e o cuidado com o outro (“Lá na sala apareceu em algumas crianças, não todas, mas o cuidar do outro, eu peguei situações que assim a criança tá triste ‘ah por que eu quero minha mãe’ ‘eu quero embora’ ..., botava a mão no ombrinho e ‘pode chorar, eu também tenho saudades da minha mãe’, um conversando com outro, um cuidando do outro”).

As respostas fornecidas indicaram avanços manifestados, aos olhos das professoras, nas competências trabalhadas, favorecendo a identificação e nomeação de emoções, sua expressão e compreensão, além de ter propiciado empatia em relação aos colegas. Sobre a regulação emocional, mesmo não sendo citada explicitamente nas respostas a essa questão, pode-se considerar que foi mencionada quando uma professora comentou que a mãe de um de seus alunos lhe contou que estranhou ao ouvir, na véspera, o filho dizer a ela “Eu não gostei do que você fez. Isso não foi legal!”, o que parece indicar, segundo a professora, que o menino conseguiu regular a emoção experimentada frente ao que a mãe havia feito.

As professoras também relataram observações feitas em sala de aula que ilustraram avanços na capacidade das crianças de: identificar e nomear as emoções (ex. “Mas eu vejo que eles hoje já conseguem identificar isso mais fácil. ‘Ah, você tá orgulhoso!’”); regular as emoções (ex. “Eu vi uma mudança na [nome da aluna], um crescimento mesmo, regulação da emoção mesmo”); e se interessar pelas emoções manifestadas pelos colegas (ex. “Ela que fica perguntando pros amigos ‘o que você tá sentindo?’”).

Quanto a aspectos a serem mudados no programa para que seja mais eficaz no alcance de seus objetivos, três participantes deram sugestões relacionadas a Mudança de “estratégias”/duração-programação (ex. “Acho que é mais a utilização com mais frequência, incorporar no nosso dia a dia” e “Acho que a gente teria que ter o material teórico, seria mais fácil.”). Três professoras também mencionaram algo relativo a Ajustes no formato da parte teórica (ex. “Eu entendo que a questão teórica é importante, porque precisa ter um

embasamento né, não é achismo, então compreendo que tem que ter aquilo dali, só que é muito mais prazeroso uma conversa, uma vivência e se colocar no cotidiano é de fácil compreensão” e “A gente entende perfeitamente e a gente sabe que esse embasamento teórico é importante em qualquer curso, ou qualquer coisa que a gente vá fazer, só que dá uma baixada na bola e a gente já começa a misturar as estações, entendeu?”). Houve ainda uma resposta em que a participante não viu necessidade de nenhuma mudança. Pode-se deduzir, com base nas respostas das professoras, que os ajustes vistos como necessários se voltaram mais para a forma de trabalhar o conteúdo teórico, que poderia envolver dinâmicas ou algum tipo de atividade prática, além de se pensar em um programa de mais extensa duração.

Considerações Finais

A realização desse projeto-piloto de implantação do PROMCE-E parece ter atingido seus propósitos, propiciando a experiência de se vivenciar nas escolas a execução de uma iniciativa com os objetivos e a formatação que configuram esse programa. Todas as professoras participantes se engajaram ativamente durante os encontros e a entrevista final, manifestando, desde o início, interesse no assunto e na proposta. Ainda que cada qual oscilasse um pouco, de dia para dia ou segundo o momento, o grau de participação, no geral, esteve de acordo com o esperado, e todas tiveram uma atuação efetiva.

As manifestações ao longo dos encontros e as respostas à entrevista final mostraram que as participantes puderam refletir conscientemente sobre suas percepções, crenças e ações discutidas e compartilhadas com as demais professoras do grupo. O mesmo se deu com respeito a como viam as crianças lidando com suas próprias emoções e as dos colegas no cotidiano de sala de aula. O aprofundamento teórico, com base na fundamentação assumida e apresentada, parece ter propiciado a elas, conforme explicitaram, maior segurança quanto à forma como pensavam e agiam.

O PROMCE-E pode também ter ajudado as professoras a organizar e sistematizar suas ideias e convicções, o que facilita sua relação com as crianças. Mesmo para as emoções consideradas difíceis, como o medo e a raiva, a maioria das participantes indicou a necessidade de empatia e suporte emocional às crianças e o programa também pode ter favorecido nesse aspecto.

Em suas reflexões nos encontros iniciais, as professoras indicaram a dificuldade de a criança identificar a emoção como uma possível causa para que tivesse dificuldade de lidar com ela, e o programa parece ter ajudado nesse aspecto, conforme visto na entrevista final.

Também manifestaram preocupação com o desenvolvimento de mecanismos de regulação emocional, o que foi consonante com o fato de que um dos objetivos do programa é contribuir para esse processo.

