

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

GUILHERME GABRIEL LOPES

GERENCIAMENTO EMOCIONAL EM CRIANÇAS QUE VIVENCIAM E NÃO
VIVENCIAM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

São Carlos - SP

2024

GUILHERME GABRIEL LOPES ¹

**GERENCIAMENTO EMOCIONAL EM CRIANÇAS QUE VIVENCIAM E NÃO
VIVENCIAM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL.**

Monografia elaborada pelo aluno Guilherme Gabriel Lopes e apresentada ao curso de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Orientadora: Profa. Dra. Monalisa Muniz

São Carlos - SP

2024

¹ Bolsista PIBIC - Edital ProPq 001/2023

Apoio financeiro: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq-Brasil) por meio do Edital ProPq 001/2023 PIBIC, PIBIC-AF, PIBIC-AF (Indígena) e PIBITI: Seleção 2023 - 2024 da Coordenadoria dos Programas de Iniciação Científica e Tecnológica (CoPICT) da PróReitoria de Pesquisa (ProPq) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).



AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à Deus, pela minha vida, pela força e saúde que me concedeu para correr atrás dos meus sonhos e objetivos.

Agradeço ao Jair, à Benedita, à Camila, à Thais, à Cecília e ao Fernando, que me deram todo apoio, incentivo e muito amor para continuar firme trilhando esse caminho. Sem vocês nada disso seria possível. Obrigado por se doarem por mim. Eu amo muito vocês.

Agradeço aos meus amigos e amigas de graduação, de república e de vida, que me apoiaram e incentivaram. Um abraço apertado e muito obrigado a cada um que esteve comigo no suor, nas risadas e, principalmente, nos momentos de tribulação. Amo vocês!

Agradeço ao cursinho popular CASD, a todos os professores voluntários e ao Instituto Semear. Sempre serei grato por tudo que fizeram por mim. Vocês fazem a diferença no mundo e mudam vidas.

Agradeço à minha orientadora Monalisa, por sempre ser paciente e solícita. Trabalhar junto de ti me ensinou muito, professora. Agradeço por cada conselho, auxílio, compreensão, palavra de consolo e incentivo. Obrigado por me apoiar ao longo deste trabalho e me ajudar a tornar esse sonho palpável. Te admiro e sou muito grato por trabalharmos juntos.

Agradeço a todos os participantes e suas famílias por terem me acolhido e aceitado me ajudar a concluir este estudo. Obrigado por me receberem e serem solidários comigo. Saí de cada aplicação mais convicto do quanto essas crianças são especiais.

Agradeço aos profissionais que me acompanharam, em especial a Thaise e a Stella por me darem suporte com muito carinho e profissionalismo. Sou muito grato por ter vocês em minha vida.

Agradeço ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) pelo apoio financeiro e por colaborar com a minha trajetória profissional.

Se sonha com um mundo melhor,

Proteja toda criança.

Jair Lopes

RESUMO

O gerenciamento emocional, desenvolvido desde a nossa infância, é um fator importante para nossas vidas e nossas relações. No entanto, fatores de risco vivenciados por crianças em vulnerabilidade social tendem a impactar essa habilidade. Nesse sentido, essa pesquisa teve como objetivo verificar e comparar a habilidade de gerenciamento emocional em crianças que vivenciam e não vivenciam situação de vulnerabilidade social, através de teste psicológico com inserção de entrevista (perguntas qualitativas) a cada item do instrumento. Participaram da pesquisa 20 crianças (10 do grupo com vulnerabilidade social e 10 sem vulnerabilidade social). Os instrumentos utilizados foram o Teste de Gerenciamento Emocional em Crianças - TGEC (adaptado para a presente pesquisa com menos itens e com perguntas inseridas ao final de cada item) e o Critério de Classificação Econômica Brasil - CCEB para identificar o estrato social de cada participante. Embora os resultados quantitativos não tenham mostrado uma diferença significativa estatisticamente, os resultados da análise qualitativa nos trouxeram dados relevantes sobre diferenças entre os grupos na habilidade de gerenciamento emocional. As crianças em vulnerabilidade social demonstraram um vocabulário mais limitado em relação à nomeação das emoções e dos sentimentos e tiveram maior dificuldade na compreensão das situações-problema das histórias. O grupo não vulnerável mostrou-se mais hábil em relação a interpretação das situações-problema trazidas, um maior desenvolvimento e elaboração das respostas e responderam com soluções que tendem a ser mais adaptativas aos problemas apresentados. Portanto, a investigação realizada trouxe dados que sustentam a hipótese de que há relação entre o contexto social e a habilidade de gerenciamento emocional das crianças.

Palavras-chave: Inteligência emocional; crianças; vulnerabilidade social; gerenciamento emocional

ABSTRACT

Emotional management, developed since our childhood, is an important factor in our lives and relationships. However, risk factors experienced by children in social vulnerability tend to impact this ability. In this regard, this research aimed to verify and compare the emotional management ability in children who experience and do not experience social vulnerability, through a psychological test with the inclusion of an interview (qualitative questions) for each item of the instrument. Twenty children participated in the study (10 from the group with social vulnerability and 10 without social vulnerability). The instruments used were the Children's Emotional Management Test - TGEC (adapted for this research with fewer items and with questions inserted at the end of each item) and the Brazil Economic Classification Criteria - CCEB to identify the social class of each participant. Although the quantitative results did not show a statistically significant difference, the qualitative analysis provided relevant data about differences between the groups in emotional management ability. Children in social vulnerability demonstrated a more limited vocabulary in naming emotions and feelings and had greater difficulty understanding the problem situations in the stories. The non-vulnerable group showed more skill in interpreting the problem situations presented, greater development and elaboration of their responses, and provided solutions that tend to be more adaptive to the problems presented. Therefore, the investigation provided data supporting the hypothesis that there is a relationship between the social context and children's emotional management ability.

Keywords: Emotional intelligence; children; social vulnerability; emotional management

SUMÁRIO

RESUMO.....	6
ABSTRACT.....	7
INTRODUÇÃO.....	9
OBJETIVO.....	18
MÉTODO.....	19
Participantes.....	19
Informantes.....	20
Instrumentos.....	20
Procedimentos.....	22
Análise de dados.....	24
RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	25
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
REFERÊNCIAS.....	37

INTRODUÇÃO

A Inteligência Emocional (IE) teve sua primeira estruturação teórica cunhada por Peter Salovey e John D. Mayer em 1990, sendo proposta como a habilidade de percepção, acesso e a originação de emoções, a fim de auxiliar os processos de pensamento, assim como a habilidade de regulação, compreensão e conhecimento emocional, com o intuito de promover crescimento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1990). Nesse sentido, em 1997 os autores estabeleceram quatro facetas hierárquicas dessa capacidade, que em 2016 foram atualizadas junto a outras questões da teoria das habilidades cognitivas da IE (Mayer et al., 2016). A primeira faceta, *perceber as emoções*, está relacionada à capacidade de perceber e identificar emoções em outras pessoas em diversos contextos e situações, assim como em si mesmo. Ainda, a habilidade também abrange a expressão precisa das emoções desejadas, a identificação de expressões emocionais enganosas ou desonestas, a discriminação de expressões emocionais precisas e imprecisas, assim como o entendimento da expressão das emoções em diferentes contextos e culturas e a percepção do conteúdo emocional presente no ambiente, nas músicas e nas artes visuais (Mayer et al., 2016).

A segunda faceta, *facilitação do pensamento por meio da emoção*, diz respeito ao uso da emoção para o relacionamento com experiências de outros indivíduos; na promoção de alterações no humor, tendo em vista a elaboração de diferentes perspectivas cognitivas; também, no direcionamento da atenção e na produção de emoção para auxiliar nos processos cognitivos de julgamento e memória (Mayer et al., 2016).

A terceira faceta, *compreensão das emoções* remete ao entendimento das emoções, dos seus rótulos e as relações entre elas, a previsibilidade afetiva (como uma pessoa pode se sentir no futuro em determinadas condições), assim como, reconhecer as prováveis transições entre uma emoção e outra. Além disso, essa habilidade inclui a capacidade de reconhecer diferenças culturais ao avaliar as emoções, a capacidade de compreender emoções complexas

e mistas, assim como determinar antecedentes, significados e consequências para as emoções (Mayer et al., 2016).

A quarta e última faceta, de *gerenciamento das emoções*, está relacionada ao gerenciamento eficaz das emoções próprias e de outros, a avaliação de estratégias para o mantimento, a redução ou a intensificação de uma resposta emocional e o monitoramento das reações emocionais para determinação de sua razoabilidade. Também refere-se a capacidade de regular as emoções, ou seja, envolver-se com emoções julgadas como úteis e de descartar as que não são. Ademais, inclui também a capacidade de abertura a sentimentos tanto agradáveis quanto desagradáveis e as informações trazidas por eles, conforme a necessidade (Mayer et al., 2016).

O presente trabalho teve como variável de estudo o gerenciamento emocional, e para compreender melhor esse aspecto psicológico em crianças, e entendendo que o gerenciar as emoções faz parte do processo de desenvolvimento, nos apoiamos também nos modelos teóricos sobre o desenvolvimento infantil. A maior parte dos estudiosos do desenvolvimento concordam com a importância do ambiente sobre o desenvolvimento humano, principalmente no das crianças, em que atuam diretamente. Diferentes sistemas de influência, em distintos níveis, formam, em conjunto, a cultura de uma pessoa. Os sistemas de influência correspondem aos pais, aos familiares, às pessoas que ela tem contato, às instituições que frequenta, como igreja, escola, esporte, entre outros exemplos, e nestes, cada elemento exerce influência sobre todos os outros. Podemos dizer, desse modo, que a cultura, como agregadora de todos esses sistemas, dispõe um contexto para que a criança se desenvolva, sendo grande influenciadora no seu processo de formação (Kail, 2004). Desse modo, para essa pesquisa levamos em consideração as teorias contextuais de desenvolvimento, em específico o Modelo Bioecológico do psicólogo americano Urie Bronfenbrenner.

Para o modelo teórico de Bronfenbrenner, o desenvolvimento humano acontece através dos processos proximais (Bronfenbrenner & Morris, 2006), que se trata de progressões cada vez mais complexas de interação entre o indivíduo e as pessoas, os símbolos e o ambiente em que estão inseridos. Tal processo de interação recíproca só é realmente influente sobre o desenvolvimento se acontecer de forma regular e em um extenso período de tempo (Bhering & Sarkis, 2009).

O modelo Processo-Pessoa-Contexto-Tempo (Modelo PPCT), trazido pelo autor, diz respeito à estrutura de pesquisa que permite explorar como as características da pessoa e do ambiente relacionam-se como fatores chave no desenvolvimento do indivíduo ao longo do tempo (Bhering & Sarkis, 2009). O primeiro elemento, Processo, diz respeito aos processos proximais, compreendidos como a força propulsora do desenvolvimento (Coscioni et al., 2018). Segundo Bronfenbrenner & Morris (2006), algumas características devem estar presentes para que os processos proximais se estabeleçam, como o engajamento do indivíduo em uma atividade; a ocorrência dessa atividade ao longo de um extenso período de tempo e de maneira regular; a progressão dessa atividade com o aumento do seu grau de complexidade; a reciprocidade nas relações que possibilitam os processos proximais; e os símbolos e objetos devem ser estimuladores da exploração, atenção, manipulação e imaginação.

Quanto ao segundo elemento abordado no modelo, Pessoa, três níveis de características pessoais são elencados, sendo eles as características de força, que dizem respeito às características que ajudam a manter os processos proximais (geradoras) como, por exemplo, a curiosidade, ou características que corroboram com a descontinuidade, impedimento destes (disruptivas), como é o caso da agressividade. Características de recurso, estão relacionadas à aspectos que podem influenciar ou inibir o engajamento em processos proximais, como aspectos físicos, emocionais, materiais, sociais e cognitivos dos indivíduos. Por fim, as características de demanda referem-se às características que podem acarretar

reações que favoreçam ou desfavoreçam o estabelecimento destes processos, como por exemplo, idade e cor (Coscioni et al., 2018).

O terceiro elemento, Contexto, refere-se aos diferentes ambientes nos quais ocorre o desenvolvimento do indivíduo. O autor, então, faz uma divisão de 4 níveis para o ambiente que se organiza em microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. O primeiro deles, o microssistema, está relacionado às pessoas e objetos que estão inseridos no ambiente mais imediato do sujeito. Os microssistemas exercem bastante influência sobre o desenvolvimento das crianças, tendo em vista que englobam os elementos mais diretos do seu convívio, como seus cuidadores principais, irmãos, pais, parentes, entre outros. A junção dos microssistemas origina os mesossistemas, que incluem a ligação emocional e o relacionamento entre os microssistemas, que tem efeitos entre si, como por exemplo, um dia ruim no trabalho que resulta em problemas em casa. Isso demonstra a interligação entre eles. Adiante, temos o exossistema. Este inclui sistemas sociais que não estão, necessariamente, ligados de forma direta ao indivíduo, mas que ainda sim, têm impactos sobre sua formação. Um exemplo de exossistema é o trabalho dos pais, que embora não tenha ligação direta com a criança, tem impacto sobre seus cuidadores e, dessa forma, também a afetam. Seus efeitos podem ser bem fortes. Por fim, o macrosistema, que é o mais abrangente entre os explorados anteriormente, e que também inclui as culturas e subculturas que estes estão inseridos (Bronfenbrenner, 1979, 1995; Bronfenbrenner & Morris, 1998 como citado por Kail, 2004).

O quarto e último elemento do modelo P-P-C-T, o Tempo, refere-se à dimensão temporal do desenvolvimento, considerando tanto as mudanças que ocorrem ao longo da vida (ontogenia) quanto às mudanças históricas e culturais que influenciam o desenvolvimento. Este elemento é classificado em três perspectivas. A primeira é a nível pessoal, o microtempo, que diz respeito ao tempo imediato do estabelecimento dos processos proximais. Depois, temos o mesotempo, que faz jus à frequência e extensão de tempo que cabe à instituição dos

processos proximais e numa última perspectiva, dessa vez histórica, temos o macrotempo que se refere aos eventos históricos que influenciam tanto o indivíduo como pequenos e grandes grupos (Coscioni et al., 2018; Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Dessa forma, Bronfenbrenner defende, a partir de seu modelo, que o ambiente tem impactos diretos e indiretos sobre o desenvolvimento da criança. Nessa perspectiva, é imprescindível que tomemos conhecimento, de forma mais acurada, da dinâmica com que tais fatores contextuais afetam esse amadurecimento. Abordamos anteriormente, que o contexto social, como família, comunidade, escola, entre diversos outros componentes, estão interligados em sistemas e tem influência entre si. Entendamos então, um pouco mais detalhadamente questões que fazem parte desses contextos e que dessa maneira, também são formadoras dessas redes de impacto. Questões como a condição econômica da família, o lugar onde a criança vive, o ambiente familiar e da comunidade onde está inserida, entre outras variáveis que fazem parte do cotidiano desses indivíduos e ditam como serão muitas de suas experiências, e portanto, devem ser levados em consideração ao se olhar para o desenvolvimento emocional das crianças. Nesta pesquisa, olhamos principalmente para aqueles que vivem em situação de vulnerabilidade social, com o intuito de compreender melhor sobre sua habilidade de gerenciamento emocional.

Entende-se por vulnerabilização social, de forma geral, o processo que se apresenta ao restringir os indivíduos do acesso à bens materiais, culturais e simbólicos. Historicamente, aqueles que estão inseridos em grupos socialmente marginalizados possuem menos opções, o que afeta diretamente sua vida e desenvolvimento (Souza et al., 2019). Vulnerabilidade social se trata do “...resultado negativo da relação entre disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas e culturais oriundas do Estado, do mercado e da sociedade.” (Abramovay et al., 2002). Dessa forma, aqueles que vivem em situação de

pobreza, com seus acessos limitados e muitas vezes precários, expostos diariamente a adversidades devido a essas restrições, têm esses fatores como influenciadores de seu desenvolvimento.

Nesse sentido, então, a vulnerabilidade social está vinculada também a fatores de risco. Estes podem ser entendidos como fatores que tornam resultados desenvolvimentais negativos ou indesejáveis mais propícios (Cowan et al., 1996 como visto em Morais et al., 2012). Efeitos negativos possivelmente causados pelos fatores de risco podem ser amenizados dada a presença de fatores de proteção. Podemos definir fatores protetivos como fatores que tornam possível que os indivíduos que se desenvolvem sob essas condições adversas, tenham seus efeitos amenizados. Fatores como os atributos disposicionais individuais e também os laços afetivos são elementos que podemos considerar como fatores protetivos (Morais et al., 2012).

Além disso, temos também que aqueles que vivem nestas condições estão expostos a diferentes eventos estressores, ou seja, situações que provocam mudanças e tensão no ambiente, interferindo nas respostas que serão emitidas pelo indivíduo (Masten e Garmezy, 1985 como citado por Habigzang et al., 2021). Alguns fatores como idade, gênero, habilidades cognitivas e emocionais, assim como a fase do desenvolvimento, podem afetar as respostas emitidas a esses eventos. Segundo Poletto et al. (2009), um acontecimento negativo pode ser entendido como fator de risco a partir do momento em que aumenta a probabilidade do surgimento de problemas físicos, emocionais e sociais; e a criança será classificada em situação de risco, quando exposta a eventos estressores que possam trazer resultados desenvolvimentais indesejáveis. O impacto causado por estes eventos estressores é determinado pelo modo como ocorrem e, também, pela forma como são percebidos pelo indivíduo. Algumas crianças têm a capacidade de enfrentar eventos estressores e superá-los de

forma mais ágil, assim como outras crianças vivenciam efeitos negativos mais severamente e por um longo período de tempo.

Poletto et al. (2009) também complementa que condições como a pobreza e o empobrecimento, a baixa escolaridade, ocupações de baixo prestígio dos pais ou cuidadores e a falta de uma rede de apoio social e emocional são compreendidas como condições negativas para o desenvolvimento de crianças, embora não sejam determinantes, a princípio. Contudo, quando se associam a percepção de precariedade e de falta de perspectivas para superar as limitações, podem dificultar a ativação de mecanismos de resiliência, intensificando a vulnerabilidade.

Tendo em vista os pontos anteriormente apresentados, podemos compreender que as competências emocionais são atributos que se aprimoram no desenvolvimento do indivíduo desde o início de sua vida. Ademais, os diversos meios com os quais interagem, assim como seus elementos constituintes e as pessoas que estão neles inseridas tem um papel ativo no desenvolvimento, quando estas estão em contato com a criança por um período de longa duração. Dessa mesma forma, as condições de vida em que essa criança se encontra afetam diretamente seu desenvolvimento, podendo ter fatores de risco que podem ser prejudiciais para este, assim como fatores de proteção, que colaboram para amenizar os impactos negativos deste último. Além disso, eventos estressores podem ser entendidos como um fator de risco na medida em que propiciam o aparecimento de problemas nos âmbitos físicos, emocionais ou sociais das crianças.

Com relação às pesquisas recentes, apesar de não haver ainda um arcabouço teórico acerca do tema, podemos destacar dois estudos que nos apresentam dados relevantes sobre o impacto do contexto no desenvolvimento emocional de crianças. Uma pesquisa investigou o impacto do maltrato na infância no processamento emocional em jovens. Os pesquisadores analisaram o aprendizado e reconhecimento emocional em 828 jovens, do sexo masculino e

feminino, de 9 a 18 anos, com e sem histórico de maltrato e psicopatologias, verificando as diferenças entre os sexos (Diaconu et al., 2023). Os resultados apontaram que os jovens que foram maltratados apresentaram dificuldades no reconhecimento emocional, em especial, no reconhecimento de emoções como a felicidade, o medo e o nojo e, havendo a presença psicopatológica, essa dificuldade era exacerbada. Sendo assim, o estudo indica que o maltrato cria uma maior vulnerabilidade para dificuldades emocionais, mesmo sem a presença evidente de uma psicopatologia. (Diaconu et al., 2023). É necessário esclarecer, que no estudo citado, o maltrato infantil é apresentado como qualquer ato de negligência ou abuso que acarrete danos potenciais ou reais à criança, seja intencionalmente ou não.

Um outro estudo objetivou compreender a influência das relações familiares no desenvolvimento socioemocional de crianças que vivem em contexto de vulnerabilidade social (Silva, 2019). Para isso, foi realizada uma investigação em uma instituição de assistência social de Pernambuco. Participaram 30 pessoas, incluindo 10 mães/responsáveis e 20 crianças com idades entre 6 e 60 meses, que estavam regularmente inscritas na instituição. A coleta de dados incluiu entrevistas individuais com os cuidadores, a construção de genogramas familiares e a avaliação do desenvolvimento socioemocional das crianças utilizando o instrumento *Ages and Stages Questionnaire Social Emotional (ASQ-SE)*, na versão brasileira. Através da investigação das histórias e experiências dos cuidadores, a pesquisa explorou as raízes dos índices socioemocionais das crianças. A partir disso, a construção dos genogramas familiares trouxe um panorama mais aprofundado sobre como as cuidadoras das crianças lembravam suas próprias relações familiares durante a infância, permitindo a identificação de padrões comportamentais das figuras parentais e a verificação de aspectos transgeracionais.

Segundo Silva (2019), foi possível observar que, em nove das dez famílias estudadas, a violência física foi um padrão transgeracional presente. Embora fosse um desejo das

cuidadoras padrões familiares diferentes, estas tendiam a reproduzir comportamentos considerados inapropriados em suas infâncias. A autora do estudo menciona que esse comportamento está relacionado com os estilos parentais de autoridade - estes inviabilizam a autonomia e voz da criança na relação com seus pais/cuidadores. Estes acarretam prejuízo nos aspectos emocionais e sociais e favorecem a possibilidade de repetição desse padrão posteriormente. Ademais, o abuso de álcool e de substâncias ilícitas, moradias precárias, sexualização precoce, imagens de violência comunitária e tráfico de drogas, separações e recasamentos foram fatores relatados na pesquisa que também impactam o desenvolvimento socioemocional das crianças.

Compreender como as condições de vida impactam a habilidade de gerenciar nossas emoções é importante quando pensamos na construção de uma sociedade com indivíduos emocionalmente saudáveis, empáticos e que sabem se relacionar de forma sadia. Nessa perspectiva, a atual pesquisa teve como objetivos compreender e avaliar as habilidades de gerenciamento emocional em crianças brasileiras que vivenciam o contexto de vulnerabilidade social. Considerando os pontos abordados, procuramos entender como esses diversos fatores influenciam no desenvolvimento dessa competência. Acreditamos que essas condições adversas resultam em uma diferença significativa quando comparamos escores de gerenciamento de crianças sob essas condições e outras que não as vivenciam. A pesquisa visou, ainda, contribuir para o maior entendimento do desenvolvimento emocional de crianças em situação de pobreza, assim como colaborar com os estudos na área de inteligência emocional no Brasil.

A partir da fundamentação teórica apresentada e considerando os objetivos deste estudo, nossas hipóteses foram de que (I) haveria diferença significativa nos escores de gerenciamento emocional obtidos por meio de teste psicológico ao comparar crianças que vivenciam e não vivenciam a vulnerabilidade social. Também acreditávamos que (II) seriam

observadas, por meio de entrevista (parte qualitativa do teste), diferentes maneiras de gerenciar e lidar com as emoções ao comparar as crianças que vivenciam os diferentes contextos. Por fim, também tínhamos como hipótese que (III) cada tipo de instrumento (teste psicológico e entrevista) iria propiciar dados diferentes em relação ao gerenciamento emocional tanto nas crianças que vivenciam a vulnerabilidade social quanto nas que não vivenciam.

OBJETIVO

Verificar, por meio de teste psicológico e entrevista adicional ao instrumento, se há diferença na habilidade de gerenciamento emocional em crianças que vivenciam e não vivenciam situação de vulnerabilidade social.

MÉTODO

Participantes

Os participantes da pesquisa foram crianças com idades variando de 6 a 10 anos, brasileiras, residentes nos estados de São Paulo e de Minas Gerais e de ambos os sexos. A amostra abrangeu dois grupos, um de crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que vivem em um assentamento de uma cidade do interior do Estado de São Paulo (10 participantes), e outro com crianças de classe socioeconômica A, B1 ou B2 (10 participantes) conforme o Questionário Critério Brasil. Os dois grupos foram equilibrados em relação as idades e sexo. No grupo vulnerável, participaram duas crianças de 6 anos, sendo uma do sexo masculino e uma do sexo feminino; três crianças de 7 anos, sendo os três do sexo masculino; uma criança de 8 anos do sexo masculino; três crianças de 9 anos do sexo masculino e uma criança de 10 anos do sexo masculino. No grupo não-vulnerável, participaram três crianças de 6 anos, sendo duas do sexo masculino e uma do sexo feminino; três crianças de 7 anos, sendo duas do sexo masculino e uma do sexo feminino; duas crianças de 9 anos, sendo uma do sexo masculino e uma do sexo feminino e duas crianças de 10 anos, sendo as duas do sexo masculino. Contabilizando ambos os grupos, tivemos cinco crianças de 6 anos, seis crianças de 7 anos, uma criança de 8 anos, cinco crianças de 9 anos e três crianças de 10 anos. Os critérios de inclusão para o grupo das crianças com vulnerabilidade social foram: residir em um assentamento há no mínimo dois anos, ter entre 6 e 10 anos de idade, ter o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por um responsável e consentir participar via Termo de Assentimento. Para as crianças do grupo sem vulnerabilidade social os critérios foram: ter indicação no questionário socioeconômico que sua família pertence a classe A, B1 ou B2, ter entre 6 e 10 anos de idade, ter o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por um responsável e consentir participar via Termo de Assentimento. O critério de exclusão para os dois grupos foi a criança apresentar deficiência auditiva ou visual,

assim como transtornos do neurodesenvolvimento, visto que pela literatura, podem afetar habilidades emocionais (Gleide Neves Cruz et al., 2023; Mazefsky et al., 2013).

Informantes

A mãe, o pai ou o responsável da criança do grupo sem vulnerabilidade social participante foi considerado informante da pesquisa, pois responderam ao questionário socioeconômico critério de classificação econômica Brasil, detalhado no tópico instrumentos.

Instrumentos

Teste de Gerenciamento Emocional em Crianças-TGEC (Morais; Mônaco; Pacheco & Bertin, 2020) (adaptado para a presente pesquisa)

Este teste tem como objetivo a avaliação da Inteligência Emocional de crianças, no contexto escolar, enfatizando a faceta regulação/gerenciamento emocional (Morais; Mônaco; Pacheco & Bertin, 2020). O instrumento original é composto por 15 histórias que ao final de cada uma há um questionamento sobre a situação descrita. Cada história contém três alternativas de resposta, mas somente uma correta. Um exemplo de história é: “A professora de Laura escreveu a lição na lousa e apagou o conteúdo antes que ela conseguisse copiar toda a lição a tempo. E essa situação deixou Laura brava. O que Laura poderia fazer para se sentir melhor?”. Para a presente pesquisa, foram utilizadas 9 das 15 histórias, pois houve uma modificação no instrumento adicionando três perguntas norteadoras (“Por que (personagem) deve tomar essa decisão ao invés das outras? Você também faria isso?”; “Você já passou por uma situação parecida com essa? Se sim, o que você fez?”; “Como você se sentiu/sentiria nessa situação?”) após cada tarefa. Assim, o teste não ficou muito extenso e cansativo, possibilitando uma melhor coleta de dados qualitativos e quantitativos e permitindo uma

análise mais detalhada das respostas. Vale ressaltar que o TGEC é um instrumento somente para uso em pesquisa.

Critério de Classificação Econômica Brasil - CCEB

Trata-se de um questionário de classificação do poder de compra de grupos de consumidores. Tem o objetivo de unificar a classificação de classes econômicas, com base na posse de bens e não com base na renda familiar. O questionário trabalha com classificações de A, B1, B2, C1, C2 e DE, sendo A equivalente a uma renda média em reais de 21.826,74, B1 equivalente a 10.361,48, B2 equivalente a 5.755,23, C1 equivalente a 3.276,76, C2 equivalente a 1.965,87 e DE equivalente a 900,60 (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa[ABEP], 2022). Destacamos que em 27 de Junho de 2024 houve a publicação da versão mais recente do instrumento. Porém, como a coleta de dados já estava em sua etapa final e o instrumento utilizado durante a realização da mesma foi o CCEB vigente desde Junho de 2022, assim foi mantido até o final da coleta. Ressaltamos que nenhuma criança recrutada teria sido desqualificada como participante ou mudado do grupo não-vulnerável para o vulnerável ou vice-versa, caso houvesse a utilização da versão mais recente do instrumento. Maiores informações sobre as alterações citadas, assim como as versões disponíveis do instrumento, podem ser encontradas ao visitar a página: www.abep.org/criterio-brasil.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

O TCLE é um documento obrigatório que apresenta, esclarece e garante aos participantes da pesquisa que seus direitos serão respeitados. O documento contém as principais informações sobre a pesquisa e sobre o pesquisador, os riscos (mesmo que mínimos) e as formas de minimização. O TCLE foi apresentado pessoalmente aos responsáveis pelas crianças participantes da pesquisa, para que pudessem ler e julgar se autorizariam a participação das mesmas. Caso o responsável da criança preferisse, o

pesquisador iria ler o documento em voz alta e, nessa situação, também seria garantida a presença de um terceiro que estivesse a par da pesquisa, mas sem envolvimento.

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE

TALE é um documento destinado às crianças que foram participantes da pesquisa. Ele contém informações claras, de uma forma compreensível para esse público. O TALE foi lido e explicado para a criança pelo pesquisador e na presença de um dos seus responsáveis. O TALE não exige a necessidade do TCLE para os responsáveis, que foi aplicado em todos os casos.

Procedimentos

O projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética de Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos. Após aprovação, o pesquisador visitou um assentamento localizado em uma cidade do interior do Estado de São Paulo (SP). No local, o pesquisador procurou a liderança desse coletivo para explicar a pesquisa e solicitar permissão para que pudesse divulgar por meio de panfletos a pesquisa. Nos panfletos houve a divulgação da pesquisa mencionando o nome da pesquisa, o objetivo, os participantes que poderiam se voluntariar (crianças com idades entre 6 e 10 anos, mas tendo a participação consentida pela mãe, pai ou responsável) e a informação de que a mãe, pai ou responsável, junto com a criança, poderiam procurar o pesquisador em algumas datas e horários a serem pré estabelecidos para a coleta de dados. Nas datas e horários pré estabelecidos, o pesquisador esteve no assentamento em um local reservado e escolhido pela liderança do assentamento. A liderança do assentamento contribuiu para facilitar o contato com as famílias e a organização do espaço de coleta, pois na comunidade há regras para a realização de pesquisas. As mães, os pais ou os responsáveis interessados, no dia da coleta, ao comparecer no local, foram elucidados pelo pesquisador sobre o objetivo da pesquisa e permitindo a coleta com a criança,

tiveram que concordar por meio do termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE. O questionário socioeconômico Critério Brasil não foi aplicado, pois os pesquisadores julgaram não haver necessidade desta verificação socioeconômica neste grupo e que a aplicação do mesmo poderia causar desconforto nas famílias participantes, visto que o instrumento utiliza da posse de itens de conforto para classificar a renda familiar. O critério escolhido então, foi o de tempo de permanência no local e, nesse sentido, só famílias que moravam a pelo menos dois anos no assentamento puderam participar. Em seguida, com a criança, primeiro foi explicado sobre a pesquisa e qual era a sua participação e, antes de iniciar a coleta, foi necessário que a criança concordasse via Termo de Assentimento livre e esclarecido - TALE, declarando se aceitaria ou não aceitaria participar. Ao concordar, o pesquisador iniciava a coleta dos dados aplicando o instrumento TGEC. Para que ocorresse um equilíbrio entre os dois grupos da amostra, primeiro foi realizada a coleta com as crianças em vulnerabilidade social e em seguida com as crianças que não estão em situação de vulnerabilidade social. Neste último grupo foi utilizada a estratégia da coleta de dados bola de neve, na qual os participantes indicaram outros possíveis participantes. O acesso aos primeiros participantes ocorreu a partir da rede de contatos do próprio pesquisador. A rede passou o contato do pesquisador para as famílias interessadas. Quando houve o contato com o pesquisador, este elucidou novamente o objetivo da pesquisa e combinou uma data e um horário para a coleta dos dados de forma presencial na casa do participante ou algum local que o participante sugeriu, com ambiente propício para a coleta, livre de distrações. No dia da coleta, a mãe, o pai ou o responsável leu e concordou em assinar o TCLE, depois respondeu ao questionário socioeconômico Critério Brasil. O procedimento da coleta com a criança participante ocorreu da mesma forma descrita para o grupo de crianças em vulnerabilidade social.

Análise de dados

A análise dos dados foi composta por dois momentos: quantitativa e qualitativa. Para as análises quantitativas, inicialmente foi utilizada a estatística descritiva para caracterização da amostra e para computar o resultado de cada grupo da amostra em relação ao teste de gerenciamento emocional. Para investigar a hipótese I, “haveria diferença significativa nos escores de gerenciamento emocional obtidos por meio de teste psicológico ao comparar crianças que vivenciam e não vivenciam a vulnerabilidade social.”, se fez uso da estatística não paramétrica inferencial Mann-Whitney, para verificar possível diferença significativa das médias entre os grupos em relação ao teste de gerenciamento emocional, referente a parte quantitativa. Para a diferença de média foi considerado o tamanho do efeito de 0,00 a 0,19 como nenhum efeito, de 0,20 a 0,49 efeito pequeno, de 0,50 a 0,79 efeito moderado, de 0,80 a 1,00 efeito muito forte (Cohen, 1988; Lenhard & Lenhard, 2016), além do p igual ou menor que 0,05 (Dancey & Reidy, 2013).

A análise qualitativa se deu por meio da Análise de Conteúdo de Bardim (1979). Essa análise identifica categorias temáticas que se sobressaem no discurso das respostas emitidas. Tal análise foi utilizada para investigar a hipótese II, de que “seriam observadas, por meio de entrevista, diferentes maneiras de gerenciar e lidar com as emoções ao comparar as crianças que vivenciam os diferentes contextos”.

Referente à hipótese III, de que “cada tipo de instrumento (teste psicológico e entrevista) iria propiciar dados diferentes em relação ao gerenciamento emocional tanto nas crianças que vivenciam a vulnerabilidade social quanto nas que não vivenciam”, essa afirmação foi observada ao comparar qualitativamente os resultados obtidos em relação ao gerenciamento emocional de cada grupo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para cada resultado apresentado, será realizada uma discussão sobre os dados obtidos. Primeiramente, serão expostas as informações referentes às características dos participantes, e em seguida, serão discutidos os resultados relacionados a cada hipótese do estudo. A Tabela 1 apresenta os dados de caracterização dos participantes da pesquisa, contendo as informações do sexo e a idade de cada criança pertencente a cada grupo.

Tabela 1

Caracterização dos participantes

Participante	Sexo	Grupo	Idade
Criança 01	Feminino	Vulnerável	6
Criança 02	Masculino	Vulnerável	7
Criança 03	Masculino	Vulnerável	9
Criança 04	Masculino	Vulnerável	6
Criança 05	Masculino	Vulnerável	7
Criança 06	Masculino	Vulnerável	7
Criança 07	Masculino	Vulnerável	8
Criança 08	Masculino	Vulnerável	9
Criança 09	Masculino	Vulnerável	9
Criança 10	Masculino	Vulnerável	10
Criança 11	Feminino	Não-vulnerável	6
Criança 12	Masculino	Não-vulnerável	6
Criança 13	Masculino	Não-vulnerável	10
Criança 14	Masculino	Não-vulnerável	10
Criança 15	Masculino	Não-vulnerável	6
Criança 16	Feminino	Não-vulnerável	7
Criança 17	Feminino	Não-vulnerável	9
Criança 18	Masculino	Não-vulnerável	9
Criança 19	Masculino	Não-vulnerável	7
Criança 20	Masculino	Não-vulnerável	7

A partir dos dados apresentados pode-se notar que apesar dos grupos serem iguais em número de membros e todos estes estarem dentro dos critérios de inclusão, o pareamento não pôde ser respeitado por completo. Foram formadas 10 duplas para comparação das respostas entre os grupos, contendo um participante do grupo vulnerável e outro do grupo não-vulnerável. Devido ao público alvo da pesquisa serem crianças e o método utilizado para o recrutamento dos participantes (método bola de neve), houveram dificuldades para encontrar participantes no segundo grupo coletado (não-vulnerável) com as mesmas características do primeiro grupo (vulnerável). No entanto, as duplas foram formadas com o intuito de que ficassem o mais próximo possível do pareamento e, para isso, prezou-se pela idade ao invés do sexo como sendo prioridade para a formação das duplas.

Na Tabela 2 pode-se observar as duplas pareadas, assim como as características individuais dos participantes que formam cada dupla.

Tabela 2

Pareamento dos participantes do grupo vulnerável e não-vulnerável

Participante	Sexo	Idade	Grupo	Participante	Sexo	Idade	Grupo
Criança 01	Feminino	6	Vulnerável	Criança 11	Feminino	6	Não-vulnerável
Criança 02	Masculino	7	Vulnerável	Criança 20	Masculino	7	Não-vulnerável
Criança 04	Masculino	6	Vulnerável	Criança 12	Masculino	6	Não-vulnerável
Criança 05	Masculino	7	Vulnerável	Criança 15	Masculino	6	Não-vulnerável
Criança 06	Masculino	7	Vulnerável	Criança 16	Feminino	7	Não-vulnerável
Criança 07	Masculino	8	Vulnerável	Criança 19	Masculino	7	Não-vulnerável
Criança 08	Masculino	9	Vulnerável	Criança 17	Feminino	9	Não-vulnerável
Criança 03	Masculino	9	Vulnerável	Criança 18	Masculino	9	Não-vulnerável
Criança 09	Masculino	9	Vulnerável	Criança 14	Masculino	10	Não-vulnerável
Criança 10	Masculino	10	Vulnerável	Criança 13	Masculino	10	Não-vulnerável

O estudo realizado contou com cinco das duplas (50%) pareadas perfeitamente (iguais em idade e sexo), com quatro duplas (40%) pareadas apenas por idade e uma dupla (10%) na

qual não foi possível o pareamento de nenhuma das variáveis, mas buscamos ainda chegar o mais próximo da idade do outro grupo. Além disso, é possível observar também, uma predominância de participantes do sexo masculino quando comparado a participantes do sexo feminino (16 crianças do sexo masculino e 4 do sexo feminino), o que nos levou a ser ainda mais favoráveis a escolha da idade como a variável prioritária na escolha das duplas. Por esse mesmo motivo, podemos afirmar que nossa amostra é pequena e desbalanceada no quesito de gênero biológico, o que nos faz deixar de lado uma análise voltada para uma relação envolvendo tal variável.

