

EVIDÊNCIAS DO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA SOCIAL E AFETIVA DE CRIANÇAS ACOLHIDAS

RESUMO

Este estudo investigou a competência social e afetiva de crianças que vivem em acolhimento institucional, a partir do modelo teórico que ressalta a importância de se compreender, expressar e reconhecer os próprios estados afetivos e emocionais, bem como os das outras pessoas, considerando que afeto e emoções são elementos primários constituintes das interações sociais. Participaram 26 crianças de seis a onze anos que viviam em duas instituições de acolhimento localizadas no estado do Rio de Janeiro. Foram utilizadas duas tarefas que envolviam a narração de histórias, bem como a exibição de vídeos nos quais as crianças deveriam indicar a emoção manifestada pelo protagonista ou verbalizar sua atitude diante de uma situação-problema. Os resultados obtidos revelaram que as crianças indicaram buscar a figura de cuidado quando expostas a situações de conflito, além de demonstrarem dificuldade para diferenciar as emoções de raiva e tristeza. Conclui-se sobre a importância de se criar momentos para que essas crianças falem sobre suas emoções, bem como que sejam elaborados programas de intervenção que busquem trabalhar sobre o desenvolvimento da competência social e emocional, em especial, junto a crianças afastadas de suas famílias.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil. Afeto. Acolhimento institucional.

EVIDENCE OF SOCIAL AND EMOTIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT IN CHILDREN IN RESIDENTIAL CARE

ABSTRACT

This study investigated the Social and Emotional Competence of children living in residential care, based on the theoretical model of the same name, which emphasizes the importance of understanding, expressing, and recognizing one's own emotional and affective states, as well as those of others. The model acknowledges that affect and emotions are foundational components of social interactions. The participants were 26 children, aged six to eleven, residing in two residential care facilities located in the state of Rio de Janeiro, Brazil. Two tasks were used: one involved storytelling, and the other consisted of video presentations in which the children were asked to identify the emotions expressed by the protagonist or to articulate their response to a problem situation. The findings revealed that the children tended to seek out caregiving figures when confronted with conflict situations, and they also showed difficulty distinguishing between the emotions of anger and sadness. The study highlights the importance of creating opportunities for these children to talk about their emotions and developing intervention programs aimed at fostering social and emotional competence particularly among children who have been separated from their families.

Keywords: Child development. Affect. Residential care.

Dr.^a Stella Rabello Kappler



Universidade Presbiteriana
Mackenzie, MACKENZIE, Brasil
stella.rkappler@gmail.com



1 INTRODUÇÃO

Estudiosos de diversas áreas (Bowlby, 1982/2006; Nelson; Fox; Zeanah, 2014; Oliveira et al., 2015) atentam para o fato de que a institucionalização de crianças pode ser prejudicial ao desenvolvimento, uma vez que os cuidados em um ambiente coletivo costumam priorizar atendimento em grupo, e não individualizado. Ao mesmo tempo, destaca-se que, no Brasil, o acolhimento institucional constitui uma medida de proteção para aquelas crianças que vivem em um ambiente familiar considerado inadequado ou de risco ao seu desenvolvimento.

Embora pesquisas mais recentes (Baptista et al., 2025; Niu et al., 2024) tenham evidenciado o impacto positivo do acolhimento familiar no neurodesenvolvimento de crianças em situação de vulnerabilidade social, no Brasil, apenas 3,6% das crianças que necessitam de acolhimento são encaminhadas para esse tipo de serviço (Conselho Nacional de Justiça, 2025). Nesse contexto, ressalta-se a relevância de ações voltadas à qualidade dos serviços de acolhimento institucional. Bowlby (1982/2006) apontou que a afetividade – aspecto-chave para o desenvolvimento saudável de um indivíduo e tão importante quanto necessidades básicas como higiene e alimentação – não precisa, necessariamente, ser construída apenas com a família biológica.

O afeto deve ser considerado um fator multidimensional, que integra a interação entre aspectos biológicos e sociais para o desenvolvimento socioemocional (Panksepp, 2004; Tomkins, 2009). Desde o início da vida, as trocas afetivas devem ser estabelecidas de forma saudável, a fim de possibilitar a construção de relacionamentos interpessoais positivos em diferentes etapas do desenvolvimento. Embora a literatura (Bowlby, 1982/2006) tenha se dedicado à dos vínculos e interação entre mãe-bebê, a necessidade de o indivíduo aprender a manejar seus próprios estados afetivos e emocionais, bem como os das outras pessoas com quem interage, ainda não parece ter sido suficientemente priorizada (Halberstadt; Denham; Dunsmore, 2001).

O modelo teórico da Competência Social Afetiva (Halberstadt et al., 2011), adotado como base teórica deste artigo, enfatiza a importância de compreender, expressar e reconhecer os próprios estados afetivos e emocionais, assim como os das outras pessoas, considerando que o afeto e as emoções são elementos primordiais das interações sociais. Tais fenômenos psicológicos envolvem capacidades que são adquiridas e desenvolvidas por meio das trocas afetivas entre a criança, seus pares e cuidadores, as quais serão determinantes para o sucesso ou fracasso de seus relacionamentos interpessoais.

Halberstadt et al. (2001) identificaram lacunas nos modelos teóricos existentes sobre competência social, especialmente no que se refere à escassez de discussões sobre aspectos intrapsíquicos e relacionais ligados às emoções no contexto da Competência Social Afetiva. Segundo as autoras, embora as emoções não sejam o foco exclusivo da competência social, a comunicação, a interpretação e a experiência emocional são fortemente influenciadas por fatores socioemocionais. A comunicação afetiva integra dois dos componentes do modelo teórico: o envio e o recebimento de mensagens afetivas. O envio refere-se à capacidade de expressar emoções de modo compreensível para os outros. Já o recebimento diz respeito à compreensão das emoções expressas por outras pessoas, incluindo a interpretação de suas intenções.

Além da comunicação, o terceiro componente do modelo teórico contempla a vivência emocional, que envolve o reconhecimento da própria emoção e de sua funcionalidade – ou seja,

sua finalidade. Essa habilidade é essencial para compreender como as experiências pessoais afetam a comunicação com os outros e como estes interpretam nossas expressões afetivas (Halberstadt et al., 2001).

