



Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de pós-graduação em psicologia
Mestrado em Psicologia Cognitiva

JULIANA DAS NEVES NÓBREGA

Reconhecimento das emoções no cenário das creches:

Análise em crianças entre 3 e 5 anos

Recife-PE
2011

JULIANA DAS NEVES NÓBREGA

Reconhecimento das emoções no cenário das creches:

Análise em crianças entre 3 e 5 anos

Dissertação apresentada ao colegiado do Departamento de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Cognitiva.

Orientadora: Prof^ª Dra. Maria da Graça Bompastor Borges Dias

Co-orientadora: Prof^ª Dra. Carla Alexandra da S. Moita Minervino

Recife-PE
2011

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Nóbrega, Juliana das Neves .

Reconhecimento das emoções no cenário das creches: Análise em crianças
entre 3 e 5 anos / Juliana das Neves Nóbrega. - Recife, 2011.
84 : il., tab.

Orientador(a): Maria da Graça Bompastor Borges Dias

Coorientador(a): Carla Alexandra da S. Moita Minervino

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de
Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Cognitiva, 2011.

Inclui referências, apêndices, anexos.

1. Reconhecimento das emoções. 2. Contexto. 3. Crianças . I. Dias, Maria da
Graça Bompastor Borges. (Orientação). II. Minervino, Carla Alexandra da S.
Moita . (Coorientação). IV. Título.

150 CDD (22.ed.)

JULIANA DAS NEVES NÓBREGA

Reconhecimento das emoções no cenário das creches:

Análise em crianças entre 3 e 5 anos

Dissertação apresentada ao colegiado do Departamento de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Cognitiva.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dra. Maria da Graça Bompastor Borges Dias (orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^º Dr. Antônio Roazzi
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª Dra. Silvia Helena Koller
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

*Dedico esse trabalho a todas as crianças que
demonstraram com sua inocência de ser
criança, gestos e olhares de esperança e alegria de viver.*

Agradecimentos

Aos meus Pais pelo apoio, dedicação e por acreditar em cada passo e comemorar cada aquisição para a realização dessa conquista.

A minha querida orientadora Graça Dias pelo apoio incondicional, o incentivo e principalmente por confiar e acreditar a cada passo dado.

A professora Carla Minervino, por ter sido fundamental nessa conquista. Tens sido durante todo esse tempo a certeza que posso seguir.

A professora Silvia Koller por me permitir tantas descobertas, por proporcionar o aprendizado diário pessoal e profissional, por me reportar dos seus livros a sua vida e com isso tornar sonhos realidade, transformando metas em conquistas.

Ao professor Roazzi pelo exemplo, pela dedicação, pela confiança depositada em mim e no meu trabalho.

A vocês queridos mestres meus sinceros agradecimentos, minha admiração e meu respeito eternamente.

Agradecimento muito especial ao grupo CEP-RUA o qual me proporcionou imensa alegria em muitos momentos de estudos e também de diversão. Com vocês vivi momentos maravilhosos e a realização de sonhos com a alegria “cepiana” de apreciar o dia e suas diversas cores.

As minhas queridas amigas de todas as horas, Monilly e Tatyane, vocês foram uma das melhores conquistas desse mestrado.

Aos meus familiares e amigos que contribuíram direta ou indiretamente para a conclusão dessa etapa tão importante em minha vida.

A todas as crianças e aos profissionais das instituições que contribuíram de forma significativa para conclusão desse trabalho.

Por fim, agradeço ao CNPq pelo incentivo através da concessão da bolsa de mestrado o que proporcionou a concretização desse estudo.

Nóbrega, J.N. **Reconhecimento das emoções no cenário das creches: Análise em crianças entre 3 e 5 anos.** Dissertação. Orientada pela Profª Dra. Maria da Graça Bompastor Borges Dias e co-orientada pela Profª Dra. Carla Alexandra da S. Moita Minervino. Pós-graduação em Psicologia Cognitiva - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

Resumo

O presente estudo teve por objetivo analisar a capacidade de reconhecimento das emoções através das expressões faciais em crianças entre três anos e cinco anos e 11 meses, que frequentam creches municipais ou estaduais dos estados da Paraíba e do Rio Grande do Sul. Participaram 174 crianças, das quais 87 frequentam creches municipais ou estaduais e 87 que frequentam escolas particulares (grupo controle). O instrumento utilizado foi o teste de compreensão das emoções (TEC). A aplicação ocorreu na própria instituição e de forma individual. Os dados foram pontuados e analisados com estatística descritiva e o teste *one way* ANOVA. Os resultados apontaram que das emoções básicas a mais reconhecida pelas crianças de três e quatro anos foi a emoção tristeza e nas crianças de cinco anos foi a emoção felicidade. Nas outras situações a de menor índice de reconhecimento foi a situação que envolve a regulação das emoções, apenas 13,8% das crianças reconheceram a expressão adequada. Para análise da influência do contexto no reconhecimento das expressões emocionais foi comparado o desempenho das crianças que frequentam creches com o desempenho das crianças que frequentam escolas particulares, a análise apontou para o melhor desempenho das crianças que frequentam escolas. Neste sentido, os resultados apontam para a influência do ambiente em que as crianças estão inseridas considerando os fatores importantes nesse desenvolvimento e da capacidade de reconhecer emoções.

Palavras-chave: Reconhecimento das emoções, Contexto, Crianças

Nóbrega, J.N. **Recognizing of emotions in day care scenario: Analysis in children aged between 3 and 5 years old.** Dissertation advised by Dr. Maria da Graça Bompastor Borges Dias and co-supervised by Dra. Carla Alexandra da S. Moita Minervino. Post-graduation in Cognitive Psychology - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

Abstract

This study aimed to examine the ability of recognizing emotions through facial expressions in children aged between three and five years and 11 months who attend city or state daycare from the states of Paraíba and Rio Grande do Sul. Participated 174 children, of which 87 attend city or state daycare and 87 who attend private schools (control group) included in the age of three to five years and 11 months. The used instrument was the test understanding of emotions (TEC). The implementation took place in the institution and it was individually. Data was scored and analyzed with descriptive statistics and *one way* ANOVA test. The results showed that from the basic emotions, the most recognized one by children aged between three and four years old was sadness and in five-year-old children was the emotion happiness. In other situations the lowest recognition rate was the situation that involves the regulation of emotions, only 13.8% of children recognized the appropriate expression. To analyze the context influence on the recognition of emotional expressions was compared the performance of children who attend day care with the performance of children attending private schools, the analysis pointed a better performance of children attending schools. In this sense, the results show the influence of the environment in which children are included considering the important factors in the ability development to recognize emotions.

Keywords: Recognition of emotions, Context, Children

Lista de Figuras

Figura 1	Padrão global dos sistemas.....	27
Figura 2	Ilustração do componente II do instrumento.....	37

Lista de Tabelas

Tabela 1	Semelhanças e diferenças entre os autores.....	24
Tabela 2	Caracterização Biossociodemográfica dos Participantes	40
Tabela 3	Frequência, percentagem e significância dos índices de reconhecimento das expressões das emoções básicas e neutralidade	41
Tabela 4	Frequência e percentagem das respostas corretas de acordo com a expressão emocional que envolve causas externas.....	42
Tabela 5	Frequência e percentagem das respostas corretas de acordo com a expressão emocional que envolve desejos.....	42
Tabela 6	Frequência e percentagem das respostas corretas de acordo com a expressão emocional que envolve crenças.....	43
Tabela 7	Frequência e percentagem das respostas corretas de acordo com a expressão emocional que envolve lembranças.....	43
Tabela 8	Frequência e percentagem das respostas referentes aos quatro tipos de regulação das emoções.....	44
Tabela 9	Frequência e percentagem das respostas em relação ao reconhecimento das expressões emocionais que envolvem aparência e realidade.....	44
Tabela 10	Frequência e percentagem das respostas em relação ao reconhecimento das expressões emocionais que envolvem o misto de emoções.....	44
Tabela 11	Frequência e percentagem das respostas corretas em relação a expressão das emoções que envolve moralidade.....	45
Tabela 12	Média, Anova e significância	45
Tabela 13	Média, Anova e significância.....	46
Tabela 14	Frequência e percentagem das respostas corretas do grupo controle para todos os componentes do instrumento.....	47
Tabela 15	Média, Anova e Significância da comparação entre os grupos.....	48

Sumário

Introdução.....	12
Capítulo I	
<i>Histórico das emoções.....</i>	<i>13</i>
<i>Definição das emoções.....</i>	<i>14</i>
<i>Arquitetura das emoções.....</i>	<i>15</i>
<i>Expressão das emoções.....</i>	<i>16</i>
<i>Competência emocional e classificação das emoções.....</i>	<i>18</i>
<i>A regulação (ou controle) das emoções</i>	<i>20</i>
Emoções e Contexto	
<i>Teoria bioecológica do desenvolvimento humano.....</i>	<i>25</i>
<i>O Microssistema: Creche.....</i>	<i>28</i>
Capítulo II	
Método do estudo	
<i>Objetivo Geral.....</i>	<i>32</i>
<i>Objetivos específicos.....</i>	<i>32</i>
<i>Delineamento.....</i>	<i>32</i>
<i>Contextualização.....</i>	<i>33</i>
<i>Amostra.....</i>	<i>34</i>
<i>Grupo de Comparação.....</i>	<i>35</i>
<i>Instrumento.....</i>	<i>35</i>
<i>Procedimentos.....</i>	<i>36</i>
Capítulo III	
<i>Resultados do estudo.....</i>	<i>39</i>
<i>Caracterização biossociodemográfica.....</i>	<i>40</i>

<i>Resultados do reconhecimento das expressões emocionais básicas e da neutralidade quanto à idade.....</i>	<i>41</i>
<i>Resultados do reconhecimento das expressões emocionais provocadas por causas externas, desejos, crenças e lembranças.....</i>	<i>41</i>
<i>Resultados em relação à regulação das emoções, aparência e realidade, emoções mistas e emoções morais.....</i>	<i>43</i>
<i>Resultados do reconhecimento das expressões emocionais comparando crianças que possuem irmãos e crianças que não possuem irmãos.....</i>	<i>45</i>
<i>Resultados do reconhecimento das expressões emocionais comparando os participantes do estado da Paraíba e os participantes do estado do Rio Grande do Sul.....</i>	<i>46</i>
<i>Resultados do reconhecimento das emoções comparando grupo de creches com escolas.....</i>	<i>46</i>
 Capítulo IV	
<i>Discussão.....</i>	<i>49</i>
 Capítulo V	
<i>Considerações finais.....</i>	<i>57</i>
<i>Referências.....</i>	<i>60</i>
<i>Apêndice A – Questionário Biossociodemográfico.....</i>	<i>66</i>
<i>Apêndice B - Relatório de devolução dos resultados para instituições.....</i>	<i>67</i>
<i>Apêndice C – Livro de reconhecimento das emoções para crianças.....</i>	<i>74</i>
<i>Apêndice D – Lista de artigos e trabalhos submetidos provenientes do estudo apresentado.....</i>	<i>76</i>
<i>Anexo A – Carta de anuência das instituições.....</i>	<i>77</i>
<i>Anexo B – Termo de consentimento livre e esclarecido.....</i>	<i>78</i>
<i>Anexo C – Perguntas do teste.....</i>	<i>81</i>

Introdução

O comportamento e as atitudes de crianças e adolescentes frente a diversas situações sejam elas boas ou más, têm sido alvo de estudos que buscam explicações para seus comportamentos e a partir destas intervir de forma efetiva na promoção ou rejeição do comportamento apresentado.

Os aspectos sobre o desenvolvimento infantil englobam aprendizagem, linguagem, competência social, atenção, memória, entre muitos outros. Nesse estudo o aspecto a ser analisado é a emoção, como as crianças reconhecem as expressões faciais da emoção. A escolha pelo aspecto emocional tem como base o fato de que a emoção é vista como elemento central em vários âmbitos do desenvolvimento, dentre eles: o apego, as relações de amizade, de afeto, agressão, curiosidade, motivação e outros. Compreendendo as emoções e a etiologia delas, pode-se compreender aspectos motivacionais e comportamentais que estão presentes no dia a dia do ser humano. Para ter um amplo conhecimento desse aspecto se faz necessário abordar o contexto de desenvolvimento do indivíduo, tendo em vista que através da emoção as crianças podem identificar atitudes certas ou erradas estabelecidas pelas regras culturais do contexto em que está inserida.

Considerando o contexto na ótica da Teoria bioecológica do desenvolvimento humano e a expressão das emoções, este estudo teve por objetivo analisar a capacidade de reconhecimento das expressões faciais das emoções em crianças entre três e cinco anos, que frequentam creches municipais ou estaduais dos estados da Paraíba e do Rio Grande do Sul. Para tanto será apresentado no Capítulo 1: a definição das emoções, a arquitetura e expressão, a competência emocional, classificação e controle das emoções; além da Teoria bioecológica do desenvolvimento humano e o microssistema creche. No Capítulo 2 serão explicitados os objetivos (geral e específicos), o delineamento do estudo, a descrição do programa de creches, a amostra estudada, o instrumento, os procedimentos e as considerações éticas acerca da pesquisa. O Capítulo 3 apresenta os resultados do estudo e o Capítulo 4 a discussão dos dados. Posteriormente, têm-se as considerações finais e por fim, encontram-se as Referências e Anexos.

Capítulo I

1 Histórico das emoções

Em 1872, Darwin já apontava as emoções como uma função psicológica de função adaptativa. Em 1884, Willian James, psicólogo e estudioso das emoções revelava que as trocas corporais seguem diretamente a percepção da situação desencadeante e a sensação dessas trocas produz a emoção. Em 1886, foram apresentadas as formulações mais importantes da época sobre as emoções, com o holandês Frijda que apontava que as emoções surgem como respostas a determinadas situações e diferentes emoções surgem em resposta a diferentes significados. Por volta de 1910, as teorias a respeito das emoções utilizavam os aspectos biológicos como explicação para a emoção, em 1930 triunfaram as explicações condutivistas, nos anos 50 as explicações permeavam os modelos de mediações e variáveis intervenientes. A partir dos anos 70, o domínio foi das teorias de orientação cognitiva (Averill, 1983).

As emoções são as principais formas de respostas faciais, assim o que se vivencia procede da informação proprioceptiva que provém da expressão facial correspondente a cada emoção (Tomkins, 1962 citado por Sutil, 1998). Os estudos de Keller e Schoenfeld (1974) revelaram que as tentativas de classificação das emoções por meio de expressões faciais, por exemplo, não chegaram a resultados conclusivos em função da variação das contingências sociais.

Nos últimos quinze anos, o estudo das emoções assumiu um papel importante em outra dimensão da percepção que se tem de mundo. O interesse atual pelas emoções não se limita mais ao conhecimento de um mundo subjetivo do ser humano, mas ele passa a assumir um papel vital na evolução biológica e social do ser racional (Lecointre, 2007).

Com o avanço dos estudos, além da tentativa de classificação e dos diferentes significados, encontra-se a dificuldade em definir as emoções.

2 Definindo emoções

Definir emoção e entender a capacidade humana de sentir raiva, alegria, tristeza entre outras emoções, tem levado muitos estudiosos a pesquisar esse fenômeno e a desenvolver diferentes definições. Entre as definições observa-se que há mais de um século estudiosos apontam que a emoção não é a causa do comportamento. O psicólogo e estudioso da emoção, William James, já havia indicado que emoção e comportamento não estabelecem uma relação causal e sim que a emoção é o próprio comportamento (Skinner, 1953/1997). Assim, para James (1884) a emoção é um processo que envolve entre todas as coisas possíveis, o corpo. Ele relata que: se imaginar uma emoção forte e depois tentar abstrair da consciência que se tem todos os sentimentos dos seus sintomas corporais, ver-se que ainda resta, nenhum substrato mental com que constituir a emoção, e que o que fica é um estado frio e neutro de percepção intelectual.

Conforme Galvão (2001), em 1872, Darwin mencionou que as emoções são como certo estado de espírito que se exprimem nos seres humanos ao redor do mundo, com impressionante uniformidade e algumas expressões emocionais são semelhantes em humanos e animais.

A emoção pode ser um comportamento controlado e pode exercer efeitos motivadores sobre o comportamento, esses efeitos são de natureza fisiológica e psicológica e influem na percepção, aprendizagem e desempenho. Pode ser ainda uma capacidade biológica do sujeito de responder a estímulos do meio de forma rápida, automática e complexa, a fim de adaptar-se à realidade (Cole, Martin, & Dennis, 2004; Murray, 1971).

Os mesmos processos fisiológicos que excitam movimentos corporais podem estar relacionados a diferentes emoções. Por exemplo, fome e ansiedade são costumeiramente confundidas por pessoas que, ao se deparar com uma situação aversiva, apresentam comportamento de fuga e ‘atacam a geladeira’, por mais que tivessem acabado de almoçar. Identificar as sutis distinções entre os tipos de emoções comumente relatadas no senso comum requer o exame das contingências de reforço sob as quais o indivíduo se comporta. O comportamento emocional não é um tipo específico de reflexo. Skinner relata que os estudos interculturais contribuíram para os estudos sobre emoção na medida em que demonstraram que o modo de rir, ou chorar de dor são distintos entre culturas (Skinner, 1953/1997).

A emoção implica um conjunto de alterações orgânicas as quais se manifestam por diversos meios como mudanças no tônus muscular, nas expressões faciais, na modulação da voz, dentre outros. Algumas dessas alterações são percebidas no recém nascido (Oliveira, 2005). Neste sentido, Damásio (2004) definiu emoção como ações ou movimentos, muito deles públicos, que ocorrem no rosto, na voz ou em comportamentos específicos. Alguns comportamentos da emoção não são perceptíveis a olho nu, mas podem se tornar “visíveis” com ondas científicas modernas, tais como a determinação de níveis hormonais, sanguíneos ou de padrões de ondas eletrofisiológicas (Damásio, 2004).

