



Estudos e Pesquisas em Psicologia

ISSN: 1808-4281

Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia

Recktenvald, Karina; Donelli, Tagma Marina Schneider
Mentalização em Professoras de Berçário
Estudos e Pesquisas em Psicologia, vol. 21, núm. 3, 2021, Setembro-Dezembro, pp. 990-1007
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia

DOI: <https://doi.org/10.12957/epp.2021.62706>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451872903009>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

Mentalização em Professoras de Berçário

Karina Recktenvald*

Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, São Leopoldo, RS, Brasil
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3521-782X>

Tagma Marina Schneider Donelli**

Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, São Leopoldo, RS, Brasil
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3083-0083>

RESUMO

Mentalização é a habilidade de interpretar os próprios comportamentos e os de outros em termos de estados mentais. No presente estudo exploratório, objetivou-se avaliar a capacidade de mentalização de professoras de berçário que atuam com bebês entre quatro e dezoito meses de idade, em escolas de Educação Infantil. Participaram do estudo quatro professoras que atuam em Porto Alegre e região Metropolitana, três delas na rede pública e uma na rede privada. Utilizaram-se os instrumentos: Ficha de Dados Sociodemográficos e Profissionais e Entrevista de História de Vida e Relações Atuais – essa analisada através do *Checklist for the clinical assessment of mentalizing*. A classificação da capacidade de mentalização das participantes variou entre “boa” e “muito alta” nos quatro contextos avaliados pelo *Checklist*. Conclui-se que o resultado é positivo, pois uma boa capacidade de mentalização dos cuidadores está atrelada à oferta de cuidados de qualidade e à possibilidade de o professor pensar sobre como se relaciona com as crianças. Também contribui para o desenvolvimento da capacidade de mentalização delas. Indica-se a necessidade de novas pesquisas que validem instrumentos de avaliação da capacidade de mentalização no país, criem e testem intervenções que visem promovê-la, inclusive, em contextos diversos do escolar.

Palavras-chave: mentalização, professores de pré-escola, creche.

Nursery Teachers' Mentalizing

ABSTRACT

Mentalization is the ability to interpret one's own behaviors and those of others in terms of mental states. In the present exploratory study, we aimed to evaluate the mentalizing capacity of nursery educators that work with babies between four and eighteen months old in Early Childhood Education schools. Four educators working in Porto Alegre and the metropolitan region participated in the survey, three of them work in the public system and one in the private system. We employed the following instruments: Sociodemographic and Professional Data Questionnaire; and Life Story and Current Relationships Interview, which was analyzed according to the *Checklist for the clinical assessment of mentalizing*. The classification of the participants' mentalizing capacity ranged from “good” to “very high” in the four contexts evaluated by the *Checklist*. It is concluded that the result is positive because a good

mentalizing capacity of the caregivers is attached to the offer of quality care and the possibility for the teacher to think about how he relates to the children. It also contributes to the development of their capacity to mentalize. There is a need for further research to validate instruments for assessing mentalization in the country, to create and test interventions that aim at promoting it, including in contexts other than schools.

Keywords: mentalization, preschool teachers, child day care centers.

Mentalización de Profesoras de Guarderías Infantiles

RESUMEN

La mentalización es la capacidad de interpretar los propios comportamientos y comportamientos ajenos en términos de estados mentales. Este estudio exploratorio tuvo como objetivo evaluar la capacidad de mentalización de maestras de guarderías infantiles que trabajan con bebés entre cuatro y dieciocho meses de edad, en escuelas de Educación Infantil. Participaron cuatro maestras que trabajan en Porto Alegre y la región metropolitana, tres de ellas en la red pública y una en la red privada. Los instrumentos utilizados fueron: Hoja de datos sociodemográficos y profesionales, Entrevista de historia de vida y relaciones actuales: esto se analizó a través del *Checklist for the clinical assessment of mentalizing*. La calificación de la capacidad de mentalización de las participantes varió de "buena" a "muy alta" en los cuatro contextos evaluados por el *Checklist*. Se concluye que tal resultado es positivo, ya que una buena capacidad de mentalización de los cuidadores está vinculada a la oferta de cuidados de calidad y a la posibilidad de que el profesor piense cómo se relaciona con los niños. También contribuye al desarrollo de su capacidad de mentalización. Se indica la necesidad de realizar más investigaciones para validar los instrumentos de evaluación de la mentalización en el país, crear y probar intervenciones que tengan como objetivo promoverla, incluso en contextos distintos de los escolares.

Palabras clave: mentalización, profesores pre escolares, jardines infantiles.

Mentalização refere-se à capacidade de interpretar comportamentos – próprios e de outros indivíduos – em termos de estados mentais, como sentimentos, pensamentos, desejos e crenças. A capacidade de mentalização é central para a regulação afetiva e a organização do *self* (Bateman & Fonagy, 2016), visto que permite, por exemplo, que o sujeito narre sua história empregando termos mentais (Fonagy, 2006). A capacidade de mentalização embasa as relações humanas (Bateman & Fonagy, 2016) e é essencial para o funcionamento social (Fonagy, Gergely, Jurist, & Target, 2002).

Uma boa capacidade de mentalização é observada em indivíduos que apresentam um interesse genuíno pelos estados mentais de outros; que reconhecem a opacidade da mente,

pois não se sabe o que o outro está pensando frequentemente; e que compreendem que um mesmo fato pode ser interpretado de perspectivas diferentes conforme a história de cada um (Bateman & Fonagy, 2016). Tais características facilitam que um indivíduo consiga trabalhar em grupo e lidar com os possíveis pontos de vista diferentes entre os participantes (Twemlow, Fonagy, & Sacco, 2005).

Pessoas com boa capacidade de mentalização também apresentam curiosidade sobre os próprios estados mentais, sendo incomum que experimentem sua mente como sem conteúdo ou vazia. Admitem ter sentimentos e ideias incompatíveis e confusas, e são cientes de que seus afetos impactam seu entendimento sobre si e os outros. Compreendem que sua visão sobre outras pessoas se aprofunda conforme se desenvolvem e que mudanças na própria pessoa podem alterar sua forma de entender os demais. Sentem-se competentes para explicar questões para outros sujeitos, sendo percebidos por eles como pacientes e capazes de ouvir. Recordam-se de si enquanto crianças, e experimentam uma continuidade de ideias. Apresentam uma predileção pela complexidade e o relativismo e uma ausência de certeza plena acerca do que é certo e errado (Bateman & Fonagy, 2016).

Há sujeitos que apresentam dificuldades generalizadas de mentalização, que invariavelmente não são capazes de mentalizar: demonstram rigidez nos relacionamentos e na comunicação – pensam que relacionamentos não podem mudar por exemplo – e interpretam interações com base em condições físicas (como fome ou cansaço) ao invés de considerar estados mentais. Em outros casos, as dificuldades neste âmbito são apenas parciais e restritas a determinadas situações, pensamentos e sentimentos, como a lembrança de um acontecimento traumático (Bateman & Fonagy, 2016).

Situações estressantes (Bateman & Fonagy, 2013), que causam excitação intensa (Bateman & Fonagy, 2016; Luyten & Fonagy, 2015), podem provocar falhas temporárias e parciais na capacidade de mentalização (Bateman & Fonagy, 2016). Nestas ocasiões, talvez seja desafiador refletir sobre estados mentais, parar e pensar sobre o que está se passando no próprio mundo interno e no dos demais (Bateman & Fonagy, 2016; Luyten & Fonagy, 2015). Todavia, isso seria importante porque o sujeito seria incapaz de apreender plenamente a complexidade das intenções envolvidas ao reagir automaticamente, sem refletir (Luyten & Fonagy, 2015). Tende-se a não atentar para a perspectiva do outro, concluir que o ponto de vista pessoal é o único correto, fazer suposições baseadas em observações superficiais. Problemas de relacionamento e impulsividade são algumas consequências possíveis de tais falhas na capacidade de mentalização (Bateman & Fonagy, 2016).

São as interações vividas no âmbito familiar, escolar e social, desde a primeira infância, que sustentam ou prejudicam o desenvolvimento da capacidade de mentalização (Twemlow et al., 2005). Isso porque o modo como as figuras de apego da criança exercem sua mentalização, será por sua vez internalizado pela própria criança. Interações nas quais os estados mentais das crianças e de outros indivíduos são considerados, nomeados e representados favorecem que elas aprendam sobre a própria mente e a de terceiros. Por sua vez, a exposição a interações que envolvem uma capacidade de mentalização deficitária prejudicará o desenvolvimento da capacidade de mentalização da criança (Bateman & Fonagy, 2016).

Há estudos que enfocam a capacidade de mentalização parental (Byrne et al., 2019; Camoirano, 2017; Ensink, Bégin, Normandin, & Fonagy, 2016a; Ensink, Normandin, Plamondon, Berthelot, & Fonagy, 2016b; Ordway, Webb, Sadler, & Slade, 2015) na sua função de amparar o desenvolvimento desta capacidade do filho. No Brasil, é superior a três milhões o número de crianças menores de três anos matriculadas em escolas, sendo que 56,6% delas permanecem lá por tempo integral. Registrou-se um aumento de 23,8% nas matrículas entre 2014 e 2018 (Ministério da Educação, 2018). A capacidade de mentalização de professores, portanto, requer atenção (Hover-Reisner, Fürstaller, & Wninger, 2018; Ochoa & Arango, 2015; Recktenvald & Donelli, 2019).

Por serem importantes cuidadores, estes profissionais interferem no desenvolvimento da capacidade em questão dos alunos (Ensink et al., 2016b; Fonagy, 2006). Pesquisá-la pode ser uma forma de prevenção em termos de saúde mental (Ochoa & Arango, 2015), especialmente no caso dos bebês, que precisam aprender sobre si e os outros (Keller, 2011), seus estados mentais (Fonagy, 2006) e a regular suas emoções, amparados por adultos (Slade, 2007). Ademais, debater o tema é uma maneira de intervir frente à realidade de algumas escolas que desconsideram os estados mentais dos bebês (Monção, 2017).

Esta temática torna-se ainda mais relevante nos casos em que as famílias das crianças não sustentam o desenvolvimento de sua capacidade de mentalização, pois a interação com professores pode então contribuir positivamente (Ensink et al., 2016b). Além disso, como já afirmado, a qualidade dos cuidados recebidos pelos bebês é influenciada pela capacidade de mentalização dos adultos (Camoirano, 2017), já que uma postura mais sensível decorre da habilidade do cuidador de compreender o sentido e a intencionalidade dos comportamentos infantis (Ordway et al., 2015), e de atentar para as alternâncias nos estados mentais da criança (Slade, 2005).

A experiência clínica de Slade (2007) com pais cujos filhos estão em psicoterapia pode contribuir com esta reflexão: ela não almeja ensiná-los acerca de desenvolvimento infantil, mas sim busca convidá-los a refletir sobre as condutas dos filhos e seus possíveis significados latentes. Entende que, em circunstâncias afetivamente intensas, pais devem conseguir pensar sobre a criança e a situação. Como o trabalho com bebês nas escolas também desperta variados e intensos sentimentos nos professores (Polli & Lopes, 2017; Prosen & Vitulić, 2019), entende-se que estes devem ser capazes de acionar sua capacidade de mentalização para lidar com as situações desafiadoras, assim como os pais. Professores cuja capacidade de mentalização funciona suficientemente bem terão mais condições de refletir sobre manejos com as crianças e usar técnicas pedagógicas de modo criativo (Ochoa & Arango, 2015).

Apesar de sua relevância, a temática ainda não foi suficientemente explorada (Hover-Reisner et al., 2018), principalmente no que se refere a professores de berçário e bebês. Fez-se uma revisão sistemática nas bases de dados *Academic Search Complete*, LILACS, *Medline Complete*, *PsycINFO*, *Scielo* e *Scopus* e encontraram-se dois artigos que versam sobre mentalização, professores e pré-escolares (Recktenvald, Schaefer, Santos, & Donelli, 2017). O artigo teórico de Ochoa e Arango (2015) aborda a mentalização dos educadores e sua importância para a saúde mental e o desenvolvimento socioemocional das crianças das quais se ocupam. Já o estudo de Malberg, Stafler e Geater (2012) apresenta o *The Primary Years Project*: intervenção que objetiva reduzir o número de suspensões de crianças entre três e sete anos em escolas públicas de Londres. Atua-se com a criança, seus pais e professores tendo como foco ativar a capacidade de mentalização do sistema perante as demandas emocionais das crianças.

A presente investigação objetivou avaliar a capacidade de mentalização de professoras de berçário que atuam com bebês entre quatro a dezoito meses de idade, em escolas de Educação Infantil. Ambiciona-se, assim, realçar a importância do tema e apoiar futuras pesquisas que criem e avaliem intervenções cujo foco seja a promoção da capacidade de mentalização de professores, visando impactar positivamente a saúde mental dos bebês e dos professores, além do desempenho destes profissionais.

Método

Delineamento

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, de caráter exploratório. Utilizou-se o método Estudo de Casos Múltiplos (Yin, 2015).

Participantes

Participaram desta investigação quatro professoras de berçário que atuam com bebês, entre quatro a 18 meses de idade, em três escolas de Educação Infantil. Selecionou-se esta amostra por conveniência, baseada nos critérios de inclusão: ser maior de 18 anos; ter, pelo menos, Ensino Médio completo; experiência superior a um ano como profissional da Educação Infantil; e atuar com bebês por quatro horas diárias pelo menos. Foram critérios de exclusão: ser menor de 18 anos; não ter formação mínima para atuação na Educação Infantil; ter turno de trabalho na Educação Infantil inferior a quatro horas diárias; trabalhar com bebês por período inferior a quatro horas diárias; e apresentar condições de saúde que não possibilitem a compreensão dos instrumentos de coleta de dados (avaliada no contato pessoal com uma das pesquisadoras).

As participantes (P1, P2, P3, P4) tinham entre 32 e 45 anos de idade, eram pedagogas – sendo que P2 e P3 eram especialistas em Educação Infantil –, e possuíam entre um a oito anos de experiência com turmas de berçário. P1 trabalhava em uma escola privada na cidade de Porto Alegre e as demais na Região Metropolitana em escolas públicas. Todas eram as responsáveis pela turma e recebiam o apoio de uma assistente.

Instrumentos

Ficha de Dados Sociodemográficos e Profissionais. Constituída por 16 questões - sendo quatro abertas - para coletar dados sociodemográficas e ocupacionais das participantes.

Entrevista de História de Vida e Relações Atuais. Criada para este estudo, é uma entrevista semiestruturada composta por 15 questões principais e outras questões secundárias, que indagam sobre a escolha profissional do participante, suas relações atuais com colegas de trabalho, sua infância, relacionamento passado e atual com seus pais (ou principais cuidadores). Construíram-se as perguntas com base nas orientações de Bateman e Fonagy

(2016) sobre o que investigar em uma entrevista para avaliar a capacidade de mentalização de um indivíduo. Recomenda-se atentar para sua história de apego passada e atual, com indagações explícitas a sentimentos e pensamentos próprios e de outras pessoas.

A entrevista, gravada em áudio, foi conduzida por uma das pesquisadoras. Sua aplicação durou em torno de uma hora.

Procedimentos de Coleta de Dados e Éticos

Depois de obter a autorização da Secretaria de Educação de um município da Região Metropolitana de Porto Alegre, e o aval da equipe diretiva de três escolas, ocorreu o contato inicial com as participantes em seu local de trabalho. Nesta ocasião, elas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - versão educadores) e preencheram a Ficha de Dados Sociodemográficos e Profissionais. Cerca de um mês depois, fez-se a Entrevista de História de Vida e Relações Atuais.

Este estudo atendeu às recomendações éticas de pesquisa com seres humanos segundo orientações da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, sob CAEE número 62408116.7.0000.5344.

Procedimentos de Análise dos Dados

A Ficha de Dados Sociodemográficos e Profissionais foi utilizada para caracterizar as participantes. Analisou-se a transcrição da Entrevista de História de Vida e Relações Atuais através do *Checklist for the clinical assessment of mentalizing* elaborado por Bateman e Fonagy (2006, 2016). Utilizou-se uma adaptação e tradução para o português brasileiro deste *Checklist* (Viegas & Ramires, 2012) que avalia a capacidade de mentalização em quatro contextos: “em relação aos pensamentos e sentimentos de outras pessoas”, “percepção do próprio funcionamento mental”, “representação do *self*” e “valores e atitudes gerais”. Trata-se de um instrumento de avaliação clínica que requer tempo e conhecimento para ser utilizado, o que impede sua utilização em grande escala. Pelo mesmo motivo, não possui dados de validade.

O contexto capacidade de mentalização em relação aos pensamentos e sentimentos de outras pessoas abrange os itens: opacidade; ausência de paranoia; contemplação e reflexão; tomada de perspectiva; interesse genuíno nos pensamentos e sentimentos de outras pessoas;

abertura para a descoberta; perdão e previsibilidade. O contexto percepção do próprio funcionamento mental inclui os itens: instabilidade; perspectiva desenvolvimental; ceticismo realista; reconhecimento da função pré-consciente; conflito; postura autoinquisitiva; interesse na diferença e, por fim, consciência do impacto do afeto. O contexto representação do *self* é composto pelos itens: habilidades pedagógicas e de escuta avançadas; continuidade autobiográfica e vida interna rica. O contexto valores e atitudes gerais abrange os itens hesitação e moderação (Bateman & Fonagy, 2016).

O exemplo mais representativo de cada item é anotado e pontuado no *Checklist*. Atribui-se 1 quando há forte evidência da presença do item; 0,5 quando há alguma evidência e 0 quando não há evidência. Depois, a pontuação é somada e a capacidade de mentalização em cada contexto é classificada como “muito alta”, “boa”, “moderada” ou “pobre”. Por fim, encontra-se o resultado da avaliação da capacidade de mentalização global do participante.

A análise foi conduzida de modo independente por dois juízes com treinamento prévio no emprego do *Checklist*. Nos casos de divergência, contatou-se um terceiro.

Resultados e Discussão

A Tabela 1 exibe a classificação obtida pelas participantes em cada contexto do *Checklist* e o escore global de sua capacidade de mentalização. Os resultados variaram entre uma capacidade de mentalização boa e muito alta. Tais dados são considerados positivos, pois sugerem que os bebês tenham melhores oportunidades de aprender sobre estados mentais por conviverem com adultos com boa capacidade de mentalização (Bateman & Fonagy, 2016).

Tabela 1
Resultados do Checklist

Contexto/Professora	P1	P2	P3	P4
Em relação aos pensamentos e sentimentos de outras pessoas	Muito alta	Muito alta	Muito alta	Muito alta
Percepção do próprio funcionamento mental	Boa	Muito alta	Boa	Boa
Representação do <i>self</i>	Boa	Muito alta	Muito alta	Boa
Valores e atitudes gerais	Boa	Muito alta	Boa	Boa
Global	Boa	Muito alta	Muito alta	Boa

Notas. 1. P1 = Participante 1; P2 = Participante 2; P3 = Participante 3; P4 = Participante 4.

É primordial atentar para o contexto em relação aos pensamentos e sentimentos de outras pessoas, no qual as participantes obtiveram a classificação máxima. Isso porque a criança aprende sobre seus estados mentais quando seus cuidadores são capazes de considerá-los, nomeá-los e representá-los ao interagirem com ela (Bateman & Fonagy, 2016). A desconsideração dos estados mentais das crianças, realidade em algumas escolas (Monção, 2017), é uma dificuldade a ser enfrentada no país.

O resultado positivo da capacidade de mentalização no contexto em questão sugere que as professoras apresentam um interesse genuíno sobre os estados mentais de outros indivíduos. Elas seriam capazes de reconhecer, por exemplo, que às vezes não é possível saber o que se passa na mente do outro e que há perspectivas variadas sobre um mesmo fato, dependendo da história de cada um – “*nem às vezes tu vivenciando a relação, a situação do outro, tu não consegue saber o que o outro sentiu porque vem da carga de cada um*” (P4).

Também demonstraram entender que a mente do indivíduo pode mudar e, por isso, os pensamentos dos outros não são percebidos como ameaçadores – “*tinha clubinho contra a P2, então, eu era excluída da brincadeira naquele dia porque eu não quis fazer o que todo mundo ia fazer, e assim vice-versa, tinha dia que era outra menina e tal*” (P2). Às vezes, as participantes parecem aceitar o outro por compreenderem os estados mentais dele (Bateman & Fonagy, 2006, 2016) – “*porque às vezes ela [mãe] está triste ou aborrecida com alguma coisa, [...] se ela me diz alguma palavra de mal jeito assim que de repente possa me ofender né, eu não levo aquilo adiante, eu faço de conta que... né está tudo bem...*” (P1).

Imagina-se que estas qualidades contribuam para dissipar emoções intensas que poderiam prejudicar a atuação dos professores. Diante de condutas infantis agressivas (mordidas, por exemplo) ou que desconsideram as orientações dos professores, a raiva pode emergir (Prosen & Vitulić, 2019). A tentativa de compreender o ponto de vista do bebê, o estado mental que causou determinada ação, talvez ajude a interpretar a conduta não como uma afronta ao professor ou a sua autoridade, dirimindo assim as emoções intensas e, consequentemente, favorecendo atitudes mais ponderadas, calcadas no pensamento. Reiterase que a capacidade de mentalização é primordial para o processo de regulação afetiva (Bateman & Fonagy, 2016), o qual é de extrema importância diante dos fortes sentimentos que atuar com bebês no ambiente escolar desperta nos profissionais (Polli & Lopes, 2017; Prosen & Vitulić, 2019).

O resultado deste contexto indica que as professoras seriam capazes de atribuir intencionalidade aos comportamentos dos bebês e supor seus possíveis estados mentais latentes. Destarte, esperar-se-ia que procederiam de forma mais sensível por entender o

sentido dos comportamentos dos bebês (Ordway et al., 2015; Sadler, Slade, & Mayes, 2006). Em parte, a negligência física e emocional sofrida por algumas crianças pode ser resultado de uma dificuldade dos pais de imaginar os estados mentais dos filhos (Byrne et al., 2019). Crê-se que o mesmo raciocínio possa ser aplicado aos professores e, sendo assim, as emoções negativas dos bebês, com as quais professores deparam-se, como raiva, frustração, tristeza, incomodações e choramingos (Cekaite & Ekström, 2019), poderiam ser melhor acolhidas.

Destaca-se a relevância de auxiliar as crianças a modular seus afetos negativos (Ochoa & Arango, 2015), ao invés de acrescentar ainda mais estresse ao momento (Ensink et al., 2016a). Uma conduta impulsiva por parte do professor – causada por falhas de sua capacidade de mentalização (Bateman & Fonagy, 2016) – não ajudaria neste processo.

Sustenta-se ainda que uma boa capacidade de mentalização dirigida ao outro poderia ser um meio de combater uma expectativa comum de professores: espera-se que todas as crianças acolham e atendam suas propostas, executando-as no mesmo momento (Carvalho & Radomski, 2017), o que ignora a singularidade dos estados mentais de cada criança. Além disso, seria uma forma de reduzir condutas diretivas e aumentar a curiosidade do profissional sobre a mente dos bebês e, por conseguinte, pensar, também, nas próprias ações e em como organizar o cotidiano escolar. Uma preocupação com tais aspectos foi citada por P4: “*porque eu entendo, assim, a própria rotina de um berçário como muito particular, né. Cada criança, na verdade, tem o seu tempo, a escola tem um andamento sim, tem um horário de fazer comida, um horário de sono, né, que muitas vezes também é uma barreira nas escolas, mas se nem a gente que é adulto, nem todos dormimos a mesma hora, comemos a mesma hora, então isso é um pouco... sempre foi um pouco difícil pra mim. E eu tento trabalhar dessa forma, assim, tentando ajustar isso, com o andar da escola, mas respeitando muito a individualidade de cada criança*”.

Referente ao contexto percepção do próprio funcionamento mental, apenas P2 alcançou a classificação máxima. Avaliou-se se a participante identifica que pode ter sentimentos e ideias contraditórios, sentimentos confusos e desconhecidos – “*normalmente eu me sinto feliz lá. Eu fico... satisfeita de eu poder ficar com eles [pais] o tempo que é o meu tempo e poder ir pra minha casa sabe. [...] Às vezes, eu até digo pra eles ‘deu, acabou meu tempo aqui. Tô indo embora’*” (P3). Também se atentou para a possibilidade de a participante reconhecer que os afetos podem modificar a compreensão de si e dos demais, e que mudanças na pessoa alteram sua forma de entender os outros – “*mas depois, também, tu vai amadurecendo e vai entendendo que eles [pais] estavam corretos*” (P1).

Averiguou-se se ela identifica que sua visão sobre terceiros se aprofunda e torna-se mais complexa com o desenvolvimento – “*a mãe eu acredito que é uma depressão [...] porque ela fica muito trancada no quarto, muito na cama [...]. Hoje eu acho que ela agia assim por isso né, por uma condição dela digamos. E o pai também é uma doença né... uma condição dele né, mas ele quando tava sóbrio, boa parte do tempo ele tava sóbrio e ele... ele agia como um pai que acabava fazendo o papel da mãe*” (P3). Ademais, verificou-se se há um interesse em modos de funcionamento mental diferentes do seu, por exemplo, o infantil – “*eu acho que essa é a parte mais difícil pra mim sabe, tu está com aquele ser frágil [bebê] que não vai te dizer nada e tu tem que ir descobrindo essas coisas assim*” (P3). Pensa-se que essa curiosidade pela mente infantil seja fundamental para trabalhar com bebês, pois um cuidado sensível se caracteriza por atentar às mudanças nos estados mentais deles (Slade, 2005).

Considerando o resultado deste contexto, sugere-se que as participantes refletam com menor profundidade e/ou frequência sobre os estados mentais que guiam os próprios comportamentos quando comparado aos de outros. Este achado demanda atenção, visto que falhas de reconhecimento dos próprios sentimentos e pensamentos geram dificuldades para identificar o efeito deles nos outros, assim como o das suas ações (Bateman & Fonagy, 2006; Ensink, Normandin et al., 2016). Além disso, adultos devem conseguir identificar e suportar as próprias experiências (Slade, 2005, 2007), achar palavras para descrever sua história e seu mundo interno (Sadler, Slade, & Mayes, 2006) como condição para que regulem as emoções dos bebês (Sadler et al., 2006; Slade, 2005, 2007).

Atenta-se, também, para a incumbência dos adultos de identificar, de refletir os estados mentais das crianças (Bateman & Fonagy, 2016). Para tanto, devem ser capazes de reconhecer os próprios estados mentais primeiramente e diferenciá-los dos sentimentos e pensamentos delas. Presume-se que uma dificuldade de compreender os próprios estados mentais poderia prejudicar a diferenciação do cuidador em relação ao bebê, perturbando assim a função daquele de identificar e nomear os estados mentais deste. Por tais motivos, indica-se que intervenções com professores os convidem a pensar sobre seus comportamentos e estados mentais subjacentes, em vez de enfocar apenas as crianças.

O contexto representação do *self* abrange o item julgar-se capaz de explicar questões a outros e ser considerado por eles como paciente e capaz de ouvir (habilidades pedagógicas e de escuta avançadas). Inclui também, recordar-se de si enquanto criança e experienciar uma continuidade de ideias (continuidade autobiográfica), e experimentar sua mente como sem conteúdo ou vazia apenas raramente (vida interna rica) (Bateman & Fonagy, 2016).

P1 e P4 alcançaram os resultados mais baixos: obtiveram o escore máximo na continuidade autobiográfica – “*influencia na parte assim ó... do afeto, do amor, do carinho que eu sempre tive e recebi de todos, então, isso ajuda e ajudou eu passar pros meus filhos, ajudou eu passar pros bebezinhos que eu cuido com muito amor e carinho*” (P1) –, mas encontrou-se apenas alguma evidência da presença dos demais itens. Sobre conversar com as colegas, P4 comentou: “*trabalho muito no geral assim: ‘gurias, tem que colocar a roupa suja dentro da sacola’, né pra não dizer diretamente pra uma ou pra outra. [...] Quando é frequente o negócio, daí eu vejo quem é que tá ainda insistindo naquela situação de não fazer e daí assim ó: ‘fulaninha, tem que colocar a roupa dentro da sacola. Eu já falei’, mas sempre foi de boa assim. Eu procuro ter uma relação bem tranquila com as pessoas que trabalham comigo, tento organizar pra que pra elas não fique pesado, pra mim também não*” (P4).

Acerca do item “vida interna rica”, cita-se outra fala de P4: “*não consigo lembrar pensamentos, mas também não consigo visualizar algum pensamento naquele momento*”. Ter uma vida interna repleta de conteúdos (Bateman & Fonagy, 2016) e identificá-los, ajuda o indivíduo a ser capaz de regular os estados mentais dos bebês (Sadler et al., 2006; Slade, 2005, 2007), inclusive, as emoções negativas deles (Cekaite & Ekström, 2019).

Entende-se que aperfeiçoar e crer nas próprias habilidades pedagógicas e de escuta seja mister para atuar como professor e partilhar tarefas com, pelo menos, um colega como acontece na Educação Infantil frequentemente. As participantes mencionaram os desafios de trabalhar em grupo. P2 afirmou: “*acho que os diferentes pensamentos, porque muito na Educação Infantil tem essa questão de dividir a turma, então assim, entre aspas, a turma não é tua. Como professor, geralmente tem um professor titular de manhã e um à tarde. [...] Então, tu ter um pensamento parecido, ou, de certa forma, apenas respeitar o pensamento do outro, isso é uma coisa bem difícil das relações*”. P3 contou: “*é bem difícil trabalhar em equipe. Assim, eu tive experiência com Ensino Fundamental [...] onde tu trabalha sozinha com teus alunos, com tuas regras, tuas combinações, teu conteúdo e deu. Daí quando cheguei na Educação Infantil, eu tinha uma parceira de turma e essa parceira [...] tinha uma prática completamente diferente da minha. Foi uma experiência bem difícil. Quando eu fui pro berçário também tive uma monitora e foi uma experiência bem difícil assim, inclusive, de eu ter que denunciar uma agressão*”. Trabalhar em grupo e lidar com diferentes opiniões é menos desafiador para indivíduos com uma capacidade de mentalização bem desenvolvida (Twemlow et al., 2005). Propiciar espaços de reflexão sobre a visão que possuem de si quanto à vida ocupacional seria uma forma de intervir, até mesmo, visando combater a

desvalorização da carreira docente assinalada pela literatura (Filho & Delgado, 2016; Monção, 2017).

Quanto ao contexto valores e atitudes gerais, somente a capacidade de mentalização de P2 foi considerada “muito alta”. Esse abarca uma predileção pelo relativismo e pela complexidade, e uma carência de certeza plena sobre o que é errado e o que é certo – “*eu acho bem particular, né, de cada pessoa, o que julga certo ou errado*” (P2). Engloba ainda, moderação ao tecer afirmações sobre os próprios estados mentais e os de outros, e um constante automonitoramento (Bateman & Fonagy, 2016) – “*eu pensei como é que eu vou ver todos esses bebês agora, né, sabendo que eu não vou mais ser mãe? ‘Meu Deus, eu não vou mais conseguir, será que eu volto, será que não volto?’ E assim, nossa! Pra minha surpresa foi muito, muito... foram eles que me levantaram, que nem eu te falei, de a gente ter problemas, mas abrir a porta e ver aquele pessoalzinho ali todo te esperando, sorridente, dependendo tanto de ti*” (P2).

Sabe-se que a atitude parental de constante curiosidade acerca dos próprios estados mentais e os do filho contribui para que os adultos possam evitar respostas nocivas e resolver eventuais mal-entendidos oriundos da interação (Byrne et al., 2019). Indica-se que o mesmo possa acontecer na relação professor-bebê.