A avaliação do PROMCE-E por parte das professoras mostrou que todas reconheceram a relevância das competências emocionais para que os alunos tenham um bom desenvolvimento socioemocional. Todas também expressaram o desejo de ampliar seus conhecimentos sobre esse assunto, tendo relatado mudanças positivas no modo de as crianças expressarem, nomearem, compreenderem e regularem as suas emoções, e até em seu comportamento, durante a implantação do programa e nas duas semanas seguintes ao último encontro.

As participantes afirmaram que o programa lhes proporcionou a oportunidade de falar sobre as emoções e refletir sobre sua postura como educadoras e ressaltaram o quanto isso era importante em suas práticas, na medida em que se deparavam, cotidianamente, com situações emocionais. Destacaram a contribuição do PROMCE-E por fornecer instrumental teórico/prático para sua atuação em sala de aula, mas, em especial, por favorecer o desenvolvimento de competências emocionais nas crianças.

Alguns pontos não satisfatórios acerca da implantação foram examinados pelas professoras, destacando-se a demanda de tempo para tarefas extraencontros e a dificuldade em acomodar, na programação curricular, as atividades propostas para que realizassem com as crianças. Mesmo com tais alegações, a maioria delas disse ter se sentido bem ao longo dos encontros e satisfeitas com o impacto que o programa teve nas crianças. Sugeriram como melhoramentos desejáveis que fosse uma iniciativa incorporada à rotina da escola, que pudessem receber um material escrito para facilitar acompanharem a exposição do conteúdo no momento temático dos encontros e que nesse momento fosse usada uma dinâmica mais interativa e menos expositiva.

Fazendo-se um balanço dessa experiência e considerando-se a relevância da competência emocional para o desenvolvimento integral da criança, a elaboração de programas como este parece fundamental. Tal compreensão se acirra ainda mais quando se leva em conta, particularmente, a carência de programas similares no contexto brasileiro.

Além disso, essa experiência permite corroborar a importância da atuação da psicologia no ambiente escolar, com a possibilidade de realizar intervenções que promovam, especialmente, o desenvolvimento emocional das crianças. A necessária parceria entre pedagogia e psicologia justifica, portanto, a atuação de psicólogos na elaboração e implantação desse tipo de iniciativa, em interlocução com profissionais da área da educação.

Deve-se ter em mente, contudo, que programas assim precisam ter continuidade, para que se mantenha o que se alcançou e se avance nas conquistas.

Assim, defende-se a conveniência de aprimoramento do PROMCE-E – incluindo uma forma de avaliação mais sistematizada – e sua implantação em outras escolas, incluindo as da rede pública. Por uma maior sistematização de avaliação, entende-se uma modalidade com pré-teste e pós-teste, com inclusão de grupo controle, além de *follow-up* para que se tenha como saber se os resultados se mantêm no tempo. Sugere-se ainda o estabelecimento de mecanismos de acompanhamento que permitam que se verifique se as professoras deram continuidade aos conteúdos transmitidos e apreendidos após o término do programa. Além disso, pretende-se que o programa inspire outros projetos com objetivos similares, que almejem dar sustentação ao professor nesse tão relevante processo.

Referências

- Ahn, H. J., & Stifter, C. (2006). Child care teachers' response to children's emotional expression. *Early Education and Development*, 17(2), 253-270. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702_3
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Berkovits, L. D., & Baker, B. L. (2014). Emotion dysregulation and social competence: Stability, change and predictive power. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(3), 765-776. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2010.01363.x>
- Brasil (1996). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Senado Federal. https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_base_s_1ed.pdf?sequence=1. Recuperado em 20 de maio de 2018
- Denham, S. A. (1998). *Emotion Development in Young Children*. The Guilford Press.
- Denham, S. A. (2019). Emotional competence during childhood and adolescence. In V. LoBlue, K. Pérez-Edgar, & K. A. Buss (Eds.), *Handbook of Emotional Development* (pp. 493-541). Springer.
- 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. <https://doi.org/10.1177/1476718X13497354>