Após definir as emoções para compreender as alterações orgânicas da emoção faz-se necessário conhecer e entender a estrutura neurobiológica envolvida no processo emocional.

3 Arquitetura das emoções

As emoções só são desencadeadas após um processo mental de avaliação que é voluntário e não automático. Devido a essa natureza e a experiência há um amplo espectro de estímulos e situações que vieram se associar aos estímulos inatamente selecionados para causar emoções. As reações a estes estímulos e situações podem ser filtradas por um processo de avaliação ponderada. Esse filtro reflexivo introduz a possibilidade de variação na proporção e intensidade dos padrões emocionais preestabelecidos e produz, com efeito, uma modulação na maquinaria básica das emoções já previstas por William James (1884). Além disso, parece existir outros meios neurais para alcançar a sensação corporal que James considerou como sendo a essência do processo emocional (Damásio, 1996).

O processo emocional envolve a reação que ocorre mesmo sem o reconhecimento do motivo ou o estímulo para tal reação e pode servir como medida de proteção. Nos humanos após a reação emocional tem-se à sensação da emoção em relação ao objeto, ao estímulo que a desencadeou. Trata-se da percepção entre o objeto e o estado emocional do corpo (Damásio, 1996). Autores como Cole, Martin e Dennis (2004) e Damásio (2004) teorizaram sobre tais fatores e destacaram os aspectos biológicos. Outros como Harris (1996) e Pons e Harris (2005) citaram os fatores culturais ou sociais. Contudo, todos realçaram o papel das experiências e

particularidades individuais que estariam relacionados ao surgimento e desenvolvimento da emoção.

Algumas emoções são inatas e estão prontas para serem usadas logo após o nascimento, outras requerem um grau mínimo de exposição apropriada ao ambiente (Damásio, 2004). As emoções inatas seriam felicidade, tristeza, raiva, medo e as emoções aprendidas abrangeriam a vergonha, a culpa, ciúmes etc. (Harris, 1996).

Ao desenvolver seus aspectos inatos e receber estímulos ambientais que proporcionem o desenvolvimento emocional, o indivíduo poderá reconhecer e compreender suas emoções. O reconhecimento das emoções parte do reconhecimento das expressões emocionais, foco do presente estudo.

2.2 Expressões das emoções

A expressão das emoções abrange inúmeras respostas, que afetam os sistemas somático, autônomo e endócrino e o próprio cérebro, constituindo padrões apropriados para a transmissão de informação emocional, que são identificáveis por outros organismos da mesma espécie e podem ser usados para a descrição objetiva e a investigação de emoções típicas (Delgado, 1971).

O fato de diferentes culturas apresentarem formas semelhantes de expressão facial pode sugerir que essas manifestações faciais sejam programadas geneticamente. Ao mesmo tempo, maneiras distintas de expressar emoção dentro de uma cultura sugerem que existem componentes aprendidos (Bueno & Macedo, 2004).

Charles Darwin foi pioneiro em notar semelhanças nas expressões faciais de vários povos. Afirmou em seu livro *The Expression of the Emotions in Man and Animals* (1872/1998) que existiria uma base inata e universal para as manifestações emocionais e também para reconhecer as expressões faciais ligadas às emoções. Ou seja, a criança não só seria capaz de diferenciar uma expressão facial da outra, mas também de compreender o seu significado. Essa noção sobre emoção humana permeia até hoje as pesquisas na área. Nos últimos 30 anos, essa discussão reapareceu e desde então diversos estudos vêm sendo realizados em um esforço de elucidar esse problema (Souza, 2008).

As habilidades de identificar, nomear e expressar adequadamente emoções têm sido identificadas na literatura do Treinamento de Habilidades Sociais como relevantes para um desenvolvimento infantil saudável (Freitas & Lemmi, 2009). A habilidade de identificar e expressar emoções faciais são essenciais à comunicação humana, embora a interação social possa variar com costumes e normas culturais. Estudos transculturais têm favorecido a evidência da universalidade das emoções (Rocca, Heuvel, Caetano, & Lafer, 2009).

Os estudos realizados por Ekman e seus colaboradores (1975) utilizaram como instrumento fotografias com expressões faciais (nojo, surpresa, tristeza, alegria, medo e raiva), as quais foram mostradas a pessoas de diferentes países para identificar as expressões e assim comprovar a universalidade das emoções. Os estudos de Ekman (1975) incluíram comparações entre treze culturas literárias e duas isoladas e pré-literárias. Os resultados comprovaram que mesmo as pessoas de regiões isoladas reconheciam as expressões faciais das emoções (nojo, surpresa, tristeza, alegria, medo e raiva), assim como as pessoas de regiões mais desenvolvidas. Além disso, esses povos em geral demonstraram as emoções através das mesmas expressões faciais, apenas se diferenciando no tempo em que demonstravam e para quem demonstravam.

As habilidades sociocognitivas necessárias para discriminação das expressões faciais emergem logo na infância. Do primeiro para o segundo ano de vida o sistema visual já é suficiente para identificação da maioria das expressões, como: alegria, tristeza, raiva, medo (Leppänen, Peltola, Mäntymaa, Koivuluoma, Salminen, & Puura, 2010).

As expressões emocionais podem refletir várias emoções ao mesmo tempo e as informações do contexto no qual a emoção foi produzida são importantes para se compreender a informação manifesta pelo rosto (Davidoff, 1983). A face é um meio de comunicação capaz de demonstrar nossas emoções, sejam elas sutis ou não. Comumente, as expressões faciais podem traduzir praticamente todas as reações ou emoções humanas (Bueno & Macedo, 2004).

Assim, através do reconhecimento das expressões emocionais e dos aspectos que excita tal emoção, o indivíduo passa a compreender emoções, sentimentos e ações suas e dos outros.

2.3 Competência emocional e classificação das emoções

Ao compreender suas próprias emoções e as emoções nos outros, o indivíduo está ‘partindo’ para o que se denominou de competência emocional. Esta compreende um conjunto de capacidades que possibilitam não somente reconhecer, compreender e responder de forma coerente às emoções dos outros, como também regular e fazer uso das suas próprias expressões. A competência emocional desenvolve-se entre três e 11 anos e se manifesta na capacidade de reconhecer expressões faciais, de compreender a natureza, a causa e a possibilidade de controle das emoções (Roazzi, Dias, Minervino, Roazzi, & Pons, 2008).

As emoções existem independente de cultura, nível socioeconômico ou de instrução, exercendo influência nas experiências e no comportamento das crianças e dos adultos, sendo um fenômeno necessário em muitos aspectos do desenvolvimento humano (Damásio, 2004). Os seres humanos têm capacidades inatas de ter emoções, de senti-las e de ter consciência delas. Possuem órgãos biológicos e neurológicos para isso. No entanto, a forma como vivem esses sentimentos é particular e depende das experiências pessoais (Damásio, 2004; Dias, Santos, & Roazzi, 2006).

As crianças através de suas vivências são capazes de perceber as regularidades causais inerentes à experiência emocional e a partir destas descobertas, tornam-se aptas a mudar intencionalmente seus estados emocionais (Oliveira, Dias, & Roazzi, 2003). Muitas pesquisas têm sido desenvolvidas por Harris (1989), Harris, Rosnay e Pons (2005), e Fridja e Manstead (2000) demonstrando que a competência emocional sofre alterações de acordo com a idade e revelam pelo menos nove componentes distintos da emoção (do simples reconhecimento das emoções na base de expressões faciais às emoções que envolvem os julgamentos morais).

Os nove componentes podem ser agrupados em três níveis de acordo com a dificuldade. O primeiro nível pode ser rotulado como “externo” e é o mais fácil de se reconhecer. Ele centra-se sobre os aspectos externos das emoções, incluindo o reconhecimento de expressões faciais (reconhecimento), a compreensão do impacto das causas da situação em emoções (causa), e a compreensão do impacto de eventos externos associados ou lembranças sobre as emoções (lembrança). O segundo nível, que pode ser rotulado como “mental”, é intermediário em dificuldade e se centra em vários aspectos mentais das emoções, incluindo a compreensão do papel das crenças e desejos em emoções, e da compreensão da distinção entre aparência e

realidade. O terceiro e último nível podem ser rotulados de “reflexivo”, é o mais difícil em termos de compreensão cognitiva e concentra-se na compreensão das crianças sobre a maneira que os indivíduos podem pensar frente a um evento emocionalmente carregado com mais de uma emoção, inclusive a valorização da concorrência de sentimentos mistos, as estratégias de controle cognitivo (regulação), e o efeito moral das emoções (moralidade) (Pons & Harris, 2005).

Esses níveis de compreensão da emoção são processados com a evolução do desenvolvimento da criança. As crianças gradualmente adquirem uma maior percepção de seus sentimentos ou de suas emoções, e a partir daí se tornam mais capazes de lidar com o sofrimento e a ansiedade. A conceituação que a criança faz da emoção é em grande parte determinada por sua idade e pela correspondente capacidade cognitiva. Com o aumento da idade verifica-se o aumento de mudanças do estado mental de estratégias verbais e sociais e de como evitar certas emoções através do uso de distração ou comportamento reativo (Harris, 1996; Kenealy, 1989; Oliveira, Dias, & Roazzi, 2003).

Após a conceituação da emoção passa-se a apresentar a classificação. Classificar as emoções é um mal necessário, à medida que os conhecimentos aumentam, os rótulos e as classificações deverão melhorar e tornar-se um mal menor, a classificação permite a organização e descrição mais eficaz desse fenômeno (Damásio, 2004).

Alguns estudiosos (Damásio, 2004; Delgado, 1971; Harris, 1996) diferenciam as emoções em primárias (ou básicas) e secundárias (ou sociais). As primárias seriam aquelas compartilhadas por pessoas do mundo inteiro, independente da cultura, isso inclui medo, raiva, prazer, assim como tristeza, repulsa, surpresa e outras. Existem quatro critérios para classificar uma emoção como primária, o primeiro é ser óbvia em todas as culturas; o segundo a emoção deve cooperar com a sobrevivência da espécie humana; o terceiro versa que cada emoção deve ter uma expressão facial distinta e o quarto que deve ser observável em primatas não-humanos (Morris & Maisto, 2004).

Para Harris (1996) e Damásio (2004) as emoções primárias diferem das emoções secundárias pelo fato de existir uma expressão facial reconhecível ou não. As emoções de raiva, medo, tristeza e alegria teriam expressões faciais mais facilmente reconhecíveis, sendo consideradas emoções primárias. Já as emoções secundárias não teriam uma figura facial ou expressões comportamentais tão óbvias. Neste sentido, as emoções secundárias, recordam as

noções de sociedade e cultura, e ocorreriam quando os fatores que despertam essas emoções são aspectos sociais. Alguns exemplos seriam a vergonha, o ciúme, a culpa e o orgulho. De acordo com Harris (1996) as crianças a partir de quatro anos já reconheceriam as situações apropriadas para as emoções primárias e as crianças a partir de sete anos começariam a indicar situações apropriadas para emoções secundárias.

Outro tipo de emoção, proposta por Damásio (2004) são as emoções de fundo, uma diferenciação criada pelo próprio autor:

Se o leitor costuma diagnosticar rapidamente a energia ou entusiasmo de alguém que acaba de conhecer, ou se é capaz de detectar mal-estar ou ansiedade nos seus amigos ou colegas, é bem provável que seja um bom leitor de emoções de fundo (p.51).

Seria algo como perceber o bem-estar ou mal-estar, a calma ou a tensão sua ou dos outros. Pode-se, em alguns momentos, ficar intensamente consciente das emoções de fundo, mas comumente essas emoções teriam um papel secundário na mente.

Além da classificação em primárias e secundárias alguns autores, como Delgado (1971), classificam as emoções em agradáveis (como felicidade, alegria e amor) e em desagradáveis (como tristeza, medo e raiva). Para o autor, o comportamento do indivíduo é orientado pela diferenciação em agradável ou não, na medida em que uma situação que apresentou sentimentos desagradáveis tende a não ser repetida.

Como visto, existem diferentes tipos de emoções e é importante frisar que tais emoções podem ser controladas ou reguladas de acordo com a situação vivenciada pelo indivíduo.

2.5 A regulação (ou controle) das emoções

As crianças aprendem que as emoções podem ser controladas e para tanto se utiliza diferentes estratégias para lidar com os sentimentos. Tal capacidade possibilita ao indivíduo levar a termo objetivos e projetos prefixados, tirar vantagem do que ocorre no dia-a-dia e de superar danos menores (Dias, Santos, & Roazzi, 2006).

Desde muito cedo, as crianças percebem que uma emoção começa forte e aos poucos vai perdendo sua força. Não faz diferença a emoção ser positiva ou negativa, tanto em um caso como

em outro, as crianças consideram que ela se esvai com o tempo. Estas descobertas, por sua vez, proporcionam uma estratégia para lidar com a emoção, como ocorre com a distração. A criança precisa colocar deliberadamente em movimento um processo que de ordinário ocorre involuntariamente, esquecendo-se deliberadamente de um acontecimento emocionalmente carregado, ou deixando de pensar sobre ele. Assim, a criança pode tentar acelerar o processo de esvaziamento que tipicamente ocorreria (Harris, 1996).

As crianças utilizam duas formas de controlar as emoções: pela expressão exterior e pela vivência. No primeiro tipo, ao controlar a expressão emocional pode iludir o observador quando a verdadeira natureza da emoção da pessoa. Já no controle da vivência não é suficiente “fazer uma cara alegre”. Existem estratégias, como: criar uma situação agradável; pensar em outra coisa; esquecer a emoção (Harris, 1996).

Pensando em outra coisa, a regulação emocional seria um processo psicológico e cognitivo que permitiria aos indivíduos modificarem suas emoções, ou seja, maximizar, minimizar, mascarar ou disfarçar. Modulando a ocorrência, a forma, a intensidade ou a duração dos estados emocionais que envolvem emoções tanto positivas como negativas (Dias, Vikan, & Gravas, 2000; Harris, 1996).

A habilidade para regular emoções e expressá-las pode funcionar como um fator de proteção resultando na promoção de competência social através da formação de vínculos de amizade (Luthar, 1991 citado por Cecconello & Koller, 2000).

Controlando suas emoções as crianças podem comportar-se de forma mais adaptada ao ambiente e procurar novas estratégias para determinados comportamentos que envolvem emoções. A capacidade que o indivíduo adquire de controlar suas emoções, tem não só a influência do contexto, do ambiente como também a influência das outras pessoas, objetos e símbolos (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

A reação emocional de um adulto não tem somente um efeito global sobre o estado do comportamento exploratório de uma criança pequena, ele influencia a exploração que a criança faz de um determinado objeto e essa influência perdura por algum tempo. No fim do primeiro ano de vida, a criança com atitude indecisa sobre um objeto procura a mãe para receber aprovação ou não. Ou seja, os bebês aproximam-se ou evitam um objeto de acordo com a mensagem emocional transmitida pelo adulto (Harris, 1996).

A socialização das emoções é um aspecto de central importância para a expressividade emocional e empatia. A partir das experiências afetivas das crianças com pares e adultos, estas aprendem a lidar com seus sentimentos e a expressá-los. O apoio dos pais diante das emoções negativas dos filhos facilita a regulação da emoção e o reconhecimento das emoções de outros em diferentes contextos (Garner, Jones, & Miner, 1994).

As crianças tendem a se comportarem de uma maneira construtiva e demonstrar competência social quando elas aprendem a regular suas emoções. Elias (1998) afirmou que, no caso dos seres humanos, os impulsos emocionais inatos estão sempre relacionados com a capacidade pessoal adquirida de autorregulação e, mais especificamente, com um controle das emoções que é aprendido ao longo da vida. Essa capacidade de autocontrole se desenvolve, por outro lado, a partir das necessidades e pressões impostas pela vida coletiva. Neste sentido, Eisenberg, Fabes e Murphy (1996) apontaram que pais que confortam seus filhos e conversam sobre suas emoções negativas ajudam os mesmos a expressá-las de uma maneira socialmente apropriada, e a modular seu afeto. Em contraste, reações negativas dos pais frente às emoções dos filhos, dificultam a aprendizagem dos mesmos e interferem de forma negativa no seu comportamento.

A falta de apoio dos pais frente às emoções negativas dos filhos, especialmente medo, tristeza e ansiedade, pode reduzir o senso de segurança da criança, e aquelas que são inseguras podem ter dificuldade em regular suas emoções e situações. Por outro lado, crianças que têm apoio dos pais desenvolvem sentimentos positivos com relação a relacionamentos sociais, são mais seguras e, conseqüentemente, sabem lidar com suas emoções (Eisenberg, Fabes, & Murphy, 1996).

Além da participação dos pais, os pares são fundamentais no desenvolvimento emocional. Harris (1996) afirmou que, por volta dos 24 meses de idade, as crianças começam a aliviar o sofrimento de outras pessoas, consolam os pais e os irmãos, e depois começam a consolar as crianças da escola, principalmente as machucadas. Essas ações de consolar não deixam de ter efeito, pois as crianças tendem a procurar seus irmãos e irmãs quando estão aborrecidos, especialmente se os irmãos se mostram receptivos (Harris, 1996).

Nos estudos realizados por Stewart (1983), observou-se que cerca de 50% das crianças entre três e quatro anos, quando deixadas sozinhas por sua mãe em uma sala de espera

procuravam dar conforto e segurança nos irmãos mais novos. Conforme Harris (1996), esses estudos demonstram que três fatores estão associados ao comportamento de oferecer consolo. São eles: os fatores cognitivos; a expectativa de que este consolo seja oferecido e a capacidade de contemplar uma situação a partir do ponto de vista de outra pessoa (empatia).

Outro fator fundamental para o bom desenvolvimento emocional é o contexto. Na concepção de Davidoff (1983) as expressões faciais frequentemente refletem emoções variadas ao mesmo tempo. Informações sobre o contexto em que essa emoção foi produzida é importante para que se possa interpretar sem erro a mensagem manifesta no rosto.

Harris (1996) afirmou que a compreensão que a criança tem da emoção nem sempre é uma função simples da idade ou do desenvolvimento cognitivo, mas que pode variar dependendo das circunstâncias, do ambiente e contexto em que se encontra.

Saber o que se está sentindo exige um processo de aprendizagem, que o ser humano desenvolve desde seu nascimento, a partir de aparatos cerebrais só disponíveis para os humanos, e de ambientes adequados para a aprendizagem. Ambiente no qual as emoções são livremente expressadas gera um clima de confiança, confiança e de companheirismo, que alimenta a expressão de emoções positivas e cria sentimentos positivos (Freire, 2010).

O ser humano nasce com uma constituição natural, caracterizada pela presença de funções mentais maleáveis, mas ainda indiferenciadas. É na vida em sociedade que essas funções se diferenciarão, seguindo o curso do grupo social em que está inserido e permitindo uma constituição mais complexa. Somente a partir da ação das gerações mais velhas é que se desenvolverão, nesse novo ser, a língua, a consciência e os padrões específicos de controle dos instintos necessários à vida em grupo. A base natural, plena de possibilidades com a qual o indivíduo nasce, é aos poucos moldada nos modos de ser cristalizados na sociedade (Oliveira, 2005).

A seguir, como resumo das considerações tratadas até agora, encontram-se na Tabela 1 as principais semelhanças e diferenças entre os autores a respeito da emoção e suas características.

Tabela 1: Semelhanças e diferenças entre os autores

	Autores			
	DARWIN	EKMAN	HARRIS	DAMÁSIO
Período na história	1870	1970	1980	1990
Definição	Certos estados de espírito, que se exprime nos seres humanos.	Expressões de reações comportamentais. tem como foco as emoções básicas.	Considera Emoções iguais aos sentimentos Mas não chega definir emoções.	Ações ou movimentos, muito deles públicos, que ocorrem no rosto, na voz ou em comportamentos específicos.
Diferença entre sentimentos e emoção	—	—	Iguais	Diferentes
As emoções básicas são...	Raiva Tristeza Alegria Surpresa Nojo Vergonha	Raiva Medo Nojo Alegria Surpresa Tristeza	Raiva Medo Alegria Tristeza	Raiva Medo Tristeza Alegria Nojo Surpresa
“Arquitetura” neurobiológica		Sistema nervoso associado ao sistema muscular		Sistema nervoso
Inatas ou adquiridas	Inatas	Inatas	Inatas e adquiridas	Inatas e adquiridas

Como visto, estudar emoções requer uma análise de seu histórico, conceito, classificação, regulação entre outros aspectos, além de compreender a importância e a influência dos outros indivíduos e do ambiente sobre o desenvolvimento das emoções e a capacidade de reconhecê-las. Considerando que o ambiente ou contexto no qual o indivíduo se desenvolve pode ser analisado

por diversas abordagens e teorias, no presente estudo optou-se por considerar o contexto na perspectiva da teoria bioecológica do desenvolvimento humano.

3 EMOÇÕES E O CONTEXTO

3.1 Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano desenvolvida por Urie Bronfenbrenner envolve o estudo científico da acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo e as propriedades em mudança dos ambientes imediatos no qual a pessoa vive. Esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes e pelos contextos mais amplos em que estão inseridos. Privilegia estudos em ambientes naturais como forma de acessar dados relevantes e o mais perto possível da realidade cotidiana vivida pelos sujeitos analisados (Alves, 1998).

Nesta perspectiva, o desenvolvimento é visto como um processo que envolve constâncias e mudanças das características biopsicológicas de um ser humano, não apenas ao longo do ciclo de vida, mas também através de gerações (Bronfenbrenner & Morris, 1998). O processo é central no desenvolvimento humano e envolvem as atividades molares, transições ecológicas e atuação das características ecológicas do relacionamento interpessoal como afeto, reciprocidade e equilíbrio de poder com objetivo de operacionalizar e sistematizar os estudos das interações pessoa – ambiente envolvendo o tempo, e permitindo a compreensão do desenvolvimento contextualizado e coerente (Bronfenbrenner, 1979/1996).

O processo é constituído por interações no ambiente imediato que são denominadas de proximais. Tais processos envolvem interações progressivamente mais complexas da pessoa em desenvolvimento com objetos e símbolos. Por isso, mesmo sem outras pessoas por perto as atividades continuam sendo conduzidas (Bronfenbrenner, 2004). Tais processos mobilizam as características do indivíduo, do ambiente e do tempo em que os processos proximais ocorrem. As características da pessoa influenciam o curso dos processos proximais e, conseqüentemente, a capacidade interacional do indivíduo com o meio (Diniz & Koller, 2010).

As características da pessoa são biopsicologicamente construídas e determinadas na interação de cada ser humano com o ambiente físico e socioemocional que frequenta (Alves, 2002). Dessa forma, a pessoa é considerada tanto produtora quanto produto desse desenvolvimento, influenciando a forma, a força, o conteúdo e a direção dos processos proximais, e são ao mesmo tempo resultado da interação conjunta do processo, pessoa, tempo e contexto. As características da pessoa que influenciam os processos proximais são: disposições, recursos e demanda (Bronfenbrenner, 1979/1996).

As disposições podem ser generativas ou inibidoras. As generativas, que iniciam e sustentam processos proximais, compreende disposições ativas como curiosidade; tendência para iniciar e engajar-se em atividade (sozinho ou junto com outras pessoas); responsividade às iniciativas dos outros; e capacidade de adiar gratificação para alcançar metas de longo prazo. As inibidoras: obstruem, retardam ou impedem processos proximais. Os recursos seriam potencialidades e deficiências biopsicológicas, que influenciam a capacidade do organismo para se envolver efetivamente em processos proximais. A demanda influencia a disposição dos outros em relação à pessoa, suas implicações sobre o desenvolvimento consiste na capacidade de estimular ou desencorajar reações do ambiente social, favorecendo ou não o estabelecimento de processos proximais (Bronfenbrenner & Morris, 1999).

O processo e a pessoa estão inseridos no terceiro componente do desenvolvimento que é o contexto, este envolve quatro níveis ambientais. O primeiro nível é o microsistema, que se caracteriza por um padrão de atividades, papéis sociais e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento em um dado ambiente face-a-face com características físicas, sociais e simbólicas particulares que convidam, permitem ou inibem o compromisso sustentado em atividades progressivamente mais complexas em interação com o meio ambiente (Bronfenbrenner, 1979/1996).

O mesossistema, segundo nível do contexto, compreende as ligações e processos que ocorrem entre dois ou mais ambientes que se interrelacionam, como a família e a escola, da escola e o trabalho (Bronfenbrenner, 1919/1996). No presente estudo seriam as relações estabelecidas entre a creche e as famílias. Nesse nível enfatizam-se os efeitos sinérgicos criados pela interação, como: as características inibitórias do desenvolvimento; as instigadoras; e os processos presentes em cada ambiente.

O terceiro nível é o exossistema, que compreende processos do sistema que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como um participante ativo, mas nos quais ocorrem eventos que indiretamente influenciam o seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1919/1996). Nesse caso não compreende processos que envolvem diretamente a criança, mas que influenciam diretamente seu desenvolvimento, como por exemplo, o ambiente de trabalho dos pais.

O quarto nível é o macrosistema que consiste no padrão global do micro, meso e exossistema (Figura 1), compreende as características de uma dada cultura ou subcultura, com especial referência aos sistemas de crenças, recursos, riscos, estilos de vida, estruturas, oportunidades, opções de vida e padrões de intercâmbio social que estão incluídos em cada um desses sistemas (Bronfenbrenner, 1992).

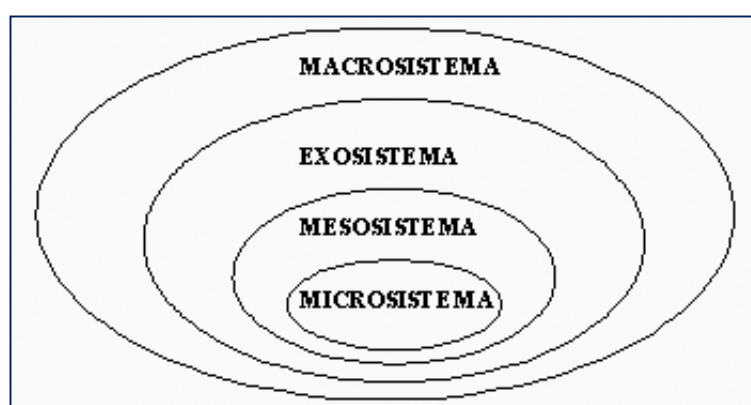


Figura 1. Padrão global dos sistemas

Fonte: Odom et al (1996)

O último e importante componente do desenvolvimento é o tempo, caracterizado por um núcleo de análises particulares que englobam tanto processos cognitivos e neuropsicológicos como o socioemocional da pessoa em desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1989, 1993). O tempo permite analisar a influência sobre o desenvolvimento humano de mudanças e continuidades que ocorrem ao longo do ciclo de vida. Considerando o desenvolvimento infantil entende-se que a conceitualização do tempo se dá através de um processo contínuo de experiências e significações, vivenciadas ao longo da socialização. Neste sentido, tanto a maturação biológica

quanto a estruturação cognitiva ocorre durante o exercício de habilidades intelectuais e oportunidades cotidianas de interação com símbolos, objetos e pessoas significativas e essa interação permite a criança vivenciar e transmitir o tempo, enquanto um organizador social e emocional (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

O desenvolvimento emocional, físico e intelectual necessita de relações complexas nas quais se possam intervir diretamente (Bronfenbrenner, 2004). O ambiente no qual o indivíduo em desenvolvimento está inserido é fundamental, tendo em vista que existe uma relação direta entre o ambiente e o tipo de emoção nele produzido. Indivíduos que se desenvolvem em ambientes favoráveis tendem a expressar pelos outros indivíduos emoções positivas como amor, gratidão, interesse (Paludo & Koller, 2006).

O afeto positivo pode ser entendido como a capacidade que a pessoa tem de “sintonizar no outro” e, assim, responder de forma adequada, a pessoa estará intimamente relacionada com o ambiente de desenvolvimento, em particular com as relações que nele se estabelecem, ou seja, a capacidade de gerar processos proximais em nível de microssistema (Diniz & Koller, 2010). Considerando as características do microssistema, os processos proximais, as relações face-a-face nele estabelecidas, a creche como um microssistema foi considerada como foco no presente estudo e suas características são relatadas a seguir.

3.2 O Microssistema: Creche

A creche, foco do presente estudo, caracteriza-se por um microssistema no qual pode ser observada a interação criança-criança, criança-adulto e essas interações são orientadas por papéis, atividades e relações sociais e interpessoais que caracterizam tal ambiente. Dentro desse microssistema encontra-se, de acordo com Bronfenbrenner (1979/1996), o contexto primordial e o contexto secundário do desenvolvimento. No primordial, a pessoa pode observar e comprometer-se em atividades conjuntas gradativamente mais complexas com a orientação direta de pessoa, ou pessoas, que já possuem habilidades e conhecimentos que ela ainda não possui, e com quem ela tenha uma relação afetiva positiva. Na creche, as crianças comprometem-se em atividades e estabelecem relações orientadas pelas cuidadoras, professoras e as outras crianças podendo estabelecer com elas uma relação positiva.

Brincar, confortar, contar uma história etc., são atividades interativas que constituem um processo proximal, na medida que essas atividades podem ser compartilhadas por duas ou mais pessoas e mutuamente estimuladas. De forma que para que seja efetiva, é necessário que ocorra ao longo do tempo e que se transforme e se atualize de acordo com as necessidades e suas exigências do desenvolvimento de cada um dos indivíduos envolvidos na relação. Ao alimentar, brincar ou confortar uma criança são ativados sentimentos como cumplicidade, ternura, carinho que mobilizarão acontecimentos passados os quais são transportados para o futuro, constituindo a especificidade dessa relação (Diniz & Koller, 2010). No contexto secundário dos microssistemas são fornecidos encorajamento, condições e oportunidades, para a pessoa fazer aquilo que ela desenvolveu no contexto primordial (Bronfenbrenner, 1979/1996).

Embora não seja o ambiente de desenvolvimento dominante no Brasil, a creche vem ganhando um espaço crescente entre as formas de cuidado à criança de zero a seis anos, passando a ser uma opção viável para as famílias, com repercussão para a promoção da igualdade entre gêneros, na medida em que facilita o engajamento da mulher no mercado de trabalho (Lordelo, 2002). Inicialmente, as creches estiveram vinculadas ao atendimento de populações de baixa renda e o trabalho desenvolvido era de cunho assistencial-custodial, voltado para a alimentação, higiene e segurança física das crianças (Oliveira, Mello, Vitoria, & Rossetti-Ferreira, 1992). Esta concepção foi sendo modificada, ocorrendo um aumento no número de creches e escolas maternas em todas as classes sociais. Até mesmo mães que não trabalham fora começaram a buscar estes espaços de socialização para as crianças (Rapoport & Piccinini, 2001).

A proposta da creche como ambiente de cuidados assistencialistas modificou-se e passou a ter um caráter educacional (Oliveira et al., 1992). A constituição brasileira de 1988 reconheceu a creche como uma instituição educativa, sendo um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado. A partir da nova Lei Diretrizes e Bases - LDB (20/12/1996), a creche passou a ser incluída como educação infantil responsável pelas crianças até os três anos de idade e as pré-escolas para crianças de quatro a seis anos (Rapoport & Piccinini, 2001).

O ambiente desconhecido, as novas rotinas, a alimentação, as pessoas não familiares, as separações diárias e a ausência da mãe despertam nas crianças uma significativa exigência social e emocional (Davies & Brember, 1991).

A experiência da vivência em creches apresenta efeitos poderosos e duradouros nos processos proximais da criança interferindo no seu relacionamento com adultos e crianças. As creches brasileiras caracterizam-se por apresentar aspectos típicos como: ingresso mais precoce da criança na creche; permanência durante todo o dia; grande número de crianças por instituição; tamanho dos grupos grandes; e maior rigidez na organização das rotinas de cuidados e atividades (Lordelo, 2002; Lima & Bhering 2006).

Considerando que é difícil para criança lidar com as novas situações e a aceitação do novo ambiente, principalmente a separação da mãe, estudos têm sido feitos para avaliar as consequências dos cuidados alternativos, a curto e longo prazo, sobre o desenvolvimento emocional, social e intelectual da criança. No geral, os efeitos da experiência da creche indicam vários efeitos no desenvolvimento da criança, dependendo de certos fatores ligados às características da criança, sua família e da creche (Lordelo, 2002).

Estudos realizados com crianças apontam que em relação às habilidades cognitivas, encontram-se efeitos benéficos da creche para crianças de famílias muito pobres, desde que esta tenha um nível mínimo de qualidade (Scarr & Eisenberg, 1993). Para as crianças de classe média praticamente não se encontram mudanças no padrão de desenvolvimento (Caughy, Dipietro & Strobino, 1994).

Lordelo (2002) assinalou que o desenvolvimento social das crianças é o que mais encontra efeitos negativos com a experiência da creche. Nos estudos de Belsky e Steinberg (1978, citado por Lordelo, 2002) com crianças que frequentam creches verificou-se maior orientação para pares, em vez de adultos, entre as crianças que são cuidadas em creche; maior assertividade; nível mais alto de agressão dirigida a adultos; menor sensibilidade à punição e menos tolerância à frustração. Nos estudos apresentados por Bronfenbrenner (1979/1996) com crianças em ambientes de creche demonstraram que em situações de menor proporção adulto-criança, estas tendiam a exibir reações de angústia, de apatia e a permanecerem passivas.

É possível que o efeito da experiência da creche para o desenvolvimento da criança seja diferenciado de acordo com o tipo de apego preexistente, mais negativo para crianças com história de apego inseguro e um tanto positivo para crianças com apego seguro (Egeland & Hiester, 1995). Crianças seguras mostram-se confiantes na exploração do ambiente e usam seus cuidadores como uma base segura de exploração. As crianças categorizadas como inseguras

apresentam baixa exploração do ambiente e pouca ou intensa interação com suas mães (Ainsworth, 1978 citado por Dalbem & Dell'Aglio, 2005).

A creche proporciona à criança oportunidades de experiências diversas: convivência com parceiros, conhecimento de novos espaços, materiais e equipamentos variados, engajamento em vários tipos de brincadeiras. Evidentemente, há limitações importantes desse tipo de ambiente em sua capacidade de proporcionar condições para o desenvolvimento saudável da criança. A principal limitação diz respeito à deficiência de responsividade do adulto, com repercussão no desenvolvimento cognitivo e na estruturação da personalidade da criança (Lordelo, 2002).