Em cada um desses componentes, quatro habilidades são indicadas como progressivamente importantes para o sucesso nas interações sociais: (a) consciência; (b) identificação; (c) funcionamento em um contexto social complexo e de constante mudança; e (d) gerenciamento e regulação. Os componentes funcionam de forma complementar e sistêmica dentro de um contexto, sendo inteligíveis aos parceiros envolvidos na interação (Halbersdadt et al., 2001). Ressalta-se, a esse respeito, que as habilidades necessárias para o desenvolvimento de uma competência socioafetiva têm o caráter de serem dinâmicas e integrativas.

Nas interações iniciais com familiares e, posteriormente, em outros contextos como o escolar, as crianças são exigidas a interpretar adequadamente as informações que lhes são transmitidas. Assim, entende-se que há uma demanda sociocultural por uma adaptação na forma de comunicação afetiva, que varia conforme o ambiente e a situação em que o indivíduo está inserido (Halberstadt et al., 2001).

As capacidades de expressar e vivenciar o afeto ocorrem simultaneamente e podem ser compreendidas como indissociáveis. De acordo com Halberstadt et al. (2001), a vivência afetiva não se limita ao reconhecimento das próprias emoções, mas também inclui a regulação eficaz de sua expressão em contextos sociais contínuos. Dessa forma, a experiência emocional está intimamente relacionada aos demais componentes do modelo.

Para Halberstadt et al. (2001), a avaliação equivocada de uma emoção pode gerar respostas inadequadas e gerar mal-entendidos. Por exemplo, se uma criança interpreta tristeza como raiva, pode reagir de forma agressiva diante do descontentamento, o que pode levar à rejeição por seus pares. Cole et al. (2009) argumentam que a raiva representa uma prontidão para agir com o objetivo de restaurar o bem-estar, ao passo que, na tristeza, há uma desistência do objetivo e interrupção do esforço. Assim, a raiva estaria relacionada a um objetivo bloqueado, enquanto a tristeza, a uma perda.

O relacionamento interpessoal depende diretamente do desenvolvimento da Competência Social Afetiva, que, por sua vez, é construída ao longo da vida por meio das experiências e da elaboração de estratégias comportamentais (Halberstadt et al., 2001; Parker et al., 2015). Para que um indivíduo seja considerado competente social e afetivamente, é necessário que ele desenvolva as habilidades dos três componentes: envio, recebimento e vivência emocional. De acordo com Halberstadt et al. (2001), algumas pessoas podem apresentar bom desempenho nos dois primeiros aspectos, mas não conseguem integrar adequadamente sua experiência emocional a eles.

Este estudo investigou a Competência Social Afetiva (Halberstadt et al., 2001) de crianças que vivem em acolhimento institucional, a partir da avaliação dos três componentes do modelo supracitado, a saber: envio de mensagens afetivas (EMA), recebimento de mensagens afetivas (RMA) e experimentação do afeto (EA).

2 MÉTODO

2.1 Participantes

Participaram do estudo 26 crianças, com idades entre seis e onze anos ($M = 8,4$; $DP = 1,84$), sendo 70% do sexo masculino e 30% do sexo feminino, acolhidas há no mínimo um mês, todas matriculadas em escolas públicas dos respectivos municípios de origem. A instituição IA-1 localizava-se no município de Petrópolis-RJ, enquanto a IA-2 situava-se no município do Rio de Janeiro-RJ. Ambas eram do tipo privada, porém, parcialmente financiadas por meio de recursos públicos. Como critério de inclusão dos participantes, definiu-se que as crianças não deveriam possuir diagnóstico médico de transtorno mental ou neurológico.

2.2 Documentos e instrumentos

Os documentos utilizados foram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Os instrumentos empregados foram: a) ficha de caracterização da instituição de acolhimento; b) ficha de identificação da criança; c) formulário de informações complementares da criança; d) ficha de registro das tarefas; e) diário de campo. Cada formulário foi codificado a fim de preservar o sigilo dos participantes.

2.3 Tarefas

Foram elaboradas três histórias curtas para a Tarefa A (TA), adaptadas de Halberstadt et al. (2001), Souza e Mendes (2018) e Waters e Thompson (2014). Para Tarefa B (TB) foram recuperados três trechos de vídeo, de estudo anterior (Kappler, 2017), com duração de 30 segundos cada. Atribui-se valor um para resposta adequada e zero para inadequada. A Tabela 1 apresenta o detalhamento das tarefas.

Tabela 1 – Descrição das tarefas utilizadas com as crianças participantes

COMPONENTE	DESCRIÇÃO	PERGUNTA	OPÇÕES DE RESPOSTA(S) ¹
(TA) Envio de mensagens afetivas	Era um dia da semana e você estava na escola, na sala de aula em que estuda. De repente, Duda começou a chorar muito porque perdeu seu brinquedo favorito e ninguém estava conseguindo encontrá-lo.	O que você faria diante dessa situação?	a) Ajudaria Duda a procurar o brinquedo. b) Pediria ajuda ao professor para lidar com a situação. c) Não faria nada. d) Outra. Qual?
(TA) Recebimento de mensagens afetivas	Dani gosta muito de desenhar e resolveu fazer um lindo desenho para sua melhor amiga. Depois de desenhar e pintar por muito tempo, o desenho ficou pronto, mas quando Dani ia entregar o desenho à sua amiga, outra criança o pegou e o rasgou de propósito.	Como você acha que Dani estava se sentindo?	a) Triste. b) Alegre. c) Com raiva. d) Outra resposta. Qual?
(TA) Experimentação do afeto	Uma pessoa que você gosta muito lhe faz uma visita e dá de presente a você exatamente o que você gostaria de ganhar.	Como você se sentiria nessa situação?	a) Triste. b) Alegre. c) Com raiva. d) Outra resposta. Qual?
(TB) Envio de mensagens afetivas	Uma menina está na cozinha e chama por um menino. Em seguida, o puxa pelo gorro (que estava em sua cabeça) e o empurra. Logo após, diz para que ele cale a boca. O menino sai andando e não reage.	O que você faria diante dessa situação?	a) Vai até o menino para ver se ele está bem. b) Vai até o educador e conta o que aconteceu. c) Não faria nada. d) Outra resposta. Qual?
(TB) Recebimento de mensagens afetivas	Dois meninos estão jogando bola no pátio, em um determinado momento, um dos meninos faz um gol e vai correndo abraçar o colega. Os dois se abraçam e sorriem.	Como você acha que os meninos estavam se sentindo?	a) Tristes. b) Alegres. c) Com raiva. d) Outra resposta. Qual?
(TB) Experimentação do afeto	Um menino segura uma criança menor pelo braço e insita outra criança a chutar a bola. Em seguida, outro menino chuta a bola de propósito nas pernas da criança que começa a chorar imediatamente e chama pelo educador.	Como você se sentiria nessa situação?	a) Triste. b) Alegre. c) Com raiva. d) Outra resposta. Qual?

