

Reconhecimento emocional da criança de cinco a sete anos em acolhimento institucional
Emotional recognition of children aged five to seven years in institutional foster care
Reconocimiento emocional a niños de cinco a siete años en institución de acogida

Recebido: 01/10/2020 | Revisado: 06/10/2020 | Aceito: 07/10/2020 | Publicado: 08/10/2020

Gimene Cardozo Braga

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5102-6505>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, Brasil

E-mail: gimene.braga@ifpr.edu.br

Ameriane Marquezoti Cortes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3631-0452>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, Brasil

E-mail: ameriane_marquezoti@hotmail.com

Romario Daniel Jantara

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7417-499X>

Universidade Federal do Rio Grande, Brasil

E-mail: romario.jantara@gmail.com

Micheli de Jesus Ferreira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1840-8381>

Universidade de São Paulo, Brasil

E-mail: micheli.ferreira@usp.br

Andressa Farias de Quadros Neckes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2917-1239>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, Brasil

E-mail: andressaquadros10@hotmail.com

Resumo

O objetivo deste estudo foi verificar o reconhecimento emocional da criança de cinco a sete anos em acolhimento institucional. Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória, realizada a partir do método de estudo de caso. A coleta de dados ocorreu entre outubro e novembro de 2016, em um Centro de Acolhimento Municipal de um município do sudoeste do Paraná, mediante realização de grupos operativos, em que foram utilizados, como

instrumentos de coleta: histórias infantis, carinhas emotivas e desenhos. Evidenciou-se a dificuldade de reconhecimento emocional da criança de cinco a sete anos em acolhimento institucional, sendo que, as mesmas, descrevem as emoções de forma superficial, evidenciando suas dificuldades na associação das emoções com acontecimentos reais de suas vidas, indicando dificuldade de reconhecimento das emoções como próprias. No entanto, ressalta-se que, prevaleceu interesse e identificação das crianças participantes do estudo, com histórias que abordavam emoções negativas (tristeza, raiva e medo). Esse achado foi reforçado durante a elaboração dos desenhos, as crianças reforçaram maior afinidade com as emoções negativas, uma vez que, projetaram majoritariamente, em seus desenhos, figuras que expressavam sentimentos negativos. Este trabalho busca contribuir para os serviços de acolhimento infantil e demais profissionais para a necessidade de criação de momentos de expressão e reconhecimento emocional a fim de proporcionar maior acolhimento aos sofrimentos infantis e possibilidades de re-significações dessas como espaços de promoção de saúde mental infantil.

Palavras-chave: Acolhimento institucional; Criança acolhida; Saúde mental infantil; Grupo operativo; Reconhecimento emocional.

Abstract

The objective of this study was to verify the emotional recognition of the child aged five to seven years in institutional care. This is an exploratory qualitative research, carried out using the case study method. Data collection took place between October and November 2016, at a Municipal Reception Center in a municipality in the southwest of Paraná, by means of operational groups, in which the following were used as collection instruments: children's stories, emoticons and drawings. The difficulty of emotional recognition of children aged five to seven years in institutional care was evidenced, and they describe emotions superficially, showing their difficulties in associating emotions with real events in their lives, indicating difficulty in recognition emotions as their own. However, it should be noted that interest and identification of the children participating in the study prevailed, with stories that addressed negative emotions (sadness, anger and fear). This finding was reinforced during the drafting of the drawings, the children reinforced a greater affinity with negative emotions, since they mostly projected figures that expressed negative feelings in their drawings. This work seeks to contribute to childcare services and other professionals for the need to create moments of expression and emotional recognition in order to provide greater welcome to children's

suffering and possibilities for their re-signification as spaces for promoting children's mental health.

Keywords: Institutional foster care; Foster child; Child mental health; Operative group; Emotional recognition.

Resumen

El objetivo de este estudio fue verificar el reconocimiento emocional del niño de cinco a siete años en cuidado institucional. Se trata de una investigación cualitativa exploratoria, realizada mediante el método de estudio de casos. La recolección de datos se realizó entre octubre y noviembre de 2016, en un Centro de Recepción Municipal de un municipio del suroeste de Paraná, mediante grupos operativos, en los cuales se utilizaron como instrumentos de recolección los siguientes: cuentos infantiles, emoticonos y dibujos. Se evidenció la dificultad de reconocimiento emocional de los niños de cinco a siete años en cuidado institucional, quienes describen las emociones de manera superficial, mostrando sus dificultades para asociar las emociones con hechos reales de su vida, indicando dificultad en el reconocimiento emociones como propias. Sin embargo, cabe señalar que prevaleció el interés e identificación de los niños participantes en el estudio, con historias que abordaban las emociones negativas (tristeza, enfado y miedo). Este hallazgo se vio reforzado durante la redacción de los dibujos, los niños reforzaron una mayor afinidad con las emociones negativas, ya que en su mayoría proyectaban figuras que expresaban sentimientos negativos en sus dibujos. Este trabajo busca contribuir a los servicios de puericultura y otros profesionales por la necesidad de generar momentos de expresión y reconocimiento emocional con el fin de brindar mayor acogida al sufrimiento de los niños y posibilidades de su resignificación como espacios de promoción de la salud mental infantil.

Palabras clave: Institución de acogida; Niño acogido; Salud mental infantil; Grupo operativo; Reconocimiento emocional.

1. Introdução

O Fundo de Emergência das Nações Unidas para a Infância (United Nations Children's Fund [UNICEF], 2017) estima que exista cerca de 153 milhões de órfãos no mundo. Destes, acredita-se que pelo menos 2,3 milhões de crianças entre 0 e 17 anos estejam vivendo em cuidados alternativos, ou seja, em serviços institucionais (Unicief, 2017; Petrowski, Cappa, & Gross, 2017). No Brasil, até o dia 22 de maio de 2020, haviam 33.840 crianças em

Acolhimento Institucional (AI), sendo que 8.900 dos acolhidos, pertenciam a faixa etária que compreende a primeira infância (0 a 6 anos), de acordo com os dados do Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (Brasil, 2020).

A existência de serviços residenciais para crianças vítimas de abuso, negligência, pobreza, abandono ou ainda aquelas consideradas “marginalizadas” são centrais na história do bem-estar infantil. A nomenclatura desses serviços distingue de um país para outro, dependendo da forma como cuidados alternativos (considerados assim por serem uma alternativa aos cuidados dispensados pela família) são destinados à essas crianças. Recentemente, diversos países, em conformidade com as políticas de “desinstitucionalização”, propuseram novos modelos de assistência (Ainsworth & Thoburn, 2014).

No Brasil, nos últimos anos, o atendimento dessa parcela da população foi reorientado, a partir da reformulação de políticas públicas, que passaram a vigorar, pautando-se na preservação de vínculos familiares e comunitários (Iannelli, Assis, & Pinto, 2015; Rocha, Arpini & Savegnago, 2015; Silva et al., 2016). Adotou-se o termo Acolhimento Institucional (AI) para o ato de acolher a criança ou adolescente. O termo acolher refere-se ao ato de hospedar, receber, atender e tomar em consideração, promovendo-se o respeito ao outro nas relações sociais (Bastilha, 2020). De encontro com isso, a instituição que realiza os acolhimentos, passou a ser denominada como Serviço de Acolhimento Institucional (SAI (Brasil, 2009; Miranda 2017).