Segundo Cruz (2008) o que mais desagrade às crianças que frequentam creche está relacionado ao comportamento, às relações estabelecidas e às ações que acontecem entre elas, com destaque para a violência verbal ou física. Em contrapartida, o que mais agrada está relacionado aos brinquedos e alimentação. A qualidade do desenvolvimento será fortemente influenciada pela capacidade relacional e os afetos que nela predominam. A relação que a criança estabelece com o meio exterior, em particular com as suas figuras cuidadoras, permitirão definir um modelo relacional interno que poderá ser de confiança e segurança, ou de insegurança se forem inadequadas (Diniz & Koller, 2010).

Desta forma, uma criança que não tem durante seu processo de desenvolvimento as características e cuidados necessários ao desenvolvimento saudável, como brincadeiras e espaços adequados, poderão apresentar dificuldades emocionais, cognitivas e psicológicas. Considerando a base teórica das emoções e a creche enquanto ambiente de desenvolvimento, este estudo busca analisar como crianças que frequentam creches reconhecem as emoções a partir de expressões faciais e situações que englobam diversas emoções.

Capítulo II

MÉTODO

4 Objetivo Geral

Analisar a capacidade de reconhecimento das emoções através das expressões faciais em crianças entre três anos e cinco anos e 11 meses, que frequentam creches municipais ou estaduais da Paraíba e do Rio Grande do Sul em comparação com crianças que frequentam escolas.

4.1 Objetivos específicos

- Diferenciar a capacidade de reconhecimento de emoções básicas de acordo com a idade da criança;
- Analisar o reconhecimento de emoções provocadas por causas externas, desejos, crenças e lembranças;
- Verificar como as crianças reconhecem modos de regular as emoções de vários tipos, aquelas que envolvem aparência e realidade, emoções mistas e emoções que expressam moralidade;
- Examinar o reconhecimento das emoções nas crianças que possuem irmãos e as que não possuem;
- Verificar o reconhecimento das expressões emocionais considerando os estados da Paraíba e do Rio Grande do Sul;
- Analisar o efeito do contexto creche no reconhecimento das expressões emocionais

5 Delineamento

Trata-se de um estudo comparativo desenvolvido em creches municipais e estaduais dos estados da Paraíba e do Rio Grande do Sul. As cidades contempladas foram João Pessoa e Campina Grande na Paraíba e Porto Alegre no Rio Grande do Sul.

6 Contextualização

O atendimento de crianças em creches faz parte do sistema de educação básica implementado no Brasil como forma de garantir educação as crianças desde os primeiros anos de vida.

O núcleo de creches do estado da Paraíba tem por objetivo o atendimento das crianças de famílias de baixa renda de todo o estado, na faixa etária de zero a seis anos, operacionalizando o Programa Estadual "Vida Criança". Esse programa tem por objetivo garantir o desenvolvimento físico, afetivo, cognitivo e social da criança, além de diminuir os índices de mortalidade infantil, de subnutrição e de violência doméstica. Para isso conta com profissionais na área de psicologia, pedagogia, nutrição, saúde e recreação que desenvolvem atividades de saúde, pedagógicas, sociais e recreativas.

A população estudada no estado da Paraíba compreende crianças que frequentam creches municipais e estaduais das cidades de João Pessoa e Campina Grande. O estado da Paraíba possui 95 creches, das quais 52 são municipais e 43 estaduais e são atendidas nessas instituições um total 20.183 crianças.

No Rio Grande do Sul, as creches se propõem a trabalhar com a criança de zero a cinco anos e 11 meses com o objetivo de fornecer subsídios para o seu desenvolvimento e aprendizagem, assegurando a elas a possibilidade de viver, em um processo interativo de construção do conhecimento. Na cidade de Porto Alegre, em 1991, foi criado o Programa Municipal de Educação Infantil de Porto Alegre – PMEI, transferindo a administração das sete creches existentes para a Secretaria da Educação – SMED. As creches passaram a designar-se Escolas Municipais Infantis, recebendo equipe diretiva indicada e professoras concursadas que assumiram a coordenação das atividades pedagógicas de todos os grupos etários, inclusive dos berçários.

O estado do Rio Grande do Sul possui 961 creches municipais e seis creches estaduais. Na cidade de Porto Alegre de acordo com os dados da SMED há 97 creches municipais atendendo a 18.237 crianças.

Amostra

A amostra foi composta por 174 crianças, das quais 87 frequentam creches municipais ou estaduais e 87 que frequentam escolas particulares (grupo de comparação) compreendidas na faixa etária de três a cinco anos e 11 meses. A faixa etária foi determinada por dois critérios, o primeiro está de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996), Título III do direito à educação e do dever de educar no seu artigo 4º, IV§ atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos. O segundo critério está relacionado ao instrumento que foi utilizado na pesquisa, o qual é indicado para crianças com idade entre três e 12 anos. Relacionando a faixa etária com esses dois critérios a amostra foi delimitada na faixa etária entre três e cinco anos e 11 meses.

As creches para a realização da pesquisa foram escolhidas por disponibilidade em participar do estudo. Das creches do estado da Paraíba foram escolhidas quatro (duas de João Pessoa e duas de Campina Grande), das instituições do Rio Grande do Sul foram escolhidas duas de Porto Alegre. As cidades foram escolhidas tendo como critério a escolha da capital do estado mais uma cidade do interior próxima à capital. No estado do Rio Grande do Sul as cidades do interior não foram contempladas devido ao curto período para execução da pesquisa.

Critérios de inclusão estabelecidos para a participação das crianças no estudo:

- (1) Crianças que frequentam creches municipais ou estaduais;
- (2) Crianças com idades compreendidas entre três e cinco anos e 11 meses;
- (3) Crianças de ambos os sexos.

Critérios de exclusão estabelecidos:

- (1) Crianças que durante a aplicação do teste apresentem alguma deficiência física e/ou mental que comprometa a resposta ao instrumento.

A amostra total da pesquisa foi de 187 crianças, entretanto foram excluídas da pesquisa 13 crianças do grupo das creches por não preencherem os requisitos necessários à participação. Cinco crianças foram excluídas por não responderem a todo o instrumento, e oito crianças foram excluídas porque estavam com idade acima da faixa etária estabelecida.

Grupo de comparação

O grupo das escolas foi utilizado para analisar o efeito do contexto da creche no reconhecimento das expressões emocionais. Participaram 87 crianças com idade entre 36 e 71 meses, provenientes de escolas particulares da cidade de Campina Grande-PB.

As escolas foram escolhidas pela disponibilidade em participar do estudo. O primeiro contato foi feito com a direção e em seguida com os pais para solicitar permissão para participação da criança no estudo e para a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A). A aplicação do instrumento ocorreu na própria escola e de forma individual.

7 Instrumento

O instrumento utilizado foi o Teste de Compreensão das Emoções (TEC) que objetiva identificar o reconhecimento das expressões faciais em crianças de três a doze anos. Este instrumento foi proposto por Pons e Harris (2000) e Pons, Harris e Rosnay (2004) a partir da validação em uma amostra de 100 crianças inglesas de três, cinco, nove e 11 anos, de sexo masculino e feminino. No Brasil, vários estudos têm sido realizados, entre eles o de Roazzi, Dias, Minervino, Roazzi, e Pons (2008), o qual apresenta os resultados para o processo de adaptação e validação do instrumento para o Brasil. Esse estudo foi realizado com 396 crianças com idade entre quatro e 12 anos, provenientes de Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte.

O instrumento consiste em um livro, tamanho A4, composto por blocos de histórias. Cada bloco avalia um componente particular do reconhecimento das emoções. Em cada bloco consta na parte superior um cenário e na parte inferior a opção para a resposta, estas se compõem de quatro expressões faciais que representam as emoções. As histórias se dividem em nove componentes: (1) reconhecimento das emoções, baseado nas expressões faciais; esse primeiro componente envolve o reconhecimento de emoções como: tristeza, felicidade, raiva, neutro (sem alteração de emoções), medo e abrange cinco itens com o objetivo de investigar o reconhecimento de expressões faciais das emoções baseado nas expressões faciais; (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 (Ver Figura2); (3) compreensão do desejo despertado; 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; (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; (5) compreensão das emoções influenciadas por lembranças; atribuição de uma emoção para uma característica que lembra a perda de um objeto precioso; (6) compreensão das emoções que envolvem situações de regulação das emoções; atribuição de uma estratégia psicológica que eles pensam para não ficarem tristes; (7) compreensão das emoções em situações que envolvem aparência e realidade; atribuição de uma emoção para uma situação que pode provocar tanto sentimentos negativos quanto positivos; (8) compreensão da existência de duas ou mais emoções ao mesmo tempo; e (9) compreensão das emoções que envolvem moralidade, atribuição de uma emoção que algo está errado de acordo com as normas impostas pela mãe, por exemplo (Pons & Harris, 2005).

As perguntas utilizadas na sequência das histórias seguem no Anexo D.

8 Procedimentos para coleta e análise dos dados

O primeiro passo para coleta dos dados foi entrar em contato com os dirigentes das creches e escolas, apresentar o projeto e solicitar permissão para desenvolvê-lo. Em seguida, elaborou-se um cronograma de datas e horários oportunos para a coleta dos dados. Solicitou-se à

direção uma listagem com os nomes, sexo e data de nascimento das crianças, como também uma reunião com os pais para apresentar o projeto e solicitar a permissão para participação da criança e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após estes procedimentos o instrumento foi aplicado individualmente em uma sala da creche.

Aplicação do instrumento: Primeiro mostrou-se a criança o cenário, o entrevistador leu a história sobre o personagem retratado e em seguida solicitou à criança que indicasse qual emoção apresentada pelo personagem na história relatada. As situações foram descritas de forma emocionalmente neutra e as respostas verbais ou não-verbais, quando a criança apontou para a resposta, foram computadas.

Apresentou-se, então, para fins ilustrativos uma das situações do componente II (reconhecimento das causas externas das emoções) (Figura 2). A entrevistadora começou apresentando o primeiro item da seguinte forma: “Este menino está olhando para sua pequena tartaruga, que acaba de morrer”. Em seguida, a entrevistadora perguntou: “Como este menino está se sentindo? Ele está feliz, triste, com raiva, ou normal?”. A entrevistadora apontou para cada um dos quatro possíveis resultados e esperou a criança responder.

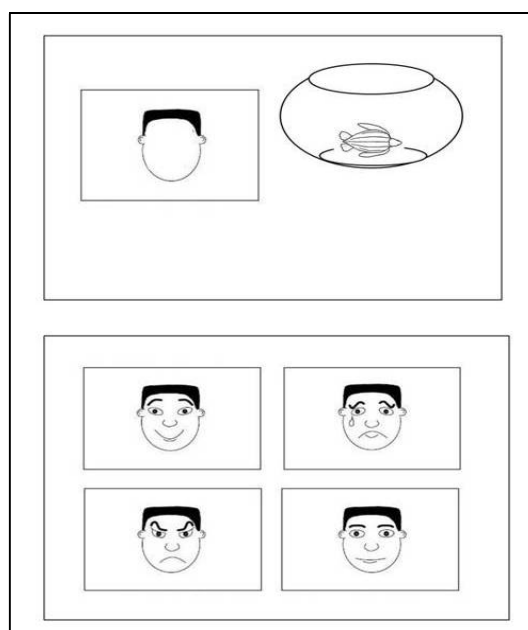


Figura 2. Ilustração do componente II do instrumento

Fonte: Pons e Harris (2005)

O desempenho no teste é analisado para cada criança, somando suas pontuações em cada um dos nove componentes. Os dois primeiros componentes, reconhecimento e causas externas, incluem cinco itens do teste. As crianças recebem crédito quando indicam a emoção correta. As crianças recebem um único ponto em cada um desses componentes se estiverem corretas em pelo menos três dos cinco itens. O terceiro componente, o desejo, incluiu duas perguntas do teste, as crianças recebem um único ponto se elas estiverem corretas em ambos os itens do teste. Os seis componentes restantes incluem uma questão de teste e neles as crianças recebem um ponto para cada componente de emoção que conseguirem acertar. As contagens totais podem variar de zero a um em cada componente e de zero a nove em todo o teste.

Os dados coletados foram pontuados e analisados através da estatística descritiva e do Teste de Análise de Variância Simples (*One way ANOVA* - $p \leq 0,005$).

A pesquisa seguiu as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos do Conselho Nacional de Saúde (Resolução CNS 196/96). Foi aprovada pelo comitê de ética e pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco com o protocolo número 257/2010.

Capítulo III

RESULTADOS

6.1 Caracterização das instituições

Para compreender melhor a amostra faz-se necessário conhecer um pouco da rotina do microsistema estudado. As creches envolvidas nesse estudo atendem à população de nível socioeconômico baixo (renda aproximada de um salário-mínimo) e estão situadas em bairros periféricos das cidades escolhidas. Nos dois estados (Paraíba e Rio Grande do Sul) as instituições possuem duas educadoras em cada sala de aula, as crianças são divididas em sala por idade, ficando no berçário as crianças até 24 meses; de dois anos a quatro anos no pré-I; e de quatro anos a cinco anos e onze meses no pré-II. A rotina das creches nos dois estados é semelhante: as crianças chegam por volta das sete da manhã e permanecem na instituição até às 17 horas. Ao chegar, as crianças trocam de roupa, tomam café e vão para sala onde são realizadas atividades dirigidas. Às 10 horas da manhã recebem um lanche e logo após seguem para a recreação. Às 11 horas tomam banho e em seguida almoçam. Após as crianças dormem até 14h30min. Das 14h30min até às 17 horas, as atividades são diversas podendo ter atividades dirigidas como de livre escolha.

As creches do estado do Rio Grande do Sul exigem que as educadoras possuam formação em pedagogia e que façam cursos de capacitação. Na Paraíba, as educadoras podem possuir ou não a formação em educação. As técnicas que auxiliam em algumas atividades de limpeza das creches em alguns casos são mães muitos pobres que trabalham nas creches para alimentar a si e aos filhos. Nas instituições do estado da Paraíba além das educadoras, a equipe de funcionários da creche é composta por: nutricionista, faxineira, psicóloga, assistente social, porteiro e diretora. No estado do Rio Grande do Sul, as creches envolvidas possuem além das educadoras, cozinheira, faxineira e diretora.

6.2 Caracterização biossociodemográfica

Os dados biossociodemográficos foram coletados a partir de um breve questionário (Anexo C) preenchido antes da aplicação do teste. A amostra foi composta por 87 crianças que atenderam aos critérios de inclusão. As análises iniciais do estudo compreendem a frequência e percentagem de distribuição da amostra por cidade, sexo, idade e a condição de possuir ou não irmãos.

Tabela 2: Caracterização Biossociodemográfica dos Participantes

Itens	Caracterização	Frequência
Local da Entrevista	João Pessoa	26
	Campina Grande	40
	Porto Alegre	21
Sexo	Masculino	43
	Feminino	44
Idade	3 anos	26
	4 anos	26
	5 anos	35
Irmão	Nenhum irmão	22
	Irmãos mais novos	14
	Irmãos mais velhos	33
	Ambos (mais novos e mais velhos)	18

A Tabela 2 revela que João Pessoa foi a cidade com maior número de crianças participantes do estudo, com relação ao gênero participaram mais meninas, apesar da pequena diferença entre o número de meninas e meninos. No quesito idade, o maior número de

participantes estava na faixa etária de cinco anos de idade, e com relação a possuir ou não irmãos a maior parte dos participantes possuíam irmãos mais velhos.

6.3 Resultados do reconhecimento das expressões emocionais básicas e da neutralidade quanto à idade

Conforme o primeiro objetivo específico buscou-se analisar o desempenho das crianças no reconhecimento das expressões faciais das emoções (triste, feliz, com raiva, com medo) e da neutralidade de acordo com a idade da criança. Utilizou-se para análise o cálculo da frequência, percentagem das respostas corretas em cada emoção e o teste *One way ANOVA* para comparação das médias dos grupos.

Tabela 3 Frequência e percentagem de acertos em relação ao reconhecimento das expressões das emoções básicas e neutralidade

Emoção	3 anos		4 anos		5 anos		F (ANOVA)	p*
	f	%	f	%	F	%		
Triste	17	65,4	23	88,5	29	82,9	2.033	0.011
Feliz	11	42,3	16	61,5	31	88,6	2.083	0.008
Raiva	14	53,8	20	76,9	30	85,7	0.950	0.553
Medo	14	53,8	15	57,7	28	80,0	1.571	0.070
Neutra	12	46,2	7	26,9	17	48,6	0.717	0.842

*p≤0,005

Os resultados mostrados na Tabela 3 revelam que as emoções Triste e Feliz mostram diferenças estatisticamente significativas entre as idades. A expressão mais reconhecida pelas crianças de três e quatro anos foi a emoção Triste, e para as crianças de cinco anos foi a emoção Feliz. Com relação à expressão de menor índice de reconhecimento, tem-se para as crianças de três anos a expressão Feliz, para as crianças de quatro e cinco anos foi a expressão de neutralidade.

6.4 Resultados do reconhecimento das expressões emocionais provocadas por causas externas, desejos, crenças e lembranças

Os resultados quanto ao reconhecimento das expressões emocionais provocadas por causas externas, desejos, crenças e lembranças correspondem ao segundo objetivo específico do

presente estudo. A análise dos resultados foi realizada através do cálculo da frequência e percentagem das respostas corretas para cada expressão emocional.

Tabela 4 Frequência e percentagem das respostas corretas de acordo com a expressão emocional que envolve causas externas. (N=87)

Emoção	Frequência	Percentagem
Triste	48	55,2
Feliz	40	46,0
Com raiva	38	43,7
Com medo	57	65,5
Neutra (normal)	28	32,2

Os dados da Tabela 4 indicam que das cinco expressões emocionais que compõem as cinco situações provocadas por causas externas, a expressão de medo foi a mais identificada entre os participantes.