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

2.4 Procedimentos

Esta pesquisa segue os preceitos do Código de Ética Profissional do Psicólogo (2005), bem como as exigências da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (vinculado ao Ministério da Saúde) e seus desdobramentos, além da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), nº 13.709/2018 (Brasil, 2018). A aprovação para sua realização se deu através de parecer substanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CEP-UERJ), sob o nº 3.177.947. Por se tratar de crianças acolhidas institucionalmente, os responsáveis pelas instituições assinaram o TCLE e anuência de cada criança se deu por meio da assinatura do TALE.

Os dados obtidos foram inseridos no software SPSS, versão 20. Para a caracterização sociodemográfica da amostra, foram realizadas análises quantitativas, por meio de estatística descritiva. Foi calculada a frequência e média de respostas adequadas das tarefas, bem como a diferença – absoluta e percentual – entre as faixas etárias dos grupos: grupo 1 (seis a oito anos

¹ Resposta(s) adequada(s) destacada em negrito.

– final da infância) e grupo 2 (nove a onze anos – transição para a adolescência), no desempenho geral das tarefas. Todo o material coletado foi catalogado e arquivado para fins de segurança e análise.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para o componente EMA, referente à TA, 69% dos participantes relataram que “ajudariam Duda a procurar o brinquedo”; 23% “pediria ajuda ao professor para lidar com a situação”; e 8% relataram que não fariam nada diante da situação. Os detalhes podem ser observados na Tabela 2.

Tabela 2 – Frequência de respostas assinaladas para EMA, consonante à TA

OPÇÕES DE RESPOSTA	N	%
Ajudaria Duda a procurar o brinquedo	18	69%
Pediria ajuda ao professor para lidar com a situação	6	23%
Não faria nada	2	8%
Outra resposta	0	-
Não soube ou não quis responder	0	-

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os dois participantes que afirmaram que não fariam nada eram meninos (C03 e C04), irmãos gêmeos de seis anos. No Diário de Campo, foi registrado que, no dia da coleta, C03 apresentou comportamento agitado e disperso – levantando-se da cadeira com frequência, manuseando objetos – sendo necessárias três tentativas por parte da pesquisadora para que mantivesse a atenção na atividade. Essa dificuldade também foi observada por meio do tempo total de duração da aplicação das tarefas.

A média de tempo de aplicação das duas tarefas foi de 7,78 minutos, variando entre cinco (mínimo) e treze minutos (máximo). C03 apresentou o maior tempo dentre todos os participantes (13 minutos). Já C04 teve uma duração próxima à média (8 minutos), mas também apresentou dificuldades de atenção, conforme registrado no Diário de Campo. Apesar de não manifestar agitação, demonstrou dificuldade em se concentrar nos questionamentos da pesquisadora, sendo necessário repetir a história e as opções de resposta mais de uma vez.

Quanto à adequação das respostas ao conteúdo proposto, 92% (n = 24) assinalaram respostas consideradas adequadas, indicando disposição em ajudar o protagonista da história. A resposta predominante – “ajudaria a procurar o brinquedo perdido” (69%) – evidencia que as crianças demonstraram sensibilidade ao problema do outro e reconheceram no protagonista da história (hipotético colega de classe) alguém que merece suporte, indicando competência social (Denham, 2019; Gross; Thompson, 2007).

A rotina das crianças é permeada por acontecimentos próprios de seu contexto, como conflitos entre colegas de classe, considerados por Halberstadt et al. (2001) como oportunidades de desenvolvimento da Competência Social Afetiva. À medida que vivenciam situações que demandam o envio de mensagens afetivas, as crianças desenvolvem habilidades que as tornam progressivamente mais competentes no âmbito social e afetivo. Na instituição de acolhimento, por se tratar de seu ambiente de moradia, as crianças são expostas por períodos prolongados a interações com outras crianças, adolescentes e adultos com diferentes

histórias de vida, modos de pensar e de se comportar, o que exige habilidades específicas de convivência (Maia; Williams, 2005; Nelson et al., 2014).

O envio de mensagens afetivas pode se dar por meio de comportamentos, expressões faciais ou corporais – manifestadas com ou sem verbalização. No caso da TA, o ato de procurar o brinquedo com a outra criança envolveu um suporte físico, sem necessidade de verbalização (Denham, 2019). Por outro lado, para alguns participantes, essa não foi uma opção viável, e 23% consideraram mais adequado buscar a ajuda de um adulto – neste caso, o professor.

Além do suporte entre pares, o apoio de adultos também é fundamental, funcionando como fonte de orientação para crianças que enfrentam dúvidas ou incertezas em situações desafiadoras. As reações e atitudes dos cuidadores servem como modelo para a aprendizagem de comportamentos social e emocionalmente adequados (Havighurst et al., 2019).

Para o componente RMA, referente à TA, 65% dos participantes indicaram a emoção “triste”, enquanto 27% optaram por “com raiva”, conforme Tabela 3.

Tabela 3 – Frequência de respostas assinaladas para RMA, consonante à TA

OPÇÕES DE RESPOSTA	N	%
Triste	17	65%
Alegre	1	4%
Com Raiva	7	27%
Outra resposta	1	4%
Não soube ou não quis responder	0	-

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

O participante C03 foi o único a indicar a alternativa “Alegre”. Como já discutido, esse participante apresentou comportamento agitado e desatento durante a realização das tarefas, o que pode justificar sua escolha, considerada inadequada. Por outro lado, o participante C19 assinalou a opção “Outra resposta”, indicando que o protagonista estaria se sentindo “triste e com raiva”, o que foi considerado adequado, pois contemplava ambas as emoções esperadas.

Diferentemente do que foi observado no componente EMA, as respostas adequadas ao conteúdo proposto no componente RMA corresponderam a apenas 31% (n = 8), sendo inferiores às respostas inadequadas, que somaram 69% (n = 18).

O alto índice de respostas inadequadas ocorreu, principalmente, porque a maioria dos participantes indicou unicamente a emoção “triste” (65%). Considerando as distinções entre tristeza e raiva, como discutido por Cole et al. (2009), observa-se que o objetivo do protagonista – presentear a amiga com um desenho – foi bloqueado de forma intencional, o que estaria mais relacionado à emoção raiva. Halberstadt et al. (2001) também ressaltam que o recebimento de uma mensagem afetiva depende tanto da compreensão da emoção quanto da interpretação da intencionalidade do outro. Como o enredo da história destacou que o desenho foi rasgado “de propósito”, a resposta mais adequada seria “com raiva”.

Entretanto, é possível que a ausência de informações sobre o desdobramento da história tenha dificultado que os participantes tivessem uma compreensão mais ampla da situação. A raiva, por estar associada à prontidão para agir e à tentativa de recuperação do bem-estar após uma frustração (Cole et al., 2009), poderia ter sido mais bem identificada se a história apresentasse a reação do protagonista — como, por exemplo, agressões verbais ou físicas.

Vale destacar que, mesmo em adultos, pode haver certa imprecisão na diferenciação entre tristeza e raiva, por diferentes motivos (Cole et al., 2009). Durante o desenvolvimento

infantil, a interpretação equivocada das emoções pode estar relacionada ao processo de aprendizagem emocional, sendo influenciada também por fatores culturais e ambientais. Esses fatores impactam tanto na percepção do que é uma resposta adequada quanto na identificação da emoção considerada socialmente compatível com a situação vivenciada (Parker et al., 2015).

Adicionalmente, embora crianças a partir de dois anos já consigam nomear algumas emoções, esse é um processo que se estende ao longo da infância e requer o desenvolvimento de capacidades cognitivas mais complexas e maior maturação cerebral. Assim, é comum que utilizem termos emocionais de forma imprecisa, referindo-se, por exemplo, mais frequentemente à tristeza do que à raiva (Machado et al., 2012; Widen; Russell, 2003).

A escolha do nome “Dani” pode ter influenciado a interpretação dos participantes. Na elaboração das histórias, optou-se por nomes neutros, utilizáveis por meninos e meninas, visando reduzir respostas influenciadas por estereótipos de gênero. Ainda assim, é possível que as percepções pessoais de meninos e meninas tenham afetado suas respostas, já que a interpretação emocional pode variar conforme o que cada um aprendeu como socialmente aceito para o gênero com o qual se identifica (Cecílio et al., 2018; Formiga, 2006).

Neste estudo, não foi possível aprofundar essa questão, pois apenas 30,77% (n = 8) dos participantes eram meninas. Dentre elas, quatro indicaram “triste” e quatro “com raiva”. Ainda assim, é importante considerar que, em muitas sociedades, há expectativas distintas sobre a manifestação emocional conforme o gênero. Apesar dos avanços no enfrentamento das desigualdades, Formiga (2006) destaca que ainda predominam culturas centradas na figura masculina, que frequentemente conferem aos meninos maior liberdade para expressar emoções de forma expansiva. Espera-se, por outro lado, respostas mais contidas de meninas. As crianças, portanto, por estarem em uma fase de desenvolvimento neuropsicológico e aprendizagem afetiva, são influenciadas diretamente por normas de gênero, que também constituem parte de sua formação socioemocional (Cecílio et al., 2018; Kappler; Mendes, 2019).

Para o componente EA, referente à TA, 81% dos participantes indicaram a alternativa “Alegre”, 8% indicaram a resposta “Com raiva” e 11% deram sua própria contribuição. Como pode ser observado na Tabela 4.

Tabela 4 – Frequência de respostas assinaladas para EA, consonante à TA

OPÇÕES DE RESPOSTA	N	%
Triste	0	-
Alegre	21	81%
Com Raiva	2	8%
Outra resposta	3	11%
Não soube ou não quis responder	0	-

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Dois participantes, uma menina de nove anos (C21) e um menino de seis anos (C25), assinalaram a opção “Com raiva”. Não foram observados comportamentos que indicassem desatenção à tarefa por parte desses participantes. Por isso, acredita-se que outros fatores possam ter influenciado a escolha da resposta, como inibição, falta de clareza diante dos questionamentos ou variáveis de ordem mais particular – por exemplo, uma possível identificação negativa com a pessoa que tomaram por referência para responder à pergunta da pesquisadora. Vale destacar que 42% dos participantes foram afastados de suas famílias por motivo de negligência.

Em relação à opção “Outra resposta”, três participantes – uma menina e um menino de seis anos (C05 e C16) e um menino de nove anos (C23) – apontaram que o protagonista da história estaria se sentindo “Feliz”. Essa resposta foi considerada adequada à pergunta, pois remete a um estado afetivo positivo, semelhante à resposta “Alegre”.

Assim, 92% (n = 24) das respostas foram consideradas adequadas ao conteúdo proposto, enquanto as inadequadas totalizaram 8% (n = 2). A experimentação do afeto envolve a consciência e o reconhecimento dos próprios estados emocionais. A alegria, emoção utilizada nesta tarefa (juntamente com a tristeza), está presente desde os primeiros anos de vida. Bebês e crianças pequenas já são capazes de expressar interesse ou aversão diante de estímulos, por meio de mudanças visíveis na face, na voz e no corpo (Lewis, 2010).

Como apontado por Halberstadt et al. (2001), as regras de exibição emocional e as expectativas sociais e culturais influenciam fortemente a forma como as crianças vivenciam estados afetivos positivos, como a alegria. Ademais, não apenas emoções socialmente reprovadas, como tristeza e raiva, podem levar a uma expressão emocional divergente da vivência interna. Crianças também precisam aprender a dosar a intensidade da alegria conforme o contexto, o que dependerá das referências que possuem (Franco; Santos, 2015). Essa capacidade de regulação se desenvolve a partir de fatores como a maturação cognitiva, as experiências sociais e as expectativas dos cuidadores (Halberstadt et al., 2001; Lindquist et al., 2015; Nóbrega; Minervino, 2011).

Nesse sentido, acredita-se que as crianças que usaram o termo “feliz” em vez de assinalarem “alegre” encontram-se em uma etapa de consolidação da linguagem emocional, especialmente no que se refere à nomeação das emoções. Duas dessas crianças tinham seis anos, idade considerada na literatura como um período de desenvolvimento dessas habilidades (Denham, 2019). Contudo, uma das crianças tinha nove anos, o que pode sugerir alguma dificuldade linguística, particularmente no campo emocional. Vale ressaltar que o aprendizado emocional é contínuo ao longo do ciclo vital e se torna mais sofisticado à medida que novas habilidades são adquiridas (Denham; Burton, 2003; Halberstadt et al., 2001).

Durante o desenvolvimento da linguagem emocional, como discutido por Machado et al. (2012), é comum que as crianças comecem nomeando emoções positivas com termos mais amplos, como “contente” e “feliz”. O conhecimento emocional e a capacidade de nomear outras emoções dependem do contato com novos vocábulos e da habilidade de associá-los a suas respectivas experiências emocionais – algo que ocorre, em grande parte, por meio da interação com pares, cuidadores e professores. Entretanto, é possível que crianças afastadas de suas famílias por abandono, negligência ou maus-tratos apresentem dificuldades nesse processo, seja por vivenciarem um luto, seja por ausência de diálogo com figuras cuidadoras sobre emoções e sentimentos.

A escola, por sua vez, oferece oportunidades importantes para o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças, incluindo a aprendizagem da leitura, escrita e das trocas emocionais. No entanto, o Brasil ainda enfrenta desafios no setor da educação pública: recursos escassos, infraestrutura precária e baixa valorização profissional. Esses fatores podem comprometer o atendimento às necessidades específicas de cada criança. De modo semelhante, as instituições de acolhimento – apesar dos avanços desde a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) – ainda enfrentam limitações, como falta de recursos financeiros e alta rotatividade de funcionários. Tais obstáculos dificultam um

acompanhamento individualizado e, por consequência, limitam o desenvolvimento pleno da Competência Social Afetiva das crianças acolhidas (Maia; Williams, 2005).

No que tange à TB, componente EMA, 77% dos participantes indicaram a alternativa “Vai até o educador e conta o que aconteceu”; 11% relataram que não fariam nada; 8% deram outra resposta; e apenas um participante assinalou a primeira alternativa: “Vai até o menino para ver se ele está bem”. Três participantes (C03, C04 e C25) relataram que não faria nada diante da situação, conforme Tabela 5.

Tabela 5 – Frequência de respostas assinaladas para EMA, consonante à TB

OPÇÕES DE RESPOSTA	N	%
Vai até o menino para ver se ele está bem	1	4%
Vai até o educador e conta o que aconteceu	20	77%
Não faria nada	3	11%
Outra resposta	2	8%
Não soube ou não quis responder	0	-

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

C03 e C04 apresentaram comportamentos de agitação e/ou falta de atenção durante a aplicação das tarefas, o que pode tê-los levado a assinalar essa opção, conforme discutido anteriormente na análise dos componentes da TA. Do mesmo modo, a indicação de C25 pode ser justificada com base nas problemáticas levantadas ao longo da TA, no componente de EA, conforme já discutido.

Dentre os participantes que indicaram a opção “Outra resposta”, um deles relatou que “iria mandar a menina parar de bater no menino” (C05) e o outro respondeu que “iria brigar com a menina” (C15). Ambas as respostas foram consideradas inadequadas, pois não pareceram indicar uma busca por solução por meio do diálogo argumentativo, mas sim de maneira ríspida e agressiva, com o uso dos termos “mandar” e “brigar”. Dessa forma, entende-se que a tentativa de resolução poderia se desdobrar em um novo conflito. Essas falas das crianças ressaltam a importância de um trabalho voltado à Competência Social Afetiva, não apenas em espaços de acolhimento institucional, mas em todos os contextos de socialização.

Assim sendo, considerando as respostas quanto à adequação ao conteúdo proposto, 81% (n = 21) assinalaram respostas adequadas, enquanto 19% (n = 5) responderam inadequadamente. Diferentemente da TA, o componente EMA na TB apresentou uma situação de conflito entre crianças, incluindo agressões físicas e verbais. Nesse contexto, 77% dos participantes sentiram a necessidade de pedir auxílio ao educador para lidar com a situação, enquanto, na TA, apenas 23% indicaram que solicitariam o apoio de um adulto – no caso, o professor. Tal resultado sugere que, em casos de brigas e conflitos, é possível que as crianças encontrem mais dificuldades para decidir o que fazer. Como discutido por Hubbard e Dearing (2004), esses impasses ocorrem em função de dificuldades na compreensão e regulação dos próprios estados afetivos, bem como da capacidade dos demais envolvidos na situação de gerenciarem suas emoções e comportamentos.

O suporte prestado a outras crianças, como apontado por C19 – que indicou a alternativa “iria até o menino para ver se ele estava bem” –, pode ser algo desenvolvido dentro do próprio contexto institucional. As crianças compartilham entre si experiências de rompimento de laços familiares, mas têm a possibilidade de formar novos vínculos de amizade com outras crianças acolhidas. A capacidade de se colocar no lugar do outro fortalece a união entre os pares e os

ajuda no desenvolvimento de competências para lidar com situações hostis (Moré; Sperancetta, 2010). Por outro lado, como discutido por Belsky e Pluess (2009), algumas crianças apresentam suscetibilidade diferencial, o que as predispõe a enfrentar condições desfavoráveis e situações de desentendimento de forma mais adaptativa, estabelecendo relações positivas com os pares, apesar das adversidades.

Para o componente RMA, consonante à TB, 80% dos participantes indicaram a opção “Alegre”, 12% deram outra resposta e 8% indicaram a alternativa “Triste”. C21 e C25 indicaram a opção “Triste”, considerada uma resposta inadequada para a pergunta. Como pode ser observado na Tabela 6.

Tabela 6 – Frequência de respostas assinaladas para RMA, consonante à TB

OPÇÕES DE RESPOSTA	N	%
Triste	2	8%
Alegre	21	80%
Com Raiva	0	-
Outra resposta	3	12%
Não soube ou não quis responder	0	-

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os participantes C21 e C25 também apresentaram desempenho irregular anteriormente, conforme já mencionado e discutido na TA, no componente de EA. Outros três participantes (C05, C16 e C23) indicaram que o protagonista da história estaria se sentindo “Feliz”, o que foi considerado uma resposta adequada, assim como observado na análise do componente de EA, relativo à TA.

Considerando as respostas quanto à adequação ao conteúdo proposto, 92% (n = 24) foram consideradas adequadas, enquanto 8% (n = 2) foram classificadas como inadequadas. Em comparação com o componente de EA da TA, que também utilizou a emoção da alegria na história sobre o presente, nesta análise foi requerido que os participantes atribuíssem a emoção com base na observação de um comportamento.

Receber mensagens afetivas de outras pessoas exige a interpretação de expressões faciais, corporais e verbalizações. A análise do contexto – nesse caso, uma criança comemorando um gol recém-marcado – também favoreceu a interpretação da emoção do protagonista. Comportamentos como abraçar e sorrir são considerados elementos de trocas afetivas que indicam estados emocionais positivos (Kappler; Mendes, 2019) e podem ter contribuído para a interpretação feita pelos participantes.

No componente de EA, referente à TB, 46% dos participantes optaram pela alternativa “Triste”, e outros 46% indicaram a opção “Com raiva”. Uma criança não soube responder e outra apresentou uma resposta própria. O participante C22 não soube responder ao questionamento, embora tenha demonstrado bom desempenho nos demais componentes, o que leva a considerar que, nesse caso, pode ter enfrentado dificuldades para interpretar, exclusivamente de forma visual, a manifestação emocional, uma vez que a TB envolvia a interpretação de imagens em vídeo, como pode ser observado na Tabela 7.

Tabela 7 – Frequência de respostas assinaladas para EA, consonante à TB

OPÇÕES DE RESPOSTA	N	%
Triste	12	46%
Alegre	0	-
Com Raiva	12	46%
Outra resposta	1	4%
Não soube ou não quis responder	1	4%

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

C12 assinalou a opção “Outra resposta”, tendo indicado que “sentiria raiva e contaria o que havia acontecido para o educador”, o que foi considerado uma resposta adequada, pois englobou uma reação esperada. Também nesse componente, como ocorreu na TA, observou-se dificuldade em diferenciar raiva e tristeza, razão pela qual 46% dos participantes escolheram inadequadamente a alternativa “Triste”.

Considerando as respostas quanto à adequação ao conteúdo proposto, 50% (n = 13) assinalaram respostas consideradas adequadas, e 50% (n = 13) responderam inadequadamente. De modo distinto ao observado no componente RMA da TA, os participantes, dessa vez, deveriam indicar como eles próprios se sentiriam na situação, e não mais como o protagonista da história teria se sentido. Essa dificuldade em diferenciar as emoções, tal como ocorreu no componente mencionado da TA, corrobora as concepções de Halberstadt et al. (2001) sobre a interdependência dos componentes do modelo da Competência Social Afetiva. Embora, para fins didáticos e analíticos, os três componentes possam ser divididos, eles operam de forma integrada, sistêmica e em constante interação.

A resposta de C12, que indicou o que sentiria e apontou também a necessidade de comunicar o fato a um educador social, ressalta o papel de suporte afetivo desempenhado por esse profissional. Como argumentado por Souza e Mendes (2018) e MacCormack et al. (2019), a assistência dos cuidadores, bem como a forma como realizam a escuta e a orientação da criança, contribuem para que esta compreenda melhor a relação de causa e consequência e molde seu padrão afetivo interno.

No que se refere à análise das médias de respostas adequadas relativas à TA, os componentes EMA e EA obtiveram bons índices, com 92% cada. Já o componente RMA apresentou apenas 31% de respostas adequadas. No que tange à TB, os componentes EMA e RMA apresentaram altos índices de adequação, com 81% e 92%, respectivamente. Entretanto, o componente EA obteve apenas 50% de respostas adequadas.

Os baixos índices de adequação nos componentes mencionados podem ser atribuídos, em grande parte, à dificuldade que as crianças tiveram para diferenciar raiva e tristeza, sendo que a resposta esperada era “Com raiva” em ambos os casos. Todavia, na TA, o componente RMA apresentou 69% de ocorrências da resposta “Triste”, enquanto, no componente EA da TB, esse índice caiu para 46%. Isso pode indicar que a forma de apresentação da TB – em vídeo – bem como o fato de, nesse último componente, o participante ter sido convidado a se colocar no lugar do protagonista, são variáveis que influenciaram em sua resposta.

Ao comparar os resultados gerais entre a TA e a TB, observam-se índices mais altos na TA e, para o componente EMA, em ambas as tarefas. Para verificar o desempenho de crianças na faixa etária de seis a oito anos (Grupo 1) e de nove a onze anos (Grupo 2), realizou-se uma comparação. Com relação ao desempenho, em uma análise global, o Grupo 1 e o Grupo 2

apresentaram resultados melhores no componente EMA, relativamente à TA, e pior desempenho, na mesma tarefa, para o componente RMA.

A análise dos componentes revelou que o Grupo 2 teve melhor desempenho no componente EMA, tanto na TA quanto na TB. Pode-se inferir que crianças mais velhas dispõem de mais recursos para a tomada de decisão, quando solicitadas, em comparação às crianças menores. Já na análise do componente RMA, o Grupo 1 apresentou desempenho superior na TA e desempenho equivalente ao do Grupo 2 na TB. Nesse sentido, percebe-se que as crianças de seis a oito anos demonstraram maior capacidade de distinguir as emoções de raiva e tristeza, embora ambos os grupos tenham apresentado índices de acerto bastante baixos. Ambas as faixas etárias, no entanto, demonstraram similar habilidade para identificar a emoção de alegria.

No componente EA, na TA, o Grupo 2 apresentou desempenho superior ao identificar a emoção de alegria. Porém, na TB, o Grupo 1 apresentou percentual mais elevado de acertos. Esse resultado está em consonância com o desempenho do mesmo grupo na TA, no componente RMA, o que sugere melhor habilidade dessa faixa etária para diferenciar tristeza de raiva.

O modelo da Competência Social Afetiva apresenta maior amplitude quanto à faixa etária dos participantes, ao contrário de outros modelos, como o da Competência Emocional, que privilegiam estudos com crianças em idade pré-escolar – considerada, na literatura, uma etapa de maior compreensão das emoções (Denham, 2019; Halberstadt et al., 2001). As crianças de seis a oito anos tiveram melhor desempenho ao interpretar emoções, principalmente tristeza e raiva, mas apresentaram maior dificuldade no componente EMA. Isso leva a considerar que esse grupo encontra mais obstáculos ao tomar decisões rápidas, especialmente quando estas exigem ação imediata.

Embora os componentes tenham sido analisados de forma separada, ficou evidente a conexão entre os três, como apontado por Halberstadt et al. (2001), bem como a importância de se considerar o contexto em que se manifestam. Conforme observado, no EMA, houve menor demanda pela figura de cuidado quando a situação envolvia apenas ajudar uma colega a procurar um brinquedo perdido (TA – 23%). Em contrapartida, em uma situação de possível conflito entre colegas (TB), 77% dos participantes indicaram a necessidade da assistência do educador social. Nesse caso, não foi possível avaliar a influência do ambiente físico, ou seja, se o comportamento da criança seria diferente caso o conflito tivesse ocorrido em um ambiente escolar, por exemplo.

Como seres sociais, evitar o contato com os outros e/ou o desenvolvimento de habilidades associadas à Competência Social Afetiva pode comprometer a sociabilidade e as interações sociais presentes e futuras dessas crianças. O espaço da instituição de acolhimento apresenta-se como um diferencial para o desenvolvimento infantil. Como discutido, a interação com pessoas de diferentes idades, origens, pensamentos e comportamentos configura um grande desafio para crianças que já vivenciam o luto pelo rompimento de vínculos familiares. A adaptação a esse novo meio exige sensibilidade por parte das crianças, mas também requer que os educadores sociais atuem como guias de ações e comportamentos, orientando e cuidando dessas crianças em suas múltiplas necessidades (Halberstadt et al., 2001; Halberstadt; Parker, 2007).

O comprometimento desse profissional é de fundamental importância para que a criança possa enfrentar a difícil situação em que se encontra e enxergue na instituição um espaço de apoio e oportunidades para desenvolver sua Competência Social Afetiva. Contudo, sabe-se que

o ambiente institucional pode ser caracterizado como um meio em constante transformação, devido à alta rotatividade de educadores sociais e à constante entrada e saída de crianças – seja por reintegração familiar ou adoção –, o que revela um caráter de relações dinâmicas e menos duradouras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo investigou a Competência Social Afetiva (Halberstadt et al., 2001) de crianças que vivem em acolhimento institucional, a partir da avaliação dos seus três componentes: envio de mensagens afetivas, recebimento de mensagens afetivas e experimentação do afeto. Entende-se que este estudo pode contribuir para uma melhor compreensão da maneira como as crianças percebem seus próprios estados afetivos, bem como os das outras pessoas, especialmente em contextos institucionais.

Por meio da TA, com a utilização das histórias contadas, constatou-se que os participantes demonstraram sensibilidade diante da dificuldade do outro, mostrando-se ativos e participativos na busca por uma solução, como se observou na análise do componente EMA. Também relacionado a esse componente, na TB, com a apresentação dos vídeos, emergiu outro aspecto relevante: em ambas as tarefas, a figura de um adulto ganhou destaque nas respostas assinaladas pelas crianças.

De modo contrastante, no que se refere ao desempenho das crianças, os componentes RMA e EA, relativos às Tarefas A e B, respectivamente, apresentaram um problema em comum: houve imprecisão nas respostas quando os participantes foram solicitados a escolher entre opções envolvendo as emoções raiva e tristeza. Nesse ponto, duas possibilidades se mostram relevantes para uma possível justificativa dos resultados. A primeira se relaciona à etapa do desenvolvimento em que as crianças se encontravam e à possível dificuldade que apresentavam no processo de alfabetização emocional. A segunda remete a uma possível limitação do próprio estudo: o fato de a história não apresentar desdobramentos – como reações do protagonista – pode ter levado a uma interpretação equivocada.

Ainda sobre os resultados da aplicação das tarefas, nos componentes EA e RMA, relativos às Tarefas A e B, respectivamente, os participantes obtiveram alto índice de acerto. Contudo, alguns deles utilizaram o termo “feliz” para caracterizar a emoção em questão. Assim, por se tratar de crianças com mais de seis anos, esperava-se que o termo “alegria” fosse utilizado, não sendo prevista essa diferença nas respostas. Deve-se, no entanto, considerar a especificidade do nicho de desenvolvimento em que a pesquisa foi realizada e, sobretudo, a etapa de alfabetização emocional e outras variáveis ligadas a condições individuais.

Cabe mencionar que não foi realizada uma análise do contexto socioeconômico das crianças, o que pode ser entendido como uma limitação a ser abordada em estudos futuros. Acredita-se que investigações futuras poderiam contemplar a utilização de um número maior de emoções – não apenas alegria, tristeza e raiva – bem como investigar a possível relação, apontada na literatura (Hagan et al., 2020), entre a supervalorização de emoções positivas por parte dos cuidadores e a capacidade de identificação de emoções negativas pelas crianças. Do mesmo modo, é necessário atribuir maior destaque às questões de gênero, de modo a considerar possíveis diferenças na percepção e no entendimento das capacidades socioafetivas atribuídas aos diferentes papéis de gênero. Conclui-se que estudos voltados a essas temáticas podem servir de base para a estruturação de políticas públicas que busquem melhorar a

qualidade de vida de crianças afastadas de suas famílias, oferecendo novas alternativas e formas de atuação junto a elas.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, J. et al. Socioemotional Development of Infants and Toddlers in the First Months of Foster Care: A Brief Synthesis of 25 Years of Research. **Infant Behavior and Development**, v. 80, p. e102079, 2025. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0163638325000530>. Acesso em: 15 nov. 2024.
- BELSKY J.; PLUESS. M. Beyond diathesis stress: Differential susceptibility to environmental influences. **Psychological Bulletin**, v. 135, n. 6, p. 885-908, 2009. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0017376>. Acesso em: 15 nov. 2024.
- BOWLBY, J. **Formação e rompimento dos laços afetivos**. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Publicado originalmente em 1982)
- CECÍLIO, M. S.; BORGES, C. A. P.; SCORSOLINI-COMIN, F. Um olhar para a diversidade: pensando as questões de gênero em um regime de coeducação nas instituições de acolhimento. In: CAVALCANTE, L. I. C. et al (org.). **Acolhimento institucional de crianças e adolescentes: teorias e evidências científicas para boas práticas**. Curitiba, PR: Juruá, 2018. p. 125-146.
- COLE, P. M. et al. Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. **Social Development**, v. 18, n. 2, p. 324-352, 2009. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9507.2008.00503.x>. Acesso em: 15 nov. 2024.
- CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento. **CNJ**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/programas-e-aco-es/adocao/>. Acesso em: 17 abr. 2024.
- DENHAM, S. A. Emotional competence during childhood and adolescence. In: LOBLUE, V.; PERÉZ-EDGAR, K.; BUSS, K. A. (ed.). **Handbook of Emotional Development**. Boston: Springer, 2019. p. 493-541.
- DENHAM, S. A.; BURTON, R. **Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers**. Boston: Springer, 2003.
- FORMIGA, N. S. Diferença de gênero nos antecedentes das emoções de raiva, alegria e tristeza. **Revista Científica Eletrônica de Psicologia**, v. 4, n. 6, p. 1-16, 2006.
- FRANCO, M. G. S. E. C.; SANTOS, N. N. Desenvolvimento da compreensão emocional. **Psicologia: Teoria e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 339-348, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/z46nh6ghBCgJMsPSHWtVgpJ/?lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2024.
- GROSS, J. J.; THOMPSON, R. A. Emotion regulation: Conceptual foundations. In: GROSS, J. J. (ed.). **Handbook of emotion regulation**. New York: Guilford Press, 2007. p. 3-24.