O tempo de resposta aos testes variou em cada grupo. No grupo de crianças vulneráveis, a aplicação durava entre 35 minutos até 40 minutos, enquanto no grupo não-vulnerável, a duração variava entre 30 e 35 minutos. Alguns fatores que aparentemente colaboraram com essa variação, em ambos os grupos, foram a idade das crianças, onde a faixa etária entre 6 e 7 anos de idade necessitou de mais tempo para responder quando comparado aos participantes mais velhos do grupo - as crianças mais novas divagaram mais em suas respostas, enquanto as crianças com idade superior foram mais objetivas. Estas também precisavam que vez ou outra as perguntas fossem repetidas ou até mesmo explicadas mais detalhadamente para sua compreensão. A presença de estímulos distratores como barulho, movimentação e atividades paralelas no local também foi um fator que corroborou com o aumento do tempo de aplicação, assim como a presença de um conhecido em algum lugar próximo da aplicação (alguns responsáveis pediram para ficar próximos no momento da coleta, e quando autorizados, foram informados que não poderiam interferir ou demonstrar que estavam atentos às respostas do participante para que não influenciasse suas escolhas).

Em específico ao maior tempo de aplicação do grupo vulnerável em comparação ao grupo não-vulnerável, os fatores distratores foram mais presentes e constantes em comparação às coletas realizadas com o grupo não-vulnerável, que geralmente ocorria na residência da

família ou em algum lugar reservado e propício para a coleta onde o pesquisador e a família combinavam de se encontrar. No assentamento, mesmo com os cuidados para a escolha do local mais propício para a coleta, ainda assim estava exposto a presença de outros moradores locais que eventualmente precisavam acessá-lo, a presença de animais circulando próximo dos participantes, a presença de outras crianças ou até mesmo de barulhos altos, fatores estes que eram presentes em certas aplicações do outro grupo, mas com frequência significativamente inferior. Desse modo, acreditamos que todos esses distratores que estavam fora do nosso controle, corroboraram com a diferença no tempo de aplicação entre os grupos.

A tabela 3 apresenta as respostas quantitativas (referentes à hipótese 1) obtidas nas questões objetivas (múltipla escolha) do teste e as respostas esperadas (aquelas que consideramos como as alternativas corretas).

Tabela 3

Respostas quantitativas do TGEC (adaptado)

Participante	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
Criança 01	A	B	A	B	B	C	A	A	B
Criança 02	A	B	B	B	B	C	A	A	B
Criança 03	A	B	A	B	B	C	A	A	B
Criança 04	A	B	C	B	B	C	A	C	B
Criança 05	A	B	A	B	B	C	A	A	B
Criança 06	A	B	A	B	B	C	A	A	B
Criança 07	A	B	A	B	B	C	A	C	B
Criança 08	A	B	C	A	B	B	C	C	B
Criança 09	A	B	A	B	B	C	A	A	B
Criança 10	A	B	C	B	B	C	B	A	B
Criança 11	B	A	C	B	B	C	C	C	B
Criança 12	A	B	A	B	B	C	A	A	B
Criança 13	A	B	A	B	B	C	A	A	B
Criança 14	A	B	A	B	B	C	A	A	B
Criança 15	A	B	A	B	A	C	A	C	B

Criança 16	A	B	A	B	B	C	A	A	B
Criança 17	A	B	A	B	B	C	A	A	B
Criança 18	A	B	A	B	B	C	A	A	B
Criança 19	A	B	A	B	B	C	A	A	B
Criança 20	A	B	A	B	B	C	A	A	B
Respostas Esperadas	A	B	A	B	B	C	A	A	B

Nota: A letra “H” que antecede um número na parte superior da tabela é uma abreviação para “história” e refere-se às nove histórias incluídas no instrumento.

Analisando as respostas, temos uma diferença na quantidade de acertos. O grupo não-vulnerável fez um total de 83 acertos (8,3 de média de acertos entre o grupo) enquanto o grupo vulnerável teve um total de 79 acertos (7,9 de média de acertos entre o grupo), ou seja, uma diferença de quatro acertos entre os grupos. Observamos que no grupo não-vulnerável uma das crianças participantes (criança 11) destoou do padrão de respostas das outras participantes desse grupo. Acreditamos que os mesmos fatores apresentados anteriormente como possíveis responsáveis pela diferença de tempo na realização do teste possam ter impactado negativamente no desempenho da participante, principalmente sua idade (a participante foi a criança mais nova do grupo). Outra possível explicação se refere a sua dificuldade de compreensão das questões, uma vez que analisando suas respostas qualitativas em relação às mesmas, essa dificuldade se evidenciou. Nesse sentido, por nossa amostra ser pequena e uma participante equivaler a 10% dela e tendo em vista um certo padrão de respostas das outras crianças do mesmo grupo, verificamos se uma análise realizada sem a dupla pareada que inclui essa participante alteraria significativamente o resultado. Obtivemos então, uma diferença de acertos de nove acertos entre os dois grupos (70 acertos do grupo vulnerável e 79 acertos do grupo não-vulnerável). Porém, mesmo com essa segunda análise resultando em uma distância maior entre os acertos, a diferença entre os escores de

gerenciamento emocional entre os dois grupos obtidos através do teste não-paramétrico de Mann Whitney não foi significativa ($p = 0,592$).

Observamos que em histórias onde as alternativas de resposta apresentavam mais informações ou incluíam múltiplas ações do personagem, ou ainda, onde as alternativas eram semelhantes entre si ou mais complexas em comparação com outras histórias do teste – o que tornava a exclusão de alternativas menos clara e mais difícil para os participantes – a taxa de acertos foi menor, como por exemplo, na História 8.

Na tabela 5 pode-se verificar a porcentagem de acertos por grupo em cada uma das histórias do teste.

Tabela 5

Porcentagem de acertos por grupo em cada história

Grupo	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
V	100%	100%	60%	90%	100%	90%	80%	70%	100%
NV	90%	90%	90%	100%	90%	100%	90%	80%	100%

Nota: A letra “V” refere-se ao grupo vulnerável, enquanto “NV” refere-se ao grupo não-vulnerável.

A partir desses dados, verificamos que na história 3 (H3), o grupo vulnerável teve uma taxa de acertos 30% menor que o grupo não-vulnerável. Entre as histórias, esta foi a com maior discrepância na porcentagem de acertos entre os grupos. A história 3 diz respeito a uma situação em que o personagem Leonardo é insistentemente convidado por um amigo para que vá brincar no parquinho. No entanto, Leonardo, incomodado com a situação, já havia dito que não gostaria de ir, pois não gosta daquele lugar. A questão perguntava o que Leonardo poderia fazer para se sentir melhor e oferecia as seguintes alternativas: “conversar novamente com o amigo e dizer o que sente e pensa”, “chorar”, ou “ir ao parquinho mesmo se sentindo desconfortável”. A resposta esperada, entre as três, era a que diz que Leonardo deveria

conversar mais uma vez com seu amigo e dizer o que pensa. No grupo vulnerável, três (30%) das crianças responderam que o personagem deveria ir mesmo que não quisesse e se sentisse desconfortável, enquanto uma (10%) das crianças respondeu que ele deveria chorar.