Tabela 5 Frequência e percentagem das respostas corretas de acordo com a expressão emocional que envolve desejos (N=87)

Emoção	Frequência	Percentagem
Situação 1		
Feliz	50	57,5
Triste	44	50,6
Situação 2		
Triste	42	48,3
Feliz	41	47,1

Na Tabela 5 encontram-se dados referente às duas situações de reconhecimento das expressões emocionais provocadas por desejo despertado. Na situação 1, o menor índice de reconhecimento foi em relação à expressão da emoção triste e na situação 2 o menor índice de reconhecimento foi para a emoção feliz.

Tabela 6 Frequência e percentagem das respostas corretas de acordo com a expressão emocional que envolve crenças (N=87)

Emoção	Frequência	Percentagem
Feliz	23	26,4
Triste	1	1,1
Com raiva	14	16,1
Com medo	37	42,5
Neutra (normal)	12	13,8

A Tabela 6 demonstra que nas emoções que envolvem crenças, é apresentada a criança figuras com expressões e perguntado qual expressão estaria na seria em determinada situação, espera-se que a criança responda feliz, no entanto a maior parte das respostas indicaram a emoção ‘com medo’ como adequada à situação.

Tabela 7 Frequência e percentagem das respostas corretas de acordo com a expressão emocional que envolve lembranças (N=87)

Emoção	Frequência	Percentagem
Feliz	36	41,4
Triste	23	26,4
Com raiva	2	2,3
Com medo	16	18,4
Neutra (normal)	10	11,5

Os dados da Tabela 7 mostram que na situação de reconhecimento das expressões das emoções por lembranças, as respostas na situação apresentada considerada correta é a situação é a emoção triste, mas a maior parte dos participantes indicaram a expressão feliz como adequada à situação.

6.5 Resultados em relação à regulação das emoções, aparência e realidade, emoções mistas e emoções morais

Cumprindo com o terceiro objetivo específico analisou-se através da estatística descritiva (frequência e percentagem) das respostas corretas referente ao reconhecimento das expressões emocionais para a regulação; situação de aparência e realidade; emoções mistas; e morais.

Tabela 8 Frequência e percentagem das respostas referentes aos quatro tipos de estratégias de regulação das emoções (N=87)

Estratégia	Frequência	Percentagem
Tapar os olhos com as mãos	31	35,6
Sair	16	18,4
Pensar em outra coisa	12	13,8
Não fazer nada	28	32,2

Os dados da Tabela 8 mostram que a maior percentagem dos participantes indicou como modo de controlar ou regular as emoções “tapar os olhos com as mãos”. A resposta considerada pelos autores do teste como correta seria pensar em outra coisa.

Tabela 9 Frequência e Percentagem das respostas em relação ao reconhecimento das expressões emocionais que envolvem aparência e realidade (N=87)

Emoção	Frequência	Percentagem
Feliz	37	42,5
Com raiva	28	32,2
Com medo	14	16,1
Neutra (normal)	8	9,2

Na Tabela 9 verifica-se que a emoção mais indicada como resposta a situação aparência e realidade foi a emoção feliz.

Tabela 10 Frequência e percentagem das respostas em relação ao reconhecimento das expressões emocionais que envolvem o misto de emoções (N=87)

Emoção	Frequência	Percentagem
Feliz	21	24,1
Triste e com medo	24	27,6
Feliz e com medo	11	12,6
Com medo	31	35,6

Os dados apresentados na Tabela 10 mostram que a resposta adequada à situação esperada (feliz e com medo) obteve o menor percentual.

Tabela 11 Frequência e percentagem das respostas corretas em relação à expressão das emoções que envolve moralidade (N=87)

Emoção	Frequência	Percentagem
Feliz	31	35,6
Triste	29	33,3

A Tabela 11 demonstra que o reconhecimento das duas expressões emocionais esperadas para situações de moralidade apresentou um percentual considerado alto para faixa etária estudada.

6.5 Resultados do reconhecimento das expressões emocionais comparando crianças que possuem irmãos e crianças que não possuem irmãos

Para atingir o quarto objetivo específico foi realizada a análise estatística com o teste *one way* ANOVA, a fim de comparar as médias entre os grupos para a condição de possuir ou não irmãos.

Tabela 12 Média, Anova e Significância da comparação entre as crianças que possuem irmãos e as que não possuem (N=87)

	Média	F(Anova)	Sig*.
<i>Reconhecimento</i>	0.357	1.653	0.183
<i>Causas externas</i>	0.368	1.514	0.217
<i>Desejos</i>	0.247	1.451	0.234
<i>Crenças</i>	0.039	0.194	0.900
<i>Lembranças</i>	0.312	1.536	0.211
<i>Regulação</i>	0.700	0.573	0.634
<i>Aparência e realidade</i>	0.193	0.871	0.460
<i>Misto</i>	0.201	2.023	0.117
<i>Moralidade</i>	0.290	0.271	0.846

Nota: *p≤0,005

A Tabela 12 demonstra que não houve diferenças significativas no reconhecimento das expressões emocionais entre as crianças que possuem e as que não possuem irmãos.

6.6 Resultados do reconhecimento das expressões emocionais comparando os participantes do estado da Paraíba e os participantes do estado do Rio Grande do Sul

Contemplando o penúltimo objetivo específico foi realizado o teste *One way* Anova para análise entre os grupos do estado da Paraíba e do estado do Rio Grande do Sul.

Tabela 13 Média, Anova e Significância da comparação entre os estados (N=87)

	Média	F(Anova)	Sig*.
<i>Reconhecimento</i>	0.097	0.435	0,511
<i>Causas externas</i>	0.269	1.088	0,300
<i>Desejos</i>	0.366	2.146	0,147
<i>Crenças</i>	0.019	0,096	0,757
<i>Lembranças</i>	0.242	1,173	0,282
<i>Regulação</i>	0.278	2.345	0,129
<i>Aparência e realidade</i>	0.036	0,162	0,688
<i>Misto</i>	0.158	1,544	0,217
<i>Moralidade</i>	0.807	8,531	0,004

Nota: * $p \leq 0,005$

Na Tabela 13 verifica-se que ao comparar o reconhecimento das expressões emocionais dos participantes do estado da Paraíba com os participantes do estado do Rio Grande do Sul só houve diferença significativa no reconhecimento das emoções que envolvem moralidade.

6.7 Resultados do reconhecimento das emoções comparando grupo de creches com escolas

Para a análise do efeito do contexto da creche no reconhecimento das expressões emocionais foi realizado o levantamento frequência e percentagem das respostas e comparação das médias dos grupos com o teste *one way* Anova, das crianças que frequentam creches e escolas.

Tabela 14 Frequência e percentagem das respostas corretas do grupo de comparação para todos os componentes do instrumento (N=174)

	f	%
Componente I – Básicas e neutra		
Triste	82	94,3
Feliz	77	88,5
Com raiva	76	87,4
Com medo	4	4,6
Neutra(normal)	66	75,9
Componente II-Causas externas		
Triste	62	71,3
Feliz	65	74,7
Com raiva	62	71,3
Com medo	36	41,4
Neutra(normal)	74	85,1
Componente III- Desejos		
Feliz	64	73,6
Triste	52	59,8
Triste	60	69,0
Feliz	66	75,9
Componente IV- Crenças		
Feliz	45	51,7
Componente V – Lembranças		
Triste	41	47,1

Componente VI- Regulação das emoções		
mãos	33	37,9
sair	14	16,1
pensar	26	29,9
Nao fazer nada	14	16,1
Componente VII- Aparência e realidade		
Triste	32	36,8
Componente VIII-Misto		
Feliz e com medo	17	19,5
Componente IX- Moralidade		
Feliz	22	25,3
Triste	41	47,1

Os dados da Tabela 14 apontam que no reconhecimento das emoções básicas a emoção feliz obteve o maior percentual. Para causas externas a neutralidade obteve o maior percentual de reconhecimento.

Tabela 15- Média, Anova e significância da comparação entre creches e escolas (N=174)

	Média	F(Anova)	Sig*.
<i>Reconhecimento</i>	2.075	13.189	0.001
<i>Causas externas</i>	4.190	18.872	0.001
<i>Desejos</i>	2.075	9.843	0.002
<i>Crenças</i>	2.782	12.381	0.001
<i>Lembranças</i>	1.471	6.407	0.012
<i>Regulação</i>	1.126	6.780	0.010
<i>Aparência e realidade</i>	0.092	0.403	0.526
<i>Misto</i>	0.282	2.150	0.144
<i>Moralidade</i>	0.006	0.054	0.817

Nota: *p≤0,005

De acordo com os dados da Tabela 15 houve diferenças significativas entre os grupos no reconhecimento das emoções básicas e neutralidade; nas causas externas; desejos e crenças.

Capítulo IV

DISCUSSÃO

Argumento para discussão- Percebe-se que a compreensão que a criança tem da emoção nem sempre é uma função da idade e de sua capacidade cognitiva, mas pode variar dependendo das circunstâncias em que vivem a criança, o contexto em que se encontra.

Este estudo teve por objetivo geral analisar o reconhecimento da expressão das emoções em crianças que frequentam creches municipais ou estaduais dos estados da Paraíba e do Rio Grande do Sul. A primeira questão refere-se ao reconhecimento das emoções básicas e da neutralidade. Segundo Harris (1996), as crianças a partir de dois anos de idade respondem de forma apropriada à emoção de um adulto, mesmo sem compartilhá-la.

O reconhecimento de expressões emocionais básicas e da neutralidade foram analisadas por idade (Tabela 3), as crianças de três anos apresentaram menor índice de identificação no reconhecimento das expressões feliz e de neutralidade, o mesmo ocorreu com as crianças de quatro anos, entretanto o índice de identificação da expressão de neutralidade nas crianças de quatro anos (26,9%) foi bem inferior ao das crianças de três anos. O resultado das crianças de cinco anos mantém o baixo índice no reconhecimento da expressão de neutralidade, no entanto, apresentam o reconhecimento das demais expressões emocionais. O estudo de Roazzi et al (2008), com crianças de escolas particulares e públicas, revelou que a amostra de crianças de escolas particulares apresentou melhor desempenho em relação às crianças de escolas públicas, das quais apenas 36% com nove anos de idade reconheceram as expressões adequadas e apenas 50% com 11 anos.

Com relação à identificação das emoções causadas por situações externas, crianças de quatro a cinco anos são capazes de indicar situações apropriadas para emoções como: tristeza, alegria, raiva e medo (Harris, 1996). Os dados da Tabela 4 indicaram que apenas a expressão das emoções medo e tristeza foram identificadas por mais de 50% da amostra e as outras expressões tiveram um percentual de acerto menor. Já o estudo realizado por Ricarte (2008) com crianças

em situação de rua revelou que 78% das crianças reconhecem as expressões adequadas para as situações propostas neste componente.

No que remete às expressões emocionais provocadas pelo “desejo despertado”, a Tabela 5 mostra que menos de 50% das crianças respondeu à expressão correta esperada para situação. No estudo de Fisher (citado por Tenenbaum et al., 2004), as crianças mais velhas obtiveram mais sucesso em relação às crianças mais novas no reconhecimento das emoções de desejo despertado. No presente estudo, o percentual de acerto pode ser considerado baixo, tendo em vista que a maior parte da amostra foi composta por crianças mais velhas (cinco anos) do que as crianças de três e quatro anos. Harris (1996) pontuou que as crianças possuem crenças e desejos e são capazes de comunicar seu conteúdo a partir de cerca de dois anos, são ainda capazes de prever reações de outras pessoas em virtude de sua capacidade imaginativa. Assim, as crianças são conscientes de seus próprios estados mentais e são capazes de projetá-los sobre outras pessoas usando o mecanismo que depende apenas da imaginação.

Além do mecanismo da imaginação as lembranças são causadoras de determinadas emoções. De acordo com os dados apresentados na Tabela 7, apenas 26,4% das crianças apresentaram a identificação da expressão emocional suposta correta para situação que envolvia lembranças. Os dados refutam a afirmação de que as crianças podem recordar experiências passadas e lembrá-las em algum momento, como por exemplo, sentem-se tristes quando perdem um brinquedo e alegres quando ganham um presente é possível que apenas observem e lembrem a experiência passada (Harris, 1996).

Quando o reconhecimento das expressões emocionais envolve aparência e realidade os estudos realizados por Nóbrega, Minervino, Dias e Roazzi (submetido) com crianças em situação de rua e de abrigo (n=72) com idade entre três e 12 anos revelaram que (47,2%) das crianças em situação de abrigo apresentaram o reconhecimento da expressão emocional que envolve aparência e realidade e 86,1% das crianças em situação de rua reconheceram a expressão emocional. Tais dados superam os resultados encontrados no presente estudo, pois apenas 32,2% das crianças reconheceram a expressão emocional adequada.

Os dados do presente estudo em relação à aparência e a realidade (Tabela 9) corroboram as pesquisas realizadas por Cole (1986), nas quais indicam que as crianças pequenas não têm consciência de que revelam seus sentimentos pela expressão facial.

No componente das crenças, o percentual de acerto da emoção esperada foi de 26,4% (Tabela 6). Segundo Harris (1996) as crianças são capazes de imaginar as crenças e os desejos que outras pessoas podem ter mesmo que não os compartilhem. O estudo realizado com crianças em situação de trabalho na rua ($n=67$) com idade entre quatro e 12 anos, em duas capitais do nordeste brasileiro revelou que 52% dos entrevistados não obtiveram pontuação no item (Minervino, Dias, Silveira & Roazzi, 2010).

Além das emoções que abrangem as crenças, as crianças percebem que para controlar a expressão de uma emoção não é suficiente fazer uma “cara alegre”. As crianças pequenas já têm consciência disso, elas apontam outros tipos de estratégias para regular a emoção apresentada. Nos estudos de Dias, Vikan e Gravas (2000), sobre regulação das emoções com crianças norueguesas e brasileiras com faixa etária de sete a nove anos, concluíram que as estratégias de regulação das emoções variam em função do contexto e da idade. As brasileiras utilizaram a interação social, como forma de regulação emocional, ao contrário das norueguesas que recorreram mais às estratégias cognitivas quando a emoção era de raiva.

No presente estudo as crianças apresentaram entre quatro opções de estratégias o maior índice (35,6%) para a estratégia de “*tapar os olhos com mãos*”. Para Harris (1996), as crianças tendem a propor estratégias mais ativas como, por exemplo, mudar de situação para uma mais agradável. Gradativamente as crianças percebem que a emoção perde intensidade, porque deixa de pensar no acontecimento que gerou aquela emoção e começam a dedicar-se a atividades que bloqueiam a emoção anterior pela supressão dos pensamentos que mantém essa emoção. Esse nível de pensamento estratégico só foi identificado por 13,8% das crianças analisadas nesse estudo.

Analisando a compreensão das emoções mistas estudos realizados por Lipian (1985 citado por Harris, 1996) com crianças hospitalizadas e sadias com idades de seis a dez anos, evidenciam que as hospitalizadas duvidavam de que sua reação negativa pudesse ser de qualquer modo temperada por sentimentos positivos. Ao passo que as crianças sadias, em particular as de dez anos, eram otimistas. Percebe-se que a compreensão que a criança tem da emoção nem sempre é uma função da idade e de sua capacidade cognitiva, mas pode variar dependendo das circunstâncias em que vivem a criança, o contexto em que se encontra. Nos estudos realizados por Rocha et al. (2008) com crianças abrigadas ($n=36$) com idade entre quatro e 12 anos, 20%

dessas crianças apresentaram respostas de reconhecimento das emoções mistas. Enquanto no presente estudo apenas 12,6% das crianças apresentaram o reconhecimento das expressões de emoções mistas.

Segundo Koller (2004), fatores como as experiências afetivas e sociomorais, o desenvolvimento e as limitações cognitivas, a maturidade socioemocional, a cultura e o contexto nos quais estão inseridos podem influenciar a compreensão e a atribuição das emoções frente a episódios de transgressão. No que remete ao reconhecimento de expressões de emoções morais, menos de 50% das crianças identificaram as expressões adequadas nas duas situações apresentadas (Tabela 11).

Quando comparadas as crianças por estado só foi identificado diferença significativa no componente que envolve situações com expressão das emoções morais (Tabela 13). As crianças do estado do Rio Grande do Sul apresentaram melhores índices de reconhecimento em relação às crianças do estado da Paraíba. Nos estudos de Minervino et al., (2010), 97% das crianças em situação de trabalho na rua não identificaram as expressões emocionais provocadas por situações morais.

O aspecto moral analisado apresentou em outros estudos diferenças nas respostas, como os estudos com crianças inglesas, que elas consideraram corretas as situações propostas. Entretanto, nos estudos com crianças peruanas, italianas e brasileiras não consideram corretas as situações que envolvem a moralidade. Tal fato sugere a influência cultural e do contexto no qual as crianças estão inseridas.

O surgimento das emoções morais relaciona-se à regulação emocional, constituindo um processo complexo, o qual envolve o entendimento que tal processo pode ser redirecionado pelos pensamentos (Tenenbaum, Pons, & Harris, 2004). A importância de se estudar as emoções morais reside no fato das emoções ajudarem as pessoas a distinguirem características morais em contextos específicos, motivarem o comportamento e revelarem valores, preocupações consigo e com os outros, a exemplo da vergonha e da culpa que são emoções morais que surgem da incoerência entre o comportamento e as características da própria pessoa atrelada a seus modelos morais (Paludo, 2002).

Os aspectos morais e sociais são os que mais identificam efeitos negativos nas crianças que frequentam creches de acordo com autores da área. Um dos pontos enfatizados por Lordelo

(2002) é que o grande volume de tarefas executadas pelos cuidadores como, alimentar, limpar, fazer as crianças adormecerem, impede a interação mais ativa dos cuidadores nas atividades lúdicas e afetivas. Essa interação, por excelência, são a base para formação de vínculo e aprendizado das emoções morais.

Além disso, a extensiva convivência com pares da mesma idade oferece alguns riscos e dificuldades ao desenvolvimento, privando a criança de experiências significativas. Nessas condições as interações tendem a ser simétricas, reduzindo-se a probabilidade de comportamento pró-social e as oportunidades de exercício de papéis complementares. Outro ponto destacado é a desvalorização do adulto como fonte de recompensa e afeto, e menor sensibilização à punição, o que pode trazer sérios riscos ao desenvolvimento, na medida em que podem influenciar o comportamento social em longo prazo, com possíveis consequências na inserção social da criança na comunidade e na adesão aos valores e práticas culturais aceitas (Lordelo & Carvalho, 1999).

Harris (1996) pontuou que as crianças podem seguir os preceitos de certo ou errado a partir do contexto familiar. Nos estudos de Smetana (1985, citado por Harris, 1996) as crianças podem começar a categorizar uma ação como moralmente errada, e não convencionalmente errada, caso venham a saber que ela causa o sofrimento.

Como já assinalado, além da importância do contexto na capacidade que o indivíduo adquire para reconhecer e controlar suas emoções, tem também a influência do outro, dos pares.

Por isso é importante fazer uma análise das crianças que possuem ou não possuem irmãos, considerando que as crianças que possuem irmãos podem ter influência desse outro para um melhor desenvolvimento nas capacidades cognitivas e emocionais. A partir das experiências afetivas das crianças com seus pais e irmãos, estas aprendem a lidar com seus sentimentos e expressá-los (Eisenberg, Fabes, Schaller, Carlo, & Miller, 1991). Apesar da influência da participação do outro no desenvolvimento emocional e cognitivo, no presente estudo não foram encontradas diferenças significativas (Tabela 12) entre as crianças que possuem irmãos e as que não possuem.

Estudos sobre a influência dos irmãos no desenvolvimento da criança têm sido frequentes na literatura como, por exemplo, os estudos de Dunn, Kendrick e MacNamee (1981 citado por Harris, 1996) com um grupo de irmãos e irmãs inglesas. Os irmãos mais velhos com idade entre

dois e quatro anos e os mais novos com idade entre oito e 14 meses. No estudo, solicitou-se às mães que observassem o comportamento dos filhos mais velhos em relação aos mais novos em situações emocionais que envolviam a participação do outro para o ato de consolar. As mães relataram que no primeiro mês um quarto dos irmãos mais velhos consolavam, frequentemente, os irmãos mais novos quando estes mostravam chateados, um terço dos irmãos mais velhos consolava os mais novos “às vezes”, e um terço consolava “raramente”.

O vínculo com os irmãos e interação dia a dia proporciona a criança aprendizado de emoções e de relações de proteção e cuidado que contribuem para formação de vínculo e aprendizado de emoções.

No estudo de Cruz (2008) realizado com crianças de cinco e seis anos de idade que frequentam creches em diferentes estados brasileiros as próprias crianças revelaram preocupação com o contexto em que estavam inseridas. Nas falas das crianças encontram-se várias referências ao contexto em que vivem, revelando também preocupação com o meio ambiente como, por exemplo, a ocorrência de chuvas. Isto porque as crianças influenciam o ambiente no qual estão inseridas e são influenciadas por ele, e ao estabelecerem qualquer tipo de vínculo com outras pessoas são influenciadas também por estas pessoas. Dessa forma, a criança não só estabelece a interação pessoa - ambiente como também a interação com pessoas, objetos e símbolos (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Além da caracterização do ambiente, a análise dos dados do grupo de comparação demonstrou que as crianças que frequentam escolas particulares apresentaram melhores índices de reconhecimento das expressões emocionais. De acordo com a Tabela 15 verificou-se diferença significativa nos componentes de reconhecimento das expressões básicas e da neutralidade, das provocadas por causas externas; em desejos e aquelas que envolvem crenças. Nos outros componentes apesar de não apresentarem diferença significativa, a análise da frequência e da percentagem (Tabela 14) demonstrou diferenças consideráveis na percentagem de acerto dos componentes.

No reconhecimento das emoções básicas e da neutralidade o grupo de comparação apresentou índices acima de 70% em todas as expressões. Para o reconhecimento de expressões provocadas por causas externas os altos índices permaneceram acima de 70% com exceção da expressão de medo. Para o componente “desejos” das quatro situações as crianças de creche

apresentaram o maior índice de acerto o qual foi para emoção feliz, enquanto no grupo de comparação o menor índice foi para a emoção triste.

Quando analisado o reconhecimento das expressões emocionais provocadas por crenças, mais de 50% da amostra do grupo de comparação respondeu a emoção considerada adequada, enquanto apenas 26,4% das crianças das creches o fizeram. O mesmo ocorreu com as expressões emocionais provocadas por lembranças. Quanto ao uso de estratégias de regulação, os dois grupos apresentaram maior frequência para a estratégia de *“tapar os olhos com as mãos”*. No entanto, para a estratégia esperada, o grupo de comparação apresentou melhor índice de reconhecimento. Nos dois últimos componentes, as crianças do grupo controle só apresentaram índice inferior ao das crianças das creches na situação 1 na qual deveria ficar feliz por resistir a fazer algo que não é certo.

Além das relações estabelecidas no contexto, são importantes as interações com pessoas, objetos e símbolos tidos como elemento importante do desenvolvimento cognitivo e emocional, como por exemplo, o reconhecimento de expressões emocionais. Estudos (Buhler, 1930; Haviland & Lelwica, 1987) comprovam que crianças reagem e reconhecem adequadamente a expressão manifesta pelas pessoas que cuidam delas. Com 10 semanas de idade os bebês já demonstram reagir à expressão de suas mães. Além disso, as crianças que não interagem diretamente com um adulto tendem a exprimir um comportamento emocional com algum objeto ou situação imposta pelo ambiente (Harris, 1996).

Além dos fatores ambientais, culturais e naturais, as emoções também recebem influência dos fatores individuais e pessoais. As experiências singulares provocam respostas emocionais individuais e variáveis relacionadas à história pessoal da criança (Damásio, 2004; Harris, 1996).

As características pessoais e individuais estão relacionadas às características de força (crenças diretivas, objetivos, motivações etc.) de recurso (experiência, inteligência, habilidade) e demanda (idade, sexo, cor, raça). Além dessas características as crianças podem apresentar características de competência (aquisição de habilidade para direcionar seu próprio comportamento) e disfunção (manifestação recorrente de dificuldade em manter o controle e integração do próprio comportamento) (Bronfenbrenner & Evans, 2000).

Tanto a competência como a disfunção expressam-se diretamente no desenvolvimento das capacidades emocionais e cognitivas da criança. As experiências individuais dependem da

forma como as pessoas significam e internalizam as situações decorrentes de características subjetivas da pessoa, mas também da qualidade das relações estabelecidas com os adultos, com os pares e com o ambiente. Neste sentido, percebe-se que todos os aspectos são importantes para o bom desenvolvimento cognitivo e emocional, lembrando a importância de se estudar como ocorre (processo), onde ocorre (contexto), com quem ocorre (pessoa) e o tempo em que ocorre o desenvolvimento humano, no caso do presente estudo esses aspectos refere-se ao desenvolvimento emocional.

Capítulo V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados reiteram a importância de se estudar o desenvolvimento do reconhecimento emocional em diferentes contextos, haja vista que a emoção é um fenômeno central na vida dos seres humanos. Reconhecer, controlar, regular as emoções pode funcionar como precursor de comportamentos e das relações sociais, como dos diferentes aspectos necessários à vida humana. O ambiente da creche, como tantos outros ambientes, pode ser determinante de um bom ou mau desenvolvimento e da formação da personalidade da criança. Tendo em vista que é na creche que a criança passa maior parte do tempo e é onde desenvolve grande parte das características pessoais e apreende regras culturais e sociais necessárias aos seres humanos.

Ao comparar os resultados das crianças das creches com as crianças de escolas notou-se a divergência de respostas indicando que na creche existe uma maior necessidade de desenvolver formas que possam auxiliar no desenvolvimento da capacidade emocional das crianças, em especial desenvolvimento do reconhecimento das expressões emocionais, pois é através das emoções que as crianças podem identificar atitudes certas ou erradas estabelecidas pelas regras culturais da sociedade em que estão inseridas. Se ao reconhecer que um ato seu pode deixar um coleguinha triste ou pode fazer a si próprio algum mal, a criança tende a reconhecer que suas atitudes podem ser reguladas pelas emoções. É através do reconhecimento das emoções que a criança percebe que abraçar um coleguinha pode fazê-lo sorrir, como também empurrá-lo ou tomar um brinquedo pode fazê-lo chorar ou ficar triste. E é através desse reconhecimento que o ser humano pode modelar seu comportamento. Assim, a análise das emoções pode proporcionar o conhecimento sobre os aspectos motivacionais e comportamentais que estão presentes no dia-a-dia do ser humano.

A creche enquanto microssistema recebe influência dos outros níveis do contexto, como o macrossistema (cultura) e de outros microssistemas como a família da criança, que ao interagir

com a creche forma o mesossistema. Essa interação é importante no desenvolvimento da criança considerando que o sucesso do trabalho com crianças depende do empenho profissional e do conhecimento a respeito de cada criança. Dessa forma, o profissional deve buscar formas alternativas de acessar o conhecimento sobre e com as famílias com as quais interage. Assim, procurando qualificar essas informações no sentido de que elas possam oferecer elementos úteis para a construção dos objetivos e plano de trabalho a ser desenvolvido em conjunto com a família. Esta atitude deve estar sempre relacionada ao foco principal que no caso é o bom desenvolvimento da criança.

Como já visto a participação do outro é fundamental no desenvolvimento emocional. Assim, tanto as outras crianças quanto os profissionais que trabalham na instituição exercem influência nesse desenvolvimento. Neste sentido, faz-se necessário que esses profissionais estejam cientes do seu papel enquanto educador, agindo de forma ativa nas relações com essas crianças e integrando a história familiar e pessoal de cada criança à vivência na creche.

A primeira forma de proporcionar que as instituições estudadas comecem a exercer influência positiva e ativa no desenvolvimento emocional das crianças é apresentar para os profissionais destas instituições os resultados do presente estudo. Para tanto, cada instituição participante da pesquisa receberá um relatório geral (Anexo E) dos resultados. A opção de entregar um relatório geral facilitará o acesso dos profissionais da instituição ao material apresentado com uma linguagem mais simples e acessível. É importante frisar que o material completo (cópia da dissertação) ficará disponível para instituição assim como os contatos das pesquisadoras para qualquer dúvida ou esclarecimento a respeito da pesquisa. Além do relatório será entregue um livrinho de reconhecimento de emoções (Anexo F) para ser utilizado com as crianças. Este livro foi produzido a partir dos dados da presente pesquisa e tem por objetivo auxiliar o educador a inserir nas atividades e na rotina da instituição formas de intervir e dialogar com a criança a respeito das emoções, proporcionando o desenvolvimento do reconhecimento das expressões emocionais. Para a devolução dos resultados foi agendada uma visita da pesquisadora responsável com a direção de cada instituição para a apresentação do relatório final e para que se possa responder a possíveis questões apresentadas pelos profissionais da instituição em relação ao estudo apresentado.

Como proposta para futuras pesquisas indica-se a análise de grupos de crianças em diferentes contextos em dois tempos, antes da utilização de métodos de estímulo ao reconhecimento das emoções (como, por exemplo, o livrinho de reconhecimento das emoções elaborado nessa pesquisa) e depois do estímulo, a fim de avaliar a eficácia do método.

Como também pesquisas com as duas versões do instrumento (TEC papel e TEC informatizado) com o mesmo grupo de crianças, aplicando-se um depois o outro instrumento com um intervalo de tempo entre as aplicações, a fim de perceber a influência do tipo de instrumento utilizado para o reconhecimento das expressões emocionais.

Ressalta-se a importância de estudar e trabalhar o reconhecimento e a regulação das suas emoções, tendo em vista que reconhecer as emoções na infância é fundamental para o desenvolvimento saudável, ter facilidade nas relações sociais e crescer com segurança e bem-estar. A criança que consegue regular suas emoções e identificam o que estão sentindo, conseguem lidar melhor com frustrações, controlar impulsos e se comunicar de forma mais clara.

Referências

- Alves, P.B. (1998). O brinquedo e as atividades cotidianas de crianças em situação de rua. Dissertação de mestrado não-publicada, programa de pós-graduação em psicologia do desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Alves, P.B. (2002). Infância, tempo e atividades cotidianas de crianças em situação de rua: as contribuições da teoria dos sistemas ecológicos. Tese de doutorado não-publicada, programa de pós-graduação em psicologia do desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Averill, J. R. (1983). Studies on anger and aggression: Implications for theories of emotion. *American Psychologist*, 38, 1145-1160.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological system theory. In R. Vasta (Org.), *Six theories of child development*. London: Jessica Kingsley. pp.187-243.
- Bronfenbrenner, U. (1993). *Development in Context: acting and thinking in specific Environments*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. (M. A. Verríssimo, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1979).
- Bronfenbrenner, U. (2004). On the nature of biological theory and research. In U. Bronfenbrenner (Org.), *Making human beings human*. California: SAGE, pp. 3-15.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21 century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9, 115-25.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R.M. Lerner (Orgs.). *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*. New York: John Wiley, pp. 993-1028.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1999). The ecology of developmental processes. In Gomes-Pedro (Org.) *Stress e violência em crianças e jovens*. Pp. 21-95, Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Bueno, V. F., & Macedo, E. C. de. (2004.). Julgamento de estados emocionais em faces esquemáticas por meio da música por crianças. *Psicologia: Teoria e Prática*, 6(2),

- Caughy, M.D., Dipietro, J.A., & Strobino, D.M. (1994). Day-care participation as a protective factor in the cognitive development of low-income children. *Child Development*, 65, 457-471.
- Cecconello, A. M., & Koller, S. H. (2000). Competência Social e empatia; um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia*, 5(1) pp.71-93.
- Cole, P.M. (1986). Children's spontaneous control of facial expression. *Child Development*, 1309-1321.
- Cole, P. M., Martin, S.E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 317-333.
- Cruz, S.H.V. (2008). Ouvindo crianças na consulta sobre qualidade na educação infantil. In: S.H.V.Cruz (org.). *A criança fala a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, pp. 301-304.
- Damásio, A. (1996). *O Erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Damásio, A. (2004). *Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. Adaptação para o português do Brasil Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras.
- Davies, J., & Bremner, I. (1991). The effects of gender and attendance period on children's adjustment to nursery classes. *British Educational Research Journal*, 17, 73-82.
- Davidoff, L. L. (1983) A emoção. In: *Introdução à psicologia*. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil. pp. 426-469.
- Dalbem, J. X., & Dell'Aglia, D. D. (2005) Teoria do apego: bases conceituais e desenvolvimento dos modelos internos de funcionamento. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 57(1), 12-24.
- Darwin, C. A. (1998). *A expressão das emoções no homem e nos animais*. São Paulo: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1972).
- Delgado, J.M.R. (1971). *Emoções*. Olympio; São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo.
- Dias, M.G.B.B., Santos, L.B., & Roazzi, M. (2006). Cognição e emoção: pressupostos, teorias e estudos empíricos. In: L.L.Meira & A.G.Spinilo (2006) *Psicologia Cognitiva: Cultura, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Editora universitária da UFPE, Recife, pp. 122-146.
- Dias, M. G. B. B., Vikan, A., & Gravas, S. (2000). Tentativa de crianças em lidar com as emoções de raiva e tristeza. *Estudos de Psicologia*, Natal, 5(1), 49-70.

Diniz, E., & Koller, S.H. (2010). O afeto como processo de desenvolvimento ecológico. *Educar*, 36, 65-76.

Egeland, B., & Hiester, M. (1995). The long-term consequences of infant day-care and mother-infant attachment. *Child Development*, 66, 474-485.

Ekman, P. (1975). Face muscles talk every language. *Psychology Today*, 9, 35-39.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Murphy, B.C. (1996). Parents reactions to children's negative emotions: relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development*, 67, 2227-2247.

Freire, L. (2010). Alexitimia: dificuldade de expressão ou ausência de sentimento? Uma análise teórica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(1), 15-24. DOI: 10.1590/S0102-37722010000100003.

Freitas, L. C., & Lemmi, R. C. A. (2009). Elaboração de um recurso educativo para identificação e expressão de emoções. *Paidéia*, 19(44), 403-405. DOI: 10.1590/S0103-863X2009000300015.

Frijda, N. H., & Manstead, A. S. R. (2000). *Emotions and beliefs: how feelings influence thoughts*. Cambridge: Cambridge University Press.

Garner, P. W., Jones, D. C., & Miner, J. L. (1994). Social competence among low-income preschoolers: emotion socialization practices and social cognitive correlates. *Child Development*, 65, 622-63

Galvão, I. (2001). Expressividade e emoção: Ampliando o olhar sobre as interações sociais. *Revista paulista de educação física*. São Paulo, 4, 15-31.

Harris, P. L. (1989). *Children and emotion*. Oxford: Blackwell.

Harris, P. L. (1996). *Criança e emoção: O desenvolvimento da compreensão psicológica*. São Paulo: Martins Fontes.

Harris, P. L., Rosnay, M., & Pons, F. (2005). Language and children's understanding of mental states. *Current Directions in Psychological Science*, 3, 69-73.

James, W. (1884). *What is an Emotion?* *Mind*, 9 (34), p. 188-205.

Keller, F., & Schoenfeld, W. N. (1974). Emoções. In *Princípios de Psicologia*. São Paulo: EPU, p. 367-393.

Kenealy, P. (1989). Children's strategies for coping with depression. *Behavioral Research and Therapy*, 27, 27-34.

Leppänen, J., Peltola, M.J., Mäntymaa, M., Koivuluoma, M., Salminen, A., & Puura, K. (2010). Cardiac and behavioral evidence for emotional influences on attention in 7-month-old infants. *International Journal of Behavioral Development*, 34(6), 547-553. DOI: 10.1177/0165025410365804

Lecointre, M.R. (2007). Emoção e cognição: uma abordagem científica das Emoções. *Filosofia e História da Biologia*. 2, 337-349.

Lima, A. B. R.; Bhering, E. (2006). Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, 36 (129), p. 573–596

Lordelo, E. R. da. (2002). “Agora vá com a tia que a mamãe vem mais tarde”: creche como contexto brasileiro de desenvolvimento. In: E.R. Lordelo, A.M.A. Carvalho & S.H. Koller (orgs.) *Infância Brasileira e Contextos de Desenvolvimento*. São Paulo: Casa do psicólogo: Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, pp.75-96.

Minervino, C.M., Dias, M.G.B.B., Silveira, N. J.D., & Roazzi, A. (2010). Emoções nas Ruas: Uso do “*Test of Emotions Comprehension*” em Crianças em Situação de Trabalho na Rua. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(2), 354-361.

Minervino, C. M., Nóbrega, J. N., Ricarte, M., Dias, M.G.B.B., & Roazzi, A. (2010). *Versão Computadorizada do Teste de Compreensão das Emoções: Construção, Validação e Normatização*.

Molina, P., & Di Chiacchio, C. (2008). La Standardizzata Italiana. In O. Albanese & P. Molina (Orgs.), *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione* Milano: Unicopli, pp. 65-105.

Morris, G., & Maisto, A. (2004). *Introdução à psicologia*. São Paulo: Prentice Hall.

Murray, E. J. (1971). *Motivação e emoção*. Rio de Janeiro: Zahar editores.

Nóbrega, J.N., Minervino, C.M., Dias, M.G.B.B., & Roazzi, A. (submetido). Reconhecendo emoções no contexto de abrigo e de rua. *Revista colombiana de psicologia*.

Odom, S.L., Peck, C.A., Hanson, M., Beckman, P.J., Kaiser, A. P., Lieber, J., Brwn, W.H., Horn, E., & Schwartz, I. (1996). Inclusion at the Preschool Level: An Ecological Systems Analysis

Oliveira, I.M. (2005). A constituição social e histórica das emoções: contribuições de Elias e de Vigotski. *IX Simpósio internacional processo civilizador*. Ponta Grossa, PR.

Oliveira, Z. M., Mello, A. M., Vitória, T., & Rossetti-Ferreira, M. C. (1992). *Creches: Crianças, faz de conta e cia*. Petrópolis: Vozes.

Oliveira, S. S. G., Dias, M. G. B. B., & Roazzi, A. (2003). O Lúdico e suas Implicações nas Estratégias de Regulação das Emoções em Crianças Hospitalizadas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 1-13.

Paludo, S.S. (2002). A expressão das emoções morais de crianças em situação de rua. Dissertação de mestrado não-publicada. Programa de pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do sul, Porto Alegre,RS.

Paludo, S.S., & Koller, S.H. (2006). Psicologia Positiva, emoções e resiliência. In D. D.Dell’Aglia, S.H. Koller, & M.A.M. Yunes, (Orgs.), *Resiliência e Psicologia Positiva: interfaces do risco à proteção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 69-86.

Pons, F., & Harris, P. L. (2000). *Test of Emotion Comprehension-TEC*. Oxford, UK: Oxford University.

Pons, F., & Harris, P. L. (2005). Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotion’+ understanding. *Cognition and Emotion*, 19 (8),158-1174.

Rapoport, A., & Piccinini, C. A. (2001).O Ingresso e Adaptação de Bebês e Crianças Pequenas à Creche: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(1),81-95.

Roazzi, A., Dias. M.G.B. B., Minervino, C.M.M., Roazzi, M., & Pons, F. (2008). 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 de Avaliação Psicológica*. 13, pp.213-33.

Rocca, C. C. A., Heuvel, E.,Caetano, S.C., & Lafer, B.(2009). Facial emotion recognition in bipolar disorder: a critical review. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 31(2), 171-180. DOI: 10.1590/S1516-44462009000200015.

Rocha, L., Nóbrega, J. N. ,Lucca, L., Paixão, M., Minervino, C. M., Dias, G. B. B., & Roazzi, A. (2008). *Estudo das Emoções em Crianças Abridadas*. Iniciação Científica, Centro Universitário de João Pessoa, João Pessoa. (não publicada).

Rosnay, M.,Pons, F., Harris, P., & Morrell, J. (2004). A lag between understanding false belief and emotion attribution in young children: Relationships with linguistic ability and mothers’ mental-state language. *British Journal of Developmental Psychology*, 22,197–218.

Rutanen, N. (2008). Significados no movimento: estudando interação entre crianças de 2 e 3 anos. In S.H.V.Cruz,(org.), *A criança fala a escuta de crianças em pesquisas*. Cortez, pp. 296-297

Scarr, S., & Ensenberg, N. (1993). Child care research: Issues, perspectives, and results. *Annual review of Psychology*, 44, 613-644.

Silveira, N. J. D., Minervino, C. M., Dias, G. B. B., & Roazzi, A. (2007). *Teoria da Mente: Análise de Criança em Situação de Rua*. Campina Grande. Universidade Estadual da Paraíba. (Monografia não publicada).

Skinner, B. F. (1997). Emoções. *Ciência e Comportamento Humano*. São Paulo: Martins Fontes (Trabalho original publicado em 1953).

Souza, K.P.(2008). Crianças selvagens: A expressão das emoções após a situação de extrema privação de convívio social. Dissertação de mestrado não-publicada. Programa de pós-graduação em psicologia cognitiva. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE.

Stewart, R.B. (1983). Sibling relations: The role of conceptual perspective taking in the ontogeny of sibling caregiving. *Child Development*, 51, 815-822.

Tardiff, T., & Wellman, H.M. (2000). Acquisition of mental state language in Mandarin and Cantonese-speaking children. *Developmental Psychology*, 36, pp.25–43.

Tenenbaum, H., Visscher, P., Pons, F., & Harris, P. L. (2004). Emotion understanding in Quechua children from an agro-pastoralist village. *International Journal of Behavioral Development*, 28(5), 471-478.

Apêndice A -Questionário Biossociodemográfico

Instituição:

Série:

Nome:

Idade:

Sexo:

Data de nascimento:

Número de irmãos:

Idade dos irmãos:

Período que fica na instituição:

Apêndice B - Relatório de Devolução dos Resultados para Instituições



Universidade Federal de Pernambuco
Pós-graduação em psicologia cognitiva

Relatório geral dos resultados apresentados pelas crianças avaliadas com o teste de compreensão
das emoções (TEC)

Pesquisadoras: Juliana das Neves Nóbrega (Mestranda)
Maria da Graça B.B. Dias (Orientadora)
Carla Moita Minervino (Co-orientadora)

Período de coleta de dados: 2009/2010

Faixa etária das crianças: três a cinco anos e 11 meses

Recife-PE

2011

Apresentação

Este é um relatório de pesquisa proveniente da conclusão do trabalho de dissertação de mestrado desenvolvido na Universidade Federal de Pernambuco através do Departamento de Psicologia Cognitiva. A pesquisa teve por objetivo analisar a capacidade de reconhecimento das emoções através das expressões faciais em crianças entre três anos e cinco anos e 11 meses, que frequentam creches municipais ou estaduais da Paraíba e do Rio Grande do Sul em comparação com crianças que frequentam escolas.

Gostaríamos de agradecer a todos os profissionais e diretores das instituições que gentilmente abriram as portas para que pudéssemos realizar o estudo e agradecer pela

Cada instituição participante da pesquisa estará recebendo um relatório geral dos resultados e um livrinho de reconhecimento de emoções para ser utilizado com as crianças. Este livro foi produzido a partir dos dados da presente pesquisa e tem por objetivo auxiliar o educador a inserir nas atividades e na rotina da instituição formas de intervir junto à criança proporcionando o desenvolvimento do reconhecimento das expressões emocionais. A opção de entregar um relatório geral foi pensada como forma de facilitar o acesso dos profissionais da instituição ao material apresentado com uma linguagem mais simples e acessível a todos. É importante frisar que o material completo (cópia da dissertação) ficará disponível para instituição assim como os contatos das pesquisadoras para qualquer dúvida ou esclarecimento a respeito da pesquisa. Para a devolução dos resultados será agendada uma visita da pesquisadora responsável com a direção de cada instituição para que esta possa apresentar o relatório e responder as possíveis questões apresentadas.

1 Por que é importante estimular o reconhecimento das emoções nas crianças?

Sabe-se que a emoção tem sido considerada como elemento central de diversos estudos sobre desenvolvimento infantil, dentre eles: o apego, as relações de amizade, de afeto, agressão, curiosidade, motivação, explorações e outros. Através da emoção as crianças podem identificar atitudes certas ou erradas estabelecidas pelas regras culturais do contexto em que está inserida. Se ao reconhecer que um ato seu pode deixar um coleguinha triste ou pode fazer a si próprio

algum mal, a criança tende a reconhecer que suas atitudes podem ser reguladas pelas emoções. É através do reconhecimento das emoções que a criança vai perceber que abraçar um coleguinha pode fazê-lo sorrir, como também empurrá-lo ou tomar um brinquedo pode fazê-lo chorar ou ficar triste e é através desse reconhecimento que o ser humano pode modelar seu comportamento. Dessa forma, entende-se que a análise criteriosa da emoção proporcionará o conhecimento sobre os aspectos motivacionais e comportamentais que estão presentes no dia-a-dia do ser humano.

2 Alguns conceitos

A capacidade que a criança adquire de lidar com sofrimento e ansiedade é um dos fatores que as permite compreenderem que os pensamentos, desejos e crenças dos outros podem ser diferentes dos seus (Harris, 1996). Para este autor as crianças gradualmente adquirem uma maior percepção de seus sentimentos ou de suas emoções, e a partir daí se tornam mais capazes de lidar com o sofrimento e a ansiedade. A conceituação que a criança faz da emoção é em grande parte determinada por sua idade e pela correspondente capacidade cognitiva (Oliveira, Dias & Roazzi, 2003).

Desde muito cedo as crianças percebem que uma emoção começa forte e aos poucos vai perdendo sua força. Não faz diferença a emoção ser positiva ou negativa, tanto num caso como no outro, as crianças consideram que ela se esvai com o tempo. Estas descobertas, por sua vez, proporcionam uma técnica para lidar com a emoção, como ocorre com a distração, a criança precisa colocar deliberadamente em movimento um processo que de ordinário ocorre involuntariamente, esquecendo-se deliberadamente de um acontecimento emocionalmente carregado, ou deixando de pensar sobre ele, a criança pode tentar acelerar o processo de esvaziamento que ocorreria normalmente (Harris, 1996).

As crianças segundo Harris (1996) sugerem duas formas de controlar as emoções, controlando a expressão exterior e controlando a vivência. No primeiro tipo ao controlar a expressão emocional pode iludir o observador quando a verdadeira natureza da emoção da pessoa; já no controle da vivência não é suficiente “fazer uma cara alegre”, existe estratégias,

como: entra em ou criar uma situação agradável, uma estratégia também utilizada é pensar em outra coisa, para esquecer a emoção.

Dessa forma, a regulação emocional seria um processo psicológico e cognitivo que permitiria aos indivíduos modificar suas emoções, ou seja, maximizar, minimizar, mascarar ou disfarçar, em vez de meramente minimizar as experiências emocionais. Modulando a ocorrência, a forma, a intensidade ou a duração dos estados emocionais, envolvendo emoções tanto positivas como negativas (Dias, Vikan & Gravas, 2000; Harris, 1996).

A compreensão da emoção nem sempre é uma função da idade e de sua capacidade cognitiva, mas pode variar dependendo das circunstâncias em que vivem a criança, o contexto em que se encontra. Por isso torna-se importante entender o contexto no qual as crianças estão inseridas. Tendo em vista que o comportamento das crianças é regulado por vários elementos como: os parceiros, a presença de adultos, materiais fornecidos, como também gestos, posturas, contatos com outros pares (Rutanen, 2008).

No presente estudo o contexto foi abordado de acordo com a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano desenvolvida por Urie Bronfenbrenner. Nesta perspectiva o desenvolvimento é visto como um processo que envolve estabilizações e mudanças das características biopsicológicas de um ser humano, não apenas ao longo do ciclo de vida, mas também através de gerações (Bronfenbrenner & Morris, 1995). O processo é central no desenvolvimento humano e envolvem as atividades molares, transições ecológicas e atuação das características ecológicas do relacionamento interpessoal como afeto, reciprocidade e equilíbrio de poder com objetivo de operacionalizar e sistematizar os estudos das interações pessoa – ambiente envolvendo o tempo, e permitindo a compreensão do desenvolvimento contextualizado e coerente (Bronfenbrenner, 1979/1996).

O ambiente no qual o indivíduo em desenvolvimento está inserido é fundamental, tendo em vista que existe uma relação direta entre o ambiente e o tipo de emoção nele produzido. Indivíduos que se desenvolvem em ambientes favoráveis tendem a expressar, pelos outros indivíduos, emoções positivas como amor, gratidão, interesse (Paludo & Koller, 2006).

Nos estudos de Cruz (2008) realizado com crianças de cinco e seis anos de idade que frequentam creches em diferentes estados brasileiros revelaram que as próprias crianças possuem preocupação com o contexto em que estão inseridas. Nas falas das crianças encontram-se várias

referencias ao contexto em que vivem, revelando também preocupação com o meio ambiente como, por exemplo, a ocorrência de chuvas. Isto porque as crianças influenciam o ambiente no qual estão inseridas são influenciadas por ele, e ao estabelecerem qualquer tipo de vínculo com outras pessoas são influenciadas também por estas pessoas. Dessa forma a criança não só estabelece a interação pessoa - ambiente como também a interação com pessoas, objetos e símbolos (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Essa interação com pessoas objetos e símbolos configura-se como elemento importante do desenvolvimento cognitivo e emocional, como por exemplo, o reconhecimento de expressões emocionais. Além dos fatores ambientais, culturais e naturais as emoções também recebem influência dos fatores individuais e pessoais. As experiências singulares provocam respostas emocionais individuais e variáveis relacionadas a historia pessoal (Damásio, 2004; Harris, 1996). As características pessoais e individuais estão relacionadas às características de força (crenças diretivas, objetivos, motivações etc.) de recurso (experiência, inteligência, habilidade) e demanda (idade, sexo, cor, raça). Além dessas características as crianças podem apresentar características de competência (aquisição de habilidade para direcionar seu próprio comportamento) e disfunção (Manifestação recorrente de dificuldade em manter o controle e integração do próprio comportamento) (Bronfenbrenner & Evans, 2000). Tanto a competência como a disfunção implicam diretamente no desenvolvimento das capacidades emocionais e cognitivas da criança. Lembrando que as experiências individuais dependem da forma como as pessoas significam e internalizam as situações decorrentes de características subjetivas da pessoa, mas também da qualidade das relações estabelecidas com os adultos, com os pares e com o ambiente.

Considerando a importância das emoções e do contexto no qual a criança está inserida, o presente estudo objetivou analisar como crianças que frequentam creches públicas dos estados da Paraíba e do Rio Grande do Sul reconhecem as expressões faciais das emoções. Participaram da pesquisa 87 crianças com idade entre três e cinco anos, as crianças foram analisadas em uma sala da creche de forma individual, as respostas foram analisadas através de testes estatísticos.

3 Resultados e discussão

Os resultados apontam para baixa pontuação no reconhecimento da expressão feliz e neutra, nas crianças de três anos, baixa pontuação na expressão neutra nas crianças de quatro e cinco anos. No reconhecimento de expressões das emoções provocadas por fatores externos, como por exemplo, a morte de um bichinho de estimação, as crianças apresentaram pontuação abaixo de 50% no reconhecimento das expressões emocionais feliz, com raiva e neutra. Na situação em que a emoção é provocada por desejo, as crianças foram avaliadas em duas situações a primeira envolvia está com fome e ter apenas alface para comer, a questão é “como se sente quem gosta de alface e quem não gosta”. A segunda situação envolvia está com sede e ter apenas coca-cola para beber, “como se sente quem gosta de coca-cola e quem não gosta de coca-cola” nessa segunda situação a pontuação foi abaixo de 50%. No que remete o reconhecimento das expressões emocionais provocadas por crenças apenas 26,4% das crianças reconheceram a expressão adequada, o mesmo percentual foi observado para o reconhecimento das emoções provocadas por lembranças. Quando analisadas as estratégias para controlar ou regular as emoções as crianças apresentaram com maior frequência a estratégia de *tapar os olhos*, sugerindo a ideia de não ver a situação que está provocando determinada emoção, a resposta adequada (*pensar em outra coisa*) para situação obteve apenas 13,8% das respostas. Na situação que envolve aparência e realidade, ou seja, apresentar uma expressão emocional, mas sentir outra emoção, como por exemplo, está triste e demonstrar uma expressão feliz, apenas 32,2% das crianças apresentaram o reconhecimento desta emoção. Com relação a situação que envolve sentir mais de uma emoção ao mesmo tempo, como está feliz e com medo, apenas 12,6% das crianças reconheceram a emoção e na análise de reconhecimento das emoções que envolvem situações de moralidade o índice de reconhecimento ficou abaixo de 40% nas duas situações.

4 Considerações finais

O ambiente da creche como tantos outros ambientes, pode ser determinante no bom ou mau desenvolvimento e formação da personalidade da criança, tendo em vista, que é na creche que a criança passa maior parte do tempo e é onde desenvolve grande parte das características pessoais e apreende regras culturais e sociais necessárias aos seres humanos.

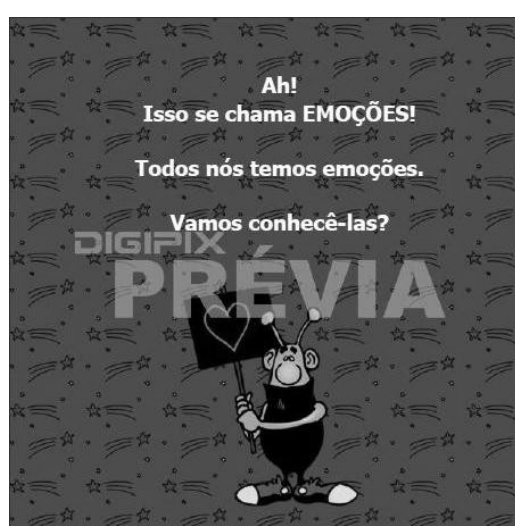
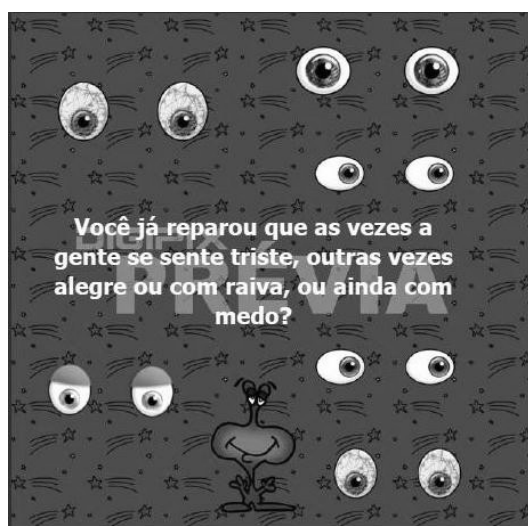
Ao comparar os resultados das crianças das creches com as crianças de escolas notou-se a grande divergência de respostas indicando que na creche existe uma maior necessidade de desenvolver formas que possam auxiliar no desenvolvimento da capacidade emocional das crianças, em especial desenvolvimento do reconhecimento das expressões emocionais, pois é através das emoções que as crianças podem identificar atitudes certas ou erradas estabelecidas pelas regras culturais da sociedade em que estão inseridas.

Referências

- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. (M. A. Verríssimo, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1979).
- Cruz, S.H.V. (2008). Ouvindo crianças na consulta sobre qualidade na educação infantil. In: S.H.V.Cruz (org.). *A criança fala a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, pp. 301 -304
- Dias, M. G. B. B., Vikan, A., & Gravas, S.(2000).Tentativa de crianças em lidar com as emoções de raiva e tristeza. *Estudos de Psicologia*, Natal, 5(1), 49-70.
- Oliveira, S. S. G., Dias, M. G. B. B., & Roazzi, A. (2003). O Lúdico e suas Implicações nas Estratégias de Regulação das Emoções em Crianças Hospitalizadas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 1-13.
- Paludo, S.S., & Koller, S.H. (2006). Psicologia Positiva, emoções e resiliência. In: D. D.Dell’Aglia, S.H. Koller, & M.A.M. Yunes, (Orgs.). *Resiliência e Psicologia Positiva: interfaces do risco à proteção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 69-86.

Apêndice C – Livro de reconhecimento das emoções para crianças

O livro de reconhecimento das emoções foi elaborado a partir de uma enquete feita com crianças com idade entre três e cinco anos. Perguntou-se em quais situações elas ficavam felizes, triste, com raiva ou com medo.





Quando ficamos felizes?

Quando brincamos



Quando ficamos com raiva?

Quando perdemos algum brinquedo

Quando o adulto não deixa brincar na rua

Quando a gente não ganha o presente que queria



Quando ficamos tristes?

Quando desobedecemos



Quando ficamos com medo?

Quando ficamos sozinhos

Quando encontramos um bichinho que não gostamos

Quando alguém nos dá um susto

Agora que você já conhece algumas emoções, não é mesmo?

Desenhe uma carinha expressando a emoção que você está sentindo neste momento

Apêndice D – Lista de Artigos e trabalhos submetidos provenientes do estudo apresentado

- Artigo submetido

Nóbrega, J.N., Dias, M.G.B.B., & Minervino, C.M.. Reconhecimento das Emoções no Contexto da Creche: Estudo com Crianças entre 3 e 6 anos. *Revista Psicologia*. Portugal.

- Trabalhos submetidos para apresentação em Congressos

Nóbrega, J.N., Dias, M.G.B.B., & Minervino, C.M.(2011). Análise do reconhecimento das emoções em crianças de creches. 7º CONPSi

Nóbrega, J.N., Dias, M.G.B.B., & Minervino, C.M. (2011). Capacidade de reconhecer expressões faciais das emoções em crianças pequenas. *Instituto Brasileiro de Avaliação psicológica*

Nóbrega, J.N., Dias, M.G.B.B. & Minervino, C.M. (2011). Compreensão das emoções em crianças brasileiras que frequentam creches.

- Trabalho publicado em anais de congresso

Nóbrega, J.N., Dias, M.G.B.B., Minervino, C.M. & Roazzi, A. (2009). Emoções em diferentes contextos. *Sociedade Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento*.

Anexo A

CARTA DE ANUÊNCIA

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado (a) de forma clara e detalhada do projeto de dissertação a ser desenvolvido nesta instituição, que tem por objetivo geral analisar a capacidade de reconhecimento das emoções em crianças que frequentam creches. Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com essa pesquisa. Também terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, podendo deixar de participar do estudo. Tenho consciência ainda que a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade, benefícios estão relacionados à possibilidade de mudanças quanto à expressão das emoções.

Concordo em participar desse estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados. O registro das observações ficará à disposição da universidade para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação do participante. Os dados serão arquivados pelas pesquisadoras, e serão destruídos depois decorrido o prazo de 05 (cinco) anos.

1. As responsáveis por esse projeto são as pesquisadoras: professora Dra. Maria da Graça Bompastor Borges Dias (UFPE); professora Dra. Carla Moita Minervino (UFPB) e a mestranda Juliana das Neves Nóbrega (Pós-graduação em Psicologia Cognitiva – UFPE). Telefone: (87) 2126-8272 e (83) 81292313 e-mails: gracabbdias@gmail.com; carlamoita@globo.com e July_nobrega@hotmail.com

Data: ____/____/____

Nome da Instituição: _____

Responsável pela instituição: _____

Profa. Maria da Graça Bompastor Borges Dias

Orientadora

Juliana das Neves Nóbrega

**Estudante de Pós-Graduação em
Psicologia Cognitiva**

Anexo B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a permitir a participação do seu filho (a) como voluntário em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final destes documentos que estão em 2 vias, visto que uma delas ficará sob sua posse e a outra sob a posse da orientanda responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

1. **Natureza da pesquisa:** *o(a) senhor(a) está sendo convidada a permitir a participação do seu filho (a) nesta pesquisa que tem como finalidade analisar a capacidade de reconhecimento das emoções em crianças que frequentam creches.*
2. **Participantes da pesquisa:** *os participantes serão crianças de ambos os sexos, com idade entre 3 e 6 anos que frequentam a creche publica em Campina Grande-PB.*
3. **Envolvimento na pesquisa:** *o (a) senhor (a) tem liberdade para recusar a participação do seu filho (a) e ainda desistir que o mesmo continue a participar em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Caso sinta necessidade de contatar as pesquisadoras durante e/ou após a coleta de dados, poderá fazê-la através do telefone (81)2126-8272 ou (83) 81292313; e.mail: gracabbdias@gmail.com; carlamoita@globocom.com e July_nobrega@hotmail.com. Ou ainda contatar a pesquisadora responsável no endereço situado a rua Visconde Barbacena, 329 apt. 203 edf. San Bernard, Cidade Universitária ou ainda no departamento de pós-graduação em psicologia cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, 8º andar.*
4. **Sobre o teste:** *Será mostrada para criança uma sequencia de desenhos e a partir desses desenhos será contada uma história que envolve determinada emoção, será perguntado a criança em relação a cada desenho qual emoção está envolvida na situação, em seguida a resposta dada pela criança será registrada, seja ela verbal ou gestual.*
5. **Riscos e desconforto:** *A participação nesta pesquisa trará riscos minimos, talvez apenas, a lembrança de alguns eventos diante da temática que será abordada. No caso de sinais de risco físico ou psicológico, os participantes serão encaminhados para a rede de atendimento psicológico da clinica da UFPE. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa serão realizados pela própria*

pesquisadora a qual é psicóloga, e caso alguma criança apresente desconforto ao responder o teste a aplicação será encerrada.

6. **Confidencialidade:** *será garantido aos participantes deste estudo, o sigilo das informações, seu anonimato e o voluntariado na participação da pesquisa.*
7. **Benefícios:** *Informações importantes sobre o reconhecimento das emoções e a compreensão das emoções por parte dessas crianças, evidenciando um aspecto importante do desenvolvimento cognitivo na infância. Como também proporcionando que as crianças tenham um melhor conhecimento das suas emoções e de seus sentimentos o que pode promover melhor desenvolvimento emocional. Além disso, a partir dos dados coletados será elaborado um livrinho sobre emoções e reconhecimento os quais poderão ser utilizados pelas educadoras da creche para estimular e desenvolver a compreensão das emoções e os aspectos cognitivos a elas relacionados.*
8. **Pagamento:** *A criança não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.*
9. **Material:** *Todo material da pesquisa ficará guardado no período de cinco anos em uma sala do departamento de pós-graduação em psicologia cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, como preconiza a resolução 196/96.*

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, concordo em participar do estudo “Reconhecimento das Emoções no cenário das Creches: Análise em crianças entre 3 e 6 anos”, sob a responsabilidade das pesquisadoras: professora Dra. Maria da Graça Bompastor Borges Dias (UFPE); professora Dra. Carla Moita Minervino (UFPB) e a mestrandia Juliana das Neves Nóbrega (Pós-graduação em Psicologia Cognitiva – UFPE). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelas pesquisadoras a respeito da pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, assim como a inexistência de riscos e possíveis benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Data: ____ / ____ / ____

Nome do participante:

Assinatura do responsável:

1ª Testemunha:

2ª Testemunha:

Profa. Maria da Graça Bompastor Borges Dias

Orientadora

Juliana das Neves Nóbrega

**Estudante de Pós-Graduação em
Psicologia Cognitiva**

Anexo C – Perguntas do teste

Reconhecimento

Vamos olhar para essas quatro figuras. Você poderia me apontar à pessoa que está se sentindo:

(1) Triste; (2) Feliz; (3) com Raiva; (4) Normal; (5) Com Medo

Causas externas

Tartaruga

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?

Presente

Este menino (a) está ganhando um presente de aniversário. Como é que este menino (a) está se sentindo? Ele (ela) está feliz, triste, normal ou com Medo?

Irmão

Este menino (a) está tentando fazer um desenho, mas seu irmãozinho (irmãzinha) não está deixando. Como é que este menino (a) está se sentindo? Ele (ela) está feliz, bem, com Raiva ou com Medo?

Ônibus

Este menino (a) está em pé na parada, esperando pelo ônibus da escola que chega sempre na hora certa. Como é que este menino (a) está se sentindo? Ele (ela) está feliz, triste, com Raiva ou Normal?

Monstro

Este menino (a) está sendo perseguido por um monstro. Como é que este menino (a) está se sentindo? Ele (ela) está feliz, Normal, com Raiva ou com Medo?

Desejos

Coca-cola

Este é João e este é Pedro. João e Pedro estão com muita sede. João gosta muito de Coca-cola e Pedro odeia Coca-cola.

Pergunta de Controle: João gosta de Coca-cola? Pedro gosta de Coca-cola?

Feedback positivo: É isso mesmo, João gosta de Coca-cola. / É isso mesmo, Pedro não gosta de Coca-cola.

Feedback negativo: bem, na verdade, João gosta de Coca-cola/ bem, na verdade, Pedro não gosta de Coca-cola.

Você pode abrir a caixa para mim? Tem uma Coca-cola dentro da caixa!

Como João está se sentindo quando vê a Coca-cola? Ele está Feliz, triste, normal ou com Medo?

Como Pedro está se sentindo quando vê a Coca-cola? Ele está Feliz, triste, normal ou com Medo?

Salada

Este é João e este é Pedro. João e Pedro estão com muita fome. João odeia alface e Pedro gosta muito de alface.

Pergunta de Controle: João gosta alface? Pedro gosta de alface?

Feedback positivo: É isso mesmo, João não gosta de alface. / É isso mesmo, Pedro gosta de alface.

Feedback negativo: bem, na verdade, João não gosta de alface/ : bem, na verdade, Pedro gosta de alface.

Você pode abrir a caixa para mim? Tem uma alface dentro da caixa!

Como João está se sentindo quando vê a alface? Ele está Feliz, triste, normal ou com Medo?

Como Pedro está se sentindo quando vê a alface? Ele (ela) está Feliz, triste, normal ou com Medo?

Crenças

Este é o coelho de João. Ele está comendo uma cenoura. Ele gosta muito de cenoura. Você pode olhar por trás dos arbustos? É um lobo. O lobo está escondido atrás dos arbustos por que ele quer comer o coelho. Você pode colocar o arbusto de volta para que coelho não veja que o lobo está escondido atrás dos arbustos?

Pergunta Controle: O coelho sabe que o lobo está escondido atrás dos arbustos?

Feedback positivo: É isso mesmo, o coelho não sabe que o lobo está escondido atrás dos arbustos.

Feedback negativo: Bem, na verdade o coelho não sabe que o lobo está escondido atrás dos arbustos. (“ajuda”)

Como o coelho está se sentindo? Ele está feliz, Normal, com Raiva ou com Medo?

Lembranças

João está muito triste porque o lobo comeu seu coelho... mais tarde, á noite, João vai dormir. No dia seguinte...

Pergunta controle: João está olhando para seu álbum de foto. Ele está olhando para a fotografia de seu melhor amigo. Como é que João está se sentindo ao olhar para a foto de seu melhor amigo? Ele está feliz, triste, normal ou com Medo?

Feedback positivo: É isso mesmo, João está se sentindo feliz ao olhar para a foto de seu melhor amigo!

Feedback negativo: Bem, na verdade João está se sentindo feliz ao olhar para a foto de seu melhor amigo!

... agora João está olhando para a foto de seu coelho. Como João está se sentindo ao olhar para a foto de seu coelho? Ele está feliz, triste, normal ou com Medo?

Regulação

João está olhando para a foto de seu coelho. João está muito triste porque seu coelho foi comido pelo lobo. Qual a melhor maneira para João parar de se sentir triste?

- João pode cobrir os olhos para parar de se sentir triste!
- João pode sair para parar de se sentir triste!
- João pode pensar sobre outra coisa para parar de se sentir triste!
- Não existe nada que João pode fazer para parar de se sentir triste!

Aparência e Realidade

Este é Joao e este é Daniel. Daniel está mangando Joao porque Daniel tem muitas bolas de gude e Joao não tem nenhuma. Joao está sorrindo porque não quer mostrar a Daniel como esta se sentindo por dentro. Como é que Joao está se sentindo por dentro? Ele está se sentindo feliz, Normal, com Raiva ou com Medo?

Misto

João está olhando para a bicicleta nova que acaba de ganhar de aniversário. Mas ao mesmo tempo, João acha que pode cair e se machucar, pois nunca andou de bicicleta antes.

Então, como João está se sentindo? Ele está Feliz, triste e com Medo, feliz e com Medo ou com Medo.

Moralidade

João está visitando seu amigo Pedro. João está esperando sozinho na cozinha. João vê um pote com alguns biscoitos de chocolate. Ele quer muito comer um biscoito de chocolate. Ele gosta muito de biscoito de chocolate.

Pergunta Controle: Está certo João comer logo os biscoitos de chocolate ou ele deve esperar pela mãe de Pedro para pedir a ela?

Feedback Positivo: É isso mesmo, ele deve esperar porque é falta de educação pegar algo sem pedir permissão antes.

Feedback Negativo: Bem, na verdade ele deve esperar pois é falta de educação pegar algo sem pedir permissão antes.

João toca a tampa do pote de biscoito, mas consegue se controlar e não abre. Ele não comeu o biscoito porque não havia pedido permissão ainda.

Como é que João se sente ao parar de tocar a tampa do pote de biscoito?

Ele se sente feliz por ter decidido parar?

Ele se sente triste por ter decidido parar?

Ele se sente com Raiva por ter decidido parar?

Ele se sente normal por ter decidido parar?

Depois de algum tempo João não consegue se impedir de comer o biscoito de chocolate. Mais tarde, João vai para casa. João se lembra que comeu o biscoito de chocolate sem pedir permissão. Ele fica pensando se deve dizer a verdade á sua mãe. No fim, ele acaba não dizendo nada á sua mãe sobre ter pego o biscoito de chocolate.

Como é que João se sente em relação á isso?

- Ele se sente feliz por não ter dito nada á sua mãe?

- Ele se sente triste por não ter dito nada á sua mãe?

- Ele se sente Com Raiva por não ter dito nada á sua mãe?

- Ele se sente Normal por não ter dito nada á sua mãe?