HALBERSTADT, A. G.; DENHAM S. A.; DUNSMORE, J. C. Affective social competence. **Social Development**, v. 10, n. 1, p. 79-119, 2001. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9507.00150>. Acesso em: 15 nov. 2024.

HAVIGHURST, S. S. et al. Dads tuning in to kids: a randomized controlled trial of an emotion socialization parenting program for fathers. **Social Development**, v. 28, n. 4, p. 979-997, 2019. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/sode.12375>. Acesso em: 15 nov. 2024.

HUBBARD, J. A.; DEARING, K. F. Children's understanding and regulation of emotion in the context of their peer relations. In: KUPERSMIDT, J. B.; DODGE, K. A. (ed.). **Children's peer relations: Assessment, development, and intervention**. Washington, DC: American Psychological Association Press, 2004. p. 81-99.

KAPPLER, S. R. **Trocas afetivas de crianças em acolhimento institucional**. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

KAPPLER, S. R.; MENDES, D. M. L. F. Trocas afetivas de crianças em acolhimento institucional. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, p. 1-13, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/6j8Qfnzx7YSZDNz9hXWzWpb/?lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2024.

LEWIS, J. M. The emergence of human emotions. In: LEWIS, M.; HAVILAND-JONES, J. M.; BARRETT, L. F. (ed.). **Handbook of emoticons**. New York: The Guilford Press, 2010. p. 304-319.

LINDQUIST, K. A.; MACCORMACK, J. K.; SHABLACK, H. The role of language in emotion: Predictions from psychological constructionism. **Frontiers in Psychology**, v. 6, p. 444-460, 2015. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2015.00444/full>. Acesso em: 15 nov. 2024.

MACCORMACK, J. K. et al. Mothers' interoceptive knowledge predicts children's emotion regulation and social skills in middle childhood. **Social Development**, v. 29, n. 2, p. 578-599, 2020. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/sode.12418>. Acesso em: 15 nov. 2024.

MACHADO, P. M.; VERÍSSIMO, M.; DENHAM, S. O teste de conhecimento das emoções para crianças de idade pré-escolar. **Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación**, v. 2, n. 34, p. 201-222, 2012.

MAIA, J. M. D.; WILLIAMS, L. C. A. Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. **Temas em Psicologia**, v. 13, n. 2, p. 91-103, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237475466_Fatores_de_risco_e_fatores_de_protecao_ao_desenvolvimento_infantil_uma_revisao_da_area. Acesso em: 15 nov. 2024.

MORÉ, C. L. O. O.; SPERANCETTA, A. Práticas de pais sociais em instituições de acolhimento de crianças e adolescentes. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n. 3, p. 519-528, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/7DFRR36knkT9V7CfT3W6r5f/?lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2024.

NELSON, C. A.; FOX, N. A.; ZEANAH, C. H. **Romania's abandoned children**: deprivation, brain development, and the struggles for recovery. Cambridge, Massachusetts, and London, England: Harvard University Press, 2014.

NIU, Y. et al. Foster Care Leads to Lower Irritability Among Adolescents with a History of Early Psychosocial Deprivation. **Research on Child and Adolescent Psychopathology**, v. 52, p. 1183-1192, 2024. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10802-024-01193-x>. Acesso em: 15 nov. 2024.

NÓBREGA, J. N.; MINERVINO, C. A. S. M. Análise do nível de desenvolvimento da linguagem em crianças abrigadas. **Psicologia e Argumento**, v. 29, n. 65, p. 219-226, 2011. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/20361>. Acesso em: 15 nov. 2024.

OLIVEIRA, P. S. et al. Quality of institutional care and early childhood development. **International Journal of Behavioral Development**, v. 39, n. 2, p. 161-170, 2015. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0165025414552302>. Acesso em: 15 nov. 2024.

PANKSEPP, J. Affect. In: CRAIGHEAD; W. E.; NEMEROFF, C. B. (org.). **The concise corsini encyclopedia of psychology and behavioral science**. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc, 2004. p. 22-23.

PARKER, A. E. et al. Emotions are a window into one's heart: a qualitative analysis of parental beliefs about children's emotions across three ethnic groups. **Monographs of the Society for Research in Child Development**, v. 77, n. 3, p. 1-144, 2012. Disponível em: <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-5834.2012.00676.x>. Acesso em: 15 nov. 2024.

ROSE-KRASNOR, L. The nature of social competence: a theoretical review. **Social Development**, v. 6, n. 1, p. 111-135, 1997. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x>. Acesso em: 15 nov. 2024.

SOUZA, A. B. M.; MENDES, D. M. L. F. Compreensão emocional em crianças e crenças maternas sobre competência emocional. **Psicologia Clínica**, v. 30, n. 3, p. 541-559, 2018.

TOMKINS, S. S. Affect Theory. In: P. Ekman, P. et al. (ed.). **Emotion in the human face**. 2. ed. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 2009. p. 353-395.

WATERS, S. F.; THOMPSON, R. A. Children's perceptions of the effectiveness of strategies for regulating anger and sadness. **International Journal of Behavioral Development**, v. 38, n. 2, p. 174-181, 2014. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0165025413515410>. Acesso em: 15 nov. 2024.

WIDEN, S. C.; RUSSELL, J. A. A closer look at preschoolers' freely produced labels for facial expressions. **Developmental Psychology**, v. 39, n. 1, p. 114-125, 2003. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0012-1649.39.1.114>. Acesso em: 15 nov. 2024.