Analisando o contexto da história apresentada e a solução escolhida por parte das crianças, ainda que sendo um número pequeno, consideramos uma resposta preocupante, visto que as mesmas votaram para que o personagem fosse ao parque, mesmo contra sua vontade. Quando olhamos para suas respostas qualitativas (iniciando a análise das hipóteses 2 e 3), onde a primeira questão indaga o porquê dessa escolha em detrimento das outras, e se fariam o mesmo, as crianças responderam: “porque o amigo queria brincar e se divertir”, “para o Pedro não se sentir mal” e “deveria ir porque o amigo tá pedindo”. Todas responderam que fariam o mesmo que indicaram a Pedro. Nesse sentido, observamos que as respostas dessas crianças foram em direção ao bem estar do amigo, mesmo que Pedro se sentisse desconfortável.

Quando indagadas se já tinham passado por algo semelhante e o que fizeram nessa situação, assim como, o que Pedro sentiu nessa situação ou o que sentiram caso a resposta anterior fosse que já tivessem vivido algo assim, uma das crianças (6 anos de idade) respondeu que já passou pelo mesmo, brincou sozinha e que se sentiu bem, o que mostra uma certa incoerência entre as respostas, visto que respondeu anteriormente que faria o mesmo que indicou a Pedro. Consideramos também, nesse caso, uma falta de compreensão da questão ou até mesmo que a participante inventou essa experiência, visto que crianças pequenas, até aproximadamente 7 ou 8 anos, não mentem simplesmente pelo ato em si, mas modificam a realidade de acordo com seus próprios desejos e fantasias. Nessa idade, mentir pode se assemelhar a uma brincadeira, onde não há obstáculos internos (morais) para não fazê-lo, como pontua Piaget (1994, como citado em Gomes & Chakur, 2005). A criança utiliza dessa fuga para situações complicadas ao criar uma história irreal. Ela não enxerga problema em

distorcer a realidade para atender aos seus desejos, ou seja, é algo originado pelo pensamento espontâneo da criança, sem a intenção consciente de enganar (Gomes & Chakur, 2005).

A segunda criança respondeu que também já passou pelo mesmo, se sentiu brava e disse para a pessoa ir brincar sozinha, o que se assemelha com a situação da primeira criança, onde as respostas se contradizem. Já a terceira criança respondeu que já passou por essa situação e que, nesse caso, foi brincar mesmo não querendo e que também se sentiu brava. Nesta, as informações foram coerentes, indicando que fez aquilo que indicou ao personagem da história, ou seja, foi brincar mesmo não querendo ir.

Fazer o que não queremos para que o outro se sintam bem, ou agradar o outro para que assim a amizade continue, pode em determinadas circunstâncias ser algo prejudicial para nós, tanto emocionalmente, por eliciar em nós emoções como a culpa, frustração e raiva, como também por ultrapassar nossos limites pessoais. Segundo Mayer et al. (2016), a habilidade de gerenciar suas emoções envolve a habilidade de avaliar estratégias para manter, reduzir ou intensificar uma resposta emocional, assim como a capacidade de regular-se emocionalmente, ou seja, se envolver com emoções consideradas úteis e/ou de descartar as que não são. Fazer uma atividade que não nos faz bem para deixar o outro feliz e satisfeito, nos faz sentir mal com nós mesmos. Ao optarmos por isso, nós intensificamos respostas emocionais como a raiva, a culpa e a decepção. Porém, notamos que as crianças embora tenham optado por essa resposta, identificaram uma emoção de descontentamento e insatisfação - coerentes com a situação - ao responderem que ficaram “bravas” e que o personagem também se sentiu assim, o que mostra sua habilidade em avaliar e reconhecer emoções em si e nos outros.

É importante destacar que os testes trabalhados podem não avaliar especificamente e com exatidão as habilidades reais dos participantes, ou seja, como eles realmente se comportam perante uma situação real, mas sim, o conhecimento que estes têm sobre o que deveria ser feito e o que seria mais adequado para tal. Isso pode ser uma possível explicação

para a incoerência nas respostas apresentadas anteriormente. Uma criança pode saber que “conversar e resolver os problemas” pode ser mais socialmente aceitável e desejável do que “chorar” ou “brigar”. No entanto, quando indagadas sobre o que fizeram em tal situação, são sinceras em dizer que fizeram os outros comportamentos. É plausível pensarmos que, crianças com acesso a ambientes onde se fala abertamente sobre emoções, onde a expressão emocional é incentivada e segura e que o conhecimento sobre as emoções é alimentado, como por exemplo a psicoterapia - atividade que a maioria dos participantes do grupo não-vulnerável indicou estar inserida - contribui para uma maior compreensão e repertório das respostas desejáveis para situações-problema envolvendo habilidades emocionais, como as do teste.

A partir das respostas qualitativas e quantitativas, podemos observar algumas diferenças entre as respostas dos dois grupos de crianças. As crianças em situação de vulnerabilidade social apresentaram um vocabulário mais limitado para nomear emoções e sentimentos. As respostas dessas crianças muitas vezes indicaram uma tendência a escolhas mais passivas para resolução do problema e mesmo acertando a questão quantitativa, apresentaram maior dificuldade em explicar porque aquela seria uma opção melhor do que as outras. Tais comportamentos podem ser reflexos das interações com os ambientes responsáveis pelo desenvolvimento dessas crianças, como por exemplo, um contexto de negligência com falta de engajamento emocional, a presença irregular dos cuidadores ou mudanças frequentes nos ambientes imediatos. Em contrapartida, as crianças não-vulneráveis apresentaram um vocabulário emocional mais rebuscado, demonstrando compreender reações emocionais mais complexas como a culpa, a frustração e a ansiedade. Elas conseguiram explicar o porquê da alternativa escolhida ser melhor em detrimento das outras, demonstrando uma maior compreensão da situação-problema apresentada e também das estratégias para lidar com estas, com respostas mais elaboradas e confortáveis. Isso reforça o que foi discutido

anteriormente, sobre o repertório promovido a partir do acesso a ambientes que ensinam estratégias para lidar com suas emoções e abordam o tema de forma segura.

A partir da teoria bioecológica de desenvolvimento de Bronfenbrenner, podemos relacionar a habilidade de gerenciamento das emoções com o contexto em que as crianças estão inseridas. Como apresentado pelo teórico, é por meio das interações cada vez mais complexas com o ambiente, pessoas e símbolos do contexto que vivenciam que o desenvolvimento ocorre (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Nesse sentido, como as habilidades emocionais, importantes para o nosso bom desempenho nas diversas áreas de nossas vidas, são competências desenvolvidas desde a infância e se aprimoram ao longo do tempo, podemos deduzir que essa progressão também se faz a partir dos processos proximais, na medida em que as relações com o ambiente se tornam mais complexas.

Nessa perspectiva, como introduzido anteriormente, crianças em situação de vulnerabilidade social estão sujeitas a escassez de recursos, sejam eles materiais, culturais ou simbólicos (Abramovay et al., 2002; Souza et al., 2019) e também, recorrentemente expostas a fatores de risco e eventos estressores (Morais et al., 2012; Habigzang et al., 2021). A restrição do acesso a recursos e oportunidades, assim como a exposição recorrente a diferentes fatores de risco e eventos estressores afetam o desenvolvimento das habilidades emocionais na medida em que reflete na instabilidade e qualidade das interações da criança com seu entorno. Fatores como a pobreza e a falta de uma rede de apoio social e emocional são exemplos de condições que, segundo Poletto et al. (2009), são prejudiciais para o desenvolvimento infantil. Nessa perspectiva, tendo em vista que tais circunstâncias frequentemente estão relacionadas com cenários de mudanças recorrentes nos ambientes imediatos das crianças, como mudanças frequentes de lar, da estrutura familiar, da vizinhança, da ocupação dos pais e cuidadores, entre outras (Silva, 2019), entende-se que as mesmas não promovem uma interação recíproca regular e duradoura, sendo estes requisitos mencionados

por Bronfenbrenner e Morris (2006) como necessários para que os processos proximais ocorram.

Além disso, o estudo de Silva (2019) aponta que as crianças em vulnerabilidade apresentaram maior déficit na habilidade de regular-se emocionalmente, tendo dificuldades para controlar emoções como o medo, a raiva e a ansiedade para adequação psicológica nas situações adversas. Vale ressaltar que, para Mayer et al., (2016) a capacidade de regulação emocional é uma das competências que compõem a habilidade mais ampla de gerenciamento emocional. Esses resultados são consonantes com os achados na pesquisa realizada por Diaconu et al. (2024), que diz que o maltrato torna mais propício o desenvolvimento de dificuldades emocionais.

A qualidade das interações interpessoais são fatores importantes para os processos proximais. Nesse sentido, o microsistema da criança em vulnerabilidade, que é composto pelos seus ambientes mais imediatos, como por exemplo sua família (pais, cuidadores, irmãos, parentes próximos), seus amigos e vizinhança, é frequentemente permeado por conflitos, desequilíbrios, violência e negligência. Nesse sentido, é mencionado no estudo de Silva (2019), que o abandono paterno foi um dos relatos das mulheres/mães que participaram do estudo, assim como o abandono de seus parceiros quando souberam da gravidez (ou seja, um comportamento transgeracional) e, de forma complementar, na pesquisa de Lima (2012), é apontado que mulheres que passaram por tal situação demonstraram dificuldades de controle emocional, e algumas, tendência a rejeitar seus filhos. Dito isso, podemos relacionar que tais eventos de rejeição mencionados impactam o desenvolvimento emocional das crianças uma vez que a negligência emocional inviabiliza interações de qualidade - consistentes, recíprocas e duradouras - necessárias para o desenvolvimento favorável de competências como o gerenciamento emocional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A habilidade de gerenciamento emocional em crianças parece sim sofrer influência do contexto socioeconômico em que estão inseridas. Depois das análises realizadas, pôde-se observar que as crianças do grupo não-vulnerável tendem a ser mais desenvolvidas em relação a habilidades de gerenciamento emocional quando são comparadas com crianças que vivenciam situação de vulnerabilidade social.

O grupo vulnerável demonstrou um vocabulário emocional mais escasso e maior dificuldade em dizer porque sua alternativa-resposta escolhida era melhor do que as outras apresentadas, quando comparadas ao grupo não-vulnerável, que por sua vez, apresentou maior repertório para nomear emoções e sentimentos, demonstrando compreender sobre reações emocionais mais complexas. Acreditamos que tais diferenças possam ser influenciadas, principalmente, pelo diferente grau de acesso às oportunidades de vivenciar ambientes onde tais habilidades sejam exploradas, ensinadas, incentivadas e até mesmo, treinadas, como, por exemplo, a psicoterapia.

Destacamos a importância da realização de mais pesquisas sobre o tema, principalmente com uma amostra maior de participantes, dada a relevância do tema e a escassa quantidade de estudos sobre ele. Também, pontuamos que seria relevante e muito enriquecedor, a elaboração de testes de gerenciamento emocional em crianças nos quais os dados qualitativos fossem priorizados e a entrevista fosse ainda mais aprofundada, visto que questões quantitativas parecem ter uma certa sugestibilidade quando direcionadas a coleta com o público infantil.

REFERÊNCIAS

- Abramovay, M.; Castro, M.G.; Pinheiro, L.C; Lima; F. S.; Martinelli, C.C. (2002).
Violência e Vulnerabilidade: literatura e conceitos. In Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: Desafios para políticas públicas. UNESCO, BID. p. 17-31.
- Bhering, E., & Sarkis, A. (2009). Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. 27(2), 7–20.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), Handbook of child psychology: Theoretical models of human development (6th ed., pp. 793–828). John Wiley & Sons, Inc..
- Coscioni, V., Nascimento, D. B. do, Rosa, E. M., & Koller, S. H. (2018). Pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano: uma pesquisa com adolescentes em medida socioeducativa. *Psicologia USP*, 29(3), 363–373.
<https://doi.org/10.1590/0103-656420170115>
- De Moraes, N. A., Raffaelli, M., & Koller, S. H. (2012). Adolescentes em situação de vulnerabilidade social e o continuum risco-proteção. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 30(1), 118-136. Universidad del Rosario.
- Diaconu, B., Kohls, G., Rogers, J. C., Pauli, R., Cornwell, H., Bernhard, A., Martinelli, A., Ackermann, K., Fann, N., Aranzazu Fernández-Rivas, Miguel Ángel González-Torres, de, G., Amaia Hervás, Stadler, C., Konrad, K., Freitag, C. M., Fairchild, G.,

Rotshtein, P., & De, S. A. (2023). Emotion processing in maltreated boys and girls: Evidence for latent vulnerability. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 32(12), 2523–2536.

Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s00787-022-02132-1>

Franco, M. G. S. E. C.; Santos, N. N. (2015). Desenvolvimento da compreensão emocional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31 (3), 339-348. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-37722015032099339348>.

Gleide Neves Cruz, Silva, de, J., Jitone Leônidas Soares, Santos, & Moraes, M. (2023). Conectividade e funções neurais da amígdala no transtorno do espectro autista. *Lecturas Educación Física Y Deportes*, 28(305), 181–200.

Gomes, L. R., & Chakur, C. R. (2005). Crianças e adolescentes falam sobre a mentira: Contribuições para o contexto escolar. *Ciências e Cognição*, 6, 33-43.

Habigzang, L. F.; Foschiera, L. N.; Lawrenz, P. (2021). Avaliação de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Em M. Marsur-Alves, M. Muniz, D. S. Zanini, M. N. Baptista (Orgs), *Avaliação psicológica na infância e adolescência* (p. 351-369). 1ª ed. Editora Vozes.

Lima, A. P. P. (2012). Mulheres e o abandono da figura paterna: considerações teórico-clínicas a partir da psicologia analítica. *Estudos De Psicologia (campinas)*, 29, 821–830. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000500018>

Kail, R.V. (2004). A ciência do desenvolvimento infantil. In *A criança*. (p.1-24) Pearson. <https://plataforma.bvirtual.com.br>

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300. <http://dx.doi.org/10.1177/1754073916639667>.

Mayer, J. D.; DiPaolo, M.T. & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.

Mazefsky, C. A., Herrington, J., Siegel, M., Scarpa, A., Maddox, B. B., Scahill, L., & White, S. W. (2013). The Role of Emotion Regulation in Autism Spectrum Disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 52(7), 679–688.

Morais, D., Mônaco, E., Pacheco, O., & Bertin, S. (2020). Desenvolvimento de um instrumento para avaliar a inteligência emocional em crianças em contexto escolar. Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Poletto, M., Koller, S., & Dell'Aglio, D. D. (2009). Eventos estressores em crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social de Porto Alegre. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(2), 455-466. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232009000200014>

Silva, J. L. P. (2019). Relações familiares e desenvolvimento socioemocional infantil em contextos de vulnerabilidade social. UFPE.

<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3378>

Souza, L. B., Panúncio-Pinto, M. P., & Fiorati, R. C. (2019). Crianças e adolescentes em vulnerabilidade social: Bem-estar, saúde mental e participação em educação. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 27(2), 251-269. <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO1812>