- Denham, S., Bassett, H. H., & Miller, S. L. (2017). Early Childhood teachers' socialization of emotion: Contextual and individual contributors. *Child Youth Care Forum*, 46, 805-824. <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9409-y>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137-143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eisenberg, N. (2020). Findings, issues, and new directions for research on emotion socialization. *Developmental Psychology*, 56(3), 664-670. <https://doi.org/10.1037/dev0000906>
- Eisenberg, N., Valiente, C., & Eggum, N. D. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early Educational Development*, 21(5), 681-698. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497451>
- Fraser, M. W., Thompson, A. M., Day, S. H., & Macy, R. J. (2014). The Making Choices Program: Impact of social-emotional skills training on the risk status of third graders. *The Elementary School Journal*, 114(3), 354-379. <https://doi.org/10.1086/674055>
- Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Objetiva.
- Harrington, E. M., Trevino, S. D., Lopez, S., & Giuliani, N. R. (2020). Emotion regulation in early childhood: Implications for socioemotional and academic components of school readiness. *Emotion*, 20(1), 48-53. <https://doi.org/10.1037/emo0000667>
- Humphrey, N., Barlow, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Pert, K., Joyce, C., Stephens, E., Wo, L., Squires, G., Woods, K., Calam, R., & Turner, A. (2016). A cluster randomized controlled trial of the Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) curriculum. *Journal of School Psychology*, 58, 73-89. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.07.002>
- Izard, C. (2007). Basic emotions, Natural kinds, Emotion schemas, and a new paradigm. *Perspectives on Psychological Science*, 2(3), 206-280. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2007.00044.x>

- Lewis, M. (2019). The Self-Conscious emotions and the role of shame in psychopathology. In V. LoBlue, K. Pérez-Edgar, & K. A. Buss (Eds.), *Handbook of Emotional Development* (pp. 311-350). Springer.
- Low, S., Smolkowski, K., & Cook, C. (2016). What Constitutes High-Quality Implementation of SEL Programs? A Latent Class Analysis of Second Step® Implementation. *Prevention Science, 17*(8), 981-991. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0670-3>
- Mendes, D. M. L. F. (2018). Socialização da emoção no desenvolvimento infantil. In L. F. Pessôa, D. M. L. F. Mendes, & M. L. Seidl-de-Moura (Orgs.), *Parentalidade: Diferentes perspectivas, evidências e experiências* (pp. 83-104). Appris Ltda.
- Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>
- Prosen, S., & Vitulić, H. S. (2018). Children's emotional expression in the preschool context. *Early Child Development and Care, 188*(12), 1675-1683. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1278367>
- Rosenthal, M. K., & Gatt, L. (2010). "Learning to Live Together": Training early childhood educators to promote socio-emotional competence of toddlers and pre-school children". *European Early Childhood Education Research Journal, 18*(3), 373-390. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2010.500076>
- Saarni, C. (1999). The inseparability of emotional and social development. In C. Saarni (Org.), *The development of emotional competence* (pp.3-25). The Guilford Press.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality, 9*(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Stack, D. M., Serbin, L. A., Enns, L. N., Ruttle, P. L., & Barrieau, L. (2010). Parental effects on children's emotional development over time and across generations. *Infants and Young Children, 23*(1), 52-69. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3181c97606>
- Thompson, S. F., Zalewski, M., Kiff, C. J., Moran, L., Cortes, R., & Lengua, L. J. (2020). An empirical test of the model of socialization of emotion: Maternal and child contributors to preschoolers' emotion knowledge and adjustment. *Developmental Psychology, 56*(3), 418-430. <https://doi.org/10.1037/dev0000860>

Endereço para correspondência

Deise Maria Leal Fernandes Mendes

Rua Edwaldo de Vasconcellos, 20 apto 302, Rio de Janeiro - RJ, Brasil. CEP 22795-385

Endereço eletrônico: deisefmendes@gmail.com

Ana Beatriz de Mota e Souza

Rua Cinco de Julho, 267/1502, Icarai, Niterói - RJ, Brasil. CEP 24220-110

Endereço eletrônico: anabeatrizmota64@gmail.com

Andréa Ribeiro da Costa de Jesus Soares

Rua Conde de Bonfim, 225/202, Tijuca, Rio de Janeiro - RJ, Brasil. CEP 20520-051

Endereço eletrônico: dearibeiorj@gmail.com

Recebido em: 25/04/2022

Reformulado em: 16/01/2023

Aceito em: 26/01/2023

Notas

* Psicóloga, graduada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mestrado e doutorado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), professor associado (aposentado) da UERJ.

** Psicóloga graduada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre e Doutora em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

*** Pedagoga e Mestre em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora de Educação Infantil do Colégio Pedro II.

Financiamento: O relato de experiência objeto desse manuscrito foi parte de projeto financiado por Edital Jovem Cientista do Nosso Estado (FAPERJ, No. Processo E-26/203.181/2017) e pela bolsa de produtividade em pesquisa (CNPq No. Processo 304957/2018-6) da primeira autora.

Agradecimentos: Os autores agradecem a Cesar Augusto Piccinini (UFRGS) pela interlocução na concepção e definições do PROMCE-E e pela participação na redação do protocolo do Programa e à Jenniffer Pires da Silva e Bruna de Lima Camelo pelo apoio na produção do material para implantação.

Este artigo de revista **Estudos e Pesquisas em Psicologia** é licenciado sob uma *Licença Creative Commons Atribuição-Não Comercial 3.0 Não Adaptada*.