UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO - OESTE, UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

DALVANA DOS SANTOS MEIRA

APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL: A (IN)VISIBILIDADE EM MEIO A VULNERABILIDADE HUMANA

GUARAPUAVA – PR
2021

DALVANA DOS SANTOS MEIRA

APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL: A (IN)VISIBILIDADE EM MEIO A VULNERABILIDADE HUMANA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.
Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade.
Orientadora: Profª. Drª. Carla Luciane Blum Vestena.
Coorientadora: Profª. Drª. Letícia Carreño Saucedo.

Guarapuava – PR
2021

Catalogação na Publicação
Rede de Bibliotecas da Unicentro

M514a

Meira, Dalvana dos Santos
Aprendizagem socioemocional: a (in)visibilidade em meio a vulnerabilidade humana / Dalvana dos Santos Meira. – – Guarapuava, 2021.
xiv, 35 f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação, Cultura e Diversidade, 2021.

Orientadora: Carla Luciane Blum Vestena
Co-Orientadora: Letícia Carreño Saucedo
Banca examinadora: Marlene Schussler D'aroz, Salvador Bobadilla Beltrán

Bibliografia

1. Aprendizagem socioemocional. 2. Compreensão socioemocional. 3. Vulnerabilidade. 4. Teoria da mente. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370.1

DALVANA DOS SANTOS MEIRA

APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL: A (IN)VISIBILIDADE EM MEIO A VULNERABILIDADE HUMANA

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO para a obtenção do título de Mestre em Educação. Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida e aprovada pela Banca Examinadora em 25/03/2021.

BANCA EXAMINADORA

_____
Profª. Drª. Carla Luciane Blum Vestena– (orientadora) UNICENTRO

_____
Profª. Drª. Letícia Carreño Saucedo– (coorientadora) TEJULPICO, México

_____
Profª. Drª. Marlene Schussler D'aroz, UFPR/POSITIVO

_____

Profº. Drº. Salvador Bobadilla Beltrán UAEM, México

_____
Profª. Dra. Maria Cristina Queiroz da Costa Lobo, UNICENTRO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, PROPESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, PPGE

TERMO DE APROVAÇÃO

DALVANA DOS SANTOS MEIRA

APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL: A (IN)VISIBILIDADE EM MEIO A VULNERABILIDADE HUMANA

Dissertação aprovada em 25/03/2021 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:

Prof.ª Dr.ª Carla Luciane Blum Vestena
(Orientador/UNICENTRO)

Prof.ª Dr.ª Letícia Carreño Saucedo
(Coorientadora/UAEM)

Prof.ª Dr.ª Marlene Schussler D'aroz
(Universidade Positivo)

Prof. Dr. Salvador Bobadilla Beltrán
(UAEM)

Prof.ª Dr.ª Maria Cristina Queiroz da Costa Lobo
(UNICENTRO)

IRATI-PR
2021

Ao futuro socioemocional de todas as crianças vulneráveis.

Dedicatória

AGRADECIMENTOS

Á Deus, por me permitir viver essa experiência.

Á minha mãe Zulmira, por seu olhar sensível, encorajamento, incentivo, orações e todo amor.

Ao meu Pai Odelir, pela simplicidade admirável em compreender meu caminhar acadêmico, em sua singularidade sempre muito afetuoso.

As minhas irmãs Leila e Simone, por todas as demonstrações de carinho, apoio e cuidado.

Às minhas sobrinhas e afilhadas, minhas inspirações.

Ao meu companheiro Anderson, pelo amor, incentivo, apoio, compreensão e cuidado.

Á minha orientadora Professora Drª Carla L. B. Vestena, pela sensibilidade humana em orientar e ensinar, gratidão por me guiar nesta caminhada com tanta sabedoria, serenidade e paz.

Á minha coorientadora Professora Drª Letícia C. Saucedo, pela disponibilidade e participação, sempre solicita e prestativa.

A banca examinadora, Professora Drª. Marlene S. D'aroz e Professor Drº. Salvador B. Beltrán, por todas as sugestões, disponibilidade de participação e enriquecimento ao trabalho.

Á todos os Professores, que fizeram e fazem parte da minha trajetória, em especial Prof. Ana Barby, membro suplente da banca, e protagonista de significativos momentos da minha vida acadêmica, e ao Prof. Diomedes, por tudo auxilio com as questões estatísticas.

Ao Prof. Antônio Roazzi, pela autorização do uso do teste, e suas diversas contribuições científicas acerca do tema, que só fizeram enriquecer nosso trabalho.

Á minha amiga Tatiane Saplak Spodarak, pela amizade sincera e leve, joia rara, que nem o tempo, nem a distância, nem as curvas da vida conseguem apagar.

A todos os amigos, que mesmo distantes se fazem presentes na minha vida, celebrando minhas conquistas.

Aos meus colegas de turma, pela união e companheirismo.

Á toda equipe do CRAS IV e Assistência Social de Guarapuava.

Às crianças sujeitos dessa pesquisa, sem vocês não seria possível concretizar este estudo.

Aos pais e responsáveis das crianças participantes, pelo apoio à pesquisa.

Ao artista Gustas, por tornar real a ilustração de uma ideia, transformando-a em arte.

Às minhas nonas Pierina e Maria (*In memoriam*), sempre presentes em minha história.

Á todos os meus amigos e familiares por compreenderem minhas ausências.

Enfim, a todos aqueles que direta ou indiretamente estiveram comigo durante esta experiência, gratidão!

“*Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”*

Paulo Freire

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BVS - Biblioteca Virtual em Saúde

CASEL – *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

CE – Compreensão Emocional

COMEP - Comitê de Ética em Pesquisa

COVID-19 – Coronavírus

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

HSE – Habilidades Socioemocionais

IE – Inteligência Emocional

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LEM – Líder Em Mim

LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social

NOB/SUAS – Norma Operacional Básica/ Sistema Único de Assistência Social

OMS - Organização Mundial da Saúde

PEPSIC - Periódicos Eletrônicos em Psicologia

PNAS – Política Nacional de Assistência Social

SCIELO – Scientiic Electronic Library Online

SCFV - Serviço de Convivência e Fortalecimento dos Vínculos

SEL - *Social and Emotional Learning*

SEMADS - Secretaria Municipal de Assistência Social e Desenvolvimento Social

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

TEC - Teste de Compreensão Emocional

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Estrutura de dimensões básicas da vulnerabilidade.....**30**
FIGURA 2 – Mapa Mental - Sistematização Capítulo “Vulnerabilidades: um olhar para as questões socioemocionais**”** **47**
FIGURA 3 - Competências Gerais da nova BNCC.....**52**
FIGURA 4 - Roda das competências CASEL.....**54**
FIGURA 5 - Roda das competências (tradução).....**55**
FIGURA 6 - Ilustração Teoria da Mente.....**58**
FIGURA 7 - Esquema da lanterna.....**63**
FIGURA 8 – Tripé de Seguridade Social – Constituição Federal de 1988.....**68**
FIGURA 9 – Organograma de estrutura organizacional – SAMANDS.....**78**
FIGURA 10 – Descrição das frequências do TCE (nível de sucesso para cada componente) **87**

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Perfil sociodemográfico das crianças sujeitos da pesquisa, de acordo sexo, idade, bairro de moradia e grau de escolaridade.....**80**
TABELA 2 – Componente I.....**83**
TABELA 3 – Componente II.....**83**
TABELA 4 – Componente III.....**83**
TABELA 5 – Componente IV.....**84**
TABELA 6 – Componente V.....**84**
TABELA 7 – Componente VI.....**84**
TABELA 8 – Componente VII.....**85**
TABELA 9 – Componente VIII.....**85**
TABELA 10 – Componente IX.....**85**
TABELA 11 - Total de reconhecimento das emoções de acordo com a frequência de respostas para cada componente do TEC. Teste Qui-quadrado.....**87**

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Componentes da roda das competências CASEL.....**56**
QUADRO 2 - Equipe interdisciplinar CRAS IV.....**79**

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Percentual de reconhecimento.....**87**

SUMÁRIO

RESUMO.....**14**
ABSTRACT.....**15**
APRESENTAÇÃO.....**16**
1. INTRODUÇÃO.....**18**
2. VULNERABILIDADES: UM OLHAR PARA AS QUESTÕES SOCIOEMOCIONAIS.....**25**
2.1 Questões socioemocionais: Compreendendo conceitos acerca das emoções.....**33**
2.1.1 Contribuições acerca dos complexos de inteligência e inteligência emocional **37**
2.1.2 Atribuições da compreesão emocional no desenvolvimento socioemocional.....**42**
3. APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL: HABILIDADES E COMPETÊNCIAS.....**49**
3.1 Aprendizagem socioemocional: Uma tentativa de aproximação com a Teoria da Mente.....**58**
4. PERCORRENDO OS CAMINHOS DAS POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL...**64**
4.1 Adentrado o cenário do CRAS.....**70**
4.2 O CRAS como espaço de aprendizagem.....**71**
5. METODOLOGIA DA PESQUISA.....**73**
5.1. Coleta de dados.....**74**
4.1.1 Instrumento.....**76**
5.1.2 Caracterização da instituição.....**77**
5.1.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....**79**
6. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....**81**
7. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....**99**
8. REFERÊNCIAS.....**92**
9. APÊNDICES.....**100**
10. ANEXOS.....**107**

RESUMO

MEIRA, D. S. Aprendizagem socioemocional: a (in)visibilidade em meio a vulnerabilidade humana. 2021, 110p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2021.

O presente estudo teve como principal objetivo analisar como tem se manifestado o estado emocional de crianças em situação de vulnerabilidade, assistidas pelo Centro de Referência de Assistência Social - CRAS de Guarapuava-Pr. Os sujeitos pesquisados foram quinze crianças entre sete e onze anos de idade, assistidas pelo CRAS. Tratou-se de uma pesquisa de caráter misto, na qual discutiu-se a (in)visibilidade da aprendizagem socioemocional em meio a vulnerabilidade humana. Os dados foram obtidos por meio da análise qualitativa e quantitativa acerca dos complexos da aprendizagem socioemocional, compreensão socioemocional, vulnerabilidade e teoria da mente. O instrumento de investigação utilizado, trata-se do Teste de Compreensão Emocional (TEC), aplicado no espaço do CRAS. Os resultados apontam que o grau de dificuldade no reconhecimento das emoções destas crianças oscila para menos na medida em que se avança o grau de dificuldade do teste. O estudo revelou ainda, existir relações entre os complexos discutidos, sendo estes de suma importância para aprendizagem socioemocional. A vulnerabilidade humana embora apresente-se bastante abstrata, é identificada durante a análise e seus aspectos se relacionam com o desenvolvimento de cada indivíduo, no que tange as questões socioemocionais. Observou-se que, as habilidades e competências podem dialogar com a teoria da mente, embora tratarem de teorias distintas, suas particularidades se analisadas potencializam uma rica discussão para aspectos da aprendizagem socioemocional. Nota-se que, as políticas públicas no Brasil, desempenham papel crucial no cenário discutindo, sendo indispensável considerar os caminhos percorridos, para compreensão da vulnerabilidade e assistencial social. Concluiu-se que crianças em vulnerabilidade assistidas apresentam variáveis na compreensão de suas emoções, acentuando a dificuldade no reconhecimento das emoções de acordo com seu grau de dificuldade apresentado no TEC. Demonstrou ainda que em relação a crianças desassistidas, crianças assistidas obtiveram maior grau de reconhecimento das emoções e se aproximaram de crianças com dificuldade de aprendizagem. Por fim, destaca-se que diante desse contexto, demanda-se o desenvolvimento de políticas públicas que visem o fortalecimento da aprendizagem socioemocional afim de visibilizar essas questões diante da vulnerabilidade.

Palavras-chave: Aprendizagem socioemocional; compreensão socioemocional Vulnerabilidade; Teoria da mente.

ABSTRACT

MEIRA, D. S. Social-emotional learning: (in)visibility amid human vulnerability. 2021, 110p. Dissertation - Marster's Degree in Education. Centro- oeste State University, 2021.

Abstract: The present study is aimed to analyze how the emotional state of children in vulnerable situations, assisted by the Social Assistance Reference Center (CRAS - Centro de Referência de Assistência Social) in Guarapuava, Paraná state, has manifested. Fifteen children aged from seven to eleven years old, who were assisted by CRAS, were researched. It was a research of mixed character, in which the (in)visibility of social-emotional learning amid human vulnerability was discussed. Data were gathered by means of qualitative and quantitative, analysis of the complexes of social-emotional learning and understanding, vulnerability and theory of mind. The research instrument used was the Test of Emotional Understanding (TEC - Teste de Compreensão Emocional) applied in the CRAS premises. The results show that the degree of difficulty in recognizing the emotions of these children varies downwards as the degree of difficulty of the test advances. The study also revealed that there are relationships that permeate the complexes discussed which are of utmost importance for social-emotional learning. Besides, although very abstract, human vulnerability is identified during the analysis, and what concerns social-emotional issues, its aspects are related to the development of each individual. Thus, it was observed that skills can dialogue with the theory of mind, and although they deal with different theories, their particularities – when analyzed – foster a rich discussion of aspects of social-emotional learning. Thus, it is noted that public policies in Brazil play a key role in this scenario, and it is essential to consider the paths taken in order to understand vulnerability and social assistance. It was concluded that children in assisted vulnerability present variables in the understanding of their emotions, which amplifies the complexity n recognizing emotions according to the degree of difficulty they presented in the TEC. It also demonstrated that, in relation to unassisted children, assisted children obtained a higher degree of recognition of emotions and approached children with learning difficulties. Finally, it is emphasized that in this context, the development of public policies that aim to strengthen social-emotional learning is required in order to make these issues visible in what concerns vulnerability. It also demonstrated that, in relation to unassisted children, assisted children obtained a higher degree of recognition of emotions and were similar to children with learning difficulties. Finally, it is emphasized that in this context, the development of public policies that aim to strengthen social-emotional learning is required in order to make these issues visible in what concerns vulnerability.

Keywords: Social-emotional learning; social-emotional understanding; vulnerability; theory of mind.

APRESENTAÇÃO

> Você é aquilo que ninguém vê. Uma coleção de histórias, estórias, memórias, dores, delicias, pedaços, bondades, tragédias, sucessos, sentimentos e pensamentos. Se definir é se limitar. Você é um eterno parênteses em aberto, quanto sua eternidade durar.
>
> Machado de Assis

As elementares e profundas palavras de Machado de Assis, introduzem esta apresentação de forma singela, fazendo um convite ao leitor para embarcar na trajetória aqui exposta, propondo liberdade à imaginação. Preparados?

Neste momento, sento-me na última fila da bancada do cinema, este lugar me oferece conforto para assistir ao filme da minha vida acadêmica. Muitos sentimentos são despertados, não se pode imaginar a intensidade de viver até aqui, no entanto, este encontro apresenta uma força inconcebível. O *thriller* indica exercícios de relaxamento que me induzem a paz que me prepara para uma viagem íntima com meu self.

Após a contagem regressiva de bananas de pijamas, remetendo minha infância, de forma sublime, me vi uma menina cheia de sonhos, era meu primeiro dia na escola. As marcas dos primeiros passos são intensas como chuva e o sol, que resultam em arco-íris. Aquela menina que aceitava os conselhos de sua professora em seu primeiro dia de aula, agora narrados por sua mãe, que relata aos familiares sobre sua inocência, é a mesma menina que anos depois, ainda tão pequeninha, enfrentou rejeições na escola, tão frágil e tão resiliente, esta menina seguia movida pela voz de seus pais, que sem oportunidades para estudar diziam que, este era o caminho mais bonito, e assim seguiu, acreditando e dedicando-se. Em sua adolescência, teve a oportunidade de viver em comunidade no convento de irmãs colombianas, ainda não compreendia, mas esta experiência já lhe aproximava das questões sociais.

Depois de alguns anos, estava formada no ensino médio, quanta coisa já havia aprendido, mas o mundo lhe esperava com muito mais. Foi então, que em 2012, ingressou no curso de Psicologia, e o encantamento pelo universo acadêmico sempre aumentando. Em 2014 ingressa no curso de Pedagogia e as descobertas eram reforços contínuos, com eles foi possível chegar até a pós-graduação. No

mestrado o encontro com uma daquelas Professoras que como a muitos anos atrás lhe acolhia em seus conselhos, viu transparecer o significado de compreender antes mesmo dela, o que era o amor pelas questões sociais.

A partir deste momento, um novo voo, um novo desafio, nascia esta pesquisa, cada palavra, livro, artigo, da continuidade a uma história que não termina com “felizes para sempre”, mas impulsiona largos passos sustentados pela vontade de viver, e aprender, sempre mais. Desde então, cada dia, vem encorajando-se para enfrentar os desafios da pesquisa, na busca que intenciona visibilizar a aprendizagem sociemocional, em um contexto de vulnerabilidade social.

Chegou a afirmar, certa vez, que, se necessário, abdicaria de outras “coisas” para dar continuidade a este objetivo, e assim fez. Nem sempre o caminho foi fácil, ou melhor, poucas vezes foi, mas ela é do tipo de Ser Humano que curte desafios e em seu interior encontra forças para seguir na luta, seja de vida, de reconhecimento, amadurecimento, conhecimento, crescimento, autoconhecimento...

Sobre tudo, ela se vê através de muitas crianças que hoje fazem parte de sua pesquisa, e assim encontra forças para continuar seus escritos. Esta, é uma daquelas histórias, que deixam sempre um gostinho de quero mais e faz esperar ansiosamente pelos próximos capítulos. Ao longo desta pesquisa, objetiva-se apresentar capítulos, que toquem profundamente os seres que dela se apropriarem, buscamos aqui, projetar um trabalho sensível e expressivo, acerca da temática proposta, que dentre outras coisas, contribua para um universo melhor.

1 INTRODUÇÃO

Pesquisar sobre uma temática que envolve dois grandes substanciais pouco difundidos na pesquisa, mas expressivamente necessários ao posicionamento científico e social, reflete muitos desafios. Entretanto, a proximidade com ambas as questões, sociais ou desafiadoras, são cativantes para pesquisa e representam relevância para contribuição social e científica.

De início deparou-se algumas limitações, como a considerável escassez de publicações acerca do tema abrangente, a partir desta limitação, buscou-se realizar um mapeamento de produções científicas sobre a temática pretendida, foi então que, se certificou o *déficit* no desenvolvimento de pesquisas que pensem a aprendizagem socioemocional no contexto da vulnerabilidade, especificamente articulada a teoria da mente. Destacando a singularidade desta pesquisa quanto a temática e suas articulações.

Diante destes apontamentos, e considerando as relações socioemocionais como de extrema importância para o desenvolvimento individual e coletivo, instiga-se a possibilidade de estabelecer por meio deste estudo, relações entre a aprendizagem/desenvolvimento e aspectos socioemocionais em meio a vulnerabilidades, considerando as contribuições dos conceitos da teoria da mente.

Estes denotam um contexto amplo e rico em diversidade, que demanda bastante atenção. Esta reflexão se faz necessária, a fim da intencionalidade de aproximação da aprendizagem socioemocional em meio a vulnerabilidade, pois, sabe-se que, as competências socioemocionais desempenham papel crucial no desenvolvimento da aprendizagem e vem conquistando espaço significativo. Compreendendo as inúmeras questões pertinentes à aprendizagem, e que os aspectos socioemocionais sofrem certa segregação neste campo, fruto histórico de uma sociedade que pouco se preocupou com as questões deste caráter, é preciso que a ciência busque visibilizar estas questões.

Observa-se que o número de pesquisas que investigam a temática dos aspectos socioemocionais, tem crescido significativamente, demonstrando a relevância em explorar este campo. Entretanto, as variáveis entre as áreas do saber indicam um longo percurso a ser explorado. Uma revisão realizada por Santos et al. (2018), do período de 2011 a 2015, que teve como base de dados SCIELO (*Scientiic Electronic Library Online*), PEPSIC (Periódicos Eletrônicos em Psicologia), Banco

de Teses e Dissertações da CAPES e Banco Internacional (*Wiley Online Library*), destacou que, grande parte das 67 publicações encontradas são provenientes da base internacional, ainda, apontam que, há uma oscilação nas temáticas apresentadas, destacam-se as áreas da Psicologia do Desenvolvimento e Educação, predominando cinco temas que compreendem aspectos sociais, características de personalidade, fatores de risco e proteção no desenvolvimento, indicadores de sucesso escolar e profissional e aspectos cognitivos.

Outra importante contribuição para esta área são os estudos desenvolvidos pelo Instituto Ayrton Senna (BRASIL, 2014), o qual tem como proposta o desenvolvimento e avaliação dos fatores socioemocionais associados ao aprendizado. Este tem por objetivo construir e aprimorar estratégias educativas para Educação do Século XXI, que possam garantir por meio de políticas públicas a aplicação concreta destas práticas, atualmente norteando suas práticas nos eixos da BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Diante destes apontamentos, o estudo realizado por Marin et al. (2017), acrescenta a relevância do entendimento, quanto a oscilação na terminologia utilizada. Neste, os autores apresentam uma revisão acerca do constructo competência socioemocional, apontando as discrepâncias entre outros constructos associados. O levantamento das informações se baseou em diferentes bancos de dados, tais como BVS (Biblioteca Virtual em Saúde); Banco de dados Ebscohost; SCIELO (*Scientific Electronic Library Online*); PEPSIC (Periódicos Eletrônicos de Psicologia); Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e Google Scholar/Acadêmico, constatando que dentre os principais conceitos associados à competência socioemocional, destacam-se a inteligência emocional, aprendizagem socioemocional, competência social, competência emocional, habilidades sociais, habilidades socioemocionais, habilidades não-cognitivas e a regulação emocional.

A ausência de consenso em relação à terminologia, bem como de estudos, podem ser fatores influenciáveis para a identificação de pesquisas, entretanto é notório a disparidade de produções nacionais e internacionais e assim a produção de pesquisas que contemplem esta temática é uma necessidade que pode moldar os rumos da ciência e políticas no Brasil, portanto merecem maior atenção (SANTOS et al., 2018).

Considerando os dados expostos por estas pesquisas, encontrou-se

subsídios na relevância da escolha para utilização do termo aprendizagem socioemocional. No tocante desta pesquisa, os aspectos socioemocionais são aprendidos e devem ser promovidos no intuito de fortalecer os sistemas sociais e educacionais, salienta-se ainda que, o comportamento social é inato, mas as regras de socialização saudável e recíprocas são aprendidas. Atribuindo-se como elementos principais à aprendizagem socioemocional, promoção de habilidades sociais e aprendizagem do manejo das emoções (BONFANTE, 2019).

Diante da linearidade de pretensão desta pesquisa, com base nos aspectos socioemocionais aqui abordados, somos convidados à uma aproximação da teoria da mente, para isso, iniciaremos pelas contribuições de Caixeta e Caixeta (2005) o quais afirmam que, Teoria da Mente, é basicamente o modo de sentir e entender a mente do outro. O mesmo considera que, para compreender e significar o sentido das emoções, se faz necessário o entendimento do outro, nesse sentido, é necessário preparar-se para empatizar com as emoções externas, advindas do outro e ainda estabelecer relações emotivas que nos permita compreender nossas próprias emoções.

Já Souza (2006), compreende a teoria da mente como um instrumento do comportamento humano, significativo para o desenvolvimento cognitivo, a aquisição desta permite explicar os fenômenos mentais. Responsável por regular intenções, crenças e emoções, por meio de sua aquisição é possível assimilar a divergência de pensamentos em meio as relações sociais.

O termo teoria da mente designa a capacidade de a criança considerar seus próprios estados mentais e de outras pessoas e tem como finalidade compreender o comportamento possibilitando ainda, que a criança pondere o que as outras pessoas pensam e fazem, sendo uma habilidade expressivamente utilizada nas situações sociais (JOU e SPERB, 2004).

De modo elementar a teoria da mente é a capacidade humana que nos permite teorizar sobre a mente alheia, a qual se utiliza da capacidade mental para compreender sinais emitidos por outras pessoas, das variadas formas de comunicação e assim possa formular hipótese a respeito do pensamento alheio, sendo esta uma bastante significativa de aprendizagem (COUTINHO, 2017).

De acordo com os dados apresentados por Silva et al. (2012), o desenvolvimento social pode atuar como fonte de estímulo para a teoria da mente, permitindo que a criança estabeleça relação entre seus estados mentais e sua

conduta social, sendo assim, o ambiente em que a criança se encontra inserida é significativo e pode favorecer, ou não, estes aspectos. Se uma teoria da mente bem desenvolvida pode favorecer o desenvolvimento social, a qualidade das interações e relações, conseguinte exerce influência na compreensão social e por sua vez, aprendizagem.

Neste sentido, outras contribuições afirmam que:

> [...] a socialização se dá por meio de um processo gradual, durante o qual o desenvolvimento de habilidades cognitivas e afetivas é fomentado pelas interações sociais, ao mesmo tempo em que estas permitem à criança estabelecer relações cada vez mais complexa com os outros (ROAZZI e SPERB, 2013, p.8).

Este processo de aprendizagem por ser gradual ocorre em diversas esferas, a psicologia como ciência, acrescenta que a aprendizagem da fala também é social, manifesta por comportamentos que comunicam o entendimento do próprio corpo e do todo de forma universal. Nesta perspectiva esta capacidade é aprendida nas relações vivenciadas com o outro e desta forma, pode-se dizer que toda a linguagem é social e esta seria uma construção social resultante do aprendizado coletivo (FIGUEIREDO e SANTI, 2006).

No viés sociocognitivo, a essência do desenvolvimento da criança se estrutura pelo conhecimento e modo de compreensão do mundo social, este pode ser instigado por intervenções dirigidas propiciando o processamento de informações, desta forma contribuindo no entendimento de seus estados mentais (RODRIGUES, 2008).

Com a capacidade de entendimento do mundo social, regras e experiências a criança também é capaz de antecipar a conduta alheia e consequentemente se utiliza da descoberta desta habilidade em seu cotidiano, este processo se caracteriza pelo que tratamos aqui de teoria da mente. Compreender a nossa mente permite interpretar a mente do outro, sendo significativo no convívio social para o reconhecimento de expressões e ações em meio as elações, considerando que se não somos capazes de reconhecer estas condições no próximo, não compreenderíamos nossas próprias condutas (DOMINGUES e MALUF, 2008).

Verificou-se, até o presente momento que, a atuação social desempenha importante função em meio a construção da teoria da mente. A maturação antes considerada apenas a partir de 4 anos de idade, atualmente conquistou visibilidade

entre os 2 e 3 anos, caracterizado por necessidades de indicações objetivas, adequando-se a teorização de modo condizente com sua faixa etária (COUTINHO, 2017).

As informações apresentadas até o momento, apontam evidências sobre a escassez na investigação da aprendizagem socioemocional no contexto de vulnerabilidade, em diálogo com a teoria da mente, remetendo a invisibilidade do tema. Sendo assim, tem-se como pretensão contemplar neste estudo a aprendizagem socioemocional considerando a vulnerabilidade humana, a partir da análise da teoria da mente. Dados os direcionamentos, destaca-se a centralidade deste estudo por meio do tema de pesquisa, “Aprendizagem socioemocional de crianças vulneráveis”. Seguida pelo seguinte questionamento: Como crianças em situação de vulnerabilidade tem vivenciado a aprendizagem por meio das emoções?

Pressupõe-se ainda que, os aspectos socioemocionais encontram-se implícitos em meio a vulnerabilidade humana e refletem nas relações de aprendizagem.

Diante do exposto, a motivação na escolha da instituição CRAS, para a realização desta pesquisa, se deu em virtude da aproximação com as questões sociais e a preocupação com a humanização no tocante dos aspectos vulneráveis. Para além disso, considera-se sua relevância e funcionalidade, que objetiva o trabalho preventivo acerca da vulnerabilidade e riscos sociais, buscando desenvolver as potencialidades e fortalecimento de vínculos das famílias e comunidade, visando a ampliação de acesso aos direitos de cidadania (BRASIL, 2009). Ainda, de modo geral, a intencionalidade desta pesquisa, decorre da experiência com as relações do âmbito social, bem como, na busca da compreensão destes aspectos em meio a vulnerabilidade.

Manifesta-se que, ao buscar compreender as relações acerca da vulnerabilidade e o estado emocional, será empregada a teoria da mente para análise, discussão e apresentação dos dados. Para isso, será aplicado o Teste de Compreensão Emocional – TEC[1], que visa analisar o desenvolvimento da competência emocional em crianças por meio a compreensão dos nove componentes das emoções: expressão facial de emoções, as causas situacionais externas de emoções, as relações entre desejos, crenças e emoções, o impacto de

[1] *Test of Emotion Comprehension*

lembranças na emoção, os efeitos de distração, a diferença entre emoções verdadeiras e evidentes, possibilidade de experimentar emoções mistas, e a relação entre sensação culpa e o errado (DIAS, ROAZZI e MINERVINO, 2007), instrumento que servirá como aporte fundamental no levantamento dos dados, considerando que a análise dos dados, se dará por meio dos resultados, juntamente com a análise a partir das contribuições da teoria da mente.

> [...] o campo de investigação sobre o desenvolvimento e aplicabilidade da competência emocional, que se caracteriza pelo reconhecimento, compreensão e respostas emocionais, está crescendo cada vez mais nos últimos anos, tanto no cenário internacional como em nosso contexto, principalmente com a emergência de diversas pesquisas transculturais. A crescente complexidade das demandas sociais em nossa sociedade, tanto a nível pessoal como profissional, faz com que haja um aumento no interesse para o estudo desta competência, em decorrência das implicações que tal construto desempenha em outras competências da criança, na teoria da mente, nas habilidades verbais e nas cognitivas em geral, como também nos diferentes âmbitos aplicativos: familiar, escolar e o mais abrangente social (MINERVINO et al., 2010, p.355).

Considerando estes direcionamentos e entendendo a teoria da mente como indissociável do social e cultural, temos como sustentação para esta investigação, subsídios expostos por pesquisas que demostram a relevância, bem como, carência de estudos no Brasil que busquem por informações acerca destes complexos (PAVARINI e SOUZA, 2010). Neste sentido, enfatizamos a pretensão na investigação do contexto social e suas manifestações em meio as relações sociais vulneráveis.

Após apresentar brevemente o cenário que compõe aprendizagem socioemocional, vulnerabilidade e teoria da mente, destaca-se a centralidade da pesquisa por meio do objetivo geral: Analisar como tem se manifestado o estado emocional de crianças em situação de vulnerabilidade, atendidas pelo CRAS de Guarapuava-Pr. Seguida por seus objetivos específicos:

- Investigar o caráter vulnerável no que tange a compreensão socioemocional;
- Discutir a aprendizagem socioemocional e as possíveis relações com a teoria da mente.
- Verificar as relações acerca da vulnerabilidade e o estado emocional destas crianças, por meio do TEC.

Ressalta-se que, a pesquisa articula-se à linha de pesquisa Educação, Cultura e Diversidade do Mestrado em Educação da UNICENTRO, visto que,

propõe uma análise dos aspectos que permeiam a aprendizagem socioemocional de crianças que se encontram em vulnerabilidade. Destaca-se ainda que, esta pesquisa almeja contribuir no enriquecimento de discussões nas áreas abrangentes da educação, especificamente na esfera socioemocional. Deste modo, se faz pertinente a pesquisa destes fenômenos em meio ao campo social, perpassando o ambiente acadêmico, visando a amplitude das contribuições a nível da comunidade em geral.

Para melhor compreensão, esta dissertação encontra-se organizada por capítulos, o primeiro capítulo, busca apresentar ao leitor o contexto da vulnerablidade frente as questões socioemocionais, trazendo conceitos que possam auxiliar na fundamentação de nossas discussões posteriores. O segundo capitulo “Aprendizagem socioemocional: competências e habilidades”, dispõe da contextualização das competências e habilidades acerca da aprendizagem socioemocional e possíveis relações da aprendizagem socioemocional com a teoria da mente. O terceiro capítulo “Percorrendo os caminhos das políticas sociais no Brasil”, almeja situar a historicidade acerca das políticas sociais no Brasil, afim de estabelecer as possíveis relações desta trajetória, frente à atual conjuntura deste cenário e assim abrir espaço para as reflexões acerca do espaço socioemocional vulnerável**.** Seguindo para o quarto e último capítulo, que apresentará a discussões e análise dos dados.

Com a concretização deste estudo, almeja-se que, as contribuições possam ser significativas para os contextos científicos, sociais e emocionais, perpassando barreiras, permitindo que a aprendizagem socioemocional conquiste mais espaço e que por meio desta, indivíduos possam reconhecer seus processos emocionais visibilizando esta causa, de modo a construir a análise cíclica de aprendizagem individual à social coletiva.

2 VULNERABILIDADES: UM OLHAR PARA AS QUESTÕES SOCIOEMOCIONAIS

O presente capítulo, propõe refletir a respeito das questões que abrangem a vulnerabilidade acerca da compreensão socioemocional. Compreendemos diante destes termos que uma diversidade de conceitos abrangem a terminologia vulnerabilidade e variadas são as questões que se atribuem a este estado, portanto se faz necessário ampliar e adotar um novo direcionamento quanto a reflexão da terminologia, atribuímos esta necessidade a amplitude dos conceitos envoltos a vulnerabilidade e as diversas áreas que permeiam os caminhos da interdisciplinaridade. Outra importante consideração é o entendimento das variáveis que compreendem a terminologia compreensão emocional, neste sentido serão expostos direcionamentos que possibilitem dimensionar a questão da vulnerabilidade a questões socioemocionais.

Analisar este campo vasto, que abrange a vulnerabilidade é um desafio, e para isso é fundamental clarificar seus conceitos. Monteiro (2011) declara que estabelecer um marco referencial sobre vulnerabilidade não é uma tarefa fácil, e que apesar de ser uma terminologia adotada a um bastante tempo, percorre o campo interdisciplinar de formas diferenciadas ou peculiares. Considera ainda um campo complexo constituído por variadas concepções, um conceito que se encontra em construção, e atribui a este fator a complexidade e magnitude que o cercam. Marcos (2016, p.37, tradução nossa), pondera que

> Hoje o conceito de vulnerabilidade adquiriu grande importância em diversas áreas, como medicina e psiquiatria, direito, serviços sociais, economia e ecologia, bem como informática e ciência da informação. Em todos esses terrenos a vulnerabilidade tende a ser estudada de forma gradual, não seguindo a perspectiva utópica como um problema de tudo ou nada. O objetivo é reconhecer a vulnerabilidade e reduzi-la ao grau possível. Os estudos realizados procuram, em primeiro lugar, identificar os sujeitos vulneráveis, que podem ser pessoas, populações ou mesmo sistemas de diversos tipos[2].

[2] Today the concept of vulnerability has acquired great importance in diverse areas, such as medicine and psychiatry, law, social services, economics and ecology, as well as computing and information science. In all these terrains vulnerability tends to be studied in a gradual fashion, not following the utopian perspective where it is an all or nothing issue. The point is to recognize vulnerability and to reduce it to the degree possible. The studies that have been carried out seek, in the fi rst place, to identify the subjects that are vulnerable, which can be persons, populations or even systems of diverse kinds.

Para Soczek (2008) de modo geral, vulnerabilidade pode ser entendida como a redução de autonomia, ausência de liberdade, situação de desigualdade e exploração, caracterizando confronto com a dignidade humana. Diante destas discrepâncias, nossa intenção é dialogar com as múltiplas contribuições acerca da temática a fim de situar a atual conjuntura dos aspectos socioemocionais em contexto de vulnerabilidade.

Para tanto surge um importante questionamento, vulnerabilidade ou vulnerabilidades? Diante da diversidade dos conceitos que abrangem a terminologia, e compreendendo as variadas questões que se atribuem a este estado, se faz necessário ampliar e adotar um novo direcionamento quanto a reflexão da terminologia, atribuímos esta necessidade a amplitude dos conceitos envoltos a vulnerabilidade e as diversas áreas que permeiam os caminhos da interdisciplinaridade. Conforme dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, apresentados por Costa et al. (2018), o termo ou expressão vulnerabilidade social engloba uma diversidade de significados, o que o caracteriza como polissêmico. Os dados apresentados demonstram a disparidade nos estudos, quanto a aplicação e entendimento, variando entre os sentidos de vulnerabilidade, por vezes referenciando a suscetibilidade à pobreza e sintoma de pobreza e ainda como uma dimensão de pobreza.

Embora o tema vulnerabilidade, não seja considerado novo em razão de sua configuração histórica, pode ser considerada contemporâneo, analisando as circunstâncias de sua criação, visto que, foi criado a partir da necessidade de analisar de forma ampla os problemas sociais, com o objetivo de transformar o modelo ultrapassado que tinha como base, posses e renda, para inovar e ampliar este cenário englobando o bem-estar social, assim, observamos que mesmo de forma lenta e embora tenhamos muito a conquistar, progredimos neste sentido (FONSECA et al. 2013).

> Ao longo da história, a configuração da pobreza e do pobre mudou e sobre estes mudamos nossa maneira coletiva de pensar. O que antes se entendia como pobreza, agora chamamos desvantagem econômica, desprovidos de necessidades básicas e materiais, ou menos favorecidos. Antes pensávamos nos pobres; agora, nos socialmente excluídos. A partir desses paradigmas temos criado um amplo leque sobre a pobreza e o pobre, com o propósito de dispor do mais normalizado possível para cada novo problema emergente, um deles, a vulnerabilidade (D'AROZ, 2013, p. 24).

O’brien (2004), concorda que o conceito de vulnerabilidade não é novo, a temática se discute a décadas, no âmbito acadêmico e político, entretanto, pontua como novo, o uso expandido do conceito, sua aplicação nas áreas do desenvolvimento, desastres, mudanças globais, entre outras. A respeito da definição, acrescenta que,

> a maioria das definições de vulnerabilidade inclui a ideia de possíveis danos ou resultados adversos em relação a um estresse externo ou a um evento. O processo de estresse, ou evento costuma ser chamado de agente externo e varia de acordo com o contexto do estudo ou avaliação[3] (O’BRIEN, 2004, p.1-2).

O conceito vulnerabilidade percorre entre ciência, filosofia e está intimamente relacionado aos aspectos da ontogênese. Nesta concepção, a vulnerabilidade percorre caminhos paralelos ao desenvolvimento da vida, e é justamente nesta crise entre a experiência da descoberta da finitude que se moldam os instintos de negação frente ao existir. Esta poderia ser considerado uma das primeiras formas de vulnerabilidades a quais estamos expostos logo após o nascimento, e expressa o caráter vulnerável de nossa própria existência. Neste sentido a vulnerabilidade é uma marca humana, biológica e simbólica não superável, que nos acompanhada por toda a vida, causando inquietação frente a existência (OVIEDO e CZERESNIA, 2015).

Em outra concepção atribui-se aos fatores relacionais da vulnerabilidade, algumas condições como implicações na saúde física, psíquica e social podem afetar a integridade humana. Na infância, a criança se encontra suscetível a condições frágeis e dependentes, de modo amplo, vulnerabilidade remete a ideia de fragilidade e dependência e neste sentido coerente com tal condição (FONSECA, *et al.* 2013).

Já Carmo e Guizardi (2018) dialogando com as áreas da saúde e assistência social, fundamentam a vulnerabilidade humana de acordo com os princípios da mobilidade social, considerando que aqueles que se encontram em posição desfavorecida em relação aos demais, podem estar propensos a prejuízos na qualidade de vida. Neste cenário o ser humano considerado vulnerável pode ser o

[3] Most definitins of vulnerability include the idea of potencial damage or adverse outcomes inrelation to an external stress, or an event. The stress, process, or event isusualy referred to as an external agent, and it variesaccording to the context of the study or assessment.

seu próprio agente transformador, quando possui apoio para desenvolver estratégias de mudança de sua condição. Neste viés, a vulnerabilidade não se trata de uma condição singular e sim plural, associada aos diversos contextos, sociais e coletivos.

No âmbito social, o conceito de vulnerabilidade se originou da exclusão, e estimulou condições de marginalidade, contribuindo assim para os índices de extrema pobreza, estes, por sua vez, demandaram a criação de programas sociais e políticas públicas de apoio. Atribuem-se neste contexto, que as condições de vulnerabilidade se devem a má distribuição de renda e recursos econômicos. Ainda assim, não se pode responsabilizar estes únicos fatores a exclusão, já que não se trata de uma única condição (AGNOLETI, 2014).

Embora a vulnerabilidade tenha origens no campo da exclusão e indique diversas situações e sentidos, Monteiro (2001), alerta que este não deve ser confundido com exclusão social. Considera que, a vulnerabilidade social é uma construção social e se molda de acordo com os condicionantes históricos. Deve ser compreendida a partir das influências exercidas pelas relações das estruturas internas e externas, as quais irão implicar na diversidade de recursos, que percorrem entre aspectos físicos, sociais, emocionais, humano e financeiro, assinalando ainda que, se trata de uma condição de transitoriedade, fazendo referência a noção de risco e adjetivação.

Segundo Carmo e Guizardi (2018, p.02), há multideterminação na gênese do conceito de vulnerabilidade que “não estritamente condicionada à ausência ou precariedade no acesso à renda, mas atrelada também às fragilidades vínculos afetivo-relacionais e desigualdades de acesso a bens e serviços públicos”. Carvalho (2009, p.14) completa que,

> a vulnerabilidade social resulta de diversos fatores: da ausência de renda ou de renda mínima; do trabalho informal e/ou sazonal, do trabalho precário e do desemprego; das dificuldades de acesso aos serviços e equipamentos públicos e de seu atendimento insatisfatório; da perda ou fragilização de vínculos de pertencimento e/ou de relações sociofamiliares; e dos mais variados tipos de preconceitos e discriminações.

Constatou-se que vulnerabilidades tratam de conceitos complexos que demandam atenção para seu entendimento e transformação, uma vez que existem fragilidades humanas e essas estão envoltas em processos de enfraquecimento às

ordens e poder vigentes, como sociais e emocionais. Assim, “captar essa complexidade é um desafio” tanto pelas práticas educacionais como pelas próprias relações sociais e individuais, pois essas participam igualmente de projeto controlador que fragiliza ao invés de transformar (OVIEDO e CZERESNIA, 2015, p. 246).

Contudo, D’aroz (2013) considera que, ao discorrer sobre aspectos históricos e conceituais, a respeito das vulnerabilidades, a complexidade encontra-se na situação vivida por pessoas inseridas nesse contexto, de acordo com a autora, só após conhecer profundamente esta realidade, pode-se dizer o quão imensurável e real é a ameaça do ser vulnerável.

Marcos (2016), apresenta importante debate sobre a temática da vulnerabilidade humana, demonstrando que, também tem sido objeto de interesse em estudos internacionais. Nesta perspectiva, debruçou-se a analisar o fato da existência da vulnerabilidade na natureza humana. Para tanto, ao considerar fatores da disposição humana em sua condição animal, social e racional, defendendo que “A vulnerabilidade deve ser reconhecida como parte da natureza humana e mitigada pela melhoria da integração entre os aspectos animais, sociais e racionais da natureza humana” p. 29, ou seja, a vulnerabilidade está intimamente relacionada a natureza humana. Ao concentrar suas reflexões sobre a vulnerabilidade das pessoas, considera como vantagem, o fato de que o ser humano pode ser considerado paradigmático em vários sentidos. Dentre os diversos tipos de vulnerabilidade, tratando-se de pessoas, distingue a vulnerabilidade em psicossomática, social e espiritual. Pontuando que,

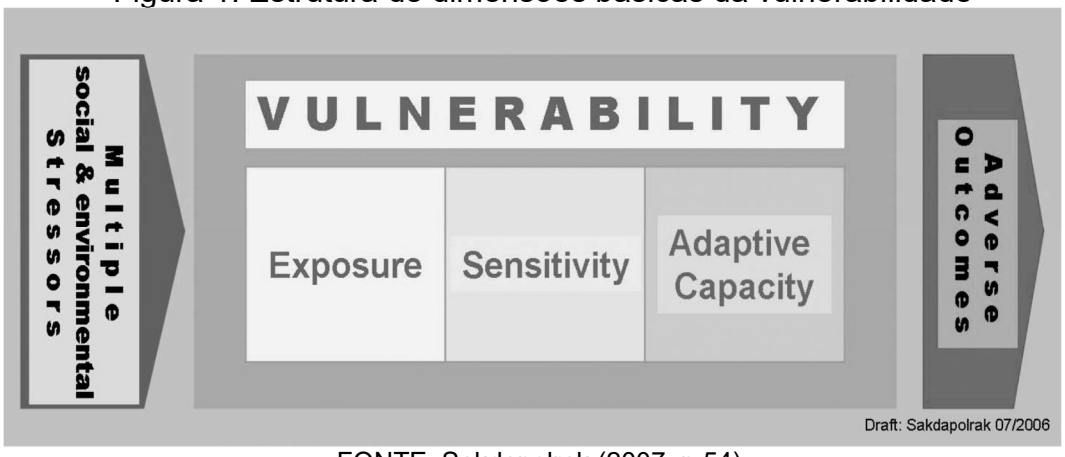
> Os diferentes tipos de vulnerabilidade estão correlacionados com diferentes fatores de risco; portanto, estudos sobre a vulnerabilidade estão intimamente ligados a estudos sobre riscos e sua prevenção. Cada tipo de vulnerabilidade está relacionado com riscos específicos. Por exemplo, o risco de distúrbios psicológicos, riscos ecológicos - sejam eles naturais ou gerados por humanos - ameaçam-nos ao ponto de nos tornarmos física e psicologicamente vulneráveis. Os riscos de exclusão social e de pobreza correlacionam-se com a nossa vulnerabilidade social, e os riscos relacionados com a falta de informação e com a perda de sentido na vida se correlaciona com a vulnerabilidade espiritual (MARCOS, 2016, p. 37-38, tradução nossa)[4]

[4] The distinct types of vulnerability are correlated with different risk factors; therefore, studies about vulnerability are closely related to studies about risks and their prevention. Each type of vulnerability is connected with specifi c risks. For example, the risk of bodily or psychological disorders, ecological risks—whether they be natural or generated by humans—threaten us to the degree that we are bodily

Nesta perspectiva a vulnerabilidade é reconhecida como possibilidade de exposição, podendo ferir o plano psicossomático, social ou espiritual. Neste sentido, “a forma correta de mitigar a vulnerabilidade humana não é a superação do humano, mas sim um aprofundamento no humano, ou seja, a integração adequada de todos os aspectos próprios da natureza humana[5]” (MARCOS, 2016, p. 43). Por sua vez, a tentativa utópica de reduzir a vulnerabilidade a zero, não cabe a humanidade, pois esta representaria a busca em atingir a superação da própria natureza humana. Sendo assim, entende-se que o ser humano é um vulnerável desde a sua concepção.

Aproximados do contexto conceitual acerca das vulnerabilidades, Sakdapolrak (2007) apresenta importante contribuição que aproxima vulnerabilidade social e vulnerabilidade humana. Segundo este, a vulnerabilidade social é uma característica humana, portanto “a vulnerabilidade social pode ser conceituada em função de exposição, sensibilidade e capacidade adaptativa de grupos de pessoas, famílias e indivíduos no contexto de estressores ambientais e sociais” (p.54). Segue refletindo que, analisar a vulnerabilidade implícita na vida, é um desafio, e assim, evidência a necessidade de fundamentar esta análise, em uma teoria social que, seja capaz de mapear o espaço da vulnerabilidade social. A partir disso, apresentou o esquema estrutural das dimensões básicas da vulnerabilidade, disposto na figura:

Figura 1. Estrutura de dimensões básicas da vulnerabilidade



FONTE: Sakdapolrak (2007, p.54).

and psychologically vulnerable. The risks of social exclusion and of poverty correlate with our social vulnerability, and the risks related to lack of information and to the loss of meaning in life correlate with spiritual vulnerability.

[5] The correct way to mitigate human vulnerability is not the overcoming of the human, but rather a deepening in the human, that is, the appropriate integration of all the aspects proper to human nature.

Ao apresentar este esquema acrescenta que, considera a vulnerabilidade um fenômeno multidimensional, socialmente e espacialmente distinguíveis. Composta por três componentes: exposição, sensibilidade e capacidade adaptativa. Estes por sua vez, podem ser amplamente encontrados, com diferentes pesos relativos a cada componente.

> A exposição pode ser definida como risco de exposição a estressores ambientais e sociais; a sensibilidade pode ser vista como o risco de ser suscetível a estressores; capacidade adaptativa pode ser definida como a capacidade de lidar com e se adaptar a estressores e se recuperar das consequências adversas. Todos esses elementos de vulnerabilidade são funcionalmente e dinamicamente conectados e interligados por meio de processos de feedback que mudam ao longo do tempo (SAKDAPOLRAK, 2007, p. 54, tradução nossa)[6].

Estes apontamentos, clarificam a relação da vulnerabilidade social e vulnerabilidade humana, e nos permite observar a estreita ligação entre as condições vulneráveis do ser humano. Ainda, pode-se perceber que como seres sociais, a vulnerabilidade humana, é também social, e vice-versa, como seres humanos, a vulnerabilidade social, é também “humana”, o que, por sua vez, denota a proximidade destes dois conceitos, que por vários momentos se entrelaçam, requerendo a compreensão de que, certamente ambos aparecem com frequência, no espaço do outro.

Diante destes direcionamentos, ressalta-se a vulnerabilidade humana e conflitos sociais, considerando a fragilidade humana, unida a escassez de recursos do ser humano diante de seus enfrentamentos e diminuição da capacidade de defesa frente aos obstáculos, fatores que tem se intensificado nas últimas décadas, aumentando os níveis de vulnerabilidades nos mais variados planos e emanado de inúmeras fontes da existência humana (ROMERO, 2009). Neste sentido, concebe que,

> o ser humano é um ser vulnerável: mostra-se deficiente, sem defesa e aflito assim que se percebe sem recursos suficientes para enfrentar as dificuldades e obstáculos que impedem suas vias de trânsito ou se algum

[6] Exposure can be defined as the risk of being exposed to environmental and social stressors; sensitivity can be seen as the risk of being susceptible to stressors; adaptive capacity can be defined as the ability to cope with and adapt to stressors and recover from the adverse consequences. All these elements of vulnerability are functionally and dynamically connected and interlinked through feed-back processes that are changing over time.

fator ameaça sua segurança (ROMERO, 2009, p.12).

Completa destacando algumas das fontes que a vulnerabilidade humana se manifesta. A primeira, compreende a esfera biológica, “o homem está sujeito a todo tipo de doenças[7], muitas delas, ainda, incuráveis, o que é pior não param de aparecer doenças não detectadas ou simplesmente não existentes” (Romero, 2009, p.14), agravante diante da associação da longevidade e aumento descontrolado da população e problemas sociais, principalmente para as nações pobres, que dependem de serviços de saúde muito deficientes.

A segunda, manifesta-se no plano Psicológico, diante do registro notável de perturbações associadas a ansiedade, depressão e estresse, que refletem em todo sistema orgânico, em doenças cardiorrespiratórias, imunológicas e psicossomáticas, afetando a pessoa como um todo. “Sem uma escala de valores e de crenças consistentes, que sustentem a existência, apenas estimulados para aquisição de bens de consumo e divertimentos alienantes, a grande massa da população vive seu cotidiano na mera luta pela sobrevivência (ROMERO, 2009, p.16). Fenômenos que causam a despersonalização populacional, em dependência deste sistema social.

A fonte terciaria, globalização, publicitada como um grande passo mundial, se mostra ineficaz, contemplando uma minoria, um escândalo moral, caracteriza por colapso do sistema econômico, crises e desempregos. Em síntese, as fontes apontadas afirmam as condições e limitações sobre a existência humana, que cada vez mais, está exposta a angustias e desprotegida e assim mais vulnerável (ROOMERO, 2009).

Dados os direcionamentos quanto os conceitos de vulnerabilidade, e compreendendo que o ser humano vulnerável é um ser social. Compreende-se que, a vulnerabilidade humana e a vulnerabilidade social, são independentes, mas relacionais. Independentes porque o ser humano é um vulnerável conforme citado por (ROMERO, 2009), e relacionais porque a vulnerabilidade social é formada por meio das relações humanas. A partir da reflexão, ser humano social/vulnerável, vulnerabilidade humana/vulnerabilidade social, adentramos paulatinamente no universo socioemocional a fim de estabelecer as possíveis relações destes

[7] Neste tocante, é inevitável refletir acerca do contexto vulnerável que se vive neste momento, com o enfrentamento da Pandemia causada pelo COVID-19.

complexos, para tanto, se faz necessário apresentar alguns conceitos que serão explanados a seguir.

2.1 Questões socioemocionais: Compreendendo conceitos acerca das emoções

> Uma visão da natureza humana que ignora o poder das emoções é lamentavelmente míope (ANTUNES, 1999, p. 23).

Para a compressão de questões socioemocionais, é fundamental destacarmos o termo socioemocional, todavia precisamos elucidar primeiramente o cenário das emoções, sendo assim, nosso ponto inicial abordará os conceitos acerca das emoções. Para Delgado (1971) o conceito de emoção apresenta lacunas e ainda não foi definido de modo a satisfazer a totalidade da ciência. Entretanto atribui-se a esta inconsistência as dificuldades inerentes à definição de que emoções incluem a falta de um único critério, ou mesmo de um grupo de critérios, para a sua identificação, além de alta complexidade outros fatores estão associados, como conhecimento limitado dos mecanismos anatômicos e fisiológicos envolvidos e confusão terminológica, agregado ao uso inadequado das palavras empregadas ao termo, que resultam na utilização de diversos significados é uma das dificuldades mais expressivas.

Mas de acordo com Goleman (2001) a raiz da palavra emoção vem do latim *movere*, que significa mover**,** associada ao prefixo e, denota afastamento, indicando assim que, em qualquer emoção está implícita uma propensão para um agir imediato. Sobre tudo o autor acrescenta que, as emoções se referem a um sentimento em conjunto com pensamentos distintos, estados psicológicos e biológicos, que se relacionam com uma gama de tendências para agir. De modo geral, as emoções são essencialmente, impulsos, de legado evolucionário, que permitem uma ação imediata, diante de momentos instantâneos da vida.

Atribui-se estimada relevância ao conceito de emoções devido ao padrão comportamental típico que apresentam, expressando alegrias e tristezas que dificilmente poderiam ser descritas por meio da noção espaço-temporais de atividades motoras, toda via, facilmente identificadas por padrões emocionais. Mas, é preciso manter alerta quanto a complexidade acerca da multiplicidade de uma

emoção e empregar aqui como exemplo um sentimento clichê, o amor, na tentativa de demonstrar a diversidade de estímulos, mecanismos cerebrais, sentimentos e manifestações diferenciadas que variam intensamente, compreendidas numa variedade de fenômenos (DELGADO, 1971).

Entre reações fisiológicas e psicológicas as emoções exercem efeitos motivadores sobre o comportamento. Neste sentido, é compreensível que seja visualizada como uma área delicada, além disso, falta de concordância, quanto à definição básica da natureza do conceito, procedem a discordância que colocações diferenciadas, envolvendo a emoção como um processo inteiramente distinto da motivação, simplificando-as meramente como uma classe de motivos ou então subjetivamente sentimentos subjetivamente experimentados pelos indivíduos e ainda há as que veem as emoções apenas como transformações físicas do corpo (MURRAY, 1971).

Para Delgado (1971, p. 13) um dos desafios no estudo das emoções,

> é a correlação de estímulos com mecanismos cerebrais e respostas, para esclarecer os aspectos homogêneos e heterogêneos do fenômeno considerado, tendo em mente, ao mesmo tempo, que estamos lidando com organismos totais e que a classificação de categorias comportamentais é uma questão de conveniência.

Apesar das variações expostas, o mesmo acredita-se que a origem das emoções esteja nos estímulos situados no ambiente e dependem das entradas sensoriais, estas por sua vez, não se relacionam com os mecanismos homeostáticos, sendo eliciadas por estímulos breves que alimentam e aumentam o estado emocional. Ainda segundo o autor,

> As emoções são despertadas por estimulações sensoriais ou pela recordação de experiências previamente acumuladas, que podem ser reconhecidas pessoalmente, por meio da introspecção, ou objetivação de manifestações externas, devido à repetição de padrões típicos de respostas (DELGADO, 1971, p. 16-17).

Para Murray (1971), o despertar das emoções depende de uma variedade de estímulos que são aprendidos e estão ligado as situações sociais vivenciadas. De modo geral, a importância da aprendizagem em colaboração com a social aumenta à medida que subimos na escala evolucionária. Já Delgado (1971), manifesta a relevância dos elementos inatos da emoção, considerando a estrutura

cerebral, dotada de canais, conexões sinápticas, reações químicas, sistemas enzimáticos e outros aspectos anatômicos e funcionais que são geneticamente determinados. Salienta que os elementos presentes nas emoções são aprendidos e dependem de experiências individual conectadas aos valores e padrões da bagagem cultural que é transmitida pela educação, acrescentando ainda a observação quanto a alta dependência de aprendizagem dos seres humanos.

> No nível humano, reconhecemos frequentemente a tônica emocional de um indivíduo por seus movimentos e postura. Suspeitamos de que uma pessoa rígida e irrequieta está sob tensão. Largos movimentos peremptórios podem sugerir hostilidade. Relaxamento e movimentos leves, displicentes, fazem-nos pensar num sentimento positivo. Para os seres humanos, a mais importante expressão muscular ostensiva de uma emoção corre no rosto. Lemos no rosto das pessoas para avaliarmos seus sentimentos, mais do que observamos seu comportamento em geral. A exatidão de tal leitura tem uma longa história de controvérsias em Psicologia. Os primeiros estudos lançaram muitas dúvidas sobre se as pessoas poderiam ajuizar, com rigor, as emoções dos seus semelhantes com base na expressão facial. As provas correntes sugerem que, embora seja difícil uma discriminação precisa entre expressões faciais de emoções semelhantes, as pessoas são capazes de distinguir os principais padrões (MURRAY, 1971, p. 96).

Isso só é possível de acordo com Delgado (1971), pela capacidade humana de leitura da expressão emocional, que tem valor social significativo na comunicação dos sentimentos, dispensando o uso de palavras. Gestos e palavras tem um significado simbólico, que podem despertar uma emoção similar no observador, isso permite que de forma empática possamos reconhecer a reação emocional refletida no outro, reforçando nossa experiência emocional individual.

A expressão das emoções se externaliza por meio de movimentos gerais do corpo e expressões faciais. Descrever as dimensões quanto a intensidade fica a critério da agradabilidade e de agradabilidade de cada situação, ainda que estas experiências sejam subjetivas, podem haver influências da aprendizagem social (MURRAY, 1971).

A predisposição das nossas ações emocionais possui simbolicamente um direcionamento, que dialoga com as desafios e enfrentamentos interiorizados por cada indivíduo, que se utiliza da experiência para selecionar automaticamente uma ação assertiva. A evolução humana, nos mostra que um repertório de situações emocionais fica gravado em nosso sistema nervoso como inclinações inatas e automáticas do coração, e são utilizadas sempre que necessário, no intuito de

garantir a sobrevivência da espécie (GOLEMAN, 2001).

Mais uma importante contribuição foi desenvolvida neste contexto, Wallon (2007, p.121) considera que “as emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que, para cada uma, correspondem a certo tipo de situação”. A forma pela qual a pessoa vai reagir se dá pela situação a qual está passando, sua reação considera temperamento e seus hábitos particulares.

> As emoções possuem características específicas que as distinguem de outras manifestações da afetividade. São sempre acompanhadas de alterações orgânicas, como aceleração dos batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, dificuldades na digestão, secura na boca. Além dessas variações no funcionamento neurovegetativo, perceptíveis para quem as vive, as emoções provocam alterações na mímica facial, na postura, na forma como são executados os gestos. Acompanham-se de modificações visíveis do exterior, expressivas, que são responsáveis por seu caráter altamente contagioso e por seu poder mobilizador do meio humano (GALVÃO, 1995, p.61).

Para Wallon, a emoção possui características bem específicas, com alterações orgânicas, faciais e na postura. Ela transmite reações instantâneas, e tem um poder muito grande, capaz de contagiar as pessoas a sua volta (Galvão, 1995).

> O estudo das emoções é exemplar para demonstrar a utilidade da dialética como método de análise para a psicologia. Manifestação de natureza paradoxal, a emoção encontra-se na origem da consciência, operando a passagem do mundo orgânico para o social, do plano fisiológico para o psíquico (GALVÃO, 2011, p.57).

‘‘As emoções, que são a exteriorização da afetividade, ensejam assim mudanças que tendem a reduzi-las” (WALLON, 2007, p.124). A emoção é a exteriorização da afetividade, desde bebê a criança começa a demonstrar a emoção muito facilmente através do choro, ou do riso, e com o tempo vão ocorrendo mudanças, e a criança passa a demonstrar suas emoções com menos frequência.

Segundo Damásio (1996), as emoções podem ser divididas em primárias e secundárias. As emoções primárias, constituem o processo básico, composto pelo sistema de reações inatas desencadeadas por reações/ações biológicas. Já as emoções secundárias, se utilizam das emoções primárias, mas caracterizam-se como sociais e são resultado da aprendizagem, ou seja, provém das

representações aprendidas por meio de nossas experiências e são variáveis entre pessoas, o que personaliza o processo de cada indivíduo. Entretanto, as emoções primárias e secundárias, exercem uma relação de dependência, pois uma necessita da outra para se expressar. Em síntese o autor afirma que “a emoção é a combinação de um processo avaliatório mental, simples ou complexo, com respostas dispositivas a esse processo, em sua maioria dirigidas ao corpo propriamente dito, resultando num estado emocional do corpo, mas também dirigidas ao próprio cérebro (DAMÁSIO, 1996, p. 156)”. As emoções por sua vez, sucedem os sentimentos e colaboram na identificação dos componentes que outrora analisou-se no universo da teoria da mente e aprendizagem socioemocional.

Ainda se observa que, a evolução da espécie humana cada vez mais associa o potencial das emoções para a resolução de conflitos da vida. Somos conduzidos por estes estímulos emocionais durante toda existência, para tomar decisões e ações, neste ponto de vista o sentimento ocupa papel similarmente relevante na vida humana quanto o intelecto (ANTUNES, 1999). Diante do exposto, compreende-se que os substanciais acerca das emoções retratam a virtude colaborativa do contexto ao qual nos debruçamos, certamente sem o estudo e reconhecimento agregado as emoções, estudos sobre inteligência, aprendizagem socioemocional e demais estudos relacionais, se tornariam mais árduos ou até mesmo impossíveis. Neste sentido, assim como no percurso histórico, este estudo necessita percorrer entre as teorias que colaboraram para sua construção.

2.1.1 Contribuições acerca dos complexos de inteligência e inteligência emocional

Diante da conjuntura emoções/vulnerabilidades, torna-se salutar explorar contribuições que apoiam a relevância da compreensão emocional. Os complexos de inteligência concebem que a sociedade determina um ideal de ser humano, pautada em seu modo organizacional atuante, este marcante histórico certamente acrescenta informações significativas que materializam o contexto organizacional inteligência/emoções. A respeito das concepções históricas Gardner (2001), assinala que, gregos valorizavam aos aspectos físicos, racionais e comportamento virtuoso; Romanos valorizavam a coragem máscula e seguidores de Islã soldado

santo; Chineses valorizavam dons para poesia, música, caligrafia, arte de manejar arco e desenho; Índios Pueblo, valorizavam a consideração pelo outro e o respeito. Sobretudo nos últimos séculos as sociedades ocidentais valorizam a pessoa inteligente, demonstrando que este ideal evolui e se modifica de acordo com o tempo e o cenário. No entanto o desenvolvimento de pesquisas científicas afirma que,

> Existem duas suposições clássicas sobre inteligência. A primeira considera que é uma capacidade geral única, que qualquer pessoa possui em maior ou menor grau. O segundo afirma que pode ser medido através de instrumentos padronizados (FLORES e TOVAR, 2005, p.9, tradução nossa)[8].

Acrescentam ainda que (2008, p. 9, tradução nossa), "o estudo da inteligência pode ser dividido em seis etapas: estudos leigos, começo de estudos psicométricos, estudos psicométricos, hierarquização, pluralização e contextualização"[9].

Esta trajetória foi marcada pelo século XIX, que expressou aumento significativo no interesse pela inteligência humana, foi a partir desse momento que importantes estudos foram desenvolvidos, estes variaram entre o entendimento de uma capacidade humana geral e superior, habilidades que destacam o papel das emoções na adaptação social e no comportamento inteligente entre outras, até o reconhecimento da inteligência como fatores multidimensionais (GONZAGA e MONTEIRO, 2011). Mas, parece que o tempo ainda exerce função frente as relações de inteligência, é o caso de estudos transculturais que, continuam questionando as noções de intelecto humano. Notoriamente as sociedades contemporâneas manifestam conteúdos que envolvem a sensibilidade e componentes que também merecem atenção (GARDNER, 2001).

Observa-se que ocorreram diversas mudanças na história e certamente estas contribuições nos permitiram chegar à terminologia inteligência emocional. Neste momento não adentraremos ao campo das concepções e definições de inteligência, pois nosso principal interesse é aproximar estes complexos as

[8]Existen dos suposiciones clásicas acerca de la inteligencia. La primera considera que es una capacidad general única, que cualquier persona posee en mayor o menormedida. La segunda afirma que ésta puede medirse a través de ins-trumentos estandarizados.

[9] "El estudio de la inteligencia puede ser dividido en seis etapas: estudios legos, preludio de estudios psicométricos, es-tudios psicométricos, jerarquización, pluralización y contextualización".

questões emocionais. Entretanto, referencia-la demonstra o reconhecimento de suas contribuições. Atribuímos a dimensão e reconhecimento quanto a inteligência emocional, segundo a afirmativa de Goleman (2001) que este conceito se espalhou pelos cantos mais diversos do mundo, se tornando uma expressão bastante conhecida e de interesse principalmente de educadores que apostaram no grande potencial de projetos de aprendizagem social e emocional.

Embora um conceito bastante popular nas últimas décadas, estima-se que a receptividade social do constructo, esteja associada à projeção de bem-estar e a capacidade de percepção e gerenciamento das próprias emoções e poder de atuação sobre as emoções das outras pessoas. No entanto, as investigações e discussões encontram-se em estágio inicial. Devido a este fator, problemas metodológicos e conceituais são comumente encontrados, estabelecendo incertezas e inconstância que refletem em instrumentos de testagem (ROBERTS, FLORES-MENDOZA e NASCIMENTO, 2002).

> Não há dúvidas de que a popularização do termo gerou grandes repercussões, tanto a nível midiático quanto científico. Não se pode negar que houve – e continua existindo – uma avalanche de publicações, difundindo pseudo-afirmações sobre os benefícios da IE em diferentes âmbitos da vida. Também é certo que muitos dos instrumentos para medir e avaliar o nível de IE, difundidos popularmente, não foram submetidos ao rigor científico da Psicologia e carecem de aval empírico que corrobore sua adequação e eficácia. Mas, se por um lado proliferaram as especulações comerciais, por outro, cresceu também o interesse científico de pesquisadores sérios, empenhado sem separar o joio do trigo. Essa divergência tem se revelado necessária e profícua para dilucidar o conceito de IE teórica e empiricamente, o que se pode constatar pelo volume da produção científica dessa linha de pesquisa, à qual tem aderido pesquisadores de diferentes âmbitos de atuação em distintas partes do mundo (NETA, GARCÍA E GARGALLO, 2008, p. 20).

No Brasil, há registros de estudos abordando a IE, apenas nas últimas décadas. O termo foi apresentado à comunidade científica pelos Psicólogos Salovery e Mayer em 1990. A partir desta iniciativa outros estudos embasaram a ampliação do conceito (GONZAGA e MONTEIRO, 2011). Salovey e Mayer, desenvolveram contribuições significativas no âmbito da inteligência emocional, destacam-se com um dos principais precursores na área e apresentam importante definição ao termo,

> Definimos inteligência emocional como o subconjunto de inteligência social que envolve a capacidade de monitorar os sentimentos e emoções

> de alguém e de outras pessoas, discriminar entre elas e usar essas informações para orientar seus pensamentos e ações (SALOVEY e MAYER, 1990, p.189, tradução nossa).[10]

Gonzaga e Monteiro (2011) em relação a definição, acrescentam a análise de duas correntes teóricas atuantes, uma delas define IE como uma capacidade de compreensão e raciocínio e a outra considera o envolvimento de diversas capacidades mentais, uma relativamente independente da outra. Já para Roberts, Flores-Mendoza e Nascimento (2002, p.88) “a IE aparenta teoricamente possuir uma definição clara, porém as dimensões que a caracterizam também podem ser encontradas em outros construtos amplamente conhecidos na psicologia clínica”.

No âmbito nacional Goleman (2001) importante colaborador reflexivo da IE no contexto brasileiro, chegou a acreditar que diferente das demais competências a inteligência emocional dificilmente dispusesse de algum formulário ou teste que possibilitasse sua medição. Considerou uma ampla pesquisa, pela diversidade de componentes, e sugeriu que sua análise por meio da empatia, exemplificando a exibição de expressões faciais em vídeo, tarefa esta que demanda interpretar sentimentos para o reconhecimento da aptidão de uma pessoa.

No entanto, pesquisas posteriores, divulgam a existência de instrumentos medidores de IE, afirmando que estas encontram-se disponíveis no mercado editorial, mas é preciso considerar as lacunas existentes, como insuficiência de informações. Em síntese, o critério psicométrico é fundamental no reconhecido empírico deste constructo, deve apresentar fatores básicos como coeficiente de correlação equilibrado com a inteligência psicométrica e ser psicometricamente distinta da personalidade. Contudo, a análise de diversos instrumentos de IE, demonstram parâmetros distintos, revelando a dificuldade para o estabelecimento da IE como construto científico (ROBERTS, FLORES-MENDOZA e NASCIMENTO, 2002). Em relação a análise dos instrumentos acrescentam que:

> [...] deve-se ressaltar que, em geral, as medidas de IE se agrupam em dois conjuntos, a saber: medidas baseadas no desempenho e medidas baseadas no auto-relato. As primeiras solicitam ao testando resolver tarefas relacionadas ao reconhecimento das próprias emoções e das outras pessoas e identificar respostas socialmente adequadas. As

[10] We define emotional intelligence as the subset of social intelligence that involves the ability to monitor one's own and others' feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one's thinking and actions.

> segundas solicitam que o testando informe sobre as próprias emoções provocadas por diversas situações e, portanto, o próprio testando informa seu nível de inteligência emocional. As medidas de auto-relato são mais numerosas do que as de desempenho, talvez porque sejam mais fáceis de construir e atendam à pressão comercial das editoras de testes de elaborar instrumentos em breve período de tempo e com menor custo (ROBERTS, FLORES-MENDOZA e NASCIMENTO, 2002, p.80).

Por tratar-se de um conceito expansivo, embora amplamente difundido, tem originado muitas críticas científicas, principalmente no tocante que inclui áreas da personalidade que perpassando o emocional e cognitivo, se opondo ao exercício da ciência que tem como missão a elucidação do construto da IE. Desta forma, este processo tem ocorrido de forma paulatina, porém constante e diante de tantos desafios, as resistências são comuns, mas o apoio cientifico o fundamenta (NETA, GARCÍA e GARGALLO, 2008).

Estudo publicado por Gonzaga e Monteiro (2011) realizou um levantamento bibliográfico a partir da pesquisa de artigos publicados em revistas científicas brasileiras, declarando que, a quantidade de publicações na esfera nacional é bastante limitada, em contraste aos centros de pesquisa existentes no mundo. A primeira pesquisa nacional foi registrada apenas em 1996, desde então, apenas 38 pesquisas foram desenvolvidas, durante um período de tempo que compreende 13 anos. Adverte-se que muitos dos artigos existentes, não tratam fundamentalmente do constructo IE, levando em consideração a amplitude das emoções humanas. Estes elementos se relacionam com as dificuldades encontradas na tentativa elucidar este constructo.

O inegável é que o conceito de IE, tem causado grande impacto diante da consideração de um novo construto. As perspectivas envoltas se mostram interessantes, ainda assim, não obstante à natureza de sua estrutura vinculada a literatura especializada, são insuficientes e carecem de solidez, verificados os problemas conceituais e as lacunas em sua mensuração. Evidente que, a abrangência do conceito propicie dificuldades que impactam diretamente na credibilidade e validação dos instrumentos que avaliam a IE, potencializando resultados contraditórios acerca do construto (ROBERTS, FLORES-MENDOZA e NASCIMENTO, 2002).

No contexto do desenvolvimento infantil, embora haja inconstância dos termos é comum que a IE, seja referenciada como competência emocional, isso porque, de acordo com os investigadores da área, a competência emocional é um

construto desenvolvimental que contempla de forma mais adequada a interpretação das habilidades de expressão das emoções (FRANCO e SANTOS, 2015). A respeito dos conceitos Del Prette e Del Prette (2014) reconhecem que a variável entorno da capacidade de articular sentimentos, pensamentos e comportamentos, apresenta bastante oscilação de acordo com a área do conhecimento tratada, e se dispersam entre os conceitos de inteligência interpessoal, inteligência emocional, competência social, habilidades sociais, representando apenas alguns dos conceitos que permeiam esta inconstância nos termos.

Entretanto, nosso principal interesse em abordar este constructo, está relacionado a análise de Gonzaga e Monteiro (2011), quanto ao reconhecimento do atraso nas pesquisas do Brasil, especificamente nessa área, em comparação a estrutura de outros países na experimentação e intervenções. Tal análise remete a necessidade de mais pesquisas científicas no Brasil, independente de qualitativa ou quantitativa, ressaltando a importância da aplicação em crianças nos contextos educacionais/sociais de vulnerabilidade, dada a relevância de sua utilização no campo das emoções, suas contribuições ao reconhecimento das emoções e no desenvolvimento da aprendizagem.

2.2.2 Atribuições da compreesão emocional no desenvolvimento socioemocional

Em retaguarda as contribuições acerca das emoções e do constructo de IE, adentrou-se ao campo da compreensão emocional, no intuito de relacionar suas atribuições no desenvolvimento socioemocional. Evidenciados os esforços de estudos sobre a definição do construto de IE, os quais visibilizaram discussões abrangendo as emoções, abriu-se espaço para as questões emocionais nos diversos contextos do desenvolvimento humano de modo coerente (FRANCO e SANTOS, 2015).