Dessa forma, o AI, é caracterizado como uma medida temporária de proteção formal da criança, devendo ser utilizado como última opção para àqueles que se encontram em situação de violação de direitos. Preconiza-se que o acolhimento seja realizado em pequenas unidades, em um ambiente similar ao familiar, na comunidade de origem ou próximo a residência das crianças e adolescentes (Brasil, 1990; Miranda, 2017). Como SAI, podem ser citados os abrigos institucionais, as casas-lares, as famílias acolhedoras e as repúblicas (Brasil, 2009).

As razões que levam uma criança para um SAI se sobrepõem, isto é, normalmente, existem mais de um motivo que justifica a retirada da criança de seu ambiente familiar. O abandono ou a negligência, por exemplo, muitas vezes, vem acompanhado de um histórico familiar problemático. As vivências estão relacionadas às situações diversas de violação de direitos, que incluem pobreza, violência sexual, uso de drogas por parte dos pais e/ou dos filhos. Indubitavelmente, as características familiares em que essas crianças estão inseridas possuem um vínculo fundamental com as causalidades que determinam um procedimento de

acolhimento (Ferreira, 2014).

Os impactos da institucionalização no desenvolvimento social e afetivo da criança acolhida já foram estabelecidos pela literatura, destacando-se, o afastamento provisório ou permanente da criança de seu contexto familiar e, sobretudo, o rompimento dos laços afetivos com a família de origem e a escassez de vínculos afetivos alternativos na instituição (Diniz, Assis, & Souza, 2018). A partir de uma revisão de literatura, demonstrou-se que, muitas vezes, as crianças são retiradas de sua família e de um ambiente familiar hostil, e são colocadas em uma instituição de acolhimento, na qual são submetidas as mais diversas condições, semelhantes àquelas de sua casa, sendo um lugar com pouco espaço para brincadeiras, relações sociais e afeto (Epifânio & Gonçalves, 2017).

Considera-se, portanto, que essas crianças em AI, vivenciam ou estão sujeitos a vivenciar, situações de marginalização, exclusão, e perda de direitos fundamentais, relacionados à uma série de eventos estressores e enfraquecimento de suas redes sociais (Pereira, 2013; Ferreira, 2014). Assim, crianças e adolescentes em AI, se encontram em uma condição de vulnerabilidade, estando entre os mais passíveis de serem expostos à danos psicológicos, físicos, morais e habitacionais (Ferreira, 2014). Diante disso, é possível observar que a criança acolhida se torna vulnerável a diversos agravos à sua saúde, podendo ter seu desenvolvimento comprometido.

A criança passa por processos contínuos de desenvolvimento: cognitivo, moral, socioafetivo e motor (Mota, 2016). Durante o crescimento, a criança que vivencia situações de estresse psicológico e tristeza pode apresentar vulnerabilidades emocionais e sociais (Gomes, 2017). As emoções são importantes, porque dão sentido aos acontecimentos, motivando os indivíduos as mais diferentes ações (Martins, 2016; Silva & Minervino, 2015). Estas, interferem nas ações, decisões e comportamentos, se caracterizando como sistemas ágeis de processamento de informação, associadas às respostas do nosso corpo frente às modificações no ambiente (Rodrigues & Rocha, 2016).

Existem emoções positivas (agradáveis ao ser humano) e negativas (desagradáveis ao ser humano) podendo ambas serem consideradas emoções básicas, desde que sejam inatas, programadas geneticamente e essenciais à sobrevivência do ser humano (Arruda, 2015). Não existe consenso na literatura sobre quais são e quantas são as “emoções básicas” (Miguel, 2015). Contudo, são ressaltadas frequentemente como emoções básicas: a felicidade, tristeza, raiva, medo e condição neutra, sendo que o reconhecimento destas expressões faciais está associado a própria capacidade de reconhecimento emocional dos indivíduos (Rocha, 2016).

Nesse contexto, o reconhecimento emocional, se apresenta como um componente

crítico de nossas interações sociais, servindo como um guia para adaptação própria das ações de cada indivíduo ao comportamento dos outros (Meletti, 2016). Considera-se que na infância e adolescência este reconhecimento é esparso, havendo diferentes padrões normais para desenvolvimento de reconhecimento emocional para diferentes expressões emocionais (Lawrence, Campbell, & Skuse, 2015).

Este estudo, refere-se ao reconhecimento, como um conceito amplo e complexo, que envolve a transposição da percepção cognitiva. Honneth (2003) desenvolveu a teoria do reconhecimento, que dispõe que, a identidade dos sujeitos, é construída a partir do reconhecimento intersubjetivo em três esferas: na esfera do amor, através do estabelecimento de vínculos nas relações pessoais; na esfera jurídica-moral, por meio de relações ligadas ao direito e autorrespeito; e na esfera da estima social, ao estabelecer relações de solidariedade. Destaca-se dentre estas, a esfera do amor, que se configura como fundamental para o desenvolvimento da personalidade dos indivíduos. Honneth (2003) apoia-se em Winnicott, para defender sua teoria, analisando relações entre mãe e filho.

Nesse sentido, Winnicott (1983) contribui ao dispor acerca da forma mais primitiva de reconhecimento, que surge a partir das relações primárias, nas relações amorosas entre o bebê e seu cuidador (relação objetal mãe bebe) – o cuidado afetivo. Bowlby ao estudar os efeitos do cuidado materno sobre as crianças, durante a primeira infância evidenciou os efeitos adversos ao desenvolvimento relacionados ao rompimento na interação com a figura materna (Ainsworth & Bowlby, 1991).

Isto é importante, porque é a partir das relações afetivas estabelecidas entre a criança e os objetos externos que se forma o eu (self) da criança. Desse modo, é por meio das interações, que o sujeito se estabelece como uma unidade integrada e independente. Reforça-se também, o caráter de dependência destacado na teoria winnicottiana, que descreve a possibilidade de amadurecer e formar o self a partir de uma perspectiva intersubjetiva (Winnicott, 1983).

Considera-se assim, o reconhecimento emocional, como a capacidade da criança se (re)conhecer como um sujeito que vivencia as emoções, e que se apropria delas, que faz parte da construção do seu eu, conforme vivencia as mais diversas experiências. Dessa forma, apresenta-se como fundamental, para o desenvolvimento emocional da criança. Assim sendo, observa-se a necessidade de entendimento do processo de reconhecimento emocional de crianças em situação de acolhimento, tendo em vista o contexto de vulnerabilidade em que estão inseridas. Ressalta-se que são escassos estudos brasileiros que abordem o reconhecimento emocional de crianças em AI.

Assim, o objetivo deste estudo é verificar o reconhecimento emocional da criança de cinco a sete anos em situação de acolhimento institucional.

2. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória, buscando a síntese do conhecimento acerca dos participantes em seus contextos sociais e históricos, pautando-se em dimensões éticas e discursivas (Lewin & Somekh, 2017). Utilizou-se como delineamento, o estudo de caso, que envolve o estudo do objeto em questão, de forma aprofundada e exaustiva, para o amplo e detalhado conhecimento (Yin, 2001).

O estudo de caso pressupõe estudar o objeto com maior precisão, através da coleta e análise de informações de uma pessoa, família, grupo ou comunidade, com o intuito de investigar aspectos distintos de sua vida, com base na temática de interesse. A partir deste, podem ocorrer novas descobertas de aspectos não previstos anteriormente (Prodanov & Freitas, 2013). O estudo de caso é um método que abrange tudo, e pode ser de um caso único ou de casos múltiplos. Nesta pesquisa, trata-se de um estudo de caso único, uma vez que envolve o mesmo objeto de estudo (Yin, 2001).

O local de realização desse estudo foi um Centro de Acolhimento Municipal (CAM), localizado em um município do sudoeste do Paraná. Os participantes da pesquisa foram três crianças com idade de cinco a sete anos. Os critérios de inclusão para a participação no estudo foram: residir no CAM no momento de início do estudo e estar na faixa etária de cinco a sete anos de idade.

A coleta de dados ocorreu no período compreendido entre outubro e novembro do ano de 2016. Para a coleta, foram realizados cinco encontros com as crianças, utilizando-se a abordagem de grupos operativos. Segundo Pichon-Revière (2009), o grupo operativo oportuniza a elaboração e a integração de novos conceitos e posturas através do processo de aprendizagem e de integração acerca de si e dos outros. Cada encontro grupal durou em torno de 50 minutos, e foi conduzido por uma enfermeira especialista em saúde mental, uma acadêmica de enfermagem e uma observadora.

Durante a realização dos grupos infantis, como instrumentos de coleta, foram utilizadas histórias infantis, carinhas emotivas e desenhos. Deliberou-se por esses instrumentos, por já terem sido usados em estudos anteriores e se apresentarem como ferramentas eficazes para coleta de dados com crianças (Braga et al., 2011; Braga et al., 2015; Braga et al., 2020). Os passos que se seguiam nos encontros eram os seguintes: a apresentação

das carinhas emotivas (CE), a partir das quais, se procedia a escolha da(s) história(s) que seria(m) contada(s), e em seguida, a representação da história e das emoções expressas nelas, a partir de desenhos e de relatos pessoais.

As carinhas emotivas (CE) se apresentavam em cores diferentes, e cada uma representava um sentimento diferente: “Amarelo- feliz; Branco- triste; Preto- medo; Vermelho- raiva; Verde; ansioso”. As histórias infantis foram criadas especificamente como instrumentos de pesquisa para abordar as emoções em um estudo realizado em 2009, com crianças acolhidas em um ambulatório de saúde mental infantil (Braga et al. 2011). As histórias foram levadas impressas para as crianças e foram contadas a partir da escolha das mesmas. No primeiro encontro, as crianças escolheram a história “A tristeza de Aninha”; no segundo, “A felicidade de Aninha” e “Aninha ficou irritada”; no terceiro dia, “Aninha ficou irritada”; no quarto dia, “A tristeza de Aninha”; e no último encontro “O pesadelo de Aninha”.

Todas as falas foram gravadas e transcritas, e as observações foram registradas em “Diário de Campo” (DC), pela pesquisadora e observadora. Os desenhos foram escaneados e codificados, conforme sugestão das crianças. A análise dos desenhos se deu a partir dos relatos das crianças acerca das ilustrações que faziam e dos sentimentos representados. A análise dos dados ocorreu mediante análise temática de conteúdo, proposta por Bardin (1977), que visa descrever o conteúdo que foi manifestado, de modo objetivo e sistemático, ocorrendo em três fases distintas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados. As categorias que emergiram da análise foram classificadas por dois juízes independentes.

Além disso, os diferentes instrumentos de coleta, foram confrontados por meio da triangulação de dados, que segundo Tuzzo e Braga (2016), colocam como elemento fundamental o indivíduo, sendo que o pesquisador desempenha um papel fundamental, prevendo diversos ângulos de análise, diferentes necessidades de recortes e de ângulos, para que a visão não seja limitada e o resultado não seja restritivo, trazendo apenas uma perspectiva única. Refere-se ainda que a discussão foi conduzida a partir de referenciais teóricos pertinentes ao tema, destacando-se Honneth (2003), Winnicott (1983) e Ainsworth & Bowlby, J. (1991).

Ressalta-se que os aspectos éticos foram respeitados. O estudo foi aprovado em Comitê de Ética pelo Instituto de Ensino superior de Londrina – INESUL, sob parecer nº 1.779.593. As crianças assinaram o Termo de Assentimento e a tutora legal assinou os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Com a finalidade assegurar a anonimidade dos participantes, estes foram identificados com nomes fictícios, escolhidos previamente pelos mesmos: Barbie, Elsa e Batman.

3. Resultados e Discussão

Inicialmente, será realizada uma breve apresentação das crianças participantes deste estudo de caso. Em seguida, serão apresentadas as categorias resultantes da análise temática de conteúdo: Dificuldade de reconhecimento emocional e Desenhos como forma de expressão emocional.

Contexto do Estudo de Caso

Elsa, seis anos de idade, cursa primeiro ano do ensino fundamental, reside no CAM, com dois irmãos (L.A, 4 anos, A.C, 14 anos), sendo que têm três, e um deles (L.R, 12 anos), mora com a avó. Se encontra acolhida no CAM desde 04/09/15. Sua mãe faleceu no ano de 2012, e seu pai não mantém mais laços com a família. Após o óbito materno, as crianças foram residir com a avó, que tinha condições financeiras precárias, consideradas insuficientes para sustentá-las. Após denúncias de vizinhos, as crianças foram levadas para o CAM. Elsa está na fila de adoção, sendo que o poder judiciário, exige que os três irmãos sejam adotados pela mesma família. Elsa é uma criança que aparenta ser bastante carente de afeto, e demonstra, durante os encontros, não ter se recuperado da perda materna e do afastamento de sua avó.

Barbie, sete anos de idade, está no segundo ano do ensino fundamental, reside no CAM desde 13/04/16, junto com cinco irmãos (menino, 17 anos; menina, 15 anos; menina, 14 anos; menina, 11 anos; e menino, 5 anos). Batman, cinco anos de idade, irmão de Barbie e mais quatro irmãos, está na pré-escola. Segundo dados coletados, a mãe de Barbie e Batman é etilista, e têm condições socioeconômicas precárias, incapazes de garantir sustento às crianças. Já foi internada duas vezes, por causa do etilismo, e no momento da coleta dos dados, aguardava decisão judicial sobre a guarda dos filhos. O pai das crianças sofre preconceito étnico/racismo por parte de sua família. O casal tinha muitos conflitos, que eram presenciados pelas crianças. No momento da coleta, estavam separados e não se tinha notícia do pai. Durante a realização dos grupos operativos, Barbie mostrou-se insegura quanto às suas emoções e sentimentos, e Batman, em todos os encontros, demonstrou atitudes agressivas com os demais participantes, relacionadas ao sentimento de raiva.