Enaltecem-se os resultados positivos da capacidade de mentalização global das participantes, pois essa é um dos elementos que sustenta o cuidado sensível (Camoirano, 2017; Sadler et al., 2006) e contribuiria para que o profissional pensasse sobre seu jeito de lidar com as crianças e empregasse técnicas pedagógicas com criatividade (Ochoa & Arango, 2015). Além disso, crê-se que professores atentos a estados mentais colaborariam para a formação da capacidade de mentalização dos bebês dos quais se ocupam (Ensink et al., 2016b; Fonagy, 2006), por exemplo, ao proferirem termos mentais ao dialogar com eles (Longobardi et al., 2016).

Apesar deste resultado favorável, salienta-se que, em situações afetivamente intensas, pode ser desafiador pensar sobre estados mentais (Bateman & Fonagy, 2016) e a entrevista empregada neste estudo não é considerada uma situação deste tipo, apesar de algumas participantes terem relatado episódios difíceis de suas vidas – “*com o pai eu me sentia bem e feliz principalmente quando ele não estava bêbado. [...] Ah... com a mãe, às vezes, eu sentia uma certa angústia de não ter muita certeza do que ia acontecer sabe, de daqui a pouco ela... assustava a gente com algumas coisas né, então, em estar só com a mãe eu sentia um pouco de angústia, ansiedade, insegurança*” (P3). Além disso, outros fatores como o temperamento de um bebê (Sharp & Fonagy, 2008) e o meio social no qual o profissional está inserido

(Bateman & Fonagy, 2016) interferem na sua capacidade de mentalização. Sugere-se que estudos futuros incluam avaliações, especialmente, sobre o ambiente profissional, como o apoio recebido dos gestores escolares.

Considerações Finais

O presente estudo objetivou avaliar a capacidade de mentalização de professores de berçário que atuam com bebês entre quatro a dezoito meses de idade, em escolas de Educação Infantil. Concluiu-se que a capacidade de mentalização das participantes variou entre muito alta e boa, resultado classificado como positivo. Isso porque a literatura enfatiza que a capacidade de mentalização dos cuidadores influencia o desenvolvimento desta capacidade nas crianças, a oferta de cuidados de qualidade e a possibilidade de o professor pensar sobre como se relaciona com as crianças.

Ciente que a desconsideração dos estados mentais das crianças é realidade em algumas escolas (Monção, 2017), investigar a capacidade de mentalização de professores é mister. Após conhecê-la, será viável planejar intervenções nas escolas que enfoquem esta capacidade, que convidem professores a refletir sobre os possíveis estados mentais subjacentes aos seus comportamentos e aos dos bebês, e avaliá-las. Alerta-se que cursos e formações que orientam estes profissionais sobre o que dizer ou como agir com os bebês podem ser insuficientes, pois tais informações não farão sentido, a menos que os professores identifiquem os estados mentais latentes aos comportamentos dos bebês.

Uma possível limitação deste estudo é o fato de o instrumento de análise de dados empregado ser clínico. A dificuldade de instrumentos validados para a realidade brasileira é um desafio para investigar a temática. As pesquisas que utilizam o construto teórico da mentalização ainda não estão amplamente difundidas na literatura nacional, apesar de serem abundantes na literatura internacional. Alude-se à premência de novas pesquisas que testem instrumentos no país a fim de propagar os estudos sobre a temática, o que colaboraria com contextos diversos do escolar como: familiar, clínico, hospitalar e instituições de acolhimento.

Referências

- Bateman, A., & Fonagy, P. (2006). *Mentalization-Based Treatment for Borderline Personality Disorder: A practical guide*. New York: Oxford University Press.
- Bateman, A., & Fonagy, P. (2013). Mentalization-Based Treatment. *Psychoanalytic Inquiry: A Topical Journal for Mental Health Professionals*, 33(6), 595-613. doi: 10.1080/07351690.2013.835170
- Bateman, A., & Fonagy, P. (2016). *Mentalization-Based Treatment for Personality Disorders: A practical guide*. New York: Oxford University Press.
- Byrne, G., Sleed, M., Midgley, N., Fearon, P., Mein, C., Bateman, A., & Fonagy, P. (2019). Lighthouse Parenting Programme: Description and pilot evaluation of mentalization-based treatment to address child maltreatment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 24(4), 680-693. doi: 10.1177/1359104518807741
- Camoirano, A. (2017). Mentalizing makes parenting work: A review about parental reflective functioning and clinical interventions to improve it. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-12. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00014
- Carvalho, R. S., & Radomski, L. L. (2017). Imagens da docência com bebês: Problematizando. *Série-Estudos*, 22(44), 41-59. doi: 10.20435/serie-estudos.v22i44.1015
- Cekaite, A., & Ekström, A. (2019). Emotion Socialization in Teacher-Child Interaction: Teachers' Responses to Children's Negative Emotions. *Frontiers in Psychology*, 10, 1546. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01546
- Ensink, K., Bégin, M., Normandin, L., & Fonagy, P. (2016a). Maternal and child reflective functioning in the context of child sexual abuse: pathways to depression and externalising difficulties. *European Journal of Psychotraumatology*, 7(1), 1-10. doi: 10.3402/ejpt.v7.30611
- Ensink, K., Normandin, L., Plamondon, A., Berthelot, N., & Fonagy, P. (2016b). Intergenerational Pathways From Reflective Functioning to Infant Attachment Through Parenting. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 48(1), 9-18. doi: 10.1037/cbs0000030
- Filho, A. J., & Delgado, A. C. (2016). A participação dos bebês e das crianças bem pequenas e a prática da docência no contexto da educação infantil. *Saber & Educar*, 0(21), 108-117. doi: 10.17346/se.vol21.232

- Fonagy, P. (2006). The mentalization-focused approach to social development. In J. G. Allen, & P. Fonagy (Eds.), *Handbook of mentalization-based treatment* (pp. 53-99). Chichester: John Wiley & Sons.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E., & Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. New York: Other Press.
- Hofer-Reisner, N., Fürstaller, M., & Wninger, A. (2018). ‘Holding mind in mind’: The use of work discussion in facilitating early childcare (kindergarten) teachers’ capacity to mentalise. *Infant Observation*, 21(1), 98-110. doi: 10.1080/13698036.2018.1539339
- Keller, L. E. (2011). Repairing links: Building attachments in the preschool classroom. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 59(4), 737-763. doi: 10.1177/0003065111417624
- Longobardi, E., Lonigro, A., & Laghi, F. (2016). References to mental states in mother-child conversation. *Journal of Child and Family Studies*, 25(3), 756-766. doi: 10.1007/s10826-015-0255-y
- Luyten, P., & Fonagy, P. (2015). The Neurobiology of Mentalizing. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, 6(4), 366-379. doi: 10.1037/per0000117
- Malberg, N. T., Stafler, N., & Geater, E. (2012). Putting the pieces of the puzzle together: A mentalization-based approach to early intervention in primary schools. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 11(3), 190-204. doi: 10.1080/15289168.2012.700623
- Ministério da Educação. (2018). *Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018*. Brasília, DF: Ministério da Educação. Recuperado de http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6386080
- Monção, M. G. (2017). Cenas do cotidiano na educação infantil: Desafios da integração entre cuidado e educação. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 161-176. doi: 10.1590/S1517-9702201608147080
- Ochoa, A. M., & Arango, A. C. (2015). Salud mental, función docente y mentalización en la educación preescolar. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19(1), 118-125. doi: 10.1590/2175-3539/2015/0191811
- Ordway, M. R., Webb, D., Sadler, L. S., & Slade, A. (2015). Parental reflective functioning: An approach to enhancing parent-child relationships in pediatric primary care. *Journal of Pediatrics Health Care*, 29(4), 325-334. doi: 10.1016/j.pedhc.2014.12.002

- Polli, R. G., & Lopes, R. S. (2017). Do que o bebê precisa? A função de cuidar na perspectiva das educadoras de berçário. *Interação em Psicologia*, 21(2), 157-166. doi: 10.5380/psi.v21i2.47810
- Prosen, S., & Vitulić, H. S. (2019). Anger in preschool teachers: Experience, regulation and connection to mental health. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(4), 468–478. doi: 10.1080/1350293X.2019.1634234
- Recktenvald, K., & Donelli, T. (2019). Nursery Educators' Implicit Mentalizing. *Trends in Psychology*, 27(4), 869-882. doi: 10.9788/TP2019.4-1
- Recktenvald, K., Schaefer, M. P., Santos, M. N., & Donelli. (2017). A capacidade de mentalização no contexto escolar: Uma revisão sistemática. *Anais do XI Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, Aracaju, SE*. Recuperado de https://www.abpd.psc.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=385
- Sadler, L. S., Slade, A., & Mayes, L. C. (2006). Minding the baby: A mentalization-based parenting program. In J. G. Allen, & P. Fonagy (Eds.), *Handbook of Mentalization-Based Treatment* (pp. 271-288). Chichester: John Wiley and Sons.
- Sharp, C., & Fonagy, P. (2008). Parent's capacity to treat child as psychological agent. *Social Development*, 17(3), 737-754. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00457.x
- Slade, A. (2005). Parental reflective functioning: An introduction. *Attachment & Human Development*, 7(3), 269-382. doi: 10.1080/14616730500245906
- Slade, A. (2007). Reflective Parenting Programs: Theory and development. *Psychoanalytic Inquiry*, 26(4), 640-657. doi: 10.1080/07351690701310698
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., & Sacco, F. C. (2005). A developmental approach to mentalizing communities: I. A model for social change. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 69(4), 265-281. doi: 10.1521/bumc.2005.69.4.265
- Viegas, P. C., & Ramires, V. R. (2012). Pré-adolescentes em psicoterapia: Capacidade de mentalização e divórcio altamente conflitivo dos pais. *Estudos de Psicologia*, 29(suppl. 1), 841-849. doi: 10.1590/S0103-166X2012000500020
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (5a ed.). Porto Alegre: Bookman.

Endereço para correspondência

Karina Recktenvald

Avenida Iguassu, 418/1001, Petrópolis, Porto Alegre - RS, Brasil. CEP 90470-430

Endereço eletrônico: karinareck@gmail.com

Tagma Marina Schneider Donelli

Avenida Unisinos, 950, sala E 01 111, Cristo Rei, São Leopoldo - RS, Brasil. CEP 93022-750

Endereço eletrônico: tagmad@unisinos.com.br

Recebido em: 06/04/2020

Reformulado em: 19/12/2020

ACEITO em: 15/03/2021

Notas

* Psicóloga, graduada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, mestre em Psicologia Clínica pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

** Psicóloga pela UNISINOS, especialista em Psicologia Hospitalar pela ULBRA, mestre em Psicologia do Desenvolvimento e doutora em Psicologia pela UFRGS.

Financiamento: A pesquisa relatada no manuscrito foi financiada pela bolsa de mestrado da primeira autora (PROSUC/CAPES) e pela bolsa de produtividade em pesquisa da segunda autora (CNPq No. Processo 307828/2016-6)

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