As similaridades entre IE e compressão emocional, se efetivam por diversos fatores, os dois construtos podem ser considerados recentes, já que surgiram estudos efetivos, apenas em meados do século XX na literatura internacional e a poucos anos no Brasil, havendo disparidade entre produções nacionais e internacionais, como afirma Santos, et al. (2018, p.16), “as competências

socioemocionais são bastante valorizadas e investigadas no contexto internacional, o qual conta com importante número de pesquisas, instrumentos de avaliação e de políticas públicas voltadas a esses aspectos". Além disso, chamam atenção para a inconstância de ambos os conceitos/terminologias, entre outras variáveis relacionais. Segundo Franco e Santos (2015), a revisão teórica deste construto evidencia múltiplas definições, mas apesar desta oscilação, a principal imagem da compreensão emocional emerge um construo complexo, composto de diversos componentes, que se desenvolvem de acordo com a idade e experiências sociais.

Embora os estudos comumente estejam associados a pluralidade de definições, estes não anulam a relevância do construto de compreensão emocional, o qual tem se destacado na literatura pela qualidade do desenvolvimento e ajustamento social de crianças e adolescentes (MARIN et al., 2017). E apesar de ser rotulada como inconsistente, devido a utilização de termos sinônimos, sua definição original está centralizada no reconhecimento das emoções, resposta à emoção dos outros e na compreensão das situações emocionais, contribuição essencial no desenvolvimento socioemocional. É possível observar desde o nascimento o desenvolvimento da compreensão emocional, marcado por capacidades inatas, as crianças demonstram logo após o nascimento, que compreendem e tem interesse pelas expressões faciais, mais tarde seguidas pelo comportamento de imitação (FRANCO e SANTOS, 2015).

O direcionamento dos eixos fundamentais que concebem o desenvolvimento humano integra seis fatores básicos que influenciam o modo de desenvolvimento. O primeiro contempla os domínios do desenvolvimento como inter-relacionais, neste viés, embora se reconheça os domínios individualmente, são ponderados a influência que cada um exerce sobre o outro. O segundo, descrito como desenvolvimento normal inclui a ampla gama de diferenças individuais, sendo que algumas são inatas, outras oriunda de experiências, características familiares, raça, etnia, presença ou ausência de capacidades, entre elas emocional. O terceiro, considera que o desenvolvimento pode ser particularmente moldado, como influenciar reações do outro em relação ao próprio self, esta influência acontece bilateralmente, como estímulo e resposta nas interações. No quarto, o desenvolvimento é influenciado pelos contextos histórico e cultural, cada pessoa desenvolve-se de acordo com tempo, lugar e ambiente específicos. O quinto, preza pela experiência inicial, devido sua representatividade principalmente nas

consequências emocionais. O sexto, reconhece que o desenvolvimento permanece ativo por toda a vida, afirmando o potencial humano de mudança (PAPALIA, OLDS e FELDMAN, 2006).

Os estudos acerca do desenvolvimento humano demonstram que os recursos adquiridos demandam de diversas experiências, estas influem nos recursos de compreensão emocional. Franco e Santos (2015), agregam o fato de as crianças tornarem-se mais conscientes das experiências emocionais no decorrer de seu desenvolvimento, indicando a melhoria dos componentes da compreensão emocional com a idade, afirmando ainda que a idade demonstra ter efeitos diretos e indiretos sobre a emoção e cognição. Se o nível de desenvolvimento dialoga constantemente com as experiências e estas se relacionam com as emoções não observamos equívocos na definição de (FRANCO E SANTOS, 2015, p.346),

> Compreensão emocional pode ser definida como uma série de habilidades e mecanismos de processamento de informação emocional como: a compreensão da relação entre emoções e outros estados mentais; o reconhecimento de estratégias de regulação das emoções e a compreensão de respostas ambivalentes.

Dadas as relações entre compreensão emocional e desenvolvimento, evidencia-se que o desenvolvimento socioemocional inevitavelmente decorre do desenvolvimento humano, entretanto está intimamente relacionado as interações sociais e emocionais, estas

> Interações sociais precoces são fundamentais não apenas à sobrevivência de bebes humanos, mas também para seu desenvolvimento emocional e cognitivo. Essas interações têm características de sincronia, contato mútuo e assumem diferentes formas dependentes do contexto e das características do bebê e de seus cuidadores. As crenças e práticas dos cuidadores, construídas em resposta às suas condições ecológicas de vida e como parte de sua cultura, têm consequências sobre o desenvolvimento dos bebês. Durante esse desenvolvimento inicial, os pais são os agentes sociais mais indicados para procurar entender as interações de crianças, atribuindo significações aos comportamentos delas e, portanto, são capazes de promover o apoio aduado que necessitam. Com isso, pensando no desenvolvimento de algumas competências sociocognitivas e emocionais como a linguagem e a afetividade, não podemos deixar de considerar o papel dessas interações iniciais (PESSÔA, MENDES e MOURA, 2013, p.13).

Desde muito cedo as interações ocupam papel significativo na formação e desenvolvimento humano, as experiências vivenciadas moldam o desenvolvimento

social e denotam o caráter social aprendido das emoções. Estas particularidades analisadas de forma agrupada direcionam a interpretação do desenvolvimento socioemocional definido por Piske (2013, p.07), “como uma função psicológica superior e refere-se às vivências que os sujeitos apresentam em seu contexto histórico e cultural, envolvendo sentimentos e emoções como um fenômeno que tem um propósito, um sentido e um significado social”. Em concordância Marin et al., (2017, p.99), acrescenta que,

> [...] a competência socioemocional pode ser entendida como resultado da soma entre desempenho socioemocional e todas as habilidades intrínsecas a ele para agir de forma funcional e adaptada a determinada cultura e contexto.

Portanto, o desenvolvimento socioemocional consiste de um agrupamento de fatores, que compreendem cultura, emoções e vivências. Expandir a complexidade deste construto ao contexto de vulnerabilidade ponderando suas fragilidades, após apresentar a conjuntura de todos estes conceitos, simboliza a relevância que as contribuições apresentadas até o momento manifestam à diversidade de vulnerabilidades acerca do ser humano, sejam elas oriundas da cultura, contexto ou emoções. Se o ser humano é um ser vulnerável, seja individual ou coletivo, é considerável que a instabilidade das emoções possa intensificar-se em pessoas diretamente expostas a vulnerabilidade social.

Ao tratar dos conceitos que cercam o desenvolvimento socioemocional revela-se a vulnerabilidade, se analisada da perspectiva que, “a vulnerabilidade se configura como uma dinâmica de interdependências recíprocas que exprimem valores multidimensionais – biológicos, existenciais e sociais” (OVIEDO e CZERESNIA, 2015, p.246). Acentuando-se ainda mais nos contextos onde a vulnerabilidade está exposta ao risco, fome e violência.

Colagrossi e Vassimon (2017), apresentam dados significativos que, correlacionam a demanda socioemocional à vulnerabilidade. Segunda as autoras, em 2017 o número de crianças entre 0 e 6 anos, no Brasil, era de 19.632.000 e dentre estas, 74% de até 4 anos, viviam em famílias com renda inferior à um salário mínimo. Com base nestes dados, afirmam que, a desigualdade de renda, bem como, a escassez de renda, implica diretamente na condição vulnerável de crianças, durante a fase de desenvolvimento intelectual e emocional, colocando em

risco o acesso à educação, realidade que tem impacto direto na formação destas crianças. Ao admitir os diversos fatores vulneráveis que, crianças Brasileiras estão expostas, seja de renda, risco, pobreza, aspectos emocionais, familiares, refletir sobre o tema é imprescindível.

A vulnerabilidade humana somada a vulnerabilidade social constitui um espaço interrelacional entre sujeitos singulares e sociedades globalizadas. Este panorama caracteriza-se por dificuldade de acesso, inexistência de recursos, baixa infraestrutura que impactam as relações humanas, produto da divisão de classes, a qual dificulta e impede a equidade da população, mantendo e reforçando situações de vulnerabilidades em ambientes que já carecem de estruturas relacionais diversificadas. Parcela significativa da população encontra-se em extrema desigualdade social que configuram contextos propícios a vulnerabilidade e vínculos afetivos. Diante destas situações o desenvolvimento infantil, a rede de acolhimento e proteção é importante aliada em minimizar impactos (BOMTEMPO e CONCEIÇÃO, 2014).

Num cenário onde observa-se aspectos da aprendizagem socioemocional de crianças que necessitam de assistência social, desconsiderar questões vulneráveis seria uma agressão. Se faz necessário ultrapassar barreiras que cegam, lançando luz as emoções que constituem um mosaico de expressões, carregadas de tristeza, felicidade, medo, euforia, angústia. Estas emoções, expressam conteúdos implícitos inimagináveis, e em consonância com essa responsabilidade, este capítulo buscou a aproximação destes componentes (MINERVINO, et al., 2010).

Sobre tudo, ser criança é um agravante, se considerados os desafios do desenvolvimento humano em conjunto com condições de moradia precárias, local insalubre e diversas situações de vida, que se relacionam diretamente com as definições apontadas pelos autores, que definem vulnerabilidade. Dentre estas situações pode-se dizer que os aspectos socioemocionais estão presentes, mesmo sendo (in)visível para muitos e são determinantes para avaliar o caráter vulnerável na compreensão socioemocional.

Ainda, após apresentar o delineamento teórico, com objetivo de acrescer ferramentas que facilitem o entendimento dos elementos que permeiam a vulnerabilidade e a compreensão socioemocional, buscou-se sistematizar, por meio da figura abaixo, os principais aspectos apresentados ao longo deste capítulo. A

fim de expressar a relevância de cada particularidade.

Figura 2. Mapa Mental - Sistematização Capítulo “Vulnerabilidades: um olhar para as questões socioemocionais”.

Fonte: Sintetizado pela autora
Organização: Autora, 2021.

Ao observar as particularidades do mapa mental, visualiza-se a importância que cada elemento representa na construção relacional entre a vulnerabilidade e a compreensão socioemocional, bem como, para todo contexto analisado neste estudo. As contribuições dos estudos acerca da inteligência e inteligência emocional, indicam o caminho trilhado e suas contribuições na construção e reconhecimento das emoções, por sua vez, estudos acerca das emoções oportunizam o reconhecimento da avaliação destes componentes de forma relacionais, dando espaço ao conceito socioemocional, que conforme observa-se

na imagem destaca-se em todo coletivo.

3 APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL: HABILIDADES E COMPETÊNCIAS

> O aprendizado não pode ocorrer de forma distante dos sentimentos das crianças. Ser emocionalmente alfabetizado é tão importante na aprendizagem quanto a matemática e a leitura (GOLEMAN, 2001, p.276).

A aprendizagem perpassa os formais da sala de aula e seus conteúdos teóricos. Neste sentido, refletir a aprendizagem socioemocional, demonstra o compromisso em pensar a educação para além dos parâmetros de memorização e educação bancária. Busca-se neste momento contextualizar e compreender os aspectos de aprendizagem socioemocional, de maneira científica e humanizada, evidenciado sua relevância no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, neste momento, almejamos possibilitar o entendimento deste processo, para subsidiarmos a discussão a posteriori suas possíveis relações com a Teoria da mente.

Compreender a aprendizagem socioemocional, demanda diálogo com o desenvolvimento das habilidades e competências humanas. Em decorrência, indaga-se sua terminologia, constituída a partir de mudanças que ao longo do tempo, possibilitaram sua consistência. No primeiro momento, o termo competência foi concebido acerca da aculturação e aquisição do controle das pulsões, centralizando a aprendizagem no modelo desempenhado pelo adulto. Com a ênfase dos estudos do desenvolvimento sociocognitivo, iniciou-se uma nova fase, neste momento, introduziu-se evidências ao entendimento do recém-nascido, como ser social, esta perspectiva passou a considerar o desenvolvimento por meio da função mediadora, desempenhada pelos adultos, esta, por sua vez, essencial para a construção de competências e capacidades, desde os primeiros anos de vida (ROAZZI e SPERB, 2013).

Constatou-se que, as crianças desenvolvem paulatinamente consciência sobre suas emoções e de outras pessoas, próximo aos dois ou três meses de vida começam a direcionar atenção aos traços sociais e emocionais. A expressão facial e a voz, são os principais canais de comunicação utilizado para identificar emoções. Por volta dos cinco a sete meses, são capazes de ler estes estímulos de forma isolada, conseguem diferenciar uma voz, ou expressões de alegria/tristeza, gradativamente. Com aproximadamente um ano de vida, o bebê já pode conseguir

ligar informações sobre expressões emocionais advindas do outro, capacidade conhecida ou descrita por alguns autores, como referenciamento social (BONFANTE, 2019).

Outro passo significativo no crescimento emocional da criança, acontece quando ela se torna capaz de assumir a responsabilidade de alimentar-se sozinha. Até que, gradativamente possa fazer escolhas e obter outras responsabilidades. O desenvolvimento da responsabilidade é apenas um dos aspectos da maturidade emocional, já durante a idade pré-escolar é comum prevalecer o comportamento de exigência pela satisfação imediata dos desejos, todavia, com o processo de maturidade, passam a manifestar capacidade de esperar frente aquilo que desejam, quando voluntariamente, demonstram ser capazes de oferecer ajuda ao colega ou ouvir outra criança, período determinante para a aprendizagem de privação para satisfação imediata. A capacidade de conseguir expressar de forma controlada um desejo ou um sentimento, se molda a partir do desenvolvimento e experiências, permitindo a interpretação dos próprios sentimentos e controle sobre eles, isso reforça a importância da permissividade na autonomia, para satisfação pessoal da criança (DRISCOLL,1970).

O controle dos impulsos ou controle inibitório, também se destaca como um aspecto importante no desenvolvimento emocional, nesse processo entre quatro e cinco nos de idade, a criança aprende a modular ou regular suas expressões emocionais, que se caracteriza pela crescente capacidade de inibição de resposta frente a estímulos de frustração, que geram variados sentimentos (BONFANTE, 2019). Entretanto, Driscoll ao analisar o desenvolvimento acerca das emoções acrescenta que,

> os padrões de comportamento apresentados por uma criança ou por um ser humano de qualquer idade são baseados nas experiências emocionais que ocorrem nas relações interpessoais. As atitudes emocionais desenvolvem-se através de aprendizagem diárias, na medida em que o comportamento pessoal seja considerado aceitável, ou não; leve à aprovação e à auto-satisfação desejadas, ou não; desenvolva autoconfiança, ou provoque insegurança (DRISCOLL, 1970, p.1-2).

Estas características demonstram o valor dos princípios considerados nas experiências acerca das emoções e da regulação emocional, e tem conquistado cada vez mais espaço devido ao reconhecimento de sua importância na composição do conjunto de competências e habilidades, considerados tão

essenciais como as demais capacidades humanas, pois permite a constante aprendizagem da criança, possibilitando a liberdade de expressão das emoções, que propicia adquirir conhecimento e controle emocional que serão utilizadas durante toda a vida (BONFANTE, 2019).

Este reconhecimento direciona um novo contexto, perpassando a concepção de que o sucesso estava atrelado apenas as competências cognitivas. A valorização da combinação dessas competências e habilidades, sem dúvidas, marca a união de competências essenciais para o desenvolvimento humano, educacional, social e emocional, afirmando mais uma vez que as competências não cognitivas, são análogas as competências cognitivas e, portanto, desempenham papéis semelhantes para obtenção de resultados positivos em diferentes áreas do bem-estar individual e coletivo (SANTOS, et al. 2018).

> O estudo da relação entre compreensão emocional e o desenvolvimento infantil pode ser essencial para ajudar a criança no seu desenvolvimento saudável. No entanto, os conhecimentos sobre compreensão emocional carecem de sistematização, devido a problemas conceituais quer metodológicos, e ao pouco suporte para a intervenção prática (FRANCO e SANTOS, 2005, p. 340).

Entretanto Bonfante (2019) informa que, estudos acerca das emoções e da regulação emocional, tem conquistado cada vez mais espaço, devido ao reconhecimento de sua importância na composição do conjunto de competências e habilidades, considerados tão essenciais como as demais capacidades humanas, pois, permite a constante aprendizagem da criança, possibilitando a liberdade de expressão das emoções, que propicia adquirir conhecimento e controle emocional que lhe serão úteis durante toda a vida.

Del prette e Del Prette (2014), ao avaliar o contexto das habilidades socioemocionais consideram que a investigação de *déficits* socioemocionais deve ser conduzida como caráter preventivo, ao constatar a dificuldade de crianças agressivas em gerar, escolher e avaliar alternativas apropriadas para lidar com situações de conflito interpessoal, evidenciando a responsabilidade da educação escolar no desenvolvimento destas habilidades declarando que,

> Os *déficits* dessas habilidades socioemocionais refletem um contexto de socialização e educação inadequados, marcados pela falta de oportunidade de aprendizagem de atitudes, valores, e habilidades de não violência e de lidar com a própria agressividade e a do outro. Pode-se

> supor, portanto, que essa abordagem seria ainda mais útil em um sentido preventivo, garantindo-se a aquisição desse repertório ás crianças e aos adolescentes ao longo dos processos educativos formais. Nas diferentes culturas, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais é usualmente atribuído à família, através de um longo e geralmente assistemático processo de socialização. Observa-se, no entanto, nas últimas décadas, que a alteração da estrutura e funcionamento da família parece ter reduzido a sua influência sobre este aspecto do desenvolvimento das crianças e adolescentes. Em função disso, a educação escolar tem sido chamada a assumir mais esse papel (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2014, p. 89).

Diante desta necessidade recentemente observou-se um passo significativo no âmbito educacional com a implantação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais, no desenvolvimento de todos os alunos, e assegura seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Referência na esfera educacional do Brasil, a BNCC passou a considerar em sua base, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, reconhecendo que, a educação firma valores e estimula ações que, contribuem para uma transformação social, humana, justa e preocupada com as questões ambientais (BRASIL, 2017), e simboliza marco significativo no reconhecimento das competências e habilidades socioemocionais, ao definir competência,

> [...] como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p.7).

As dez competências gerais estabelecidas pela BNCC, devem nortear as áreas de conhecimento. Considerando que, o desenvolvimento dessas competências é essencial para assegurar os direitos de aprendizagem de todos os estudantes da Educação Básica. Dentre as dez competências gerais estabelecidas, saliente-se que a oitava competência, dispõe diretamente dos aspectos socioemocionais, ao conferir-se como essencial, “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2017, p. 10). Enfatiza-se neste momento a oitava competência, pois trata de forma explicita as questões emocionais, entretanto todas as competências, que contemplam um total de dez, integrando-se á diversas

habilidades socioemocionais, como pode-se observar na figura a baixo:

Figura 3: Competências Gerais da nova BNCC

.

Fonte: (INEP, 2017)

Ainda, pode-se observar, que as competências apresentam aspectos que comtemplam em sua totalidade fatores de ordem socioemocionais, que denotam sua relevância, no tocante ao desenvolvimento e aprendizagem das habilidades socioemocionais, durante o processo da formação humana, compreendido pela educação básica. Representando assim, passo significativo para um novo direcionamento no âmbito da educação. Para Del Prette e Del Prette (2014), a implementação de um currículo de que contemple as habilidades socioemocionais, simboliza a articulação entre Psicologia Educacional, Psicologia Social e demais

ciências da Educação, entretanto destaca que, é preciso capacitar professores competentes para promover estas habilidades, para que a escola se torne um ambiente que viabilize e intervenha sobre a qualidade destas relações.

Diante do reconhecimento que as competências socioemocionais exercem papel fundamental na educação e no desenvolvimento humano a *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL), instituição internacional fundada em 1994, preocupada com a educação socioemocional, formulou a chamada, roda de competências, composta por cinco competências consideradas essências para a aprendizagem social e emocional. Segundo a CASEL, a aprendizagem social e emocional, *Social and emotional learning* (SEL), potencializa a integração de habilidades, atitudes e comportamentos, aumentando a capacidade de enfrentar desafios do cotidiano, afim de promover a competência intrapessoal, interpessoal e cognitiva. Na figura a baixo, observa-se as cinco competências, que integram o esquema nomeado como roda de competências pela CASEL:

Figura 4. Roda das competências CASEL

Fonte: CASEL - *The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*

Colagrossil e Vassimon (2017), ao analisar a importância do desenvolvimento das habilidades e competências socioemocionais na educação do Brasil, acrescentam que, “as habilidades e competências socioemocionais podem ser ensinadas e aprendidas, pois são um dos fatores de proteção para o desenvolvimento do indivíduo (p. 19)”. E apresentam em seu estudo a tradução da roda de competências da CASEL:

Figura 5. Rodas das competências

Fonte: CASEL - tradução por Colagrossil e Vassimon, 2017.

Como pode-se observar, de acordo com a CASEL, a roda das competências é composta por capacidades que compreendem:

Quadro 1. Componentes da roda das competências CASEL

AUTOCONSCIÊNCIA (AUTO REGULAÇÃO)	AUTO GERENCIAMENTO (AUTOCONHECIMENTO)	CONSCIÊNCIA SOCIAL	HABILIDADES DE RELACIONAMENTO	TOMADA DE DECISÕESRSPONSÁVEIS
Capacidade de reconhecer com precisão as próprias emoções, pensamentos e valores e como eles influenciam o comportamento. **Capacidade** de avaliar com precisão pontos fortes e limitações.	**Capacidade** de regular as próprias emoções, pensamentos e comportamentos em diferentes situações. **Capacidade** de definir e trabalhar em direção a objetivos pessoais e acadêmicos.	**Capacidade** de assumir a perspectiva e ter empatia, incluindo origens e culturas diversas. **Capacidade** de compreender normas sociais.	**Capacidade** de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis. **Capacidade** de comunicar-se com clareza, ouvir bem, cooperar com os outros, resistir a pressões sociais inadequadas, negociar e oferecer ajuda quando necessário.	**Capacidade** de fazer escolhas construtivas sobre comportamento pessoal e interações sociais.

Fonte: CASEL (2020). Quadro elaborado pela autora, 2021.

Linear a proposta da CASEL, Instituições como Líder em mim (LEM) e Programa semente, são referência no ensino/aprendizagem das HSE (Habilidades Socioemocionais) no Brasil, baseiam-se nas diretrizes da CASEL[11] e apresentem importantes contribuições neste âmbito. O LEM, pode ser considerado um dos principais grupos que visam o desenvolvimento das competências socioemocionais, possui endosso CASEL. O Programa semente, destaca-se por ser o primeiro programa com endosso CASEL a desenvolver pesquisas científicas com intuito de comprovar a eficácia metodológica, ainda conta como desenvolvimento de uma bateria, para avaliar níveis de HSE e mensurar o impacto do Programa semente. Membro do Programa semente, Damásio (2017, p. 2048), considera que,

> as habilidades socioemocionais (HSE) têm sido apontadas na literatura como variáveis preditoras de diversos desfechos positivos ao longo do ciclo vital. O desenvolvimento de medidas que avalie adequadamente este construto apresenta ampla importância, uma vez que fomenta o desenvolvimento científico da área.

Colagrossil e Vassimon (2017, p.21), em concordância acrescenta,

> Estudos recentes mostram que quando crianças são expostas a intervenções que desenvolvem as habilidades socioemocionais, não somente é percebida uma melhora em seu comportamento e em seus relacionamentos sociais, mas também em sua estrutura cerebral, o que irá se refletir em seu desenvolvimento acadêmico.

[11]CASEL - organização sem fins lucrativos, formada por uma equipe pioneira de pesquisadores, que há mais de duas décadas se dedicam a avaliação do impacto das HSE ao longo do ciclo vital, bem como auxiliam no desenvolvimento e na disseminação de programas de desenvolvimento de HSE que apresentem comprovada eficácia (DAMÁSIO, 2017, p. 2045).

Ao discorrer sobre o contexto do desenvolvimento das habilidades e competências socioemocionais, compreendemos que em sua relevância, têm conquistado cada vez mais espaço e reconhecimento, principalmente nos espaços educacionais. Apesar disso, Bacich (2020), chama atenção para as novas demandas do século XXI, relacionadas à tecnologia que se caracteriza pela obtenção rápida à informação e dificuldade de análise de informações complexas. Neste sentido, alerta que é preciso analisar cuidadosamente qual o papel da aprendizagem socioemocional para o termo, não correr o risco de cair na armadilha do modismo. Sinaliza-se neste tocante que, é primordial ter clareza desses conceitos, para desenvolver práticas coerentes.

Esta preocupação remete a responsabilidade no reconhecimento de habilidades e competências e seu papel. Moretto, (2014) apresenta importante contribuição que torna a compreensão dos termos mais acessíveis, ao preocupar-se em evidenciar o desenvolvimento de competências,

> [...] sempre que falamos em competência devemos explicitar "ser competente em que", ou "para que", o que equivale a dizer que a competência é definida em função de uma situação complexa especifica. Por exemplo: de Michel Schumacker podemos dizer que é competente, ou desenvolveu competência, para dirigir carros de Fórmula I, e isto não significa que, necessariamente, seja competente para tocar violino, ou cantar ópera, ou jogar voleibol, ou para outras tantas situações complexas[12] para as quais ele poderia ter desenvolvido competências (MORETTO, 2014, p. 70).

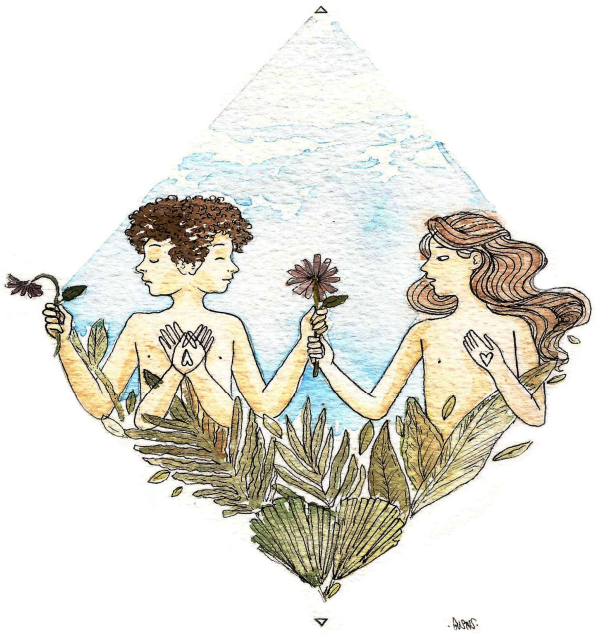
A grosso modo, a analogia utilizada pelo autor, pode ser interpretada como a capacidade de "saber fazer e saber o que está fazendo". Analisando-se esta perspectiva, compreende-se que saber fazer, ou seja, aprender fazer, trata-se de habilidade. Saber o que está fazendo, trata-se de competência, que está estreitamente relacionada com a ética de ser competente. De modo geral, nesta concepção, tanto habilidades como competências são aprendidas. Não nascemos com habilidades e competências, mas as desenvolvemos durante nosso ciclo vital.

[12] Situação complexa: "Um exemplo de uma situação complexa é a leitura e interpretação de recursos de um texto. Esta tarefa exige do sujeito uma série de recursos para executá-la. Há, com certeza, diferentes formas de realização da tarefa, se considerarmos sujeitos distintos. Alguns farão leitura rápida e interpretação precisa. Outros terão pequenas dificuldades, mas o farão de forma aceitável. Haverá quem encontrará muita dificuldade e fará uma interpretação sofrível (MORETTO, 2014, p. 74).

Já de acordo com a do CASEL, competências socioemocionais, diz respeito ao o conjunto de habilidades, comportamentos e atitudes que indivíduos precisam ter para tomar decisões bem-sucedidas e aprendizagem, processo pelo adquire-se competências socioemocionais.

3.1 Aprendizagem socioemocional: Uma tentativa de aproximação com a Teoria da Mente

Figura 6. Ilustração Teoria da Mente



Representação Mental: Autora
Arte: Gustavo Santos Silva - Gustas

Ao analisar a arte exposta acima, é possível observar diversos componentes, e interpretá-la de formas variadas. Esta capacidade atribui-se ao que nomeasse teoria da mente e que, se desafia neste momento, aproximar-se do

processo de aprendizagem socioemocional, composto pelo desenvolvimento de habilidades e competências. Ao propor a aproximação destes dois substanciais, a arte apresenta-se como ferramenta oportuna para estimular estados mentais, bem como, habilidades e competências. Neste tocante, esta ilustração, representa de forma simbólica, o que buscasse dissertar ao longo deste capítulo, instigando a mente para além do decifrar do código escrito.

Epistemologicamente concebe-se que, a teoria da mente é uma habilidade que potencializa a capacidade de compreensão de nós mesmos, sendo assim, ao apresentarmos a teoria da mente se faz necessário expor, sua essência. Nesse sentido, compreende-se que, trata-se de um processo inverso, de fora para dentro, [...] “emocionalmente, saímos do Outro, entramos em nós mesmos e voltamos para o outro” (CAIXETA e CAIXETA, 2005, p.8). Com base no desenvolvimento humano, primeiramente, sentimos o Outro, entramos em contato com o Outro, para posteriormente entrarmos em contato com nosso EU, e assim compreendermos nosso universo emocional.

De acordo com Ribeiro, Batista e Rodriguez (2014), as habilidades sociocognitivas podem ser aprendidas, e são responsáveis pela compreensão de estados mentais de outras pessoas, ou seja, a capacidade de presumir ideias, intenções, pensamento, a partir das expressões externas emitidas. Os mesmos destacam que,

> essa capacidade sociocognitiva é destacada como fundamental para a inserção da criança no mundo social e para um bom desempenho escolar infantil na medida em que a escola vem sendo destacada como um contexto facilitador e estimulador do desenvolvimento da compreensão dos estados mentais (p. 127).

A teoria da mente dedica-se ao estudo das habilidades sociocognitivas, compreensão dos estados mentais, sendo considerada a capacidade das crianças de entendimento sobre a mente e as emoções, intenções, desejos e crenças do outro. Atribuindo que, ao compreender os estados mentais, é possível presumir intenções e comportamentos do outro, esta leitura, acontece pela observação dos diferentes estados mentais e expressões emocionais (RIBEIRO, BATISTA e RODRIGUEZ, 2014).

> A expressão “Teoria da Mente” foi cunhada por David Premack para designar o comportamento que consiste em atribuir estados mentais a outros indivíduos e usar estes estados inferidos para predizer e explicar

> seu comportamento (OTTONI, RODRIGUEZ e SILVA, 2006, p. 225).

Lourenço (1992), atribui que o interesse pelo estudo da teoria da mente emerge, do questionamento de David Premack e Guy Woodruff, a respeito da teoria da mente em chimpanzés[13] e também a contribuição de Simon Baron-Cohen, na preocupação sobre sua funcionalidade na comunicação, verbal e não-verbal. O estudo de Premack e Woodruff (1978, p. 515), fundamentou-se no princípio que,

> indivíduos que tem uma teoria da mente, imputam estados mentais a si mesmo e aos outros. Um sistema de inferências desse tipo é apropriadamente visto como uma teoria porque tais estados não são diretamente observáveis, e o sistema pode ser usado para fazer previsões sobre o comportamento dos outros, (tradução nossa)14.

Já o estudo de Simon Baron-Cohen, ocupou-se da investigação da teoria da mente em relação a condição do autismo. Neste tocante, observou-se a função da linguagem a partir da compreensão que a teoria da mente é uma das habilidades essenciais nos humanos, e seus princípios estão conectados a capacidade de,

> [...] inferir toda a gama de estados mentais (crenças, desejos, intenções, imaginação, emoções, etc.) que causam a ação. Em suma, ter uma teoria da mente é ser capaz de refletir sobre o conteúdo da própria mente e da mente alheia. A dificuldade em compreender outras mentes é uma característica cognitiva central das condições do espectro do autismo. As dificuldades da teoria da mente parecem ser universais entre esses indivíduos (BARON-COHEN, 2001, p. 176, tradução nossa)[15].

Nesta perspectiva, caixeta e caixeta (2005), observam que ao analisar a teoria mente, deve-se ponderar noções sobre a intencionalidade do Outro, e o mundo afetivo interno do Eu. Diante desta referência, nota-se no autismo algumas

---

[13] O estudo de Premack e Woodruff (1978), consistiu na utilização de uma série de cenas gravadas em vídeo, com um ator humano, ilustrando diversos problemas. O procedimento realizado, basicamente, compreendeu a apresentação de vídeos ao chimpanzé, seguido pela disposição de várias fotografias ao animal, sendo que, apenas uma delas representava a reposta correta. Devido a capacidade do chimpanzé, em escolher as fotografias corretas, os pesquisadores concluíram que, os chimpanzés eram capazes de entender a intenção humana e predizer seu comportamento. O referido estudo despertou o interesse sobre a concepção da mente pelos humanos, o que motivou estudos da teoria da mente em crianças.

[14] An individual has a theory of mind if he imputes mental states to himself and others. A system of inferences of this kind isproperly viewed as a theory because such states are not directly observable, and the system can be used to make predictions about thebehavior of others.

[15] By theory of mind we mean being able to infer the full range of mental states (beliefs, desires, intentions, imagination, emotions, etc.) that cause action. In brief, having a theory of mind is to be able to reflect on the contents of one's own and other's minds. Difficulty in understanding other minds is a core cognitive feature of autism spectrum conditions. The theory of mind difficulties seem to be universal among such individuals.

dificuldades de enfatização e aprendizado relacionadas a coisas do mundo *gestáltico*, o que se denomina como fraqueza das referências centrais. Objetivamente estes aspectos apresentam diferenciação há indivíduos neuro típicos, diferença que permite verificar ausência ou presença das características da teoria da mente.

Outra importante contribuição no campo das investigações a respeito da teoria da mente, se atribui ao estudo de Wimmer e Perner (1983), marco na pesquisa da teoria da mente em crianças. Indagou-se neste estudo a capacidade da criança em reconhecer pensamentos externos aos seus, ou seja, a capacidade de reconhecimento de pensamentos diferentes do seu, tecnicamente apresentado pelos autores como a compreensão de crença falsa. Dentre os importantes descobertos deste estudo[16], infere-se que,

> [...] uma nova habilidade cognitiva parece surgir no período de 4 a 6 anos. As crianças adquirem a capacidade de representar crenças erradas e construir uma expressão falsa ou verdadeira em relação às crenças erradas de uma pessoa (WIMMER e PERNER, 1983, p. 126).[17]

Para Oliveira et al., (2012), é na infância que se expressam os primeiros comportamentos relacionados a teoria da mente, essa fase

> [...] desenvolve-se gradualmente durante os primeiros anos de vida. Aos poucos as crianças tornam-se capazes de imputar desejos, intenções, emoções e crenças aos outros e a si próprias. Essa habilidade da teoria da mente tem sido postulada como fundamental para os processos de socialização, visto que tal recurso cognitivo atua na regulação das relações interpessoais. É por meio da teoria da mente que o ser humano se torna capaz de compreender e predizer comportamentos, tanto próprios quanto de outrem.

A nível nacional Ribas (2011), destacou-se ao desenvolver o primeiro estudo brasileiro relacionando teoria da mente e crianças com indícios de comportamento agressivo, além de suas indagações que buscaram averiguar as possíveis relações da teoria mente em crianças que presentam comportamento agressivo, colaborou acrescentando sua concepção sobre a teoria da mente, neste sentido, considerou que, a teoria da mente trata-se do

[16] O estudo submeteu crianças a uma tarefa de crença falsa, baseado na contação de história. A partir da resposta da criança, analisou-se a capacidade de percepção de pensamento do outro diferente do seu.

[17] [...] a novel cognitive skill seems to emerge within the period of 4 to 6 years. Chil- dren acquire the ability to represent wrong beliefs and to construct a deceit- ful or truthful utterance relative to a person's wrong beliefs.

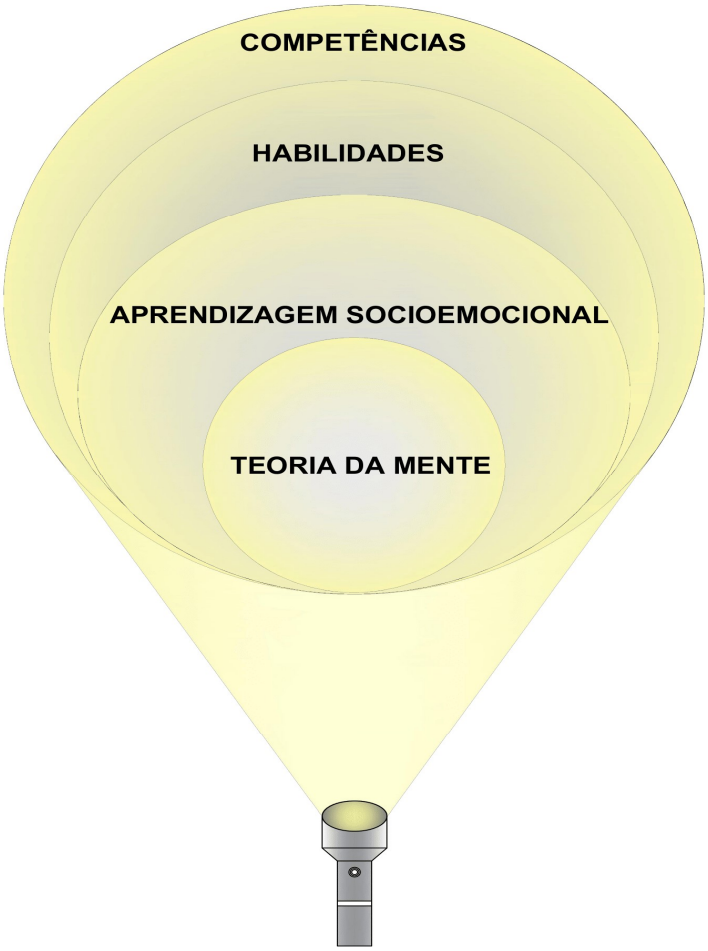
> entendimento que as crianças elaboram acerca da mente, incluindo-se emoções, intenções, desejos e crenças, permite predizer o comportamento e formular o entendimento do mundo social. A compreensão das emoções, um dos aspectos constituintes da teoria da mente, também influencia o conhecimento sociocognitivo e parece estar intimamente ligada à trajetória de desenvolvimento social e ao ajustamento escolar (RIBAS, 2011, p. 6).

Ainda, sustentou a perspectiva das habilidades que a teoria da mente compõe, ressaltando a relação com os aspectos socioemocionais, bem como, a carência e complexidade do assunto, ao refletir que,

> a teoria da mente apresenta-se como habilidade essencial para as interações sociais, uma vez que fundamenta a concepção do outro e favorece a compreensão das crenças e emoções que irão basear o comportamento adotado. Nesse contexto, a compreensão das emoções apresenta-se como um dos aspectos necessários para o ajustamento socioemocional infantil. No entanto, mesmo reconhecendo-se sua importância, as pesquisas que focalizam as possíveis influências da teoria da mente e da compreensão emocional para a competência social são ainda insuficientes para responder a uma relação tão complexo (RIBAS, 2011, p. 77).

Sendo a teoria da mente a habilidade humana que potencializa a capacidade de compreensão do Outro e do Eu, permitindo a inferência de estados emocionais, dentre eles emoções e comportamentos, e a aprendizagem socioemocional, o processo de desenvolvimento das habilidade e competências, visualizamos nesse momento que, embora tratem-se de teorias distintas, é inegável que em alguns aspectos ambas compreendem o desenvolvimento de habilidades e competências (CAIXETA E CAIXETA, 2005); RIBEIRO, BATISTA E RODRIGUEZ, 2014); PREMACK E WOODRUFF, 1978); (RIBAS, 2011); CASEL). Na tentativa de aproximar estes complexos, sistematizou-se o que nomeamos de “esquema da lanterna”, na busca por representar este processo de acordo com a interpretação da literatura exposta, ou seja, se humanos neuro típicos possuem uma teoria da mente, a partir dela, são capazes de aprender e assim desenvolver habilidades e competências socioemocionais. De forma concreta e objetiva, a figura a seguir, expressa a tentativa de representar, estas possíveis relações entre a aprendizagem socioemocional e a teoria da mente.

Figura 7. Esquema da lanterna



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Ao visualizar este esquema, almeja-se que, tendo como referência as definições apresentadas ao longo deste capítulo, se possa compreender, a aproximação destes dois complexos, pouco, ou nada, explorados de modo relacionais. Destaca-se que tanto aprendizagem socioemocional como a teoria da mente têm conquistado cada vez mais espaço, principalmente no âmbito brasileiro, esta tentativa de aproximação com a teoria da mente, se apresenta, como esforço em explorar estes conteúdos, e tem como pretensão refletir sobre as possibilidades que este contexto alcança.

4 PERCORRENDO OS CAMINHOS DAS POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL

O caminho percorrido pelas políticas sociais no Brasil, reflete no cenário social atuante, marcado por uma trajetória de desafios, mas também de conquistas. Reconhecendo estes aspectos, ao referenciar o CRAS, torna-se imprescindível discorrer acerca da historicidade das Políticas de Assistência Social no Brasil. Neste tocante, este capítulo tem como pretensão, apresentar a sua historicidade, a fim de, clarificar a escolha do campo de pesquisa, bem como, situar o campo explorado. Segundo Couto,

> Em tempo cronológico os direitos sociais organizaram-se por séculos, sendo que no século XVIII se efetivou a conquista dos direitos civis, no século XIX os direitos políticos e apenas no século XX a conquista dos direitos sociais. Analisados a partir da ideia geracional, os direitos civis e políticos compreendidos entre os séculos XVIII e XIX, são classificados como primeira geração e exercem centralidade no homem, tendo como princípio a oposição da intermediação do Estado, já os direitos de segunda geração compreendem os direitos sociais que se constituem desde o século XIX, mas se evidenciam no século XX, estes são exercidos pelo homem e providos pelo Estado, resguardando o direito de igualdade. Neste sentido "a luta pela universalização dos direitos sociais são características de vários movimentos e declarações construídas pelos homens, principalmente a partir dos séculos XVIII, XIX e XX (COUTO, 2008, p.49).

Demais registros acerca da historicidade, apontam direcionamentos aos movimentos políticos sociais desde meados da década de 1930, movidos pela incrementação da intervenção estatal. Com isso, a expansão do papel do Estado, em consonância com as tendências mundiais posteriores a crise capitalista de 1929, passam a estabelecer laços com as a área social, considerado as expressivas questões sociais. Entretanto, salienta-se a imprecisão das políticas sociais no Brasil, visto que, configuraram-se como um marco de movimentos que incluíam a ascensão do capitalismo, Revolução industrial, lutas de classes e desenvolvimento da intervenção estatal (BEHRING e BOSCHETTI, 2011).

Embora o século XX apresente indicativos desse surgimento, historicamente a afirmativa indica que não há definição precisa da origem das políticas sociais, seu surgimento está articulado ao progresso do sistema capitalista, Revolução Industrial, lutas de classes e movimento de intervenção do Estado nas relações sociais e econômicas. Ainda, outros dados apontam que o século XX pode representar o marco de origem das políticas neste campo, pois exerceu desde o

princípio papel fundamental para a sociedade, apaziguando conflitos entre classes sociais, decorrentes do processo de consolidação do sistema capitalista, o qual estava prioritariamente voltado a atender os interesses destas relações e pouco preocupado em gerir bem-estar social. Atribui-se a estes fatores, um processo de implantação que lentamente se estruturava com muita luta e reivindicações da classe trabalhadora (SOUSA, 2013).

Em virtude desta conjuntura, durante período significativo as Políticas Sociais no Brasil, foram subordinadas aos interesses econômicos, fortemente relacionada a centralidade de lógica do favor, unida ao clientelismo e apadrinhamento, estes elementos influíram um reconhecimento ultrapassado, caracterizando um padrão arcaico no conjunto das políticas sociais, enquadrando-a como uma não política, marginalizada e secundarizada, em descrédito com a sociedade e Estado. Exposta a esta adversidade, se fez necessário recorrer as organizações familiares e religiosas a fim de responsabiliza-las pelos desamparados, neste momento, houve predominância do caráter paternalista e caritativo (COUTO, 2008). Neste sentido,

> [...] o avanço das políticas sociais termina por ser menos a ação do Estado em prover ajustiça social e mais o resultado de lutas concretas da população. Estas duas faces fazem parte da política social. De um lado, instrumento de superação (ou redução) de tensões sociais, forma de despolitizá-las e encaminhá-las para frentes menos conflitivas na relação capital-trabalho, de outro, espaço de expressão de interesses contraditórios das classes sociais: luta pela determinação do valor da força de trabalho e atendimento às necessidades objetivas do capital. Nesse sentido, as políticas sociais são mais que condições de reprodução das condições devida do trabalhador: são formas de realização de direitos sociais, consequentemente, da cidadania (SPOSATI, et al., 1998, p. 34).

Ressalta-se que a conquista por direitos somente foi possível a partir de demasiada caminhada, que aconteceu em diversificados momentos da história de maneira homogêneas e linear. Todavia, as demandas do capitalismo em contradição com a dos trabalhadores, foram primordiais na identificação das lutas de classes, visibilizando suas reivindicações e acesso aos direitos, e assim expandindo de acordo com a força e legitimidade de acesso, reconhecidos como direitos históricos caracterizados por lutas, que supera poderes absolutos (COUTO, 2008).

> [...] compreender o movimento que constrói os direitos, sejam eles civis,

> políticos ou sociais, trona-se fundamental para pensá-lo como estratégica de enfrentamento das desigualdades sociais, abdicando da ideia simplista de que seus fundamentos poderiam estar determinados apenas pela lógica da manutenção de natureza humana e deslocados do movimento social. Compreender que a criação, a negação, a expansão e a retração dos direitos são constituintes de um processo, onde participam os mais diferentes sujeitos sociais (COUTO, 2008, p. 39).

Sobre tudo materializada no assistencialismo, as ações da assistência social estavam subordinadas a dominação de classe, detidas por interesses burgueses que se aliavam a igreja. Incorporada ao sistema capitalista as instituições religiosa e estatal, se uniam no intuito de profissionalizar a assistência social, com objetivo de implementar medidas legislativas que contemplassem caráter populacionista e assistencialista (SOUSA, 2013).

> O direito é um produto histórico, construído pelas lutas da classe trabalhadora, no conjunto das relações de institucionalidade da sociedade de mercado, para incorporar o atendimento de suas necessidades sociais à vida cotidiana. É decorrência de um movimento das sociedades europeias e norte-americanas, iniciando pelo reconhecimento dos direitos civis e políticos a partir, principalmente, do século XVIII (COUTO, 2008, p. 183).

Apropriar-se da história se faz necessário para facilitar a compreensão do desenvolvimento da consciência social, e com isso respeitar a implementação de ações e regulamentações norteadoras. Compete a todo cidadão dar continuidade de tal consciência, a fim de fortificar as necessidades da existência, portanto, a pesquisa tem como dever situar suas intencionalidades e discussões, dispondo as relações que cercam o universo estudado. Neste sentido, é de responsabilidade de todo e qualquer pesquisador social, clarificar suas projeções e nesta pesquisa não poderia ser diferente, ousamos esta busca a fim de interpretar o contexto que propomos investigar.

> É possível apontar que é bastante peculiar a introdução dos direitos civis, políticos e sociais na vida da população brasileira. Sua constituição obedeceu a uma lógica inversa à do movimento europeu e norte-americano, pois esteve calcado em valores conservadores, arcaicos, que advinham de sua formação histórica, como país dependente e que teve sua descoberta vinculada a um projeto mercantil e sua economia agroexportadora baseada na mão-de-obra escrava (COUTO, 2008, p. 184).

Preservar a história simboliza respeito e reconhecimento da relevância do

todo e sua abrangência nesta pesquisa. A respeito disso, a partir das reflexões de Chaves (2013) é possível articular estes fatores como forma de auxílio na legitimação das políticas de assistência social, considerando estimada relevância no contexto social brasileiro. Sendo assim, ampliamos o pensamento que circunda a pobreza e a desigualdade social analisando as relações de ausência, relacionadas tanto aos materiais quanto a falta de reconhecimento que enaltece a exclusão social, portanto este exercício é necessário como ferramenta libertadora para a cidadania. Sendo assim, visualiza-se aqui o desafio das políticas de assistência social em romper com o ciclo desfavorável entre classes que deixa resquícios históricos, neste sentido, aproximamos o leitor da história para que assim se aproprie desta causa e propicie não só o conhecimento, mas também um passo significativo pata tal liberdade.

> Os direitos sociais, entre eles assistência social, surgiram no contexto em que liberdade e igualdade também formais precisavam tornar-se liberdade e igualdade de fato. Dever-se-ia fornecer, a cada indivíduo, igualdade de chances materiais em uma Sociedade capitalista industrial que produz elevados riscos (CHAVES, 2013, p. 04).

Neste momento, a existência da igualdade para além dela a equidade, ganha visibilidade e o que durante muito tempo foi desconsiderado nulo, agora passa a ser pensado, com isso movimentos ganham força e conquistas significativas são evidencias. Conforme exposto, é notório que, ao discutir a atual configuração das políticas públicas, o resgate dos direitos adquiridos e os aspectos desta sociedade em transição tornam-se inevitáveis.

A história expõe que o Brasil tem construído e constituído direitos, dentre eles o direito à Assistência Social, que temos aqui como foco. Assim, o debate que abrange superação de pobreza unido a diminuição de injustiças, num país que vibra frente a diminuição dos índices de pobreza e extrema pobreza se faz extremamente necessário. Ao reconhecer a Assistência Social como direito, automaticamente deve-se tratar do resgate à cidadania, aspecto fundamental para o reconhecimento efetivo do direito à cidadania para todos que se consideram cidadãos de direito (BRASIL, 2014).

Em decorrência do reconhecimento da Assistência Social como direito, fortalecendo a linearidade de avanços pautadas por lutas sociais, a Constituição Federal de 1988 vem garantir em seu art. 203 que:

> A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos:
> I – a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e a velhice;
> II - o amparo às crianças e adolescentes carentes;
> III - a promoção da integração ao mercado de trabalho;
> IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;
> V – a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à sua própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei.

A implementação destes direitos, instituiu as bases oficiais de políticas públicas no Brasil, potencializando a criação de novos documentos infraconstitucionais que direcionaram a regulamentação e auxiliaram na aplicação da lei. Todavia, diante deste contexto de constante transformações se fazia necessário a fiscalização quanto ao cumprimento das referidas leis, manifestando assim a necessidade de órgãos para fiscalizar o cumprimento de suas normas (MARTINS, 2016). Destaca-se que, a assistência social para à constituição de 1988, é uma política protetiva que visa garantir a seguridade social para toda população brasileira, estabelecendo o tripé da seguridade social que prevê a garantia de:

Figura 8. Tripé de Seguridade Social – Constituição Federal de 1988

Fonte: Constituição Federal de 1988 - sistematizado pela autora, 2021.

Outro passo significativo frente à constituição de 1988, se deu com a Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS (BRASIL, 1993), a qual dispõe em seu artigo 1º que, a assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas" (LEI Nº 8.742/93), é considerada uma conquista bastante significativo neste campo, atualmente consolidada pela Lei 12.435/201118 (BRASIL, 2011). Outras conquistas como implementação do PNAS Política Nacional de Assistência Social – PNAS (BRASIL, 2004), NOB/SUAS (BRASIL, 2005), se destacam como normativas que fortalecem e buscam estabelecer o acesso ao direito e consequentemente permitem que o CRAS trabalhe em prol a equidade e igualdade de acesso.

Ainda, depois de dois séculos de constituição, tendo a assistência social como direito dos cidadãos materialmente necessitados, e diante das mudanças ocorridas que apontavam um paradigma de Estado Democrático de Direito, a assistência social permanece uma abstração. Grande parte desta inconstância, se deve a divergências quanto ao significado prático do direito, embora haja concordância no que tange a importância da assistência como direito (CHAVES, 2013). Devido as marcas históricas, considera-se que a assistência social, é uma política que sofre para se materializar como política pública, estendendo os enfrentamentos a população que carece de assistência.

Diante do contexto desta pesquisa, se faz necessário, destacar ainda, a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da criança e do Adolescente. A implementação do ECA, prevê em seu art. 3º a garantia que:

> A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Visto a relevância que desempenham na conquista por direitos, é

[18] Lei 12.435/2011 altera a lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da assistência social (BRASIL, 2011). Disponível para acesso em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12435.htm#art1

fundamental refletir sobre o marco que representa dentre estes vários direitos essenciais.

4.1 Adentrado o cenário do CRAS

Os fundamentos acerca da história apresentados até o momento, nos permitem compreender a necessidade de implementação do CRAS, num período em que a carência de assistência social, intensificava ainda mais a marginalização social. Abordar a implementação do CRAS, significa dar visibilidade a um marco histórico para a assistência social no Brasil. No que concerne esta pesquisa, resgatar as raízes do CRAS, é indispensável, pois, por meio dela, somos sensibilizados a dar continuidade nesta luta, dando voz e vez aos cidadãos. Frente a lacuna que a organização social da época enfrentava, o surgimento do CRAS representava esperança. As ações dos movimentos coletivos resultaram mais tarde na conquista do direito garantido pela constituição.

Entre lutas, retrocessos e conquistas, o espaço para o direito, dá início há uma nova fase, a implementação do CRAS, a partir da aprovação da PNAS, com desenvolvimento articulado ao SUAS. Mas, a existência do CRAS, só foi possível devido ao diálogo que compreendeu a necessidade entre estas políticas e projetos que visassem a prevenção e proteção de famílias em situação de risco e vulnerabilidade (BRASIL, 2009).

De acordo com as orientações técnicas elaboradas para o CRAS (BRASIL, 2009), documento que dispõe do conjunto de diretrizes e informações para apoiar os municípios e o Distrito Federal no planejamento, implantação e funcionamento do CRAS. Este equipamento se caracteriza por uma unidade que organiza os serviços de proteção básica, decorrentes de funções de gestão local. Deve manter coerência entre os espaços físicos e de trabalho social estabelecendo diálogo com os elementos, fundamentais do Sistema Único de Assistência Social, mantendo-se articulada as redes e serviços setoriais. Sendo assim a consolidação por meio da abertura de um CRAS, simboliza além do cumprimento daquilo que prevê a legislação a interpretação concreta da lei, expressa como,

> [...] prioridade que se atribuiu às políticas sociais no País nos últimos anos. Ao constituir-se como equipamento estatal, os CRAS evidenciam a compreensão de que a assistência social é um dever do Estado e, em

> contrapartida, um direito do cidadão. O CRAS é o lugar da convergência de diferentes ações e não se limita a um programa apenas. Ele integra o Programa de Atenção Integral à Família, o PAIF, com o acompanhamento das famílias participantes do Programa Bolsa Família e dos beneficiários do Benefício de Prestação Continuada, o BPC; e os serviços de convivência com programas de segurança alimentar e nutricional e, também, com outras políticas sociais. Devido justamente a isso, os CRAS atuam com mulheres, homens, crianças, jovens e idosos, reafirmando a importância da família e da comunidade na construção da autonomia e da segurança individual (BRASIL, 2009, p.3).

Estes devem estar localizados em regiões periféricas das cidades, priorizando o atendimento socioassistencial. Cabe a equipe do centro identificar as necessidades dos indivíduos e das famílias da localidade atendida, oferecer acolhimento e inserir nas atividades ofertadas e quando necessário, realizar encaminhamentos a toda família para outros atendimentos. Nessa condição, configuram como instrumento estratégico dentro da rede de proteção e promoção social no Brasil (BRASIL, 2007).

Potencialmente estratégicos, estes centros oferecem suporte a parcela social, que de alguma forma encontra-se a margem da sociedade em estado de vulnerabilidade e ricos sociais. Visando a relevância do funcionamento destes órgãos, a seguir abordaremos algumas atividades que evidenciam a análise deste estudo.

4.1.1 O CRAS como espaço de aprendizagem

Sabe-se que, a educação informal é uma modalidade que representa a aprendizagem nos diversos espaços de convivência, esses podem compreender os diversos grupos de convívio, que envolvem a família e grupos culturais diversos, bem como, demais instituições que se caracterizem como não-escolares, sendo este, o caso do CRAS que se caracteriza como referência no desenvolvimento de práticas socioassistenciais.

Tendo em vista que a educação informal contribui nas relações de aprendizagem atribuímos a relevância desta modalidade evidenciando o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, a qual estabelece que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, eu

preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988).

Um dos indicativos relacionais entre a educação informal e aprendizagem no CRAS, se firma na assertiva que os grupos de convivência oferecidos pelo mesmo, não só possibilita o desenvolvimento dos programas oferecido, como também potencializam a aprendizagem global. Permitindo a vivência entre diferentes fases do desenvolvimento humano, idosos que voltam a ter estímulos, recuperam autoestima, convivem com outros idosos, mas também com crianças e jovens, uma sadia troca intergeracional (BRASIL, 2007).

Evidencia-se estes aspectos diante da análise de experiência realizada por Maia (2017) o qual demonstra em seu estudo relatos de usuárias, a expressão de satisfação em participar do grupo operativo[19] oferecido no centro, que permitiu explorar sentimentos como, capacidade de construir algo, potencialidade e gratificação. Ainda o espaço mostrou-se propício frente as inseguranças das usuárias, afirmando-se como um espaço potencialmente capaz de proporcionar novas vivencias e aprendizagens.

Ainda, pode-se atribuir a está afirmativa, os estudos de Fiuza (2016) que acrescenta outra importante contribuição, transparecendo não só o papel do CRAS como também seu caráter educativo e consequentemente de aprendizagem, retratando o significado da educação para mulheres em situação de vulnerabilidade social. Este expõe o potencial das práticas desenvolvidas pela instituição quanto ao empoderamento feminino que instiga o desejo e iniciativa para a escolarização.

A aprendizagem informal, apresentada por meio dos estudos anteriormente, demonstra a importância das vivências que o CRAS possibilita, consolidando-se como espaço de aprendizagem e transformação. Considerou-se necessário discorrer acerca da historicidade da assistência social, bem como do CRAS, como suporte para abordarmos sua caracterização e brevemente discorrer sobre as relações de aprendizagem, assim refletir e situar a escolha do campo de pesquisa a ser explorado, subsidiando nossa proposta. Visto a relevância da aprendizagem socioemocional e sua subjetividade em meio ao contexto vulnerável.

[19] Os grupos operativos visam a discussão e realização de tarefas conduzidos por um coordenador, com finalidade de obter comunicação ativa e criadora, tendo como alicerce a Psicologia Social (Pichon-Rivière,1988, p.91).

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa assume caráter de pesquisa com métodos mistos. Para Sampieri, Collado e Lucio (2013), este tipo de pesquisa dedica-se a análise de dados qualitativos e quantitativos de forma integrada em um único estudo, com finalidade de obter um panorama mais amplo. Podendo ser interpretada ainda,

> [...] de maneira bem simplificada, classificar as pesquisas em quantitativas e qualitativas. Nas pesquisas quantitativas os resultados são apresentadas em termos numéricos e, nas qualitativas, mediante descrições verbais (GIL, 2018, p. 40).

Ainda pode-se dizer segundo Gil (2018) que pesquisas mistas compreendem os métodos qualitativos e quantitativos para coleta de dados. Neste formato de pesquisa “o investigador coleta e analisa dados ou achados e extrai inferências usando abordagens ou métodos quantitativos e qualitativos em um único estudo ou programa de investigação” (GIL, 2018, p. 11). São dois métodos que em parceria contribuem para harmonia do estudo, possibilitando e favorecendo a coleta e análise de dados da pesquisa.

No que tange os aspectos qualitativos, Triviños (1987) define que o método qualitativo se utiliza de forma ampla, da escolha de um assunto ou problema, que pode seguir pela coleta e análise das informações adotando um recurso secundário. Silveira e Córdova (2009, p.32) acrescentam que à pesquisa qualitativa caracteriza-se também por preocupar-se “com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Neste sentido a primeira etapa de coleta dos dados qualitativos se dará por meio da busca de estudos em livros, artigos e revista já existentes. Seguindo para pesquisa de campo com coleta dos dados, caracterizada com a pesquisa quantitativa.

Sendo assim a interpretação dos resultados da pesquisa devem partir da análise de dados qualitativas e quantitativas. Que, por sua, deve compreender a seleção da amostra “para ajudar a explicar os resultados quantitativos, à coleta e à análise dos dados. A amostra nesta etapa deve ser intencional, ou seja, selecionada intencionalmente entre os participantes que vivenciaram o fenômeno central da pesquisa” (GIL, 2018, p.111).

Engajado ao objeto do estudo, a proposta metodológica desta pesquisa

articula-se a inquietação sobre aspectos projetivos acerca das emoções em contexto vulnerável. Sendo assim, após o delineamento metodológico, se fez necessário apresentar os procedimentos adotados para coleta de dados. A etapa de coleta de dados, compreendeu no primeiro momento o contato com a secretaria de assistência social do município, posteriormente com a equipe do CRAS, com a finalidade de apresentar e esclarecer os objetivos da pesquisa, coletar documentos, bem como, agendar horários para coleta de dados, visando a proximidade com a instituição e comunidade atendida. Ainda neste primeiro momento, realizou-se o levantamento documental do grupo de crianças participantes para posteriormente analisarmos dados específicos como: idade, sexo, bairro de moradia e grau de escolaridade, afim de traçar o perfil sociodemográfico dos participantes. No segundo momento, coleta de dados por meio da aplicação do TEC. Ressalta-se que, para a concretização destes procedimentos submeteu-se projeto ao COMEP (Comitê de Ética em Pesquisa), o qual foi aprovado por meio do parecer nº 010879/2020.

4.1 Coleta de dados

Com a estruturação e finalização do projeto piloto, iniciou-se a coleta dos documentos necessários, junto a secretaria de assistência social do Município de Guarapuava-Pr, ao parecer favorável, encaminhou-se a coordenação do CRAS, para apresentação da pesquisa e coleta de assinatura da coordenação. Com todos os documentos coletados, submeteu-se o projeto para avaliação do comitê de ética, assim com todos os trâmites aprovados, seguiu-se para coleta de dados.

A primeira fase, compreendeu o convite de participação, após reunião com a coordenação do CRAS, neste momento deu-se início a fase de coleta de dados sociodemográficos, onde foram selecionadas as crianças de acordo com a faixa etária de sete a onze anos, critério estabelecido por compreender crianças que já frequentam atividades oferecidas no CRAS e estarem de acordo com o ECA[20] (Estatuto da Criança e do Adolescente), considerando a idade da criança. Esta

[20] Lei nº 8.069, de julho de 2019. Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Parágrafo único: Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade

coleta utilizou-se de fichas de cadastro do CRAS disponibilizadas pela instituição, que realiza coleta de informações individualizada por meio do Cadastro Único[21] serviço realizado pelo CRAS. Neste momento, a Psicóloga e a coordenadora do CRAS desempenharam papel significativo, orientando e disponibilizando material e espaço. Posteriormente, o convite realizou-se via telefone, com duração de cinco dias no próprio CRAS, o qual disponibilizou espaço e telefone para realização. O contato com os responsáveis legais, estruturou-se por uma breve apresentação da pesquisa, seguida pelo convite e pedido de autorização, bem como, informou-se que outros contatos seriam realizados até a definição do dia e horário para os próximos procedimentos. Enfatiza-se que, devido ao contexto de enfretamento da COVID-19[22], este primeiro contato necessitou ser realizado via telefone já que, as atividades do CRAS foram suspendidas, justifica-se neste momento, a impossibilidade de realizar a intervenção participante, que objetivava o fortalecimento de vínculos com as crianças, o que demandou demasiada espera na definição de dias e horários para início da coleta de dados. Devido ao contexto esta etapa subdividiu-se em duas fases, na segunda já com os participantes definidos, contatou-se novamente os responsáveis afim de agendar dia e horário, conforme disponibilidade. Neste momento, foram repassadas informações a respeito dos cuidados recomendados pela OMS (Organização Mundial da Saúde) em relação a prevenção da COVID-19 e confirmado dia e horário para coleta de assinatura nos termos e aplicação do teste. As famílias que não foram localizadas via contato telefônico, foram convidadas por meio de visitas domiciliares, na oportunidade foram realizados o convite e estabelecimento de horário para coleta dedados.

A segunda fase, compreendeu a coleta de assinaturas e aplicação do teste, como supracitado, devido ao contexto de pandemia pela COVID-19, se fez

[21] O Cadastro Único é um conjunto de informações sobre as famílias brasileiras em situação de pobreza e extrema pobreza. Essas informações são utilizadas pelo Governo Federal, pelos Estados e pelos Municípios para implementação de políticas capazes de promover a melhoria da vida dessas famílias. Disponível em: http://www.caixa.gov.br/cadastros/cadastro-unico/Paginas/default.aspx Acesso em: 09 de maio de 2020.

[22] A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. Disponível em https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6100:oms-declara-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-em-relacao-a-novo-coronavirus&Itemid=812 Acesso: em abril de 2020.

necessário medidas preventivas, que compreenderam a coleta de assinaturas dos Termos de Livre Esclarecimento e Termos de assentimento as crianças menores de idade, bem como, o esclarecimento de dúvidas a respeito da pesquisa, de forma individualizada e com dia e horário marcado. A aplicação do teste contou com ambiente disponibilizado pelo CRAS, em seu ambiente de convivência. A cada aplicação, esterilizava-se a sala com álcool 70%, e criança e pesquisadora, utilizavam máscaras de proteção. A aplicação do teste consistiu na utilização da ferramenta computador, papel, caneta e duas mesas e cadeiras. Após a aplicação do TEC, foram entregues aos participantes uma lembrança, cada criança, recebeu como forma de agradecimento pela disponibilidade e participação, um livro e uma caixa de lápis de cor (Apêndice B).

4.1.1 Instrumento

O instrumento a ser utilizado para a coleta de dados, trata-se do TEC, teste validado para o português por Dias, Roazzi e Minervino (2008), o qual teve como público alvo, crianças em vulnerabilidade e risco social, assistidas pelo CRAS de Guarapuava-Pr, sendo que, a amostra deverá compreendeu o número de quinze crianças entre sete e onze anos de idade.

Elaborado por Pons, Harris e Rosney (2000), o TEC, foi criado a partir da preocupação em avaliar de forma completa o reconhecimento das emoções, considerando que os instrumentos disponibilizados para estas avaliações, apresentavam lacunas, ao considerar apenas componentes da compreensão emocional de forma individualizada. Sua proposta consiste basicamente na avaliação por blocos e permite medir nove componentes da compreensão emocional. De acordo com Dias, Roazzi e Minervino (2008) os nove componentes permitem avaliar:

Componente 1. O reconhecimento das emoções, baseado nas expressões faciais. Envolve o reconhecimento de emoções como: tristeza, felicidade, raiva, normal (sem alteração de emoções), medo. Abrange, portanto, cinco itens e tem por objetivo observar o reconhecimento de expressões faciais das emoções.

Componente 2. Compreensão das causas externas das emoções; este componente abrange o reconhecimento das emoções ocasionadas por situações externas, a saber: tristeza, felicidade, raiva, normal, medo.

Componente 3. Compreensão do desejo despertado; O terceiro componente aponta para o reconhecimento dos desejos entre as crianças, na perspectiva em que duas pessoas vivenciam desejos diferentes, envolvendo quatro cartoons: feliz/ triste; triste/feliz.

Componente 4. Compreensão das emoções baseadas em crenças; atribuições de uma emoção para um coelho que está comendo uma cenoura sem compreender o que tem escondido na caixa.

Componente 5. Compreensão da influência da lembrança em circunstâncias de avaliação de estados emocionais; atribuição de uma emoção para uma característica que lembra a perda de um objeto precioso.

Componente 6. Compreensão das possibilidades de controlar as experiências emocionais; atribuição de uma estratégia psicológica que eles pensam para pararem de ficar tristes.

Componente 7. Compreensão da possibilidade de esconder um estado emocional; atribuição de uma emoção para uma situação que pode provocar tanto sentimentos negativos quanto positivos.

Componente 8. Compreensão de confusão de emoções.

Componente 9. Compreensão de expressões morais; atribuição de uma emoção que algo está errado de acordo com as normas impostas pela mãe, por exemplo.

4.1.2 Caracterização da instituição

> O Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) é uma unidade pública estatal descentralizada da política de assistência social, responsável pela organização e oferta de serviços da proteção social básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) nas áreas de vulnerabilidade e risco social dos municípios e DF. Dada sua capilaridade nos territórios, se caracteriza como a principal porta de entrada do SUAS, ou seja, é uma unidade que possibilita o acesso de um grande número de famílias à rede de proteção social de assistência social (BRASIL, 2009, p.9).

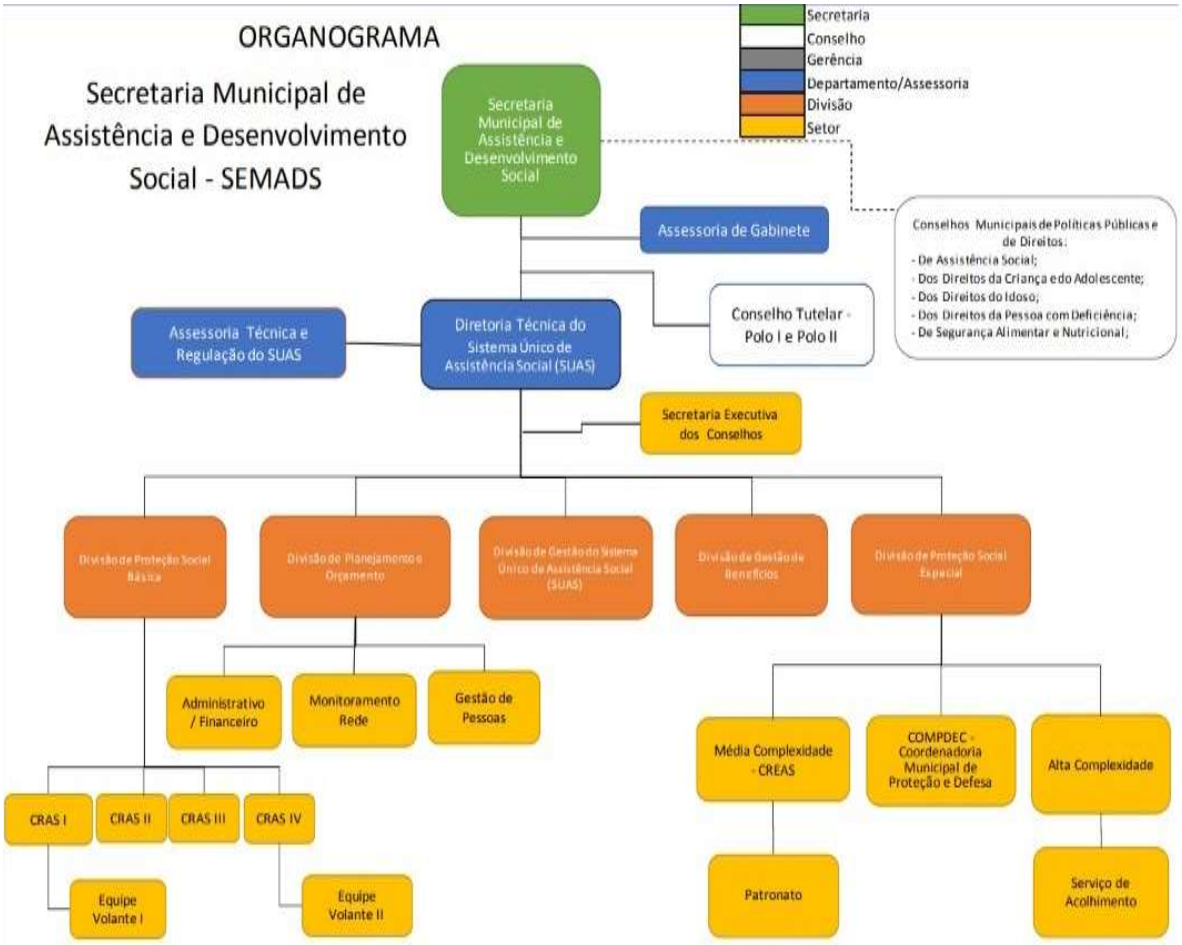
Conforme orientação estes centros devem estar localizados em áreas que concentrem situações de vulnerabilidade e risco social (Brasil, 2009), sendo assim, o CRAS IV, está situado no município de Guarapuava, bairro boqueirão. Foi inaugurado em agosto de 2011 e atende demandas dos bairros: Tancredo Neves;

Planalto; Concórdia; Vila Bela; São João; Santa Cruz; Trianon; Mansueto; Vila Operária; Vila Érica; São Pedro; Concórdia I, II, II e Batel.

> O CRAS se localiza em territórios cujos índices de vulnerabilidade social são expressivos. Integra em seus objetivos o desenvolvimento de ações de proteção social básica, de vigilância e de defesa social, sempre na perspectiva territorializada e com foco na matricialidade sociofamiliar. É na integração desses objetivos que o CRAS desenvolve um novo modelo socioassistencial em consonância com o SUAS. Uma ação que integralize a proteção, vigilância e defesa social gera uma proteção social efetiva, movida por processos e estratégias capazes de produzir convívio, pertencimento e autonomia às famílias e aos cidadãos (CARVALHO, 2009, p.18).

A realização do trabalho desenvolvido, estrutura-se articulado a rede, conforme apresenta a Secretaria Municipal de Assistência Social e Desenvolvimento Social (SEMADS) de Guarapuava, como pode-se observar no organograma da figura abaixo:

FIGURA 9. Organograma de estrutura organizacional - SEMANDS



Fonte: LEI Municipal Nº 2740 de 29 de novembro de 2017.

Em relação ao espaço físico, o CRAS IV atende em espaço alugado, composto por recepção; sala de atendimento individualizado do Serviço Social; sala de atendimento individualizado da Psicologia e sala de administração. Aos fundos conta com mais um espaço, composto por banheiro (direcionado aos usuários); sala para atendimento de Cadastro Único; sala de espera e deposito, onde são armazenados materiais e doações recebidas pela instituição. Já o espaço destinado ao Serviço de Convivência e Fortalecimento dos Vínculos (SCFV), onde são realizados os grupos, localiza-se à três quadras da sede.

Para realização das atividades e funcionamento, o CRAS IV, dispõe de equipe interdisciplinar, composta por onze colaboradores, conforme indicado no quadro abaixo:

Quadro 2: Equipe interdisciplinar CRAS IV

NÚMERO DE FUNCIONÁRIOS	**FUNÇÃO**	**VÍNCULO**
02	Assistente Social (Sendo uma coordenadora)	Concurso Público
01	Psicóloga	Concurso Público
02	Atendente Social	Concurso Público
01	Educadora Infantil	Concurso Público
01	Agente Social	Concurso Público
01	Estagiário de Serviço Social	Estágio Remunerado
01	Estagiário de Pedagogia	Estágio Remunerado
01	Zeladora	Serviço Terceirizado
TOTAL 11		

FONTE: Coleta de dados pela autora, 2021.
Organização: Autora

4.1.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

De modo geral o público atendido pelo CRAS, deve compreender,

> [...] cidadãos e grupos que se encontram em situações de vulnerabilidade e riscos, tais como: famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social (PNAS, 2004, p.31).

As crianças, sujeitos desta pesquisa estão vinculadas a famílias cadastradas no Cadastro Único, portanto, usuárias do CRAS e expostas a condições variáveis de vulnerabilidade e/ou riscos. Como critério de seleção dos sujeitos participantes da pesquisa, estabeleceu-se que, estes devem estar vinculados ao CRAS, por meio do Cadastro Único, participar de grupos ou atendimentos ofertados pela instituição. Ainda, devem corresponder à uma amostra de quinze participantes em faixa etária de sete a onze anos de idade, conforme citado no item 4.1.1.. Estas apresentam perfil sociodemográfico correspondente aos dados da tabela baixo:

Tabela 1. Perfil sociodemográfico das crianças sujeitos da pesquisa, de acordo sexo, idade, bairro de moradia e grau de escolaridade.

sexo	
feminino	6
masculino	8
idade	
7 anos	3
8 anos	3
10 anos	8
11 anos	1
escolaridade	
1ª ano	1
2ª ano	1
3ª ano	6
4ª ano	1
5ª ano	2
6ª ano	4
bairro	
vila bela	5
boqueirão	10

Fonte: autora, 2021.

6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise e interpretação dos dados, sistematizou-se a partir da observação qualitativa de dados já apresentados acerca do instrumento abrangente da pesquisa, TEC. Seguida pela incorporação da análise dos resultados coletados nesta pesquisa, o qual consiste na observação dos seus componentes, obedecendo a ordem de acordo com a disposição de um a nove. Analisou-se cada componente individualmente, e posteriormente o desemprenho geral dos nove componentes. Ao analisar cada componente, almejou-se ter um panorama da compreensão emocional destas crianças, para posterior compreensão das emoções em crianças que se encontram em vulnerabilidade, e são assistidas pelo CRAS, por estarem expostas a situações diversas de vulnerabilidade.

Verificou-se em Franco, Roazzi e Santos (2020) que a utilização o TEC, tem demonstrado resultados positivos, destacando a adaptação das suas propriedades psicométrica na versão portuguesa. Ainda se pontua algumas vantagens para o uso do instrumento, em relação a sua abrangência dos aspectos da CE, permitindo a avaliação de nove componentes, sustentados numa literatura experimental consistente. Os resultados apresentados pelos pesquisadores neste estudo, teve como principal objetivo investigar “[...] as vantagens e os contributos em contexto escolar do Teste de Compreensão Emocional (TEC) para a população portuguesa, desenvolvido a partir da versão brasileira, que tem por base o instrumento desenvolvido por Harris, Pons e seus colaboradores (p. 247)”. Por meio deste estudo demonstram que este,

> [...] é um instrumento com valores aceitáveis de consistência interna e estabilidade, o que faz com que se possa continuar a aplicar este instrumento para medir a CE, com alguma confiança, além disso, consideram que o instrumento demonstra sensibilidade suficiente para detectar diferenças individuais no desenvolvimento da CE (p. 256).

Pode-se acrescentar ainda que, de modo geral o instrumento é de fácil aplicação, tanto na versão computadorizada como na versão manual e bastante atrativa para as crianças, viabilizando a obtenção de informações relevantes a respeito da CE das crianças, num curto período de tempo. Tendo em vista a escassez das investigações da CE utilizando o TEC no Brasil, estes pontos apresentam-se bastante favoráveis para utilização do instrumento com crianças de

diversos contextos e culturas, bem como, para o presente estudo.

A investigação da CE em crianças encontradas realizando trabalho informal nas ruas, realizada por Minervino et al. (2010), se apresenta como um estudo de grande relevância para nossa pesquisa. Uma vez que, preocupou-se em observar dados de crianças desassistidas, neste contexto os resultados revelam que,

> [...] apesar das crianças mais velhas terem obtido resultados melhores do que as mais novas estas diferenças não foram significativas. Foi observado que o Teste de Compreensão das Emoções foi bem aceito pelas crianças investigadas e revela-se como um instrumento de fácil utilização e que atinge os seus objetivos, no entanto sugerem-se novas investigações em contextos como o investigado (p. 354).

Ainda apresenta importante comparação entre crianças inglesas e peruanas em relação as crianças que estavam realizando algum tipo de trabalho na rua de duas capitais do Nordeste Brasileiro. Apontando que,

> [...] a cultura e o contexto nos quais as crianças estão inseridas, assim como as experiências afetivas e socio morais, o desenvolvimento e as limitações cognitivas afetam a compreensão e o entendimento das emoções, o que aponta para a necessidade da continuidade das pesquisas com o TEC em outros contextos e culturas (p. 360).

A partir destas contribuições, e dispostos os dados dos sujeitos da pesquisa coletados, por meio do TEC, elaborou-se a tabulação dos dados. Realizado este procedimento, elaborou-se o gráfico de porcentual, representando a porcentagem de reconhecimento/respostas corretas, para cada subcomponente, em linhas gerais, a margem de reconhecimento de cada componente. Essas foram apresentadas com base no critério de reconhecimento que propõe o teste para medida de cada componente de compreensão emocional, seguindo o padrão de ordem do teste. Posteriormente analisou-se os dados a partir do Qui-quadrado.

Ao analisar observe-se a frequência de idade 7-8 anos (6 crianças) e 10-11 anos (9 crianças), 7-11 anos (total 15 crianças), eventualmente não houveram crianças de nove anos. Sendo assim, diante das respostas coletadas, verificou-se que:

O componente I - (reconhecimento): distribuído por cinco componentes, diz respeito a capacidade de reconhecimento das emoções, baseado nas expressões faciais. Neste, as crianças apresentaram um total de 96,0% de reconhecimento das expressões faciais.

Tabela 2. Componente I

Componentes	Idade 7-8	Idade 10-11	Total de reconhecimento 7 a 11
p.1	6	9	15
p.2	6	9	15
p.3	6	9	15
p.4	5	7	12
p.5	6	9	15

Fonte: autora, 2021.

Componente II - (causa externas): composto por cinco componentes, diz respeito a capacidade de reconhecimento das causas externas das emoções. Observa-se percentual de 90,7% de reconhecimento de causas externas.

Tabela 3. Componente II

componentes	idade 7-8	idade 10-11	total de reconhecimentos 7-11
p.1	6	9	15
p.2	6	9	15
p.3	6	8	14
p.4	3	6	9
p.5	6	9	15

Fonte: autora, 2021.

Componente III - (desejos): com oito componentes, pondera sobre a capacidade de reconhecimento dos desejos despertados, observa-se neste que, as crianças apresentaram um total de 85,0% de reconhecimento dos desejos.

Tabela 4. Componente III

componentes	idade 7-8	Idade 10-11	total de reconhecimentos 7-11
p.11.1	3	8	11
p.11.2	6	8	14
p.11.3	5	8	13
p.11.4	4	8	12
p.12.1	5	8	13
p.12.2	6	9	15
p.12.3	3	8	11
p.12.4	5	8	13

Fonte: autora, 2021.

Componente IV - (crenças): composto por dois componentes, destaca o controle sobre a capacidade de reconhecer emoções baseadas em crenças. Percentualmente 83,3% das crianças reconheceram emoções por meio de crenças.

Tabela 5. Componente IV

componentes	idade 7-8	Idade 10-11	total de reconhecimentos 7-11
p.13.1	6	9	15
p.13.2	4	6	10

Fonte: autora, 2021.

Componente V - (lembrança): avalia-se por meio de dois componentes, a capacidade de compreender a influência da lembrança ao avaliar o estado emocional. Diante dos dados, verificou-se um total de 80,0% de reconhecimento sobre as emoções que geram lembranças.

Tabela 6. Componente V

componentes	idade 7-8	idade 10-11	total de reconhecimentos 7-11
p.14-16	6	5	11
p.17	4	9	13

Fonte: autora, 2021.

Componente VI - (regulações): Conta com um componente, capaz de avaliar a capacidade de controle sobre experiências de cunho emocional. Este componente apresentou nível de reconhecimento menor em relação aos demais, com um total de 53,3% de reconhecimentos sobre as regulações.

Tabela 7. Componente VI

componente	idade 7-8	Idade 10-11	total de reconhecimentos 7-11
p.18	2	6	8

Fonte: autora,2021.

Componente VII - (aparência e realidade): dispõe de apenas um componente, busca avaliar a compreensão de ocultar estados emocionais, ou seja, a capacidade de distinguir aparência e realidade. Verificou-se que neste

componente que 53,3% das crianças reconheceram a situação de aparência e realidade.

Tabela 8. Componente VII

componente	idade 7-8	idade 10-11	total de reconhecimentos 7-11
p.19	3	5	8

Fonte: autora, 2021.

Componente VIII - (misto): Este componente, analisa como se apresentam as emoções em contexto de incerteza ou confusão. Sobre misto emocional, apenas 40% das crianças reconheceram, sendo este o componente que s crianças apresentaram menor porcentagem de reconhecimento.

Tabela 9. Componente VIII

componente	idade 7-8	idade 10-11	total de reconhecimentos 7-11
p.20	3	5	8

Fonte: autora, 2021.

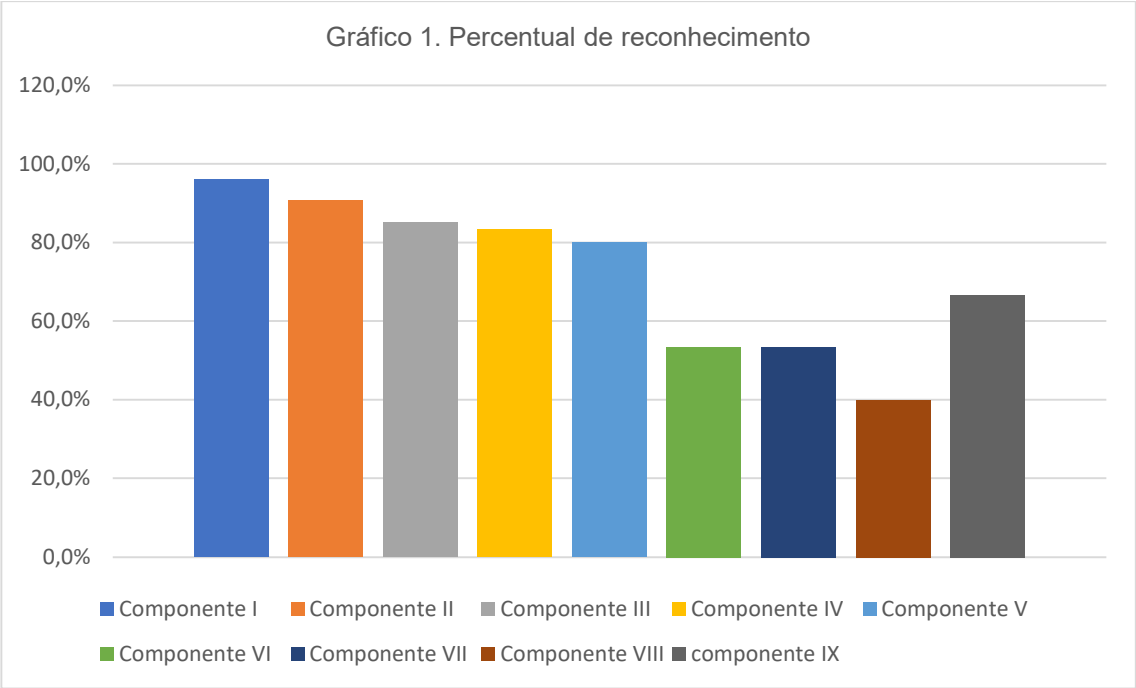
Componente IX - (moralidade): composto por três componentes, diz respeito a capacidade de reconhecer emoções de cunho moral. Diante das questões de moralidade apresentadas, 66,7% das crianças reconheceram estas emoções.

Tabela 10. Componente IX

componentes	idade 7-8	idade 10-11	total de reconhecimentos 7-11
p.21	5	9	14
p.22	1	3	4
p.23	5	8	13

Fonte: autora, 2021.

Com base nos dados apresentados acima, é possível verificar que o percentual geral de reconhecimentos do TEC, possui predominância. Entretendo observa-se que, os componentes VI, VII, VIII, tiveram desempenho menor em relação aos demais, como pode-se observar no gráfico abaixo:



Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Ao aproximar os presentes dados aos dados de crianças em trabalho de rua, ou seja, desassistidas, apresentados no estudo de Minervino, et al., (2010), pode-se dizer que houve desempenho significativo de reconhecimento por parte das crianças assistidas em relação as crianças desassistidas. Considerando o componente I, crianças assistidas demonstraram 96,0% de reconhecimento das emoções, para 77,5% das crianças desassistidas; Componente II, reconhecimento equivalente a 85,0% para crianças assistidas e 80,5% para desassistidas; Componente III, 85,0% assistidas, 64,0% desassistidas; Componente IV, 83,3% assistidas, 52% desassistidas; componente V, 80,0% assistidas, 52% desassistidas; componente VI, 53,3% assistidas, 42% desassistidas; componente VII 53,3% assistidas, 45% desassistidas; componente VIII, 40% assistidas, 19,5% desassistidas; componente IX, 66,7% assistidas, 3% desassistidas.

Entretanto, se faz necessário pontuar as discrepâncias quanto ao número amostral de cada estudo, faixa etárias de idades, entre outros fatores como cultura, e o critério estabelecido neste estudo, crianças em vulnerabilidade assistidas pelo CRAS, ou seja, crianças assistidas para com crianças desassistidas.

Verificou-se ainda, com base nos dados apresentados nas demais pesquisas desenvolvidas com o TEC, (PONS et al., 2004; MINERVINO, et al., 2010; DÂMASO, 2011; FRANCO, ROAZZI e SANTOS, 2020), que há uma aproximação

maior da presente pesquisa com os dados da pesquisa de Dâmaso (2011) nota-se, similaridade de reconhecimento nos componentes I, II, III, IV e V, com percentual maior que 65% de reconhecimento e abaixo de 67% quanto ao reconhecimento dos componentes VI, VII, VIII, IX, demonstrando maior dificuldade em reconhecer estas emoções, conforme apresentado na figura abaixo:

Figura 10. Descrição das frequências do TCE (nível de sucesso para cada componente).
Fonte: Dâmaso (2011)

Componente		*N*	Percentagem
I	Reconhecimento	48	100
II	Causas Externas	48	95.8
III	Desejos	48	85.4
IV	Crenças	48	68.8
V	Recordações	48	95.8
VI	Regulação	48	60.4
VII	Aparência/Realidade	48	62.5
VIII	Emoções Mistas	48	64.6
IX	Moralidade	48	62.5

Reitera-se, ainda as distinções de cada estudo, dados como número da amostra, cultura faixa etária de idade, entre outras.

Ainda para obtenção de dados estatísticos, submeteu-se os dados ao teste Qui-quadrado[23], observe-se:

Tabela 11. Total de reconhecimento das emoções de acordo com a frequência de respostas para cada componente do TEC. Teste Qui-quadrado

Reconhecimento das emoções	idade 7-8	idade 10-11	frequência 7-11	χ^2
Componente I	29	43	72	0,01
Componente II	27	41	68	0,21
Componente III	37	65	102	1,08

[23]Dados estatísticos calculados a partir de frequências esperadas e observadas. Pode ser utilizada para determinar como distribuições teóricas e distribuições empíricas se ajustam (SPIEGEL, 1972).

Componente IV	10	15	25	0
Componente V	10	14	24	1,38
Componente VI	2	6	8	0
Componente VII	3	5	8	0
Componente VIII	3	5	8	0
Componente IX	11	20	31	0,24

Fonte: autora, 2021.

Partindo do pressuposto que, nossa tese H_0[24]: embasa-se na assertiva de que crianças em vulnerabilidade social apresentam capacidade de compreensão das emoções. Elaborou-se a hipótese H_a: Reconhecer e não reconhecer emoções. Tomando nível de significância de 5%, verificou-se por meio do cálculo Qui-quadrado que: para cada componente o resultado de Qui-quadrado $(\mathcal{X}^2)$ é menor que os valores dos percentis $(\mathcal{X}_{\mathcal{p}}{}^2)$[25], sendo assim não se pode refutar a tese H_0. Ou seja, crianças em vulnerabilidade social assistidas pela CRAS demonstraram capacidade de compreensão emocional.

De modo geral, observou-se que crianças assistidas, neste estudo apresentam discrepância no reconhecimento de suas emoções em relação a crianças desassistidas (MINERVINO, et al., 2010), e proximidade de reconhecimento das emoções entre crianças assistidas e *crianças com dificuldades de aprendizagem* (DÂMASO, 2011). Neste sentido as crianças sujeitas desta pesquisa apresentam maior dificuldade de reconhecimento no que tange as emoções das regulações, aparência/realidade, mistas e moralidade. Com desemprenho de reconhecimento acima de 70% para demais componentes/emoções.

[24] $\mathcal{X}^2$(Qui-quadrado). Utilizou-se H_0[24] para referenciar a tese e H_a para hipóteses.
[25] Valor de percentil.

7 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem socioemocional tem conquistado espaço significativo, expressivamente após o reconhecimento no âmbito educacional e sua inclusão na BNCC, sobre tudo ainda discutir a respeito dos complexos da aprendizagem socioemocional, compreensão socioemocional, vulnerabilidade e teoria da mente, apresentou-se com um desafio, visto que, pouco ou nada se encontra destes substanciais, de forma relacional. Almejou-se aqui estabelecer diálogo entre estes espaços do saber, tendo a figura da criança vulnerável como fundamento para discussão em sua (in)visibilidade. A aproximação da ciência, a este contexto é de grande relevância para o humano, diante da notória desvalorização dos grupos que se encontram a margem social.

Compreendendo este contexto ao analisar como tem se manifestado o estado emocional de crianças em situação de vulnerabilidade, atendidas pelo CRAS de Guarapuava-r, pode-se dizer que, há reconhecimento das emoções por meio dos dados revelados pelo TEC, o qual mostrou-se de fácil acesso e compreensão, com grande potencial para avaliar a diversidade emocional. Entretanto os dados apontam para dificuldade em áreas que demandam reconhecimento das emoções das regulações, aparência/realidade, mistas e moralidade. Ainda foi possível discutir os dados com pesquisas em outros contextos como crianças em situação de trabalho de rua e com dificuldades de aprendizagem, observando suas proporções.

Remetendo-se ao caráter vulnerável no que tange a compreensão socioemocional, foi possível por meio da investigação, compreender que o caráter vulnerável está implícito ao humano e, por sua vez, relaciona-se com a compreensão das emoções, neste sentido, o caráter vulnerável nem sempre é implícito ao ser humano, mas manifesta-se em suas relações e com a compreensão socioemocional. Cabe salientar que compreender conceitos acerca vulnerabilidade, bem como, conceitos acerca das emoções, torna-se essencial no delineamento da vulnerabilidade humana, como ela se concebe e se relaciona com a vulnerabilidade social, assim como, a investigação conceitual das emoções estabelecem diálogo importante com a trajetória da compreensão socioemocional, que nos permite avaliar sua relevância e compreensão.

Já a tentativa de aproximação das teorias acerca da aprendizagem

socioemocional que compõe habilidades e competências, compreende-se que embora tenham origens em linhas e concepções distintas, é possível relacionar suas representações, afim de refletir suas contribuições à ciência que fundamenta a capacidade humana em reconhecer emoções. A teoria da mente, por sua vez, demonstra reflexões significativas no processo de desenvolvimento humano, diante do reconhecimento de suas habilidades, assim dialogando com a compreensão emocional e aprendizagem emocional.

Sobre tudo, ao debruçar-se sobre o cenário da vulnerabilidade e do CRAS, se fez fundamental o entendimento das políticas públicas no Brasil, pra compreender o delineamento histórico que implica neste cenário. Com isso observa-se que, embora sejam visualizadas conquistas significativas ao longo da história, é preciso muito mais. Somos um país com marcas sociais expressivas sobre os marginalizados, lutas, conquistas, retrocessos, fazem parte de um caminho longo de pequenas/grandes conquistas. O CRAS, exerce papel primordial diante da potencialização e fortalecimentos de vínculos familiares e comunitários, sendo assim, a identificação deste serviço é indispensável para este estudo.

Ainda se observa que, no Brasil há uma escassez de pesquisas que comtemplem esta temática com o público aqui investigado. Neste sentido, buscou-se pesquisas com outros públicos para discutir os dados. Entretanto salienta-se as discrepâncias entre os estudos, embora utilizado o TEC, tratam-se de públicos, idade, e proposta de análises e discussão distintas. Sobre tudo se compreende a relevância na realização de pesquisas com o tema e público em questão e sua contribuição acadêmica e social.

Ao longo desta pesquisa foi possível observar ainda que, a aprendizagem socioemocional por muito tempo constituiu um cenário estigmatizado, pouco valorizado e por vezes até esquecido. Todavia, com o avanço das pesquisas e reconhecimento das habilidades e competências que podem ser desenvolvidas por meio da aprendizagem que comtempla as questões socioemocionais, importantes contribuições na esfera educacional foram comtempladas. Diante da invisibilidade, tanto em relação a vulnerabilidade humana quanto da aprendizagem socioemocional, destaca-se mais uma vez, a amplitude do tema e sua significância para a visibilidade destas questões. É preciso falar sobre vulnerabilidade humana, é preciso valorizar a aprendizagem socioemocional, e mais que isso, é preciso desenvolver pesquisas nesta área. A população vulnerável carece de visibilidade

social.

Conclui-se que, os resultados obtidos, avançaram para além dos objetivos, pois as crianças vulneráveis, sujeitos desta pesquisa, ganharam espaço, suas emoções ganharam espaço, que abrem caminhos para visibilidade da aprendizagem socioemocional, sobre tudo em espaços vulneráveis. Os resultados do TEC, demonstram que houve predominância no reconhecimento das emoções. Entretanto considerando as variáveis, aprender sobre as emoções e fortalecer a aprendizagem socioemocional, tem se mostrado fator indispensável para o desenvolvimento humano, ainda que estejamos sempre expostos a diversas vulnerabilidades, o gerenciamento das competências socioemocionais, tem se mostrando um importante elemento nas relações humanas. Além disso, aproximar grandes teorias, apresentam-se um grande desafio, mas manifesta a importância do reconhecimento que cada elemento e que estes podem contribuir para o engajamento de novas pesquisas.

8 REFERÊNCIAS

AGNOLETI, M. Contrapondo discursos: vulnerabilidade como fator de relativização da autonomia. In: XXIII Congresso Nacional do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito, João Pessoa/PB. **Sociologia, Antropologia e Cultura Jurídicas**. São Paulo / SP: CONPEDI, v. II. p. 414-430, 2014.

ANTUNES, C. **Alfabetização emocional**: novas estratégias. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

BRASIL. **CRAS, um lugar de (re)fazer histórias**. Brasília: MDS, n. 1, 2007.

_____. **CRAS**: a melhoria da estrutura física para o aprimoramento dos serviços: orientações para gestores e projetistas municipais. Brasília, DF: MDS, Secretaria Nacional de Assistência Social, 2009.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Direito e assistência**. Brasília, DF: Fiocruz Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2014.

_____. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências.

_____. **LEI Nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da criança e do adolescente.

_____. **Lei nº 12.435, de 6 de julho de 2011**. Altera a Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social.

_____. **LEI Municipal nº 2740, de 29 de novembro de 2017**. Disponível em: http://www.pmg.pr.gov.br/legislacao/arquivos/2017/lei2740-organogramaassistenciasocial.pdf. Acesso em: 18 de abril de 2020.

_____. **O atendimento em grupo operativo no CRAS**: relato de uma experiência. Vínculo [online]. v.14, n.1, p. 1-8, 2017.

_____. **Orientações Técnicas**: Centro de Referência de Assistência Social – CRAS/ Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. 1. ed. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009.

_____. **Política Nacional de Assistência Social (PNAS)**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2004.

_____. **Resolução CNAS nº 145, de 15 de outubro de 2004**. Política Nacional de Assistência Social. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Novas Competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** INEP, 2017. Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/futuro/novas-competencias-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/79> Acesso em: 24 de setembro de 2020.

BACICH, L. Um olhar para aprendizagem socioemocional no SETEAM. In: **STEAM em sala de aula: a aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimento na educação básica**. Ponto Alegre: Penso, 2020.

BARON-COHEN, S. Theory of mind in normal development and autismo. **Prisme**, 34, p.174-183, 2001.

BEHRING, E. R. BOSCHETTI, I. **Política Social:** fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2011.

BOMTEMPO, E. CONCEIÇÃO, M. R. Infância e contextos de vulnerabilidade social – A atividade lúdica como recurso de intervenção nos cuidados em saúde. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v. 34, n. 87, p. 490-509, 2014.

BONFANTE, R. **Habilidades socioemocionais na escola**: guia prático da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Curitiba: Juruá, 2019.

CAIXETA, M. **A teoria da mente**: aspectos psicológicos, neurológicos e psiquiátricos. Campinas, SP: Editora Átomo, 2005.

CARMO, M. E.; GUIZARDI, F. L. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. **Cadernos de saúde pública**, v. 34, p. 1-14, 2018.

CARVALHO, M. C. B. **Marcos Legais e Organizadores do CRAS**. In: Fundação Carlos Alberto Vanzolini/Secretaria Estadual de Assistência e Desenvolvimento Social. (Org.). CRAS: Marcos Legais. 1 ed., v. 1, p. 13-28, 2009.

CASEL. **The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning**. Disponível em: < https://casel.org/> acesso em: 05 de outubro, 2020.

CHAVES, V. P. **O direito à assistência social no Brasil**: reconhecimento, participação e alternativas de concretização. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

COLAGROSSIL, A. L. R. VASSIMON, G. A aprendizagem socioemocional pode transformar a educação infantil no Brasil. **Construção Psicopedagógica,** v. 25, n. 26, p. 17-23, 2017.

COUTINHO, T. V. **Cognição Social da teoria à pratica**. Pearson, 2017.

COUTO, B. R. **O direito social e a assistência social na sociedade brasileira**: Uma equação possível? 3. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

COSTA, M. A.; SANTOS, M. P. G.; MARGUTI, B. O.; PIRANI, N.; PINTO, C. V. S.; CURI, R. L. C.; RIBEIRO, C. C.; ALBUQUERQUE, C. G. **Vulnerabilidade social**

no Brasil: Conceitos, métodos e primeiros resultados para municípios e regiões metropolitanas brasileiras. Texto para Discussão nº 2364, (IPEA), v. 1, p. 1, 2018.

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DAMÁSIO, B. F. Mensurando Habilidades Socioemocionais de Crianças e Adolescentes: Desenvolvimento e Validação de uma Bateria (Nota Técnica). **Temas em Psicologia**, v. 25, n. 4, 2043-2050, 2017.

DÂMASO, P. P. ***Especificidade na diversidade: A compreensão emocional em crianças com dificuldades de aprendizagem***. (Dissertação de mestrado). ISCTE-IUL, Lisboa, 2011.

D'AROZ, M. S. **A vez e a voz de mulheres-mães com filhos e ou netos institucionalizados**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

DELGADO, J. M. R. **Emoções**. Tradutor: USP. Rio de Janeiro. São Paulo: Jose Olympio, USP, 1971.

DEL PRETTE A. DEL PRETTE Z. Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: Questões conceituais e metodologia de intervenção. In: **Habilidades Sociais desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2014.

DOMINGUES, S. F. S. MALUF, M. F. Compreendendo estados mentais: procedimentos de pesquisa a partir da tarefa original de crença falsa. In: **Desenvolvimento cognitivo: estudos brasileiros sobre teoria da mente**. 1. Ed. São Paulo: Vetor, 2008.

FIUZA, D. R. O papel da educação para mulheres em situação de vulnerabilidade social. **(Dissertação de mestrado)**. Universidade Estadual do Centro-Oeste, IRATI, 2016.

FIGUEIREDO, L. C. M. SANTI, P. L. R. **Psicologia uma (nova) introdução**. São Paulo: EDUC, 2006.

FONSECA, F. F. As vulnerabilidades na infância e adolescência e as políticas públicas brasileiras de intervenção. **Revista paulista de pediatria**. São Paulo, v. 31, n. 2, p. 258-264, 2013.

FRANCO, M. G; ROAZZI, A; SANTOS, N. N. O Teste de Compreensão Emocional (TEC): Estudos Psicométricos numa População Portuguesa. **Psico-USF**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 247-260, 2020.

FRANCO, M. G. S. E. C.; SANTOS, N. N. Desenvolvimento da compreensão emocional. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 39-348, 2015.

FLORES, M. M. T; TOVAR, L. A. R. Orígenes, evolucióny modelos de inteligência

emocional. **INNOVAR, revista de ciências administrativas y sociales**. Universidad Nacional de Colômbia. Enero a Junio de 2005.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GARDNER, H. **Inteligência**: um conceito reformulado. O criador da teoria de inteligências múltiplas explica e expande suas ideias com enfoque no século XXI. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionaria que redefine o que e ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GONZAGA, A. R.; MONTEIRO, J. K. Inteligência Emocional no Brasil: Um Panorama da Pesquisa Científica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa,** v. 27 n. 2, p. 225-232, 2011.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências socioemocionais**: Material de discussão, 2014. Disponível em: <chrome-extension://ieepebpjnkhaiioojkepfniodjmjjihl/data/pdf.js/web/viewer.html?file=https%3A%2F%2Finstitutoayrtonsenna.org.br%2Fcontent%2Fdam%2Finstitutoayrtonsenna%2Fradar%2Festante-educador%2FCOMPET%25C3%258ANCIAS-SOCIOEMOCIONAIS_MATERIAL-DE-DISCUSS%25C3%2583O_IAS_v2.pdf>. Acesso em 10 de janeiro de 2020.

JOU, G. I. SPERB, T. M. O contexto experimental e a teoria da mente. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**. vol.17, n.2, pp.167-176, 2004.

LEM. **Líder em mim**. Disponível em: <https://www.somoseducacao.com.br/solucoes/lider-em-mim/> Acesso em: 18 de setembro de 2020.

LOURENÇO, O. Teorias da Mente na Criança e o Desenvolvimento de Crenças Falsas: Falsas, de Quem?. **Análise Psicológica,** v. 4, p. 431-442, 1992.

MARCOS, A. Vulnerability as a Part of Human Nature. In: Human Dignity of the Vulnerable in the Age of Rights. **Interdisciplinary Perspectives**, Springer, p. 29-44, 2016.

MARIN, A. H. SILVA, C. T.; ANDRADE, E.; ANDRADE, I. D.; BERNARDES, J.; FAVA, D. C. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Revista brasileira de terapias cognitivas**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 92-103, dez. 2017.

MARTINS, K. T. C. A realidade da Assistência Social no âmbito dos CRAS e CREAS do Rio Grande do Norte identificada em ações fiscalizatórias do Ministério Público Estadual**. Serviço Social em Revista**, v. 19, p. 44-65, 2016.

MINERVINO, C. A. S. M.; DIAS, M. G. B. B. ; SILVEIRA, N. J. D.; ROAZZI, A. Emoções nas ruas: uso do 'Test of Emotions Comprehension' em crianças em situação de trabalho na rua. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, p. 354-361, 2010.

MONTEIRO, R.R.P. O Marco conceitual da Vulnerabilidade Social. **Serviço Social em Debate**, v. 17, p. 2940, 2011.

MORETTO, V. P. **Planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MURRAY, Edward J. **Motivação e emoção**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

NETA, N. F. A.; GARCÍA, E. G.; GARGALLO, I. S. A inteligência emocional no âmbito acadêmico: Uma aproximação teórica e empírica. **Psicologia Argumento**, v.26, n.52, p.11-22, 2008.

O'BRIEN, K. **Vulnerability and globl environmental cchange:** Rhetoric and reality. **University of witwatersrand**, South Africa, 2004.

OLIVEIRA, S. E. S. PEREIRA, P. H. S. OLIVEIRA, M. C. R. TEIXEIRA, A. F. NATELE, L. L. AQUINO, M. G. Desenvolvimento sociocognitivo da teoria da mente: estudos interventivos com crianças de 3 e 4 anos. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 8, n. 1, p. 19-30, 2012.

OTTONI, E. B. RODRIGUEZ, C. F. SILVA, J. C. B. . Teoria da mente e compreensão da representação gráfica de conteúdos mentais ("balões de pensamento"). **Revista Interação** (Curitiba), v. 10, p. 225-234, 2006.

OVIEDO, R. A. M.; CZERESNIA, D. O conceito de vulnerabilidade e seu caráter biossocial. **Interface Botucatu**, v. 19, p. 237-250, 2015.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PAPALIA, D.; OLDS, S. W.; FELDEMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. 8º ed. Porto Alegre: Artemed, 2006.

PAVARINI, G.; SOUZA, D. H. Quem vê a mente, vê o coração? Teoria da mente e empatia em pré-escolares. In: **Congresso de Iniciação Científica da UFSCar**, 2007, São Carlos. Anais de Eventos da UFSCar, v. 3. p. 82-82, 2007.

PESSÔA, L. F.; MENDES, D. M. L. F.; MOURA, M. L. S. Aspectos sociocognitivos no desenvolvimento inicial da linguagem: inpud linguístico, interação social, atenção e emoção. In: **O desenvolvimento de competências sociocognitivas**: novas perspectivas. São Paulo: Vetor, 2013.

PISKE, F. H. R**. O desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto escolar: contribuições a partir de Vygotsky**. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Paraná,

Curitiba, 2013.

PONS, F. HARRIS, P. **Test of Emotion Comprehension** – TEC. Oxford: University of Oxford, 2000.

PONS, F.; HARRIS, P.; ROSNAY, M. Emotion comprehendion between 3 and 11 years:Developmental periods and hierarchical organization. **European jornal of developmental psychology**, v.1 n.2, 127-157, 2004.

PREMACK, D. WOODRUFF, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?. **Behavioural and Brain Science**, v.1, p. 515- 526, 1978.

PROGRAMA SEMENTE. Disponível em:< https://programasemente.com.br/> acesso em: 18 de setembro de 2020.

RIBEIRO, N. N.; BATISTA, T. C. ; RODRIGUES, M.C. teoria da mente: possíveis implicações educacionais. **Psicologia argumento** (PUC-PR, online), v. 32, p. 127-135, 2014.

RIBAS, D. A. **Teoria da mente e compreensão das emoções: um estudo comparativo com alunos do ensino fundamental**. (Dissertação de mestrado), Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011.

ROAZZI, A. DIAS, M. G. B. B. MINERVINO, C. A. M. ROAZZI, M. PONS, F. Compreensão das emoções em crianças: estudo transcultural sobre a validação do teste de compreensão da emoção TEC (Test of Emotion Comprehension). **Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos**. Braga: Psiquilíbrios, 2008.

ROAZZI, A. SPERB, T. M. **O desenvolvimento de competências sociocognitivas:** novas perspectivas. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2013.

RODRIGUES, M. C. Leitura mediada com enfoque sociocognitivo: subsídios teórico-práticos. In: **Desenvolvimento cognitivo: estudos brasileiros sobre teoria da mente**. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2008.

ROBERTS, R. D.; FLORES-MENDOZA, C. E.; NASCIMENTO, E. Inteligência emocional: um construto científico?. **Paidéia,** Ribeirão Preto, v.12, n. 23, p.77-92, 2002.

ROMERO, E. Vulnerabilidade humana e conflitos sociais: suas fontes. In: **Vulnerabilidade humana e conflitos sociais**. São José dos Campos: Della Bídia, 2009.

SAKDAPOLRAK, P. Water Related Health Risk, Social Vulnerability and Pierre Bourdieu. **Perspectives on Social Vulnerability**, v.06, p. 50-59, 2007.

SALOVEY, P.; MAYER, J. D. Emotional Intelligence. **Imagination, Cognition and Personality**, p. 185-211, 1990. Disponível em: < chrome-extension://ieepebpjnkhaiioojkepfniodjmjjihl/data/pdf.js/web/viewer.html?file=http%

3A%2F%2Fei.yale.edu%2Fwp-content%2Fuploads%2F2014%2F06%2Fpub153_SaloveyMayerICP1990_OCR.pdf> acesso em: 08 de abril de 2020.

SANTOS, M. V. SILVA, T. F. SPADARI, G. F. NAKANO, T. C. Competências socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional. Gerais: **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 11, p. 4-10, 2018.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOUZA, D. H. Falando sobre a mente: algumas considerações sobre a relação entre linguagem e teoria da mente. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**. Vol. 19, n.3, Porto Alegre, 2006.

SILVA, R.L.M. RODRIGUES, M. C. SILVEIRA, F.F. Teoria da mente e desenvolvimento social na infância. **Psicologia em Pesquisa** (UFJF), v. 6, p. 151-159, 2012.

SILVEIRA, D. T. CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SPIEGEL, M. R. **Estatística**. Coleção Schaum, 5ª reimpressão. Mcgraw-hill do Brasil, 1972.

SPOSATI, A. O. **A assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras:** uma questão de análise. 7. ed. São Paulo, Cortez, 1998.

SPOSATI, A.O. BONETTI, D.A. YASBEK, M.C. FALCÃO, M.C.B.C. **Assistência na trajetória das Políticas Sociais Brasileiras**: uma questão em análise. 7. ed. São Pulo: Cortez, 1998.

SOCZEK, D. Vulnerabilidade Social e Novos Direitos: reflexões e perspectivas. **Espaço Jurídico**, v. 9, p. 19-30, 2008.

SOUSA, A. M. **O trabalho do assistente social na política de assistência social: a experiência de fortaleza-ce à luz do projeto ético-político profissional**. (Tese de doutorado). Universidade de Brasília, UnB, Brasil, 2013.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 5 ed. São Paulo, Cortez: autores associados, 1992.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VOGEL, C. O'BRIEN, K. Vulnerability and Global Environmental Change: Rhetoric and Reality. **AVISO**, n. 13. 2004.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança. São Paulo**: Martins Fontes,

2007.

WIMMER, H. PERNER, J. Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of eception. **Cognition**, V.13, 103–128, 1983.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO SÓCIODEMOGRÁFICO	
Nome:	Iniciais:
Data de nascimento:	
Idade:	
Sexo:	
Escolaridade:	
Telefone:	
Endereço:	
Bairro:	

APÊNDICE B

APÊNDICE C

Tabelas de contingência para cálculo de Qui-quadrado

COMPONENTE I			
MEUS DADOS			
	7 A 8	10 A 11	7 A 11
p.1	6	9	15
p.2	6	9	15
p.3	6	9	15
p.4	5	7	12
p.5	6	9	15
	29	43	72
TABELA ESPERADA			
COMPONENTE I	7 A 8	10 A 11	7 A 11
p.1	6,04167	8,95833	
p.2	6,04167	8,95833	
p.3	6,04167	8,95833	
p.4	4,83333	7,16667	
p.5	6,04167	8,95833	
p. VALOR =	0,20		

COMPONENTE II			
MEUS DADOS			
	7 A 8	10 A 11	7 A 11
p.1	6	9	15
p.2	6	9	15
p.3	6	8	14
p.4	3	6	9
p.5	6	9	15
	27	41	68
TABELA ESPERADA			
COMPONENTE II	7 A 8	10 A 11	7 A 11
p.1	5,95588	9,04412	

p.2	5,95588	9,04412	
p.3	5,55882	8,44118	
p.4	3,57353	5,42647	
p.5	5,95588	9,04412	
p. VALOR =	0,20		

COMPONENTE III			
MEUS DADOS			
	7 A 8	10 A 11	7 A 11
p.11.1	3	8	11
p.11.2	6	8	14
p.11.3	5	8	13
p.11.4	4	8	12
p.12.1	5	8	13
p.12.2	6	9	15
p.12.3	3	8	11
p.12.4	5	8	13
	37	65	102
TABELA ESPERADA			
COMPONENTE III	7 A 8	10 A 11	
p.11.1	3,99020	7,00980	
p.11.2	5,07843	8,92157	
p.11.3	4,71569	8,28431	
p.11.4	4,35294	7,64706	
p.12.1	4,71569	8,28431	
p.12.2	5,44118	9,55882	
p.12.3	3,99020	7,00980	
p.12.4	4,71569	8,28431	
p. VALOR =	0,99		

COMPONENTE IV			
MEUS DADOS			
COMPONENTE IV	7 A 8	10 A 11	7 A 11
p.13.1	6	9	15

.13.2	4	6	10
	10	15	25
TABELA ESPERADA			
COMPONENTE IV	7 A 8	10 A 11	
p.13.1	6,00000	9,00000	
p.13.2	4,00000	6,00000	
p. VALOR =	0,50		

COMPONENTE V			
MEUS DADOS			
COMPONENTE V	7 A 8	10 A 11	7 A 11
p.14-16	6	5	11
p.17	4	9	13
	10	14	24
TABELA ESPERADA			
COMPONENTE V	7 A 8	10 A 11	
p.14-16	4,58333	6,41667	
p.17	5,41667	7,58333	
p. VALOR =	1,20		

COMPONENTE VI			
MEUS DADOS			
COMPONENTE VI	7 A 8	10 A 11	7 A 11
p.18	2	6	8
	2	6	8
TABELA ESPERADA			
COMPONENTE VI	7 A 8	10 A 11	
p.18	2,00000	6,00000	

p. VALOR =	0,000		

COMPONENTE VII			
MEUS DADOS			
COMPONENTE VII	7 A 8	10 A 11	7 A 11
p.19	3	5	8
	3	5	8
TABELA ESPERADA			
COMPONENTE VII	7 A 8	10 A 11	
p.19	3,00000	5,00000	
p. VALOR =	0,000		

COMPONENTE VIII			
MEUS DADOS			
COMPONENTE VIII	7 A 8	10 A 11	7 A 11
p.20	3	5	8
	3	5	8
TABELA ESPERADA			
COMPONENTE VIII	7 A 8	10 A 11	
p.20	3,00000	5,00000	
p. VALOR =	0,000		

COMPONENTE IX			
MEUS DADOS			
COMPONENTE IX	7 A 8	10 A 11	7 A 11
p.21	5	9	14
p.22	1	3	4
p.23	5	8	13
	11	20	31
TABELA ESPERADA			
COMPONENTE IX	7 A 8	10 A 11	
p.21	4,96774	9,03226	
p.22	1,41935	2,58065	
p.23	4,61290	8,38710	
p. VALOR =	0,009		

ANEXO A

UNICENTRO - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE ¿ CAMPUS

COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL: A (IN)VISIBILIDADE EM MEIO A VULNERABILIDADE HUMANA

Pesquisador: Carla Luciane Blum Vestena

Versão: 2

CAAE: 28921520.7.0000.0106

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 010879/2020

Patrocionador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL: A (IN)VISIBILIDADE EM MEIO A VULNERABILIDADE HUMANA que tem como pesquisador responsável Carla Luciane Blum Vestena, foi recebido para análise ética no CEP UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro Oeste ¿ Campus Guarapuava em 11/02/2020 às 16:44

Endereço: Alameda Élio Antonio Dalla Vecchia, nº 838 - Campus CEDETEG - (ao lado dos laboratórios do curso de
Bairro: Vila Carli **CEP:** 85.040-167
UF: PR **Município:** GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 **Fax:** (42)3629-8100 **E-mail:** comep@unicentro.br

ANEXO B

Test of Emotion Comprehension (TEC).

O TEC possui, segundo Minervino (2010, p.356-357) em sua versão original, nove fatores correspondentes aos componentes emocionais. Solicita-se da criança a atribuição de um estado emocional representado por uma expressão facial, adequada ao contexto referendado. Existe tanto uma versão para sujeitos do sexo masculino como uma versão para sujeitos do sexo feminino, e consiste em um livro de ilustrações em papel A4 com histórias em quadrinhos com um simples enredo na parte superior. Há um cenário apropriado, na parte inferior das páginas, em que existem quatro sequências de emoções representadas por expressões faciais. O procedimento de aplicação, de um modo geral, é dividido em duas etapas. A primeira consiste em mostrar uma figura do cenário, enquanto o pesquisador lê uma história que acompanha cada ilustração sobre a pintura da parte superior do livro. Depois de escutá-las, a criança escolhe na parte inferior do livro em que estão inseridas, dentre quatro opções de respostas em formato de figuras, a principal emoção expressa nas faces (Tenenbaum et al., 2004).

Assim, inicialmente se lê uma breve história enquanto a criança observa está figura na parte superior da folha (cujo protagonista tem o rosto em branco, sem qualquer expressão, portanto). Em seguida solicita-se da criança de indicar a expressão facial considerada mais adequada ao contexto da história. Para isso na parte inferior de cada folha estão apresentadas quatro possíveis consequências emocionais representadas por expressões faciais. As respostas das crianças são não-verbais, tendo em vista que estudos transculturais estabelecem que as expressões faciais relacionadas às situações são similares entre diversas culturas. Ekman (1975) concluiu em seus estudos que os povos em geral demonstram as emoções através das mesmas expressões faciais, mas quando expressam e com quem expressam é que varia em cada cultura. O TEC está dividido em blocos de histórias em ordem pré-estabelecida. O instrumento apresenta os seguintes nove componentes:

Componente 1. O reconhecimento das emoções, baseado nas expressões faciais; esse primeiro componente. Envolve o reconhecimento de emoções como: tristeza,

felicidade, raiva, normal (sem alteração de emoções), medo. Abrange, portanto, cinco itens e tem por objetivo observar o reconhecimento de expressões faciais das emoções. O pesquisador mostra as figuras e questiona:

“Vamos olhar para estas quatro figuras. Você poderia apontar a pessoa que está se sentindo: feliz” Conforme o critério de análise atribuiu-se um ponto para no mínimo três itens corretos, em um total de cinco. Figura 1. Primeira prancha para reconhecimento de emoções básicas constituinte do componente do TEC (Pons &Harris, 2000)

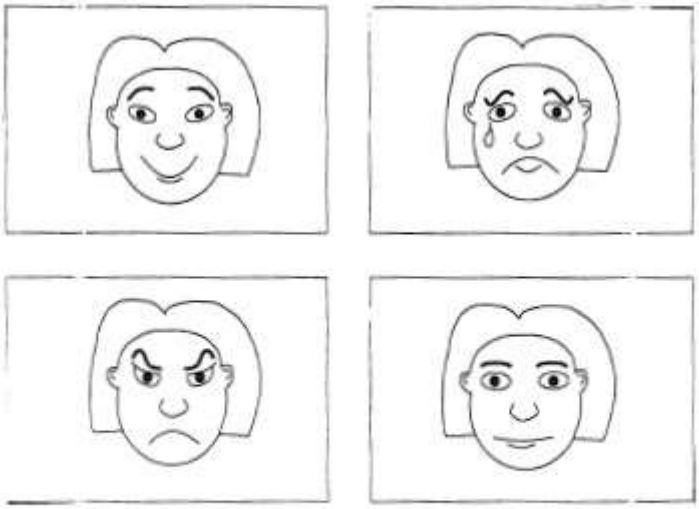


Figura 1. Primeira prancha para reconhecimento de emoções básicas constituinte do componente do TEC (Pons &Harris, 2000)

Componente 2. Compreensão das causas externas das emoções; este componente abrange o reconhecimento das emoções ocasionadas por situações externas, a saber: tristeza, felicidade, raiva, normal, medo. Neste componente o pesquisador conta uma pequena história e depois questiona a criança sobre a emoção que representa o que o personagem da história deverá estar sentindo, por exemplo: “Este menino/a está olhando para sua tartaruga que acabou de morrer. Como é que este menino/a está se sentindo? Ele/ela está feliz, triste, com raiva ou bem?”. São cinco histórias. Sendo assim, os critérios de correção seguem os do primeiro componente, considerando cinco itens.

Componente 3. Compreensão do desejo despertado; O terceiro componente aponta para o reconhecimento dos desejos entre as crianças, na perspectiva em que duas pessoas vivenciam desejos diferentes, envolvendo quatro cartoons: feliz/ triste; triste/feliz. O pesquisador conta a história de duas crianças que possuem sede, sendo que uma delas gosta de refrigerante e a outra não, em seguida o

pesquisador pede para que a criança abra uma caixa que estava até então fechada onde existe um refrigerante e questiona: “Como o menino 1 está se sentindo quando vê o refrigerante?” É considerada correta a resposta adequada para a expressão emocional de cada criança da história.

Componente 4. Compreensão das emoções baseadas em crenças; atribuições de uma emoção para um coelho que está comendo uma cenoura sem compreender o que tem escondido na caixa.

Componente 5. Compreensão da influência da lembrança em circunstâncias de avaliação de estados emocionais; atribuição de uma emoção para uma característica que lembra a perda de um objeto precioso.

Componente 6. Compreensão das possibilidades de controlar as experiências emocionais; atribuição de uma estratégia psicológica que eles pensam para pararem de ficar tristes.

Componente 7. Compreensão da possibilidade de esconder um estado emocional; atribuição de uma emoção para uma situação que pode provocar tanto sentimentos negativos quanto positivos.

Componente 8. Compreensão de confusão de emoções.

Componente 9. Compreensão de expressões morais; atribuição de uma emoção que algo está errado de acordo com as normas impostas pela mãe, por exemplo. Para a análise, um ponto é atribuído para cada componente respondido corretamente. No total cada criança poderá obter no máximo 9 pontos e no mínimo 0.