Dificuldade de reconhecimento emocional

Considerando o reconhecimento emocional, como um construto complexo, que envolve a consciência do sujeito sobre si mesmo, seu estado emocional e sua interface com as relações intersubjetivas, evidencia-se, no presente estudo, a dificuldade de reconhecimento emocional de crianças de cinco a sete anos em AI. As crianças participantes desta pesquisa, descreveram sucintamente as emoções percebidas durante os encontros do grupo operativo, contudo, não conseguiram realizar associação significativa, entre as emoções e os acontecimentos de suas vidas, demonstrando a dificuldade de reconhecimento dessas emoções como próprias delas.

Ressalta-se que, apesar de todas as emoções básicas serem abordadas nas histórias infantis, prevaleceu interesse e identificação das crianças com as histórias que abordavam emoções negativas (tristeza, raiva e medo). Este resultado demonstra que mesmo havendo dificuldade de reconhecimento emocional, as crianças tiveram maior afinidade por emoções que, indubitavelmente, encontram-se representadas em suas histórias de vidas, relacionadas ao contexto de vulnerabilidade em que estão ou estavam inseridas.

Durante a narração da história “A tristeza de Aninha”, houve momentos de identificação das crianças com a personagem, porém, o reconhecimento emocional da tristeza foi dificultoso para os participantes do estudo, sendo perceptível ambiguidade no discurso, dúvidas, e necessidade de confirmação de terceiros para reconhecimento emocional:

*“Eu quero do cachorro morreu. Oh profe, a do cachorro morreu, é da tristeza?”
(Elsa).*

“Minha avó não vem me visitar todos os dias. [...] quando ela não vem eu fico triste... eu sempre fico triste... eu fico triste de felicidade”. (Elsa)

Em estudo com crianças de 3 a 4 anos, identificou-se que essa faixa etária já possibilita o reconhecimento da tristeza, mesmo que em pequena quantidade, bem como já se reconhece os motivos inerentes e o próprio reconhecimento da criança da tristeza como uma emoção própria dela (Martins, 2016). Contudo, neste estudo, as crianças de cinco a sete anos ainda apresentaram dificuldades em seu reconhecimento, diferentemente o que se esperava para a idade.

Bowlby em sua teoria do apego, acredita que a organização interna das crianças bem como o seu comportamento estão vinculados ao apego o qual está diretamente relacionado ao relacionamento pais e filhos. Nessa teoria, os pais servem como base segura para a exploração

e construção do mundo interno das suas crianças, permitindo que estas façam suas próprias construções e sejam capazes de externalizá-las (Ainsworth & Bowlby, 1991).

A privação do relacionamento com os pais e familiares, e o ambiente em que estas crianças estão, podem ser limitadores da capacidade de construção de seus modelos funcionais internos o que acreditamos serem os disparadores de insegurança e dificuldade de verbalização de suas emoções.

De modo geral, crianças que crescem e se desenvolvem em contextos e situações ameaçadoras à saúde psicológica das mesmas, tornam-se vulneráveis por diversos motivos, levando-os ao contato com a tristeza (Gomes, 2017). A tristeza é uma emoção negativa, que está ligada a acontecimentos em que ocorreram perdas significativas e representativas para o indivíduo que sofreu tal perda (Arruda, 2015). Comumente, crianças em AI, experimentam ou experimentaram, situações estressoras e traumáticas, como o abandono, a vivência na rua, a violência doméstica, e o grande tempo de moradia entre diferentes instituições, representando perda de espaços de individualidade e rompimento de vínculos (Epifânio & Gonçalves, 2017).

Assim, acredita-se, que essas experiências, relacionadas a múltiplas perdas vivenciadas em suas histórias de vidas, justificam certa identificação das crianças com as emoções negativas. No entanto, mesmo após passarem por situações permeadas pela tristeza, as crianças de cinco a sete anos, apresentam dificuldades no reconhecimento da tristeza.

Para identificar o reconhecimento da felicidade, solicitou-se, associação entre o enredo da história “A felicidade de Aninha” e o cotidiano das crianças, emergindo os seguintes relatos:

Pesquisadora 1: “O que vocês fazem quando estão felizes?”

Elsa: “eu as vez eu fico doidinha, eu e a Barbie... Ficamos muito loquinha..”

Pesquisadora 1: “o que é ficar loquinha?”

Elsa: “fica muito feliz...”

Pesquisadora 1: “O que você faz quando fica muito loquinha?”

Barbie: “eu não faço nada.”

Elsa: “às vezes eu sou loca da vida [...] a gente fica dançando, a gente fica se bobeando...”

Para Elsa, a felicidade está relacionada à agitação e ao movimento corporal, sendo que compara ficar muito feliz com “ficar louquinha”. Importante contextualizar que a realidade

social dessas crianças pode ter influenciado na compreensão da felicidade associada à dança e ao movimento, expressa por uma participante do estudo (Elsa), e culturalmente a agitação está ligada a inadequação comportamental, principalmente, no que tange o comportamento feminino. Além disso, as crianças se encontram expostas às músicas em evidência no cenário nacional, que por vezes, mencionam em suas letras, festas e danças, empregando termos como “doidinha, louca, louquinha, entre outros”, comum em estilos musicais como o sertanejo e o funk.

A música é uma forma de expressão humana universal, capaz de favorecer o desenvolvimento de capacidades cognitivas e sociais, representando base para outras atividades, a partir da influência exercida no imaginário das pessoas. Atualmente, o repertório de crianças é em geral aquele massificado, restrito às produções da indústria cultural e em alta na mídia (Migon & Nogueira, 2015). Assim, é possível que a música tenha influenciado, de alguma maneira, na construção e no entendimento da ideia de felicidade para a participante do estudo, pois as letras de músicas presentes no repertório das crianças estão dentro de um contexto atual festivo e ligado ao movimento, dando características eufóricas como sinônimo de felicidade e bem-estar.

A felicidade é sinônimo de alegria, e está ligada a eventos favoráveis ao indivíduo (Arruda, 2015). Estudo evidenciou maiores taxas de acerto para reconhecimento emocional facial da alegria (Aguiar, Silva, Aguiar, Torro-Alves, & Souza, 2016). No que diz respeito à capacidade para reconhecer a alegria em si próprios, em estudo com 25 crianças entre 3 a 4 anos, verificou-se que três crianças conseguiram reconhecer e dispor acerca de motivos que as deixavam felizes (Martins, 2016). Chama atenção o fato de crianças, mesmo com idade menor à idade dos pesquisados, conseguirem reconhecer esta emoção.

Assim, verifica-se que, os participantes dessa pesquisa, tem dificuldade em reconhecer a felicidade, embora a interpretação dos relatos e dos desenhos das crianças, demonstram um entendimento incipiente, que não condiz com o significado de reconhecimento emocional abordado no presente trabalho. Dessa forma, reforça-se que relacionamentos fragilizados na infância, bem como o ambiente conflituoso são obstáculos para a construção do mundo interno das crianças e verbalização de seus sentimentos.

Destaca-se, portanto, que as crianças apresentaram-se confusas ao descreverem tanto a tristeza como a felicidade, inferindo poucos eventos que caracterizavam-se como vivências felizes e tristes, associando a tristeza ao momento em que estão “chateadas” e a felicidade ao momento em que encontram-se “louquinhas”. Esperava-se que houvesse maior reconhecimento destas emoções, pois a literatura aponta maior facilidade de reconhecimento,

pelas crianças, da tristeza e alegria, por se tratarem de emoções opostas e básicas (Botelho, 2015).

Considera-se também, que houve dificuldades no reconhecimento da raiva, uma vez que, as crianças, quando questionadas, apresentaram respostas generalistas e incipientes, sendo feita apenas uma associação significativa da raiva:

Elsa: “quando eu fico com raiva? Eu fico muito irritada...”

Pesquisadora: “e o que você faz?”

Elsa: “[...] eu fico irritada. Eu fico magoada e daí, bastante irritada...”

Batman: “fico irritadoo!”

Elsa: “um dia, eu e minha colega brigamos [...] a gente ficou brigando, brigando, bem na hora da aula.”

Avalia-se novamente a dificuldade no reconhecimento desta emoção, também considerada uma emoção básica. Em pesquisa com crianças de 3 a 4 anos, uma criança conseguiu reconhecer a raiva em personagem de uma história e duas conseguiram reconhecê-la como uma emoção própria delas (Martins, 2016). Assim, esperava-se que as crianças na faixa etária da pesquisa, demonstrassem maior reconhecimento desta emoção, que se faz presente em muitos momentos da vida.

Revela-se que, neste momento da pesquisa, evidenciou-se a identificação do participante Batman com esta emoção. Em todos os encontros, percebia-se, Batman, como um menino agressivo, sendo visualizado, em um contexto de maior contato com a raiva, história de sua preferência. Além disso, as crianças apresentaram dificuldade em distinguir esta emoção da tristeza.

A raiva configura-se como uma emoção básica, caracterizada pela frustração em função da não realização de situações desejadas pelos indivíduos (Arruda, 2015). Destaca-se que a tristeza e a raiva podem ser confundidas, conforme estabelece a literatura (Botelho, 2015; Fernandes & Mata, 2017).

Um ponto importante a ser ressaltado, é a tendência que a criança tem em realizar atos agressivos, devido à percepção da realidade externa. A criança, por meio da sua agressividade, põe à prova, o amor do outro. Winnicott (1975), dispõe que a sobrevivência materna, de maneira afetuosa e acolhedora, o bebê é capaz de amá-la mesmo reconhecendo-a como ser independente. Desse modo, a agressividade infantil é considerada a base para “o

reconhecimento do objeto como entidade por seu próprio direito” (Winnicott, 1975). Para Honneth (2003), as relações afetivas advém da experiência simbiótica (mãe-bebê) e da relação do bebê com os objetos subjetivos. Assim, os atos agressivos e tentativas de destruição, que ocorrem de forma inconsciente por parte da criança, significariam a luta por reconhecimento, ao passo que, tendem a encontrar, na continuidade do amor de outro, a reciprocidade.

A história do medo "O pesadelo de Aninha" proporcionou a verbalização e questionamentos acerca dos medos sentidos, após a narração da história.

Elsa: “o tia temos um problema, todo mundo tá com o preto.”

Pesquisadora 1: “do que vocês têm medo?”

Barbie: “eu tenho”

Batman: “eu tenho medo de palhaço.”

Elsa: “um dia tia [...] um dia a Barbie me contou que tinha uma sombra de fantasma, né Barbie?”

Barbie: “tava assim, um branco”.

No estudo de Martins (2016), realizado com crianças de 3 a 4 anos, uma criança foi capaz de reconhecer o medo em um história narrada, assim como referir o motivo do personagem da história sentir esta emoção, enquanto duas crianças foram capazes de reconhecer o medo em si próprias. Nesta pesquisa, crianças de cinco a sete, até conseguiram relatar seus medos comuns a infância, mas tiveram dificuldades em descrever com precisão esta emoção, como demonstrado na fala acima, o que não possibilitou que fosse abordado os reais medos e angústias relacionados ao abandono e ausência familiar.

O medo é uma emoção relacionada com o perigo e objetiva proteger os indivíduos de determinados fatores de riscos e podem acontecer (Arruda, 2015). Enquanto reconhecimento da expressão facial medo, um estudo verificou menor reconhecimento desta emoção (Aguiar et al., 2016).

Este estudo enfatiza uma das formas primárias do reconhecimento, descrito por Honneth (2003), com base nos constructos teóricos de Winnicott, considerando que relações de reconhecimento, ocorrem a partir de sentimentos gerados nas relações objetais, que são vivenciadas pelo sujeito, desde o desenvolvimento de suas primeiras maneiras de se relacionar com o mundo. Nesse sentido, o sujeito e sua constituição, são pensados a partir da

necessidade da existência de um espelho de identificação, na busca de dependência e autonomia.

Para Winnicott (1983), o processo de amadurecimento, inclui a integração de vários aspectos para a formação da personalidade do indivíduo (*self*). No início do processo de amadurecimento emocional, se estabelece a relação objetal mãe e bebê, sendo que a mãe deve fornecer segurança para que o sujeito constitua sua identidade individual e seja inserido socialmente (Winnicott, 1983). Desse modo, o cuidado afetivo, se constitui como a base para a formação de uma identidade pessoal e coletiva, e também para que relações com outros sujeitos sejam estabelecidas. Assim, se constrói, as formas primitivas do reconhecimento, a partir do amor (Barboza & Barros, 2018).

Da mesma maneira, as relações afetivas primárias, caracterizam a base para as outras esferas de reconhecimento recíproco. Assim, a partir de uma experiência intersubjetiva de amor, novas categorias de reconhecimento surgem, na esfera jurídica-moral e na esfera da estima social. Por conseguinte, a união dessas esferas, possibilita o reconhecimento necessário para a luta por direitos. A esfera primitiva de reconhecimento, juntamente com o direito e a solidariedade, possibilita a constituição moral e subjetiva dos sujeitos, uma vez que, trata-se de um pressuposto psíquico para o desenvolvimento de outras atitudes de autorrespeito (Honneth, 2003).

Nos estudos de Winnicott (1983), as relações primárias são enfatizadas, na perspectiva de que a relação mãe bebê é fundamental para todas outras, incluindo a dependência absoluta e necessidade constante de ter o olhar da mãe constantemente, o bebê amparado por um ambiente seguro e o olhar da mãe como um espelho para seu desenvolvimento. Nesse contexto, o cuidado materno ou paterno suficientemente bom é fundamental para a saúde psíquica da criança, sendo que esta não será estabelecida sem que esses cuidados existam. Ressalta-se que, quando o ambiente familiar deixa de proporcionar condições necessárias para que a criança sobreviva, esta passa a sofrer privação, processo denominado como “complexo de privação” (Winnicott, 1983).

Estudos empíricos de Bowlby na década de 50, relatados por outros pesquisadores, já demonstravam que para que houvesse um desenvolvimento mental saudável da criança, esta deveria ter vivenciado um relacionamento caloroso e contínuo com sua mãe ou outra pessoa substituta (Betherton, 1992)

A partir do histórico de violência, negligência, abandono e múltiplas perdas, evidenciados nos estudos de casos, faz sentido, assim, referir que as crianças investigadas na pesquisa, apresentam dificuldades para o reconhecimento emocional em decorrência das

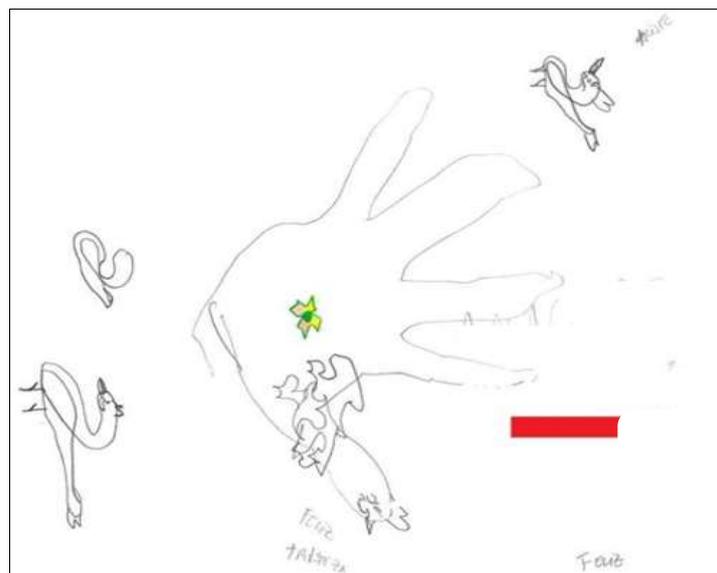
privações sofridas. Não obstante, essas dificuldades, podem ser decorrentes de privações sofridas ao longo das histórias de vidas dessas crianças.

Desenhos como forma de expressão emocional

No momento da realização das ilustrações, solicitou-se às crianças que desenhassem algo relacionado com a história contada ou às emoções representadas na história, e em seguida, também foi solicitado que realizassem desenhos livres.

Barbie teve muitas dificuldades em desenhar e demonstrava-se insegura em relação à isso, realizando apenas cópias de desenhos, com exceção de desenho realizado no quarto encontro. Na Figura 1 ela representa as emoções felicidade e tristeza.

Figura 1 – Uma mãe feliz, galinhas felizes e tristes.



Fonte: Elaborado por Barbie (10 nov. 16).

Em outro encontro Barbie desenhou um cuidador do CAM, retratando a felicidade (Figura 2).

Figura 2 – Tio (...), nosso pai.



Fonte: Elaborado por Barbie (10 nov. 16).

Elsa soube relacionar as histórias narradas com os seus desenhos, no entanto, suas produções tinham expressões tristes, na maioria das vezes, assim como a sua preferência pela história da tristeza, a qual queria que fosse contada em todos os encontros. Quando solicitado um desenho feliz a mesma desenhou integrantes do projeto porque lhe fazem bem, e mesmo neste desenho, a tristeza é representada em uma integrante, como pode ser observado na Figura 3.

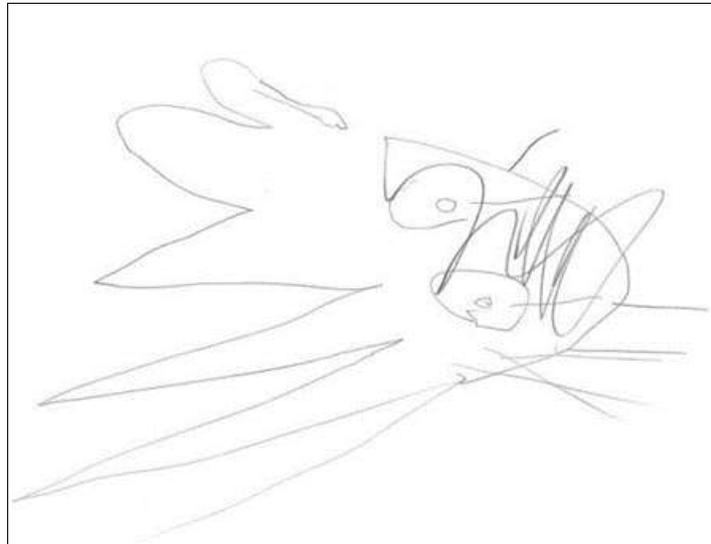
Figura 3 – Tia feliz, tia feliz e tia triste.



Fonte: Elaborado por Elsa (18 nov. 2016).

Batman realizou apenas ilustrações livres e abstratas, não relacionando suas produções com representações concretas de nossa realidade. Relatou em um dos encontros que desenhou um homem de fogo triste (Figura 4).

Figura 4 - É o Homem de fogo e está triste.



Fonte: Elaborado por Batman (10 nov. 16)

Assim, percebe-se, que as crianças participantes do estudo, realizaram ilustrações, em que prevaleceram, a representação de emoções negativas, como a tristeza por exemplo, acompanhadas de relatos sucintos e imprecisos sobre momentos em que sentiam tais emoções. Este resultado pode indicar um maior contato dos integrantes do grupo com estas emoções em suas vivências diárias.

Entende-se por desenho “o trabalho gráfico da criança não é resultado de uma cópia, mas da construção e interpretação que ela faz dos objetos, num contexto sociocultural e em uma época”. Cabe salientar aqui, a função do desenho como um sistema de representação, tratando-se sua construção e interpretação de atos reconstrutores da realidade, em que certos elementos, propriedades e relações estão inseridos. Observa-se que na idade entre cinco e sete anos, as crianças constroem seus desenhos com significativa expressividade, organização e prazer, havendo uma necessidade das mesmas de expressarem-se de maneira simbólica, visando a compreensão do mundo e elaboração de sentimentos, com representações de forma e de espaço (Pillar, 2012).

Nesse sentido, as representações gráficas são, também, uma forma de expressão emocional, importantes para elaboração de processos anteriores, criando processos

terapêuticos, permitindo manifestações de sentimentos e ideias que são difíceis de falar verbalmente (Santos & Custódio, 2017). Da mesma forma, verifica-se que, o uso de histórias infantis e de estratégias adicionais, como o desenho, são importantes para o desenvolvimento cognitivo das crianças e para conhecimento próprio de suas emoções (Braga et al., 2011; Braga et al., 2015).

Apesar de ser observado dificuldade no reconhecimento emocional das crianças participantes da pesquisa, evidencia-se que, a abordagem mediante uso de histórias infantis e de desenhos, favoreceu a expressão emocional das crianças, assim como possibilitou identificação das mesmas. Durante a narração das histórias e nos momentos anteriores e posteriores, emergiram relatos das crianças de conhecimento das emoções e identificação com os personagens e suas narrativas, que oportunizaram a expressão de sentimentos, semelhante aos estudos conduzidos por Braga et al. (2011) e Braga et al. (2015), em que verificou-se o reconhecimento emocional, isto é, reconhecimento das crianças, das emoções como próprias delas.

Para Winnicott (1975), o desenvolvimento da criança ocorre mediante a criação de um espaço potencial, entre a realidade e a fantasia, denominado área intermediária. Este espaço é mediado pela mãe, e é a partir dele que a criança imagina, cria e reconhece a realidade externa e o ambiente como “não eu”, iniciando seu relacionamento com o mundo, sendo que no começo isso se dá pelo uso dos objetos transicionais, e por conseguinte, pelo brincar e pela experiência cultural. Assim, o brincar trata-se de uma maneira de estruturação da realidade simbólica e da criatividade, capaz de possibilitar à criança, a capacidade de sustentação de uma realidade sua (interna), que está em transformação constante. É a partir da brincadeira, que um espaço criativo e potencial surge, e assim, a criança tem a possibilidade de se reconhecer dentro do contexto social e familiar em que está inserida, e se reconhecer como um sujeito diferente de seu cuidador (Winnicott, 1975).

O espaço proporcionado pelos pesquisadores era um espaço de brincadeiras, em que as crianças ouviam histórias, contavam suas histórias e realizavam suas ilustrações. Desse modo, os encontros possibilitaram às crianças um encontro com suas emoções, facilitando a expressão de seus sentimentos de tristeza, raiva e medo. As crianças demonstraram que apesar das dificuldades em olhar para essas feridas, falar de felicidade, quando esta está ausente, é ainda mais difícil.

Os relatos a partir das histórias, as representações gráficas e momentos de interação em grupo, desvelam um contexto de vulnerabilidade destas crianças, em que a identificação

com emoções negativas, denotam um passado conturbado, marcado pela violência e experimentação de emoções como a tristeza, a raiva e o medo.

O estudo refere-se a uma pequena parcela da população infantil que vive em vulnerabilidade social e afetiva. Trata-se de uma abordagem pontual, com poucos encontros, o que não possibilitou a re-significação emocional infantil, não sendo possível identificar mudanças significativas no comportamento das crianças. Ademais, este estudo não pretende generalizar seus resultados, uma vez que a especificidade do estudo de caso não permite a generalização dos achados (Vieira, Silva, & Cavalcante, 2020). No entanto, busca-se apontar caminhos possíveis para futuras investigações com a população em situação de acolhimento.

4. Considerações Finais

Verificou-se nesta pesquisa, que crianças de cinco a sete anos em acolhimento institucional, apresentam dificuldades no reconhecimento emocional das emoções básicas (alegria, tristeza, medo e raiva). Aponta-se que houve uma identificação maior dos participantes do estudo com as emoções negativas (tristeza, raiva e medo). Essa identificação pode estar relacionada às histórias de vidas das crianças, que desvelam um cenário marcado pela violência, negligência, abandono, e múltiplas perdas, em que se torna comum, a experimentação das emoções negativas.

Considerando a teoria do apego, reconhecimento e a teoria do amadurecimento pessoal, pode-se dispor, que a dificuldade das crianças em acolhimento institucional, em se reconhecerem enquanto sujeitos que experimentam e se apropriam das emoções, está relacionada ao cuidado afetivo recebido, ou melhor, a falta de recebimento de cuidado afetivo, a forma mais primitiva de reconhecimento. Nesse contexto, as privações sofridas durante as vivências dessas crianças, são importantes fatores a serem considerados, no reconhecimento emocional.

Nesse sentido, devem ser pensadas ações de promoção em saúde mental infantil, que abordem esses aspectos. Em uma perspectiva mais ampla, as crianças em situação de acolhimento, devem ser levadas a refletir sobre suas emoções, para que desenvolvam habilidades de reconhecimento emocional. Neste estudo, o grupo operativo, a contação de histórias e os desenhos realizados pelas crianças, se apresentaram como instrumentos adequados para a coleta de dados, e possibilitaram um espaço para expressão das emoções e favoreceram as crianças o reconhecimento emocional.

Evidencia-se que, a temática é pouco explorada no Brasil, e que estudos que abordam esse assunto, buscam respostas quantitativas a respeito do reconhecimento emocional de crianças. Dessa maneira, esta pesquisa busca contribuir com os serviços de acolhimento institucional e profissionais da área, destacando a necessidade de criação de momentos de expressão e reconhecimento emocional, a fim de proporcionar acolhimento e re-significação emocional às crianças em acolhimento institucional.

Referências

Aguiar, J. S. R., Silva, A. I. D.P., Aguiar, C. S. R., Torro-Alves, N., & Souza, W. C. de. (2016). A influência da intensidade emocional no reconhecimento de emoções em faces por crianças brasileiras. *Universitas Psychologica*, 15(5). doi: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-5.iiier>

Ainsworth, F., & Thoburn, J. (2014). An exploration of the differential usage of residential childcare across national boundaries. *International Journal of Social Welfare*, 23(1), 16-24. doi: <https://doi.org/10.1111/ijsw.12025>

Ainsworth, M. S., & Bowlby, J. (1991) An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, vol. 46, nº 4, pp. 333-341.

Arruda, M. D. J. F. C. (2015). *O ABC das emoções básicas: implementação e avaliação de duas sessões de um programa para promoção de competências emocionais*. Dissertação (Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores, Mestrado em Psicologia da Educação, Especialidade em Contextos Comunitários). Acesso em <http://hdl.handle.net/10400.3/3365>

Barboza, W. C. S., Barros, C. C. (2018). Psicologia e reconhecimento: a constituição do mundo psíquico e a formação intersubjetiva em Winnicott. *Anais Seminário de Iniciação Científica*, (20). Acesso em

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bastilha, R. R. (2020). Políticas públicas: um olhar aos serviços de acolhimento. *Research, Society and Development*, 9(8), e671986042. doi: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i8.6042>

Braga, G. C., Kantorski, L. P., Coimbra, V. C. C., & Willrich, J. Q. (2015). Crianças e o conhecimento de si próprias a partir de histórias infantis. *Revista de Enfermagem da UFSM*, 5(2), 327-338. doi: <http://dx.doi.org/10.5902/2179769214678>

Braga, G. C., Silveira, E. M., Coimbra, V. C. C., & Porto, A. R. (2011). Promoção em saúde mental: a enfermagem criando e intervindo com histórias infantis. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 32(1), 121-128. doi: <https://doi.org/10.1590/S1983-14472011000100016>

Braga, G. C., Jantara, R. D., Ferreira, M. de J., Costa, M. S. de O. D., & Oliveira, A. M. N. de. (2020). Enfermagem e o trabalho com grupos infantis: uma revisão integrativa. *Research, Society and Development*, 9(7), e727974531. doi: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4531>

Brasil. Conselho Nacional de Justiça. (2020). *Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento*. Acesso em <https://paineisanalytics.cnj.jus.br/single/?appid=ccd72056-8999-4434-b913-f74b5b5b31a2&sheet=4f1d9435-00b1-4c8c-beb7-8ed9dba4e45a&opt=cursel&select=clearall>

Brasil. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. (2009). *Orientações técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes* (2a ed.). Brasília: Autor.

Bretherton, I. The origins of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology* 1992, 28, 5,759-775. Recuperado de https://cmappublic2.ihmc.us/rid=1LQX400NM-RBVKH9-1KL6/the%20origins%20of%20attachment%20theory%20john%20bowlby%20and_mary_ainsworth.pdf

Diniz, I. A., Assis, M. O., & Souza, M. F. S. de. (2018). Crianças institucionalizadas: um olhar para o desenvolvimento socioafetivo. *Pretextos-Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas*, 3(5), 261-285. Recuperado de <http://200.229.32.43/index.php/pretextos/article/view/15978>

Epifanio, T. P., & Goncalves, M. V. (2017). Children as subjects endowed with right: a systematic review of children in situation of institutional care. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional-Brazilian Journal of Occupational Therapy*, 25(2), 373-386. doi: <http://dx.doi.org/10.4322/0104-4931.ctoAR0736>

Fernandes, A. R. L., & Mata, M. D. L. E. N. (2017). Efeitos de uma intervenção sobre emoções a partir de histórias tradicionais. *Revista De Estudios E Investigación En Psicología Y Educación*, (1), 259-263. doi: 10.17979/reipe.2017.0.01.2723

Ferreira, F. P. M. (2014). Crianças e adolescentes em abrigos: uma regionalização para Minas Gerais. *Serv. Soc. Soc.*, (117), 142-168. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-66282014000100009>

Gomes, R. M. (2016). As aptidões sociais na infância: identificar para intervir. *Interacções*, 12(42), 70-95. doi: <https://doi.org/10.25755/int.11814>

Honneth, A. (2003). *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Ed34.

Iannelli, A. M., Assis, S. G., & Pinto, L. W. (2015). Family reintegration of children and adolescents in foster care in Brazilian municipalities with different population sizes. *Ciencia & saude coletiva*, 20, 39-48. doi: <https://doi.org/10.1590/1413-81232014201.19872013>

Lawrence, K., Campbell, R., & Skuse, D. (2015). Age, gender, and puberty influence the development of facial emotion recognition. *Frontiers in psychology*, 6, 761. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00761>

Martins, E. C. C. (2016). *A alegria, a tristeza e o medo-Reconhecimento de emoções na promoção da resiliência em crianças de 3 e 4 anos de idade*. Dissertação (Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve, Mestrado em Educação Pré-Escolar). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.1/9979>

Meletti, S. (2016). Emotion recognition. In *Neuropsychiatric Symptoms of Epilepsy* (pp. 177-193). Springer, Cham. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-22159-5_11

Migon, C. A. (2015). *Possibilidades e limites de uma apreciação musical multi/intercultural nas escolas*. Dissertação (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação). Recuperado de <https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2015/dcristianemigon.pdf>

Miguel, F. K. (2015). Psicología de las emociones: una propuesta integrada para comprender la expresión emocional. *Psico-usf*, 20(1), 153-162. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712015200114>

Miranda, G. L. de. (2017). Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes: feedback effects, inflexões e desafios atuais. *Revista de Administração Pública*, 51(2), 201-218. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7612160485>

Mota, P. C. P. (2016). *Literatura infantil: do reconhecimento ao controlo das emoções no jardim de infância*. Dissertação (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Portoalegre, Mestrado em Educação Pré-Escolar). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.26/12214>

Pereira, A., & Gomes, R. (2016). As habilidades sociais na infância e o envolvimento da criança na escola: Revisão sistemática Social skills in childhood and the engagement of children in school: Systematic review. In *Atas do II Congresso Internacional* (Vol. 63, p. 418). Recuperado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/27813/1/Atas_do_II_congresso_internacional.pdf#page=418

Pereira, S. E. F. N. (2013). Crianças e adolescentes em contexto de vulnerabilidade social: Articulação de redes em situação de abandono ou afastamento do convívio familiar. *Aconchego*, 1(1), 1-21. Recuperado de <http://acolhimentoemrede.org.br/site/wp-content/uploads/2016/08/Artigo-sobre-a-REDE.pdf>

Petrowski, N., Cappa, C., & Gross, P. (2017). Estimating the number of children in formal alternative care: Challenges and results. *Child abuse & neglect*, 70, 388-398. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.11.026>

Picheth, S. F., Cassandre, M. P., & Thiollent, M. J. M. (2016). Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. *Educação*, 39(Esp), s3-s13. Acesso em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84850103002>

Pichon-Revière, E. (2009). *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes.

Presidência da República (Brasil). (1990). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm

Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. de. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. (2a ed.). Novo Hamburgo: Feevale.

Robert, Y. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (2a ed.). Porto Alegre: Bookman.

Rocha, A. M. A. (2016). *Compreensão e regulação das emoções: suas relações com a eficácia na interação social em criança*. (Tese de Doutorado, Universidade de Lisboa e Universidade de Coimbra, Doutorado em Psicologia). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10451/23031>

Rocha, P. J., Arpini, D. M., & Savegnago, S. D. O. (2015). Significados atribuídos por mães acerca do acolhimento institucional, reintegração e rede de atendimento. *Psicologia Ciência e Profissão*, 35(1), 111-124. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703002312013>

Rodrigues, H., & Rocha, F. L. (2016). Uma definição constitutiva de emoções: a constitutive definition of emotions. *Revista Húmus*, 5(15). Recuperado de <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/4253>

Santos, R. C. S., & Custódio, L. M. G. (2017). Quando as imagens falam: definição, estruturação de campo e usos da arte terapia. *Psicologia.pt*. Recuperado de <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1100.pdf>

Silva, C. D. L. da, Denardi, R. C., Becker, A. P. S., & Silva Delvan, J. da. (2016). A Psicologia nos serviços de acolhimento institucional e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 10(1), 55-65. Recuperado de http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/Silva%2C%20Denardi%2C%20Sesti%20Becker%2C%20Delvan/963

Silva, M. L. D. (2016). Entender as emoções para melhor viver: treino em reconhecimento de expressões faciais. (Monografia, Universidade Federal da Paraíba, Curso de Psicopedagogia). Recuperado de <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/1240>

Lewin, C., & Somekh, B. (2017). *Teoria e métodos de pesquisa social*. Editora Vozes Limitada.

Tuzzo, S. A., & Braga, C. F. (2016). O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 4(5), 140-158. Recuperado de <https://editora.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/38/31>

United Nation's Children's Fund (UNICEF). (2017). Children in Alternative Care. Recuperado de <https://data.unicef.org/topic/child-protection/children-alternative-care/>

Vieira, A. C. dos S., Silva, T. S. R. e, & Cavalcante, L. I. C. (2020). A visita familiar como processo proximal no desenvolvimento de crianças em acolhimento institucional. *Research, Society and Development*, 9(10), e1129108245. doi: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i10.8245>

Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.

Winnicott, D. W. (1982). *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Gimene Cardozo Braga – 20%

Ameriane Marquezoti Cortes – 25%

Romario Daniel Jantara – 25%

Micheli de Jesus Ferreira – 15%

Andressa Farias de Quadros Neckes – 15%