

Bárbara Alexandra Latães Campos



A Influência das Emoções Básicas nos Géneros

Mestrado em Saúde Pública

Faculdade de Medicina

Universidade de Coimbra

Coimbra, 2014

A Influência das Emoções Básicas nos Géneros

Bárbara Alexandra Latães Campos

A Influência das Emoções Básicas nos Géneros

Universidade de Coimbra

Coimbra, 2014

A Influência das Emoções Básicas nos Géneros

Bárbara Alexandra Latães Campos

A Influência das Emoções Básicas nos Géneros

(Bárbara Alexandra Latães Campos)

Trabalho apresentado à Universidade de Coimbra, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Saúde Pública, sob orientação do Professor Doutor António Carlos Ramalheira e co-orientação da Mestre Elisabete Ferreira.

Resumo

Ao longo dos anos o estudo das emoções tem vindo a ser alvo crescente de investigação, há cada vez mais interesse sobre o tema, sobretudo pelo papel preponderante que as emoções exercem sobre o desenvolvimento global do ser humano, no seu processo de construção quer a nível pessoal, académico ou profissional. O presente estudo é designado “A influência das Emoções Básicas nos Géneros”, e tem como objectivos: analisar o padrão de identificação das emoções em ambos os géneros, analisar o padrão de identificação das emoções em diferentes idades e analisar o padrão de identificação das emoções perante os diferentes estímulos.

Este estudo tem como principal objectivo caracterizar o conceito de emoção em crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos, de ambos os géneros, de uma escola privada na área geográfica de Aveiro. Através de um questionário serão recolhidos os dados socio-demográficos, informações sobre o conceito de emoção e interpretação de estados emotivos. Os dados obtidos foram utilizados para verificar a relação entre a formação e organização do conceito de emoção, e as variáveis idade e género. A investigação passou por uma revisão bibliográfica exposta no primeiro capítulo – Fundamentação Teórica -, de forma a comparar com os dados obtidos na investigação, posteriormente no segundo capítulo – Metodologia. Quanto aos participantes e métodos, este estudo é descritivo-transversal e os instrumentos de recolha de dados utilizados foram: o questionário e a declaração de consentimento informado. A amostra é composta por 55 indivíduos do género feminino e 71 indivíduos do género masculino, com idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos, da área geográfica de Aveiro. O tipo de análise estatística feita foi com recurso ao *software* estatístico *IMB Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 19.0.0. Os resultados desta investigação revelam que: a relação entre o conhecimento das emoções e a idade não tem significado estatístico; a relação entre a idade e as emoções mais experienciadas não revela um resultado estatisticamente significativo; existem uma maior facilidade de reconhecimento de expressões faciais com o avanço da idade, sendo esta diferença estatisticamente significativa; a capacidade de identificar emoções perante um estímulo (acção e acção/texto), de acordo com as diferentes idades, não é estatisticamente significativo, embora esta capacidade tenha tendência a progredir; a relação entre o conhecimento das emoções e o género não tem significado estatístico; verificam-se diferenças entre os géneros e as emoções mais experienciadas, contudo os resultados

não são estatisticamente significativos; não existe significado estatístico entre o género e o reconhecimento de expressões faciais; a capacidade de identificar emoções perante um estímulo (acção e acção/texto), de acordo com os diferentes géneros, não é estatisticamente significativo, embora existam algumas diferenças. Em suma, a realização deste estudo permitiu concluir que não existem resultados estatisticamente significativos, contudo verifica-se que existe uma tendência para que, com o avanço da idade, a proficiência das crianças em relação às emoções seja cada vez melhor, quer na associação de emoções a expressões faciais quer na associação das emoções a acções. Em relação ao género, também não se verificam resultados estatisticamente significativos, contudo existem diferenças.

No futuro tenciona-se investigar a relação entre as emoções e a bipolaridade, considerando que essa patologia afecta cada vez mais a população portuguesa como um problema de Saúde Pública, tornando-se pertinente perceber as emoções experienciadas por estes doentes.

Palavras-Chave: Emoções; Relação entre emoção, idade e género.

Abstract

Over the years the study of emotions has been growing under investigation, there is increasing interest in the subject, particularly the important role that emotions have on the overall development of the human being in its construction process both at personal, academic or professional. This study is called "Influence of Basic Emotions in Foodstuffs", and aims to: analyze the pattern identification of emotions for both genders, analyze the pattern of identifying emotions in different ages and analyze the pattern of identifying emotions to the different stimuli.

This study aims to characterize the concept of emotion in children aged between 7 and 12 years, of both genders, a private school in the geographic area of Aveiro. Through a questionnaire will be collected socio-demographic data, information on the concept of emotion and interpretation of emotional states. The data were used to verify the relationship between the formation and organization of the concept of emotion, and the variables age and gender. The investigation went through an exposed literature review in the first chapter - Theoretical Foundation - in order to compare the data obtained in the investigation, later in the second chapter - Methodology. For the Participants and methods, this study is descriptive-cross and instruments of data collection were used: the questionnaire and consent form. The sample comprised 55 subjects were female and 71 patients were male, aged between 7 and 12 years, the geographical area of Aveiro. The type of statistical analysis was done using statistical software IBM Statistical Package for Social Sciences (SPSS), version 19.0.0. The research results show that: the relationship between knowledge of emotions and age is not statistically significant; the relationship between age and the most experienced emotions does not reveal a statistically significant result; there ease of recognizing facial expressions with advancing age, with a statistically significant difference; the ability to identify emotions toward a stimulus (action and action / text), according to different ages, is not statistically significant, while this capacity tend to progress; the relationship between knowledge of emotions and gender are not statistically significant; There are differences between the sexes and the most experienced emotions, yet the results are not statistically significant; there is no statistical significance between gender and the recognition of facial expressions; the ability to identify emotions toward a stimulus (action and action / text), according to the different genres, is not statistically significant, although there are some differences. In short, this study concluded that there

are no statistically significant results, however it appears that there is a tendency that with increasing age, proficiency of children in relation to emotions is getting better, either in association emotions or facial expressions of emotions in pool shares. In relation to gender, also there are no statistically significant results, however there are differences.

In the future it is intended to investigate the relationship between emotions and bipolarity, whereas this disease is increasingly affecting the Portuguese population as a public health problem, making it relevant to understand the emotions experienced by these patients.

Key words: Emotions; Relationship between emotion, age and gender.

Agradecimentos

Embora uma dissertação de mestrado seja, pela sua natureza académica, um trabalho individual, há contributos de essência diversa que não podem, de forma alguma, deixar de ser mencionados. Por isto mesmo, não posso deixar de expressar os meus sinceros agradecimentos.

Aos meus orientadores de tese, Mestre Elisabete Duarte Ferreira e Professor Doutor António Carlos Ramalheira, pela competência científica e acompanhamento do trabalho, pela disponibilidade e generosidade reveladas assim como pelas críticas, correcções e sugestões relevantes feitas durante a orientação.

Como não poderia deixar de ser, aos amigos.

Obrigada pelo apoio, por me ouvirem as inquietações, por estarem sempre disponíveis para uma opinião, e sobretudo por estarem sempre para mim.

Um especial obrigada à minha “lufada de ar fresco”, por partilhar esta etapa comigo.

E como os últimos são sempre os primeiros, agradecer à minha família. Aos meus pais.
À minha irmã.

Um agradecimento especial para eles, por me ajudarem a crescer, por me incentivarem a mais uma evolução, pelos ensinamentos, a força, o carinho e principalmente por me fazerem acreditar. A eles dedico este trabalho.

Índice

INTRODUÇÃO GERAL	1
INTRODUÇÃO	4
1. EMOÇÕES.....	6
1.1. <i>Definição</i>	6
1.2. <i>As Funções das Emoções</i>	8
1.3. <i>Classificação das emoções</i>	9
1.3.1. Alegria	11
1.3.2. Tristeza	11
1.3.3. Raiva.....	12
1.3.4. Surpresa	12
1.3.5. Medo.....	13
1.3.6. Desprezo	13
1.4. <i>Emoções Básicas</i>	14
1.5. <i>Aquisição e desenvolvimento das Emoções</i>	15
1.5.1. Fase pré-linguística.....	16
1.5.2. 1. ^a Transição: Recém-Nascido.....	17
1.5.3. 2. ^a Transição: 2 ^o , 3 ^o e 4 ^o mês	18
1.5.4. 3. ^a Transição (dos 6 aos 8 meses): ansiedade de separação e angústia ao estranho.....	19
1.5.5. 4. ^a Transição – 10 ^o ao 13 ^o mês.....	19
1.5.6. 5. ^a Transição - do 18 ^o ao 22 ^o mês	20
1.5.7. Fase pré-escolar	22
1.5.8. 6. ^a Transição (3 ^o e 4 ^o ano) – Competência Narrativa	23
1.5.9. 5 ^o Ano de vida	25
1.5.10. Fase escolar.....	26
1.5.10.1. 6 ^o Ano de vida	26
1.5.10.2. 7 ^o Ano de vida	27
1.5.10.3. 8 ^o ao 12 ^o ano de vida	28
1.6. <i>Bases neurológicas das emoções – um circuito complexo</i>	31
1.7. <i>Factores de influência na aquisição e desenvolvimento das emoções</i>	34
1.7.1. Factores pré-natais, pós-natais e genéticos.....	35

1.8. <i>Teorias das emoções</i>	36
1.8.1. Teorias Periferalistas (James-Lange)	37
1.8.2. Teorias Behavioristas (John Watson)	37
1.8.3. Teorias Psicoevolucionistas (Charles Darwin; Paul Ekman; Silvan Tomkins; Carroll Izard; Robert Plutchik).....	38
1.8.4. Teorias Cognitivistas (Stanley Schachter; Jérôme Singer; Stuart Vallins; George Mandler; Keith Oatley; Philip Johnson-Laird; Richard Lazarus; Magda Arnold; Klaus Scherer; Paul Ekman)	38
1.8.5. Hipótese Culturalista (Margaret Mead).....	39
2. DIFERENÇA DE GÉNERO	39
3. COMPETÊNCIA EMOCIONAL: LINGUAGEM, EDUCAÇÃO EMOCIONAL E SUCESSO ESCOLAR	43
1. JUSTIFICAÇÃO DO TEMA	49
2. OBJECTIVOS DO ESTUDO	49
3. TIPO DE ESTUDO.....	49
4. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	50
5. MATERIAIS E MÉTODOS.....	52
a. Pré-Teste	54
6. CONSIDERAÇÕES ÉTICAS.....	56
7. ANÁLISE ESTATÍSTICA	56
RESULTADOS	57
DISCUSSÃO DE RESULTADOS	70
ANEXOS	84

Índice de Tabelas

Tabela 1- distribuição da amostra pelo género	50
Tabela 2 - distribuição da amostra pela idade	50
Tabela 3 - distribuição da amostra por género e idade	51
Tabela 4.1. - distribuição das emoções pelo género perante o estímulo imagem (i).....	60
Tabela 4.2. - distribuição das emoções pelo género perante o estímulo imagem (i).....	60
Tabela 4.4. - distribuição das emoções pelo género perante o estímulo imagem (i).....	61
Tabela 4.5. - distribuição das emoções pelo género perante o estímulo imagem (i).....	61
Tabela 4.6. - distribuição das emoções pelo género perante o estímulo imagem (i).....	61
Tabela 5.1. - distribuição das emoções por género perante o estímulo acção (a) tabela 5.1. 1	63
Tabela 5.2. - distribuição das emoções pelo género perante o estímulo acção (a).....	63
Tabela 5.3. - distribuição das emoções pelo género perante o estímulo acção (a).....	63
Tabela 5.4. - distribuição das emoções pelo género perante o estímulo acção (a).....	63
Tabela 5.5. - distribuição das emoções pelo género perante o estímulo acção (a).....	63
Tabela 5.6. - distribuição das emoções pelo género perante o estímulo acção (a).....	64
Tabela 6.1. - distribuição das emoções pelo género perante o estímulo acção e texto (at)	66
Tabela 6.2. - distribuição das emoções pelo género perante o estímulo acção e texto (at)	66
Tabela 6.3. - distribuição das emoções pelo género perante o estímulo acção e texto (at)	66
Tabela 6.4. - distribuição das emoções pelo género perante o estímulo acção e texto (at)	67
Tabela 6.5. - distribuição das emoções pelo género perante o estímulo acção e texto (at)	67

Tabela 6.6. - distribuição das emoções pelo género perante o estímulo acção e texto (at)

..... 67

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - distribuição das emoções seleccionadas pelo género.....	57
Gráfico 2 - distribuição das emoções mais experienciadas pelos géneros	58
Gráfico 3 - distribuição das emoções mais seleccionadas pela idade.....	59
Gráfico 4 - distribuição das emoções mais experienciadas pela idade.....	59

Capítulo I - Fundamentação Teórica

Introdução Geral

De acordo com a Organização Mundial de Saúde, o conceito de saúde corresponde ao “completo estado de bem-estar físico, mental e social, e não somente a ausência de doença ou enfermidade” (Lunardi V., 1999), daí a importância desta investigação, que remete para a influência das emoções sobre o funcionamento biopsicossocial do ser humano.

A emoção é um processo complexo que envolve todo o organismo. As emoções são reacções a determinados acontecimentos, situações novas ou inesperadas, que aparecem abruptamente. Os estados emotivos admitem três componentes principais: as reacções fisiológicas, desencadeadas pelo sistema nervoso autónomo, com o hipotálamo e a amígdala; as reacções comportamentais (a fuga, o choro e a agressão) e as reacções expressivas (atitudes corporais, como gestos). É importante, quando se fala de uma emoção, contextualizá-la de acordo com estas três componentes, para melhor a compreender.

Sabe-se que poucos estudos têm sido feitos no sentido de definir a organização estrutural das emoções, e desses poucos estudos, são geralmente realizados em populações adultas (Canter D. & Ioannou M.; Fisher R., Heise D., Borhnstedt B., & Lucke A.; Plutchik R.; *cit. in* Roazzi A. *et al.*, 2011). No entanto, as emoções apresentam várias funções tais como: proteger o património genético, pois permitem garantir a sobrevivência da espécie e ajudam a comunicar estados de equilíbrio e bem-estar individual e social; têm um papel fundamental na aprendizagem, pois é através da expressão das emoções que ensinamos as crianças a interiorizar valores e regras sociais que as ajudam a manter relações e a processar informações; e permitem uma melhor compreensão sobre os nossos comportamentos e os dos outros, uma vez que é uma forma de comunicação que implica uma interacção social mais apropriada e eficaz, para além de que ajudam a tomar decisões e influenciam os comportamentos comunicativos.

Quando se aborda o tema das emoções, remetemo-nos necessariamente para um conceito que, gradualmente, tem ganho vida ao longo dos anos: a qualidade de vida. A qualidade de vida é definida, pela OMS, em 1993 como: “a percepção que o indivíduo tem do seu lugar na vida, no contexto da cultura e do sistema de valores nos quais vive, em relação com os seus objectivos, expectativas padrões e preocupações”(Almeida M. et al., 2012). De facto, até há pouco tempo, a tendência era negligenciar os aspectos emocionais como co-factores de uma boa ou má qualidade de vida. Contudo, investigações mais recentes afirmam a necessidade de valorizar as emoções, numa perspectiva biopsicossocial, no sentido do desenvolvimento do indivíduo e da saúde humana. (Martins M., Melo J., p. 127, s/d)

É neste sentido que a investigação passa pela aquisição e desenvolvimento das emoções, uma vez que se apresenta como um processo importante na construção das relações sociais, na comunicação, no sucesso escolar, na aprendizagem e na capacidade de auto melhorar comportamentos, cooperando na construção de um indivíduo de sucesso, autónomo e capacitado. Neste contexto, o tema do presente trabalho é a influência das emoções básicas nos géneros. Assim, pretende-se analisar o padrão de identificação das emoções em ambos os géneros e diferentes idades, bem como perante diferentes estímulos.

No primeiro capítulo é feita a revisão bibliográfica, que inclui o enquadramento teórico do tema em estudo, nomeadamente: Emoções: Definição de emoção; Funções das emoções; Classificação das emoções; Emoções básicas; Aquisição e desenvolvimento das emoções (por etapas); Bases neurológicas das emoções; Teorias das emoções; Diferenças entre géneros. O segundo capítulo é constituído pela metodologia de investigação usada, os objectivos e o tipo de estudo; o método de recolha de dados; os materiais usados; e os procedimentos metodológicos. No terceiro capítulo são apresentados os resultados que justificam os objectivos em estudo. Por fim, no último capítulo serão referidas as conclusões mais importantes neste estudo.

O presente trabalho é quantitativo - descritivo transversal, constituído por uma amostra accidental ou por conveniência de 126 indivíduos. Para a realização deste estudo foram

pedidas as devidas autorizações à Direcção da escola onde foi feita a recolha da informação, bem como aos Encarregados de Educação dos investigados, através de um Consentimento Informado com todas as explicações necessárias. Para a recolha de dados, foi necessário elaborar um questionário pela investigadora com base na literatura e *peer debriefing* com os orientadores. Concedidas as autorizações, procedeu-se à recolha de dados numa escola do agrupamento de Albergaria-à-velha através da aplicação do questionário.

Esta análise foi feita com recurso ao *software* estatístico *IMB Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 19.0.0. Foram identificadas associações estatisticamente significativas entre a idade e o reconhecimento de expressões faciais mas não entre a idade e a associação de acções a emoções; foram identificadas diferenças entre o género e o reconhecimento de expressões faciais, bem como entre o género e a associação de acções a emoções, embora não sejam estatisticamente significativas.

Uma das limitações deste estudo prende-se com as idades da amostra, que são muito díspares podendo originar resultados sem significado estatístico; outra limitação é relativa aos estímulos, que poderiam ter sido outros.

Com a realização deste trabalho foi possível concluir que não existem resultados estatisticamente significativos, contudo verifica-se que existe uma tendência para que, com o avanço da idade, a proficiência das crianças em relação às emoções seja cada vez melhor, com algumas diferenças entre géneros.

Introdução

Nos últimos anos as emoções passaram a ocupar um grande “espaço” na existência do Homem: «Da actualidade geopolítica que exacerba os medos mais irracionais à apresentação mediatizada das catástrofes naturais, das violências de bairro às aventuras desportivas radicais, tudo serve para nos comover. Não há jornal televisivo que não forneça a sua dose de sensações fortes: o nosso coração acelera, a nossa respiração pára e enxugamos o suor nos inunda a fronte. Interrogamo-nos: como é que um acontecimento exterior consegue produzir estas mudanças no nosso corpo?». (*cit. in Belzung C., 2007*)

Mesmo antes do século XX muitos investigadores se importavam com o tema das emoções, e sobretudo com as consequências por elas provocadas nos seres humanos. Contudo é a partir do século XX que as investigações neste âmbito têm um rumo diferente, debruçando-se não só sobre a capacidade de um indivíduo se emocionar mas também sobre a capacidade que o mesmo tem em compreender e estar consciente das suas próprias emoções, melhorando a forma como se relaciona no e com o mundo/sociedade que o rodeia. (*cit. in Casanova N. et al., 2009*)

Após o século XX surge o interesse científico no âmbito dos processos cognitivos (actividades mentais relacionadas a aquisição de conhecimento, interligadas ao raciocínio e à memória). Até então as emoções eram concebidas de modo “segmentado”, como eventos independentes das demais actividades neurais. (*cit. in Esperidião-Antonio V. et al., 2008*)

Como já referido, o tema das emoções tem sido foco de interesse crescente; nos últimos 30 anos o número de trabalhos publicados sobre o tema das emoções cresceu exponencialmente: entre 1991 e 2001 existiam cerca de 300 trabalhos publicados, que cresceu para 2000 entre 2002 e 2007. Após 2007, o número artigos nesta área sobe para 35.000 se a palavra-chave utilizada for "emoção". (*cit. in Lecointre M., 2007*)

Quando se fala em emoções é fundamental ter em conta que o Homem está inserido numa cultura, é produto dela e todas as suas interacções são culturais, mas também sociais e cognitivas; mais, todas as interacções nos transformam todos os dias e têm um impacto fundamental nos nossos comportamentos. (*cit. in Lecointre M., 2007*)

Através da linguagem do corpo exprimimos todas as nossas emoções: as que queremos guardar para nós e as que queremos transmitir. Partindo deste pressuposto adoptamos distintos comportamentos corporais que são passíveis de leitura através do corpo e ou rosto, que são denunciados pela proximidade das nossas mãos ao corpo, quando mascaramos a emoção ou afastamos do nosso corpo para que a mensagem seja transmitida de forma clara ao nosso interlocutor. (*cit. in Lecointre M., 2007*)

Dois aspectos importantes quando se aborda este tema são as variáveis “género” e “idade” no âmbito das emoções, pois o indivíduo deseja ser congruente nas suas expressões faciais, o que nem sempre é possível tendo em conta as variáveis moderadoras como o género, a idade e o contexto social (Izard C, *cit. in Freitas-Magalhães, 2007*).

De acordo com Braconnier A. (1996), as diferenças emocionais entre géneros são questões que se colocam desde sempre e constituem, actualmente, um tema ainda mais debatido, pois as diferenças afectivas entre géneros existem e aparecem ainda antes do jardim-de-infância. Para o mesmo autor, relativamente à faixa etária adulta é sabido que a relação entre os géneros evoluiu, já não se trata apenas do «interesse principal de cada uma das partes (...) mas sim o acordo íntimo dos corações». Porém, nem sempre o relacionamento entre géneros é facilitado, acreditando-se que, a maioria dos mal-entendidos entre homens e mulheres ocorrem devido às diferentes linguagens afectivas próprias de cada género; estas diferenças levam a diferentes leituras das emoções no outro e, conseqüentemente, a conflitos. Assim, conhecer as formas de expressão de cada género é origem de melhor entendimento.

1. Emoções

1.1. Definição

«A emoção, toda a gente sabe de que se trata até ao momento em que se pede para a definir»

Joseph LeDoux (*cit. in Turchet P., 2011*).

Pinto A. (2001) define o conceito de emoção como um comportamento observável que inclui, ao nível do sistema nervoso autónomo uma excitação fisiológica e uma interpretação cognitiva, e constitui uma experiência subjectiva (Santos C., 2009), ou seja, as emoções fazem parte da personalidade, que por sua vez é a intersecção do sistema homeostático, pulsional, emocional, perceptivo, cognitivo e motor.

A relação entre emoção e razão sempre foi debatida. Estas duas foram muitas vezes tidas em conta como opostas uma à outra e daí a afirmação que o comportamento da pessoa racional é frequentemente associado ao comportamento de uma pessoa que não age sob o efeito das emoções. Parece existir uma ligação entre a orientação emocional do comportamento e à sua execução adaptado à vida social. Este é apenas um pequeno exemplo, uma vez que processos cognitivos incluem a atenção, a aprendizagem, a memória, a percepção e a selecção de informação, a tomada de decisão, a avaliação, entre outros (Belzung C., p. 109, 2007).

Apesar de exercitarmos a emoção, defini-la nunca foi uma tarefa simples. Contudo, na comunidade científica existe uma definição consensual: a palavra “emoção” vem do latim *emovere*, que significa abalar, deslocar, sacudir; *emovere*, por sua vez, deriva de *movi*, que significa, no sentido lato da palavra, mover, pôr em movimento; assim, pode dizer-se que, sem emoção, nada avança. Desta forma, emoção é, em poucas palavras, um estado psicológico, uma resposta reactiva e automática, ao nível do inconsciente, perante acontecimentos. (Freitas-Magalhães, 2007)

Embora exista uma definição de emoção aceite por toda a comunidade científica no que respeita à terminologia da palavra, vários investigadores da área como Fridja (1994) afirmam que o significado de “emoção” varia consoante a importância dada às diferentes teorias, às suas funções específicas e componentes, ao peso de factores genéticos, ambientais e relacionais, ou mesmo de acordo com as componentes cognitiva, linguística e motor (Santos C., 2009).

A emoção é um fenómeno complexo porque envolve todo o organismo. Esta é difícil até de definir e partilhar com os outros o seu significado. Contudo, existe uma premissa de que todos investigadores partem: o conhecimento das emoções é ainda incompleto e dividido, e muitas são as questões que permanecem sem resposta (Ekman P. & Davidson R., Lazarus R., Levenson R., *cit. in* Roazzi A. *et al.*, 2011).

Sabe-se que poucos estudos têm sido feitos no sentido de definir a organização estrutural das emoções, e desses poucos estudos, são geralmente realizados em populações adultas (Canter D. & Ioannou M.; Fisher R., Heise D., Borhnstedt B., & Lucke A.; Plutchik R., *cit. in* Roazzi A. *et al.*, 2011).

Em Roazzi A. *et al.*, 2011: «“O que é Emoção? “É difícil dizer... Emoção é alguma coisa que a gente sente quando tá sentindo alguma coisa, né?” (11anos — género masculino/ Escola Particular).»

A difícil definição deste conceito tem levado a perspectivas teóricas muito diferentes, tanto da parte de filósofos como cientistas (Averill J.; Damásio A.). Algumas das razões apontadas para esta delicada tarefa foram propostas por Roazzi A. *et al.* (2011), e relacionam-se com: a forma como as emoções se expressam vai-se alterando ao longo da vida (mais sofisticadas à medida que o sujeito avança no seu crescimento), os diferentes contextos sociais e culturais em que o sujeito se encontra inserido bem como o momento histórico em si, a forma como as emoções são experienciadas, e o significado que cada indivíduo atribui às suas emoções.

A emoção é algo que parte do interior e que é exteriorizado, necessitando de uma relação com o meio, ou seja, através da socialização, sendo influenciadas pelas pessoas

que rodeiam o indivíduo e a cultura onde se está inserido (Alzina R., 2000; *cit. in* Cardeira A., 2012). Daí a importância da influência das emoções no desenvolvimento cognitivo da criança, pois é fundamental encarar a criança na escola como um ser emotivo e sentimental, valorizando a cultura em que está inserida e a sua história pessoal, de forma a promover situações mais favoráveis à aprendizagem (Miranda J., Senra L., 2012).

É frequente verificar-se alguma confusão terminológica entre o conceito de "emoção" e "sentimento"; a emoção é uma alteração do estado psico-fisiológico, o sentimento corresponde à emoção filtrada através dos centros cognitivos do cérebro, especificamente do lobo frontal, sendo por isso mais do que uma mudança psico-fisiológica. Assim, podemos dizer que o sentimento é a consequência de uma emoção. As emoções são públicas, inconscientes e de curta duração, enquanto que os sentimentos são privados, conscientes e com características mais duráveis (*cit. in* Casanova N., *et al.*, 2009).

Segundo uma perspectiva Vygotskyana, o sentimento é percebido, não apenas sentido, sob a forma de ciúme, vergonha, raiva, ou seja, através das emoções. Também Piaget (1967; 2007) e Wallon concordam com Vygotsky; de facto a emoção está intrinsecamente ligada à razão, pois só é possível compreender totalmente o pensamento humano quando se entende as razões que levam aos pensamentos e se encontram as suas origens nas emoções que as constroem (Vygotsky, L., *cit. in* Miranda J., Senra L., 2012).

1.2. As Funções das Emoções

Funcionalmente as emoções são consideradas fenómenos psicofisiológicos breves, adaptativos face às alterações do meio, isto é, elas preparam o organismo para actuar e responder a essas mudanças ambientais (Keltner D. e Gross J., 1999). De acordo com Damásio A. (2003), fisiologicamente as emoções traduzem-se em alterações ao nível das expressões faciais, do tónus muscular, da voz, da actividade do sistema nervoso autónomo e actividade endócrina (*cit. in* Santos C., 2009).

Em 1994, Paul Ekman propôs, um conjunto de características das emoções que sustentam a ideia de que o seu desenvolvimento está relacionado com o encarar as tarefas do quotidiano, de um modo filogeneticamente adaptativo. Assim, este autor afirma que à semelhança do ser humano, as emoções são passíveis de observação em primatas e caracteriza as emoções como produto de avaliações automáticas, sendo que a sua ocorrência depende de elementos comuns em alguns contextos, apesar das diferenças culturais e individuais, de forma tão súbita que podem surgir antes que o indivíduo se aperceba (aspecto adaptativo ao permitir uma rápida mobilização para responder a aspectos importantes). Estas são consideradas involuntárias, de curta duração e têm um padrão fisiológico distinto. (*cit. in Santos C., 2009*)

Segundo Freitas-Magalhães (2007) é consensual na literatura que as emoções: actuam como um estímulo entre o meio e a nossa conduta, mediante uma acção; promovem a conduta adequada através do desenvolvimento da aprendizagem para lidar com situações futuras; e contribuem para a regulação da interacção comunicacional pois auxiliam a compreensão de determinados mecanismos de defesa.

A função das emoções está, na sua essência, descrita no quadro da teoria da evolução: se um traço for conservado pela evolução é porque é adaptativo; desta forma o medo permite evitar o perigo, por exemplo e, assim, são as emoções que em parte permitem aumentar a duração de sobrevivência dos indivíduos (Darwin C., *cit. in Belzung C., 2007*).

1.3. Classificação das emoções

A emoção é das experiências mais marcantes para o ser humano. Esta pode ser vista como uma construção psicológica, associada às componentes cognitiva, fisiológica, expressivo-motriz, motivacional e subjectiva (Freitas-Magalhães, 2007).

As emoções podem ser classificadas de diferentes formas, adquirindo diferentes designações com base na sua tradução, na identificação e reconhecimento da expressão facial e de acordo com o desenvolvimento ontogénico.

Em 2004 Damásio propôs uma classificação diferenciada em três categorias: as emoções de fundo, caracterizadas pela capacidade que o sujeito apresenta para decodificação das mesmas, rápida e independentemente do contexto, sendo elas agradáveis ou não; as emoções primárias/universais comuns entre seres de uma mesma espécie (raiva, nojo, alegria, tristeza); e as emoções sociais/secundárias que são influenciadas pela sociedade e cultura (vergonha, culpa, ciúme, simpatia), (*cit. in Roazzi A. et al., 2011*).

Em 2006, Harris P. (2006), afirma que existem: emoções simples reconhecidas pelas expressões faciais, como a cólera, o medo, a tristeza, a alegria (as crianças com 4 ou 5 anos já seriam capazes de reconhecer e identificar estas emoções); e as emoções complexas representadas pelas expressões faciais/comportamentais ocultas como a vergonha, o orgulho, a culpa (uma criança com 7 anos já começaria a identificar estas emoções), (*cit. in Roazzi A. et al., 2011*).

Após a classificação de Damásio, Belzung C. (2007) propôs a distinção entre emoções primárias e secundárias, denominada também de *teoria dos dois factores*. As emoções existentes em todas as culturas humanas e também na maioria dos vertebrados superiores correspondem às emoções primárias (alegria, medo, cólera, surpresa, tristeza, desgosto, entre outras), e têm um suporte biológico; as emoções que não são universais e resultam da combinação das precedentes com outros factores, são as secundárias (euforia, ansiedade, inveja, entre outras), e têm um suporte cultural. Para a mesma autora as emoções de fundo correspondem, geralmente, a acontecimentos de longa duração, como o bem-estar, depressão, apatia e atimia que podem, conseqüentemente influenciar a expressão das emoções primárias e secundárias. (*cit. in Roazzi A. et al., 2011*)

A revisão da literatura permite afirmar que é consensual que as emoções básicas são consideradas inatas, universais e reconhecidas através das expressões faciais em diferentes culturas e épocas (Damásio A., 2000; Ekman P., 1992; Izard C., 1991; Frijda N., 1986). Paul Ekman propôs seis emoções básicas: a alegria, a tristeza, a cólera, o medo, a surpresa e o desprezo (Oliveira M. *et al.*, 2011).

1.3.1. Alegria

Para Izard C. (1994), a alegria é uma emoção primária que deve ser vista como um subproduto do acontecimento, e não como o resultado da sua procura. Esta é definida como uma expressão de contentamento, sentido de confiança, sonho ou fantasia (Izard e Buechler, 1980; Izard, 1991; Queirós, 1997, *in* Torres e Guerra, 2003) e está relacionada às experiências positivas de cada ser humano (*cit. in* Santos C., 2009).

Fisiologicamente a alegria corresponde à libertação de substâncias químicas como a dopamina e a noradrenalina; ela potencia a actividade no centro cerebral e inibe pensamentos negativos (Freitas Magalhães, 2007).

Darwin (2006) documenta que a alegria pode ser representada pelo riso; pelo brilho do olhar; pela retracção dos cantos da boca e do lábio superior, produzindo rugas (*cit. in* Santos C., 2009). Esperidão-António (2008) refere que a alegria é uma resposta à identificação de expressões faciais de felicidade, de prazer sexual, de visualização de imagens agradáveis e de estimulação competitiva bem-sucedida. Para além destas particularidades, Freitas Magalhães (2007) ressalta outras características tais como: o rosto franzido horizontalmente; a elevação subtil da pele da testa e mais intensamente junto às sobrancelhas; as pálpebras inferiores subidas; os olhos dilatados e semicerrados; e a contracção das têmporas.

1.3.2. Tristeza

É considerada por Filliozat (1997) uma emoção natural, consequência de perda ou de decepção; de solidão; de rejeição; de insatisfação; de falta de ânimo; e é associada por outros investigadores (Esperidão-António et al., 2008) à depressão, embora a tristeza seja “fisiológica” e a depressão “patológica”, estando por isso relacionadas em termos neurofisiológicos.

De acordo com Strongman, 2004 (*cit. in* Santos C., 2009), a tristeza é uma emoção negativa, embora tenha um lado positivo, “pois a vida sem esta emoção não teria tanta

cor”. Assim como todas emoções, a tristeza também é reconhecida no rosto através de: sobrancelhas descaídas e juntas; pálpebras superiores descaídas e inferiores contraídas; narinas descaídas descendentemente; raiz do nariz encorilhada para baixo; ausência de movimentos das bochechas; encerramento labial sem contracção; boca fechada; tensão no queixo (Freitas Magalhães, 2007).

1.3.3. Raiva

A raiva é emoção negativa, por estar normalmente associada a uma desilusão ocasionada por práticas de actos ou crenças que possam ser ofensivas. Pode variar de ligeira até à ira e raramente se sente de forma isolada (Izard e Buechler, 1980; Izard, 1991; Queirós, 1997 *in* Torres e Guerra, 2003). Esta está interligada à agressão e violência, negativas para a sociedade, estando relacionada com reacções físicas ao *stress*, destinados à libertação de energia (Strongman, 2004, *cit. in* Santos C., 2009).

Segundo Freitas Magalhães (2007), as características físicas desta emoção são: a distensão do corrugador do supercílio; a contracção do frontal; a contracção das têmporas; contracção do orbicular do olho; a contracção do prócero; a distensão do nasal; a contracção da infra-orbital; o encerramento labial, e a contracção do mento. Outros investigadores salientam ainda o aumento do tónus muscular, dilatação dos vasos periféricos, dando assim uma sensação de calor, contrariamente do que acontece quando se sente medo (Lelord F. & André C., 2002; *cit. in* Santos C., 2009).

1.3.4. Surpresa

É uma emoção que surge após uma ocorrência súbita e inesperada, que domina, por breves momentos, a consciência e tem como função preparar a pessoa para algo novo Izard e Buechler, 1980; Izard, 1991; Queirós, 1997 *in* Torres e Guerra, 2003; Freitas-Magalhães, 2011. Esta provoca o aumento da estimulação neuronal, activando todas as funções psíquicas, nomeadamente a cognição, para que a melhor resposta emotiva atinja o máximo de respostas adaptativas (Rodrigues et al., 1989 *cit. in* Santos C., 2009).

Freitas Magalhães (2007) considera esta como a mais sumária das emoções, visto que dura apenas alguns segundos. Segundo o mesmo autor, a surpresa pode gerar o medo; o encantamento; o alívio; a cólera; ou a aversão; ou pode simplesmente não ser precedida por nenhuma emoção. É possível identificar esta emoção através da expressão facial como: olhos e pálpebras semi-abertos; raiz do nariz encorilhada; dilatação das narinas; elevação das bochechas; boca aberta em forma de elipse; e queixo elevado.

1.3.5. Medo

Stemme (1996), documenta o medo como uma emoção desconhecida antes da época moderna, pois o Homem sentia receio, mas pouco medo. Queirós (1997 *in* Torres e Guerra, 2003) caracteriza o medo como uma emoção negativa face à apreensão, à falta de certeza, à insegurança que pode ser rápida ou mais demorada, e surge quando a pessoa sente perigo ou uma ameaça à sua integridade. Esta também pode estar associada ao temer do abandono, à aproximação de alguém, à perda de controlo e/ou de falhar e também de ter êxito. De acordo com Strongman (2004) esta emoção pode causar uma sensação de perturbação. A expressão facial desta emoção inclui: a elevação da pálpebra superior; o queixo descaído; a boca aberta horizontalmente; a elevação e a junção das sobrancelhas (*cit. in* Freitas Magalhães, 2007).

Cerebralmente o medo surge como consequência de um perigo real ou imaginário, resultado da apreensão, da dúvida e de sentimentos de insegurança (Rodrigues *et al.*, 1989, *cit. in* Santos C., 2009). Para Esperidão-António *et al.* (2008), a amígdala e o hipotálamo estão envolvidos directamente nesta sensação, tal como na cólera. A amígdala detecta, gera e faz a manutenção das emoções relacionadas com o medo, bem como pelo reconhecimento das expressões faciais desta emoção, e coordenação de respostas apropriadas à ameaça e perigo.

1.3.6. Desprezo

Esta emoção é activada quando o sujeito sente, subjectivamente, a necessidade de se sentir superior, mais inteligente e inatingível. O desprezo é considerado a emoção mais

fria da chamada *tríade de hostilidade*, pois é aquela que se faz sentir com menos intensidade (Rodrigues *et al.*, 1989, *cit. in* Santos C., 2009). Esta está associada a preconceitos e moral, indissociáveis das situações sociais (Izard e Buechler, 1980; Izard, 1991; Queirós, 1997 *in* Torres e Guerra, 2003). Pode ser resultado da violação de códigos morais; de desrespeito; de deveres; e de hierarquias (Rozin *et al.*, 1999 *in* Aleman e Swart, 2008).

Esta emoção caracteriza-se por expressões físicas como: o queixo elevado; uma parte do canto da boca eleva-se ligeiramente; e contracção ligeira das pálpebras (Freitas-Magalhaes, 2007).

1.4. Emoções Básicas

Considera-se que existem algumas emoções básicas, primárias, fundamentais, e outras que serão uma mistura ou um composto delas. Neste âmbito a polémica é grande, relativamente a quais e quantas são as emoções básicas, mas também em relação aos critérios que sustentam as diferentes propostas.

Inicialmente Paul Ekman (1994) definiu dezasseis emoções básicas: a tristeza; a alegria; a raiva; a surpresa; a aversão; o medo; a vergonha; o desprezo; a satisfação; o orgulho; o contentamento; o embaraço; a excitação; a culpabilidade; o prazer sensorial; e o divertimento. Em 1994, Izard C. definiu dez emoções fundamentais: o interesse; a alegria; a surpresa; a angústia; a raiva; o nojo; o desprezo; o medo; a vergonha; e a culpa. Em 2006, Darwin reconhece seis emoções básicas: a alegria; o medo; a tristeza; o aborrecimento; e a cólera (*cit. in* Santos C., 2009).

De acordo com Paul Ekman, as emoções básicas e universais são a alegria; a raiva; a aversão; o medo; a tristeza; e a surpresa. Para este autor, estas emoções básicas obedecem aos seguintes critérios: são semelhantes em primatas; provocam alterações psicofisiológicas com uma configuração filogenética milenar; provocam reacções espontâneas; contemplam intensidade e ritmo diferentes de outros estados afectivos; ocorrem limitadamente no tempo; são viscerais: a sua ocorrência não é controlável nem

são premeditadas pela psicofisiologia; e são desencadeadas e moderadas por variáveis não controladas (Freitas-Magalhães A., 2007).

Neste estudo serão consideradas as 6 emoções básicas: a alegria, a tristeza, a surpresa, a raiva, o medo, e o desprezo, definidas por Paul Ekman e Freitas-Magalhães, entre outros autores, e que reúnem consenso, para além de serem passíveis de exibição e detecção na face humana (Freitas-Magalhães, 2011).

1.5. Aquisição e desenvolvimento das Emoções

A maturação psico-emocional de uma pessoa ocorre através de uma sucessão de etapas que seguem uma sequência lógica, uma organização, que é acompanhada do movimento de pulsação da energia (Volpi J., Volpi S., 2006).

Reich W. (1987) afirma o útero como o primeiro ambiente em que se encontra o bebé durante seu desenvolvimento físico, energético e emocional. Ainda numa fase intra-uterina, tendo em conta que o útero é o primeiro ambiente da criança, este deverá ser receptivo, pulsante e acolhedor, para que o medo, o *stress*, a angústia ou qualquer outro tipo de emoção negativa não alterem o processo energético e impeçam a sustentação, levando a um aborto. De acordo com Navarro R. (1996), já numa fase embrionária, em que a nidação já ocorreu, há uma predominância biológica endócrina, sendo por isso importante ressaltar que qualquer situação tomada pela mãe como *stressante* é capaz de activar os mecanismos endócrinos maternos e interferir no desenvolvimento físico e energético do bebé, possibilitando a graves comprometimentos de ordem física, energética e/ou emocional (*cit. in* Volpi J., Volpi S., 2006).

Diversos estudos têm demonstrado que as emoções estão já presentes no acto de nascer; para os psico-evolucionistas, se as expressões faciais das emoções são universais, então são inatas; de facto, algumas investigações salientam a presença de algumas emoções, como o prazer ou a dor, no recém-nascido humano, acompanhadas geralmente de vocalizações (a componente vocal é também uma componente expressiva das emoções). Algumas dessas expressões estão já presentes na vida fetal; com efeito, certos

observadores descrevem a detecção de choros audíveis e sorrisos ainda na vida fetal, graças ao avanço da tecnologia e à técnica da ecografia tridimensional (Belzung C., 2007).

O desenvolvimento e amadurecimento emocional dependem de vários factores (Wallon H., 1968; Gotllieb G., 1991a, 1991b, 2007; Schore A., 1994): da relação com o objecto de vinculação, da maturação biopsicológica do primeiro ano de vida, do mundo social envolvente e da consequente socialização. Ou seja, o desenvolvimento emocional depende do desenvolvimento total do organismo (Schore A., 1994; Sroufe L., 1995; Denham S., 1998 *cit. in* Machado A., 2012, p. 11).

Segundo a perspectiva psicobiológica, o desenvolvimento emocional está intimamente ligado com as correspondentes modificações de todos os outros sistemas do organismo. Embora haja uma sequência lógica no processo de desenvolvimento emocional, as diferenças individuais na sua expressão existem devido a vários factores como o temperamento, efeitos da socialização (Denham S., 1998; Saarni C., 1999; Rothbart M. & Bates J., 2006) e modificações qualitativas ao nível da consciência (Kochanska G. & Aksan N., 2006 *cit. in* Machado A., 2012).

A descrição do desenvolvimento emocional será dividido em: fase pré-linguística (entre o primeiro mês de vida e os 2 anos), fase pré-escolar (entre os 3 e os 5 anos), fase escolar (entre os 6 e os 12 anos) e, posteriormente, uma breve explanação do desenvolvimento emocional na fase da adolescência.

1.5.1. Fase pré-linguística

Os autores Papalia D. & Olds S. (2000) referem a fase pré – linguística como importante para a aquisição da linguagem, uma vez que é caracterizada pela emissão de sons, balbúcios, choro, gestos que, nesta altura, são ricos em expressão emocional (Miranda J., Senra L., 2012).

A regulação emocional é uma função da emoção com grande relevo no desenvolvimento emocional, isto porque consiste na modulação neurofisiológica (Kopp F., 1982) que leva à modificação do nível de excitabilidade e de actividade motora (Kessen W. & Mandler G., 1961 *cit. in* Machado A., 2012, p. 17). Uma vez que duas das funções das emoções são organizar e regular o comportamento humano, também é verdade que têm um papel fundamental na vida social, cognitiva e moral das crianças, daí que o primeiro ano de vida seja preponderante para a normal aquisição e desenvolvimento das emoções (Paludo S., Koller S., 2003).

1.5.2. 1.ª Transição: Recém-Nascido

De acordo com Spitz R. (1993), o 1º estágio da génese da angústia é demonstrado por uma linguagem predominante de choro, reflectida pela vermelhidão nas faces, pelos movimentos tensos, pela excitação e pela respiração acelerada (Bridges K., 1932). É possível detectar manifestações de emoções positivas e negativas muito precocemente; por exemplo: poucas horas após o nascimento surge o sorriso, às cinco semanas são já detectáveis vocalizações semelhantes ao riso e às oito semanas são já visíveis manifestações de raiva e frustração no bebé (Rothbart M., 1994; *cit. in* Melo A., 2005).

Segundo Rothbart M., 1994 (*cit. in* Melo A., 2005) a estimulação agradável é respondida de modo relativamente passivo: quando o bebé dorme o sorriso emerge primeiro activado por níveis de estimulação acima do limiar e, mais tarde, após estar saciado. Na segunda semana, o sorriso depende menos dos níveis de estimulação e na terceira surge o sorriso de alerta, quando o bebé se envolve na sua própria produção de tensão, normalmente sob o efeito da surpresa (como estimulações auditivas fortes e súbitas), (Sroufe L. & Waters E., 1975 *cit. in* Machado A., 2012, p. 14).

Como já referido, a manifestação das emoções é precoce, e tem início ainda na vida intra-uterina; contudo, a manifestação de emoções mais complexas surge logo no primeiro mês de vida tais como: a surpresa (dos 1 aos 3 meses); a cólera (dos 2 aos 4 meses); a tristeza (dos 3 aos 4 meses); a alegria (dos 3 aos 5 meses); o medo (dos 5 aos

9 meses); a vergonha (dos 12 aos 15 meses); e o desprezo (dos 15 aos 18 meses). (Machado A., 2012)

1.5.3. 2ª Transição: 2º, 3º e 4º mês

Nesta fase o bebé já produz choros distintos para dor, desconforto, fome e fadiga (Brazelton T. & Sparrow J., 2006) e responde emocionalmente de forma coerente através de gestos, expressão facial, direcção do olhar e vocalizações (Fogel A. & Hannan T., 1985; Trevarthen C. & Aitken K., 2001 *cit. in* Machado A., 2012, p. 14). A criança é já capaz de criar expectativas e antecipar situações, o que tem consequências ao nível do desenvolvimento emocional (Sroufe L., 1995).

Com dez semanas de vida, o bebé já é capaz de reagir, de forma adaptada, às diferentes emoções que a mãe expressa (*cit. in* Paludo S., Koller S., 2003).

Aos 3 meses os bebés são capazes de distinguir a alegria da surpresa na expressão facial (Nelson C. & de Haan M., 1997; Young-Browne G. *et al.*, 1977), bem como a alegria e a cólera (Barrera M. & Maurer D., 1981). Mais raramente discriminam entre surpresa e tristeza (Gosselin P., 2005; Young-Browne G. *et al.*, 1977). Pode afirmar-se que, com 3 meses, as crianças distinguem as expressões positivas das negativas, sobretudo quando expostas pela mãe (Barrera M., & Maurer D., 1981 *cit. in* Machado A., 2012, p. 14).

A partir do 4º mês, os bebés já discriminam entre a alegria e a cólera e entre alegria e a face neutra, embora ainda não consigam distinguir a cólera da face neutra (Gosselin P., 2005; LaBarbera J. *et al.*, 1976; Nelson C. & Haan M., 1997). Contudo, a partir do 5º mês, a expressão de cólera é diferenciada da expressão neutra (Gosselin P., 2005) e já se testemunham efeitos de latência entre as expressões de alegria e as de medo e entre a face da mãe e a face de uma pessoa estranha (Nelson C. *et al.*, 1979 *cit. in* Machado A., 2012, p. 17)

1.5.4. 3ª Transição (dos 6 aos 8 meses): ansiedade de separação e angústia ao estranho

A partir dos 6 meses os bebês começam a associar a voz à expressão facial, tanto no reconhecimento do gênero, como no da valência emocional (Flavell J. & Miller P., 1998; Saarni C. *et al.*, 2006 *cit. in* Machado A., 2012, p. 19).

Uma das características emocionais de maior realce é a agressividade, que surge a partir do 7º mês (Szegal B., 1985) e que pode levar o bebê, por exemplo, a tirar os brinquedos de outra criança com quem interage (Hay D. *et al.*, 1983; Hay D., *et al.*, 2000 *cit. in* Machado A., 2012, p. 19).

É também no 7º mês que passam a distinguir as expressões faciais de alegria e surpresa (Caron R. *et al.*, 1982) e a alegria do medo, para além de que categorizam a alegria e a surpresa e discriminam esta categoria do medo, embora não sejam ainda capazes de o categorizar (Caron *et al.*, 1982; Ludemann P. & Nelson C., 1988; Nelson C., & Dolgin K., 1985 *cit. in* Machado A., 2012, p. 20).

No 8º mês a criança reage a pessoas estranhas imobilizando e franzindo o rosto (Bridges K., 1933; Brooks J. & Lewis M., 1976) e, posteriormente começa a rejeitar pessoas estranhas, sendo esta fase caracterizada por elevados níveis de ansiedade, designada como a fase de ansiedade do 8º mês (Spitz R., 1993). Seguidamente surge a expressão de surpresa (Spitz R., 1993; Sroufe L., 1995 *cit. in* Machado A., 2012, p. 19).

Alzina R. (2000) descreve nos seus estudos que uma criança de 8 meses é capaz de descodificar as emoções dos progenitores e que, ao adquirir a competência de verbalizar, vão passar a dar o nome a essas emoções (*cit. in* Cardeira A., 2012).

1.5.5. 4ª Transição – 10º ao 13º mês

De acordo com Harris P. (1989), é no primeiro ano de vida que os bebês ajustam o seu comportamento social à emoção expressa pelo cuidador e, no final do primeiro ano,

estendem essa capacidade para objectos e fenómenos do ambiente. Para além disto, é nesta altura que o bebé começa a evitar ou aproximar-se de determinados objectos/situações face à reacção do adulto essa mesma situação/objecto (*cit. in* Paludo S., Koller S., 2003).

Na realidade, é ainda no primeiro ano que as experiências emocionais são moduladas (Izard C. *et al.*, 2002; Rothbart M., 1994): através da exposição às expressões emocionais dos outros, a criança começa a apreender as relações existentes entre emoções e comportamento e a ser capaz de interagir. De acordo com Saarni C. (1999), à medida que os meses vão passando, vai sendo cada vez mais fácil para as crianças a discriminação e reconhecimento de expressões faciais que, juntamente com uma maior precisão nos comportamentos expressivos, facilita a comunicação entre pais e filhos, aproximando-os (*cit. in* Melo A., 2005, p. 32).

No início desta fase, antes de a criança iniciar a marcha, as emoções negativas surgem pela frustração nas tentativas de andar, e manifestam-se através do choro acompanhado de gestos e sílabas (Brazelton T. & Sparrow J., 2006 *cit. in* Machado A., 2012, p. 23).

Os doze meses marcam o significativo aumento da capacidade de regular e tolerar as emoções, e partilhar os afectos positivos de forma mais intencional (Sroufe L., 1995 *cit. in* Machado A., 2012, p. 22). A criança é já capaz de categorizar as expressões faciais como positivas ou negativas contudo, entre os 12 e os 18 meses, o reconhecimento de expressões tais como a raiva e o medo ainda é pouco consistente (Nelson C. & Haan M., 1997 *cit. in* Machado A., 2012, p. 24).

1.5.6. 5ª Transição - do 18º ao 22º mês

Com um ano e meio as crianças já compreendem o significado de algumas emoções, tais como ciúmes, simpatia e ansiedade bem como o que elas implicam (Gesell A. & Ilg F., 1976; Zahn-Waxler C. *et al.*, 1992; Saarni *et al.*, 2006). A activação das emoções passa a depender mais do próprio comportamento da criança do que propriamente das situações em si (*cit. in* Machado A., 2012, p. 26).

Segundo Kopp F. (1989) verifica-se uma diminuição das estratégias de regulação das mães (e as crianças passam a usar as suas capacidades de auto-controlo e autorregulação; obediência; capacidade de adiar a gratificação a pedido; e de corresponder as expectativas sociais na ausência dos agentes de socialização), (Golden M., *et al.* (1977), Mahler M., *et al.*, (1977); *cit. in* Machado A., 2012, p. 30). Ainda nesta fase são desenvolvidas as emoções sociais de orgulho, de vergonha, de culpa e de empatia (Kagan J., 1989; Sroufe L., 1995 *cit. in* Machado A., 2012, p. 27).

Esta fase é caracterizada ainda pela presença acentuada de agressividade e outras emoções negativas (Sroufe L., 1995), como por exemplo as expressões de raiva que têm origem na desilusão ou na dificuldade na execução das actividades tomam formas mais dramáticas (Gesell A. & Ilg F., 1976; Spitz R., 1993 *cit. in* Machado A., 2012, p. 27).

O segundo ano de vida caracteriza-se por um aumento da capacidade de nomeação de emoções por parte da criança (Melo A., 2005, p. 33).

Após a aquisição das emoções básicas durante o primeiro ano de vida, surge o segundo ano como o período de emergência do *self*, em que a criança principia a distinção de si próprio e do outro como entidades diferentes (Kagan J., 1981,1987; Thompson R., 1998; *cit. in* Paludo S., Koller S., 2003, p. 38), começando a falar das experiências emocionais dos outros (*cit. in* Melo A., 2005, p. 33).

No segundo ano de vida, de acordo com Dunn J. (1988), as crianças são já capazes de reagir às emoções das outras pessoas, mas também de antecipar a possibilidade de gerar diferentes emoções, uma vez que, neste período, a criança possui uma maior sensibilidade para as intenções e sentimentos dos outros (*cit. in* Paludo S., Koller S., 2003, p. 39).

A partir dos dois anos e meio as crianças começam também a ser capazes de simular a sua expressão emocional e a perceber que os outros também conseguem fazer o mesmo, o que contribui para uma melhor gestão das interacções interpessoais e para a

emergência da capacidade de criar empatia com os outros bem como para o seu entendimento das relações sociais (Saarni C., 1999; *cit. in* Melo A., 2005, p. 33).

1.5.7. Fase pré-escolar

Devido ao processo de socialização e à aquisição de mecanismos de regulação emocional (Denham S., 2007), entre os 2 e os 5 anos, o desenvolvimento da criança acontece de forma que “...diariamente parecem ocorrer progressos em todas as áreas do desenvolvimento – falar, pensar, correr, saltar, e brincar com os outros –” (Denham S., 1998, p. 9 *cit. in* Machado A., 2012, p. 9)

Na pré-escola as crianças são capazes de:

- Conhecer emoções - identificar, reconhecer e nomear emoções; distinguir as próprias emoções; tendo em conta as expressões faciais e os diferentes contextos são capazes de distinguir as emoções nos outros;
- Regular emoções - controlar a intensidade e a duração das emoções;
- Expressar emoções em contexto social;
- Falar sobre as causas/consequências das emoções;
- Ter consciência das emoções em situações ambivalentes;
- Conciliar conflitos entre situações e expressões faciais;
- Utilizar a informação pessoal acerca das reacções emocionais;

(Denham S. 2007, Gnepp J., 1989, *cit. in* Machado P., *et al.*, 2008).

Contudo, as dificuldades que por vezes surgem prendem-se com o facto de as crianças se centrarem demasiado nas características das situações ou nas expressões faciais (Denham S. 2007, *cit. in* Machado P., *et al.*, 2008).

1.5.8. 6ª Transição (3º e 4º ano) – Competência Narrativa

A competência de auto-regulação das emoções evolui progressivamente com o avanço da idade, sobretudo entre os 18 e os 49 meses (Rothbart M. & Bates J., 1998). Tomando como exemplo a emoção da cólera, que é regulada mais dificilmente do que a tristeza pelas crianças do primeiro ciclo (Zeman J. & Shipman K., 1996; *cit. in* Melo A., 2005, p. 34 e 37).

No período pré-escolar as competências emocionais e a capacidade de resolução de problemas sociais (Denham S. *et al.*, 2003; Rose-Krosner L. & Denham S., 2009 *cit. in* Machado A., 2012, p. 30) evoluem rapidamente a par da maturidade e da consciência emocional (Kochanska G. & Aksan N., 2006).

Com 3 anos as crianças são já capazes de categorizar as emoções devido a uma maior maturidade cognitiva (Gesell A. & Ilg F., 1976; Sroufe L., 1995). É também nesta fase que as crianças já utilizam a face e a voz para expressar alegria, tristeza, raiva, medo e interesse, tornando-as cada vez mais diferenciadas, complexas e frequentes. Para além disso, tornam-se capazes modificar (inibir ou intensificar) a expressão emocional de acordo com a situação (Denham S., 1998 *cit. in* Machado A., 2012, p. 30).

Nesta faixa etária a criança começa a compreender as regras sociais e conseguem distinguir diferentes tipos de desobediência, são capazes de questionar e discutir diferentes aplicações de regras e começam a entender que existe uma hierarquia nas relações e autoridade na família; estas capacidades devem-se ao entendimento das reacções emocionais na sensibilidade do certo e do errado; embora estas habilidades surjam desde cedo, é nesta altura que começam a consolidar-se e a permitir que a criança regule o próprio comportamento (Paludo S., Koller S., 2003, p. 39).

Lewis M., Sullivan M., Stangeir C. & Weiss M. (1989), afirmam que é nesta idade que surgem as primeiras emoções morais, caracterizadas por uma capacidade que a criança tem para compreender os modelos do certo e errado, reconhecer a própria imagem e, por

consequência, reflectir e avaliar as suas próprias acções e intenções, de acordo com os padrões exigidos pela sociedade (*cit. in* Paludo S., Koller S., 2003, p. 39).

Para além desta característica e, tendo em conta que a criança com três anos tem já conhecimento de todas as emoções básicas (Ackerman B. & Izard C., 2004; Oatley K. & Jenkins J., 1996), é nesta altura que, por norma, aumentam os comportamentos de raiva e de oposição. Alguns investigadores como Dunn J. & Brown J. (1994) e Abe & Izard C., (1999) consideram que estas emoções facilitam o desenvolvimento de uma maior autonomia e da consciência de um *self* autónomo; contudo, para outros (Saarni C., 1999), estas emoções contribuem para o aparecimento de expressões emocionais fortes e para o aparecimento das chamadas emoções sociais, como a culpa e vergonha (*cit. in* Melo A., 2005, p. 33).

Estudos verificaram que, com três anos, aproximadamente metade das conversas entre mães e filhos são sobre as causas das emoções e sentimentos (Dunn J., *et al.*, 1991; *cit. in* Melo A., 2005, p. 33).

Quanto ao conceito de regulação emocional, este refere-se ao controlo executivo que, antes dos 3 anos, ainda é pouco flexível, adaptado e capaz de adiar e/ou esperar (Kopp F., 1982). A regulação da emoção apenas surge com o desenvolvimento da consciência, das capacidades metacognitivas, da atenção selectiva, da atenção executiva, da tomada de decisão, do controlo inibitório e da memória de trabalho (isto é, da capacidade de suster ideias, objectivos e planos de acção) (Kagan J., 1989; Rueda M. *et al.*, 2005; Rose-Krasnor L. & Denham S., 2009; Zelazo P. & Cunningham W., 2009). Estas capacidades desenvolvem-se em paralelo com a linguagem e com a organização do pensamento e do comportamento (Mischel H. & Mischel W., 1983; Vygotsky L., 1993 *cit. in* Machado A., 2012, p. 31)

Quanto às estratégias utilizadas pelas crianças perante uma situação de fracasso, estudos indicam que as crianças até ao 3º ano de escolaridade tendem a recorrer mais a estratégias de evitamento do que as crianças mais velhas (Garber J., *et al.*, 1995 *cit. in* Melo A., 2005, p. 36).

Uma fase importante no desenvolvimento das emoções surge aos 4 anos, uma vez que as crianças já conseguem participar no humor de histórias infantis em conjunto com os adultos (Gesell A. & Ilg F., 1976) (*cit. in* Machado A., 2012, p. 30).

Aos quatro anos as crianças começam a perceber que as reacções emocionais podem variar de pessoa para pessoa (Abe J. & Izard C., 1999). Para além disso, é com quatro anos que as crianças desenvolvem fortemente o conhecimento emocional e as ligações entre o sistema emocional e cognitivo que facilitam a compreensão dos outros começam a surgir (Izard C. *et al.*, 2002; *cit. in* Melo A., 2005, p. 33).

Um dado importante característico desta idade é a incapacidade para distinguir entre as emoções ditas complexas: as crianças esperam que o sucesso seja seguido por emoções positivas e a falha por emoções negativas (Harris P., 1989). Assim, crianças com quatro anos entendem que as pessoas que têm objectivos ficarão felizes se os alcançarem. (*cit. in* Paludo S., Koller S., 2003, p. 40)

1.5.9. 5º Ano de vida

Entre os 4 e os 5 anos verificam-se progressos ao nível do conhecimento emocional, tanto no que respeita ao reconhecimento de expressões faciais, como nas causas que geram as emoções (Denham S., 1998 e 2007; Denham S. & Couchoud E., 1990a). Para além disso a expressividade emocional tende a mostrar-se cada vez mais consistente de acordo com os diferentes contextos. Por outro lado, verifica-se uma menor evolução na capacidade de nomear emoções através das expressões faciais (Machado A., 2012, p. 32)

Aos 5 anos de idade as crianças já conseguem identificar as emoções de forma não verbal mais facilmente em relação à sua nomeação e, comparativamente, as emoções de alegria e tristeza são mais facilmente nomeadas em relação às de raiva e medo, embora tenham ainda mais dificuldade em nomear a emoção de nojo (Denham S., 1998; *cit. in* (Machado P., *et al.*, 2008).

É com cinco anos que as crianças começam a compreender que o estado emocional de uma pessoa é influenciado pelo estado emocional de outra. Quando a criança é já capaz de perceber esta relação de causa-efeito, surge o sentido de responsabilidade e de padrões normativos para acção, uma vez que a aceitação e a rejeição dos outros depende se a criança foi responsável pelo resultado e se o resultado está de acordo com um padrão. (Harris P., 1989; *cit. in* Paludo S., Koller S., 2003, p. 40)

Uma das características desta idade remete para o vocabulário emocional das crianças, que é significativamente mais rico para emoções negativas do que para emoções positivas (Lagattuta K. & Wellman H., 2002) e que, pais e filhos tendem a conversar mais sobre as causas das emoções negativas do que das emoções positivas. Porém, como já referido, entre os dois e os cinco anos, aumentam significativamente as conversas entre pais e filhos sobre as emoções. (*cit. in* Melo A., 2005, p. 33)

Zeman J. e Garber J. (1996), num estudo com crianças entre o 1º e o 5º de escolaridade, concluíram que a raiva e a tristeza não só são exprimidas menos vezes pelas crianças mais velhas como também mais controladas na presença dos pares, por esperarem consequências interpessoais negativas. (*cit. in* Melo A., 2005, p. 36)

Sendo a expressão facial dos outros a forma que as crianças em idade pré-escolar encontram de conhecer as causas e as consequências das situações emocionais é, por isso, na ausência da expressão emocional que elas aprendem a descobrir a emoção a partir da situação. (Denham S., 1998; *cit. in* Machado P., *et al.*, 2008)

1.5.10. Fase escolar

1.5.10.1. 6º Ano de vida

A entrada na escola assinala um período de grandes mudanças, e é sabido que a fase entre os seis e os doze anos é caracterizada por uma estabilização dos ganhos obtidos em relação à auto-regulação emocional das crianças. (Derryberry D. & Rothbart M., 2001; *cit. in* Melo A., 2005, p. 34)

Investigadores como Cummings E., Davies P. & Campbell S. (2000) afirmam que, com a entrada na escola, as crianças iniciam o desenvolvimento de um sentido de auto-eficácia e de confiança em si mesmas, desenvolvendo igualmente as relações de amizade e a adaptação ao meio escolar; estas capacidades adquiridas levam a uma alteração da forma como os adultos comunicam com as crianças, pois têm de se adaptar à crescente autonomia das mesmas, bem como ao raciocínio mais elaborado (Collins W., Harris P. & Susman A., 1995 *cit. in* Melo A., 2005, p. 35).

Este período é caracterizado pelo desenvolvimento do auto-conceito e da percepção da competência social, devido à capacidade que adquiriram de se compararem com os outros. Para os investigadores Abe J. & Izard C. (1999) esta competência surge pela emergência das emoções sociais e, para além disso, as interações sociais podem despoletar e ser ao mesmo tempo despoletadas pela activação de emoções como a alegria ou o interesse. (*cit. in* Melo A., 2005, p. 35)

É a partir dos seis anos que as crianças começam a entender as condições em que as emoções vergonha, orgulho e culpa são experimentadas e começam a conceber as pessoas como seres sociais e agentes dos seus próprios desejo, cujas acções são julgadas por si e pelos outros. (*cit. in* Paludo S., Koller S., 2003, p. 40)

Garber J. *et al.*, (1995 *cit. in* Melo A., 2005, p. 36) afirma que, crianças entre o 5º e o 6º ano, contudo, recorrem mais a um pedido de ajuda do que as crianças mais velhas.

Izard C. *et al.*, 2001 atesta que a linguagem tem um papel fundamental na ligação entre a cognição e as emoções e que, aos 6 anos, as crianças possuem já vocabulário passivo e activo suficiente para prever várias facetas do conhecimento das emoções (Machado P., *et al.*, 2008).

1.5.10.2. 7º Ano de vida

Com sete anos as crianças são já competentes nas suas interações sociais e progredem no sentido de as controlar e ir ao encontro dos designados “guiões culturais” (Saarni C.,

1997, p. 57) para as expressões emocionais que vão interiorizando, e a serem capazes de adoptar aquilo a que Saarni C. chamou de *cool emotional front* (Saarni C., 1999, p. 19) (*cit. in* Melo A., 2005, p. 35).

A expressão *cool emotional front* foi utilizada por Saarni C. (1999) para designar a capacidade que as crianças desta idade adquirem quando percebem que as emoções que mostram publicamente não precisam de coincidir com o que estão a sentir no seu íntimo (*cit. in* Salisch M., 2001).

De acordo com o mesmo autor (Saarni C., 1999), a partir dos 7 anos as crianças começam a ser mais independentes. Em algumas situações as crianças começam a utilizar estratégias de resolução de problemas para lidarem com as emoções, mas ainda precisam de recorrer ao evitamento e afastamento quando sentem pouco controlo sobre a situação (*cit. in* Melo A., 2005, p. 36).

É aos 7 anos que as crianças começam a perceber que as pessoas são afectadas emocionalmente não só pelas suas acções mas também por eventos externos, ou seja, a aprovação/desaprovação social como a ser mentalmente considerada, alargando o campo de visão (Roazzi A., 2011).

1.5.10.3. 8º ao 12º ano de vida

As crianças com oito anos de idade situam-se, emocionalmente, na fase autónoma, pois começam a intensificar os julgamentos de acordo com as intenções e, não somente, pelas consequências; é também nesta fase que emerge a cooperação, que leva ao surgimento do respeito mútuo e da responsabilidade subjectiva (*cit. in* Paludo S., Koller S., 2003, p. 37).

Já Santos (2000) considera que é entre os 8 e os 12 anos que a emoção e a consciência sobre a mesma se ligam, e exemplo disso é que é nesta altura que as crianças começam a evitar implicar com os outros, ou têm mais cuidado com a escolha do vestuário (Cardeira A., 2012).

A experiência de culpa pode surgir de diferentes formas nas crianças abaixo ou acima dos oito anos. Por um lado as crianças com oito anos são capazes de experienciar culpa mesmo quando não têm responsabilidade ou o poder de controlar os acontecimentos, por outro lado, as crianças mais velhas têm já capacidade de avaliar a controlabilidade ou incontrolabilidade dos acontecimentos e por isso podem não se sentir culpadas nas mesmas circunstâncias que as crianças mais novas (Saarni C., 1999; *cit. in* Melo A., 2005, p. 36).

Saarni C., Mumme D. & Campos J. (1998) afirmam que as habilidades das crianças no que concerne à avaliação de situações ambivalentes, à regulação emocional e à exibição de emoções não sentidas (*cool emotional front*), aumentam consideravelmente aos doze anos de idade (*cit. in* Salisch M., 2001, p. 310).

Actualmente, o estudo das emoções e sobretudo da sua aquisição e desenvolvimento, passa pela tentativa de perceber quais os padrões inerentes ao normal progresso, concluindo que o papel dos cuidadores e pares é preponderante para o sucesso.

Vários estudos enfatizam a importância das mães e pais no desenvolvimento emocional dos seus filhos, tendo em conta que esta relação diádica é assimétrica, pois durante muitos anos os progenitores exercem maior poder para determinar o decurso da interacção do que a criança (Youniss J., 1980). Ao longo de muitos anos, pais e mães são as figuras de apoio nos momentos de dor, angústia e ansiedade, ajudando os seus filhos na regulação das emoções até à adolescência ou mesmo na idade adulta (*cit. in* Salisch M., 2001, p. 311).

Uma ligação segura à mãe tende a promover a compreensão das emoções negativas (Laible D. & Thompson R., 1998) e da mistura de emoções (Steele H. *et al.*, 1999) no período pré-escolar. De acordo com Cohn D. (1990), contrariamente a estas asseverações, crianças com um apego inseguro aos seus progenitores correm o risco de fazer atribuições hostis às intenções dos seus pares e de se comportarem de forma agressiva logo nos primeiros anos escolares (*cit. in* Salisch M., 2001, p. 311).

Estudos indicam que, falar sobre emoções em contexto familiar, ajuda a que haja um desenvolvimento normal da aquisição do conhecimento emocional, bem como da regulação das emoções. Dunn J. *et al.* (1991) demonstrou através de investigações que quanto mais tempo a mãe despende com este tipo de ensino, mais desenvolvida é a perspectiva afectiva de uma criança com três anos, bem como o seu entendimento sobre as emoções (Brown J. & Dunn J., 1996; Denham S. *et al.*, 1994) e o seu grau de sensibilidade moral (Dunn J. *et al.*, 1995) (*cit. in* Salisch M., 2001, p. 311).

Contrariamente à relação entre pais e filhos, as relações entre as crianças e os seus pares são simétricas, pois ambos os parceiros interactivos têm sensivelmente o mesmo poder social (Youniss J., 1980). Em primeiro lugar, crianças com a mesma idade entendem-se melhor emocionalmente (Dunn J. & Hughes C., 1998; Shantz C., 1983) do que com os pais ou crianças de outras idades, pois têm a capacidade de argumentar ao mesmo nível sócio-cognitivo e moral e enfrentam as mesmas transições e eventos de vida; em segundo lugar, os pares formam um grupo (Rubin K. *et al.*, 1997; J. Harris P., 1995), intensificando as experiências emocionais de cada um, criando uma cultura com as suas próprias normas e valores (Corsaro W. & Eder E., 1990) (*cit. in* Salisch M., 2001, p. 313).

Em suma, em termos de desenvolvimento sócio-emocional, depois dos progenitores, são os pares, sobretudo em contexto escolar, que representam grande importância, uma vez que é o meio ideal para definir a própria identidade, interesses e capacidades, desenvolver um equilíbrio entre a individualidade e a conformidade, dar e receber apoio emocional e construir e manter amizades (*cit. in* Vidigueira V., 2006).

É ainda fundamental referir que, à medida que se dá o desenvolvimento ontogénico, o conhecimento que a criança tem das emoções, bem como a forma como estas são organizadas no campo semântico, vão sofrendo alterações; estas modificações devem-se à fusão do conhecimento das emoções com a experiência pessoal adquirida. É neste momento que surgem os processos metacognitivos, visto que a criança começa a reflectir sobre as suas emoções, e por isso mesmo podem agir melhor sobre elas (Roazzi A., 2011).

Silva C. (2004) afirma que, o conhecimento, reconhecimento, identificação e interpretação de emoções é um processo complexo de inter-relações em que, factores como a história pessoal, os momentos históricos, a linguagem, a cultura e o contexto socioeconómicos necessitam de ser valorizados (Roazzi A., 2011).

Por outro lado, surge ainda uma explicação baseada na hereditariedade: Freitas-Magalhães (2007) afirma que, de acordo com uma investigação levada a cabo por cientistas israelitas, as expressões são hereditárias; de facto, já Darwin, em 1872, defendia que as expressões faciais seguiam um curso evolutivo, estando de acordo com investigadores mais recentes, Paul Ekman.

Um estudo publicado na *Proceedings of the National Academy of Sciences* por investigadores da *University of Haifa* (Israel) sustenta que, as expressões faciais são hereditárias; após a análise de 21 voluntários cegos de nascença bem como dos seus familiares directos concluíram que, sem nunca terem visto os seus familiares, os participantes reagiam de forma muito semelhante, com relevo para a parecença nas reacções negativas.

1.6. Bases neurológicas das emoções – um circuito complexo

Ao longo dos tempos a Psiquiatria foi sendo cada vez mais desenvolvida, pelo que, se afirma, que a emoção está relacionada com circuitos cerebrais distintos, tal como a percepção (aferência) e a acção (eferência) (Barreto, J., Silva L., 2009).

Também para Esperidião-Antonio V. *et al.* (2008) a ideia de que existe um único sistema das emoções tem sido colocada em questão, tendo em conta que têm sido identificados diferentes circuitos e áreas do Sistema Nervoso Central e que se relacionam com os diversos estados de emoções.

Em 1937 o neurobiologista James Papez propôs um novo circuito implicado nas emoções. Esse circuito abrange não só o hipotálamo, mas também o hipocampo, o giro

cingular, os núcleos anteriores do tálamo bem como as conexões entre estas diferentes regiões. (Belzung C., p. 130, 2007)

James Papez (1937) definiu o hipotálamo como a região envolvida na expressão da emoção e o córtex no aspecto subjectivo da experiência emocional; porém, o papel central é atribuído ao hipocampo, que envia as informações ao hipotálamo via fórnix, gerando assim a expressão emocional; por sua vez, o hipotálamo envia a informação ao giro cingular, via trato mamilotálamico, induzindo assim a experiência subjectiva da emoção. (Belzung C., p. 130, 2007)

Em 1952 surge o nome de Sistema Límbico, com Paul McLean, que defendeu o circuito proposto por Papez, mas acrescentou outras estruturas para além das descritas por Papez: a amígdala, os núcleos talâmicos médios, o septo e certos núcleos dos gânglios da base. Este sistema límbico articula-se com outros dois sistemas: o reptiliano (cerebelo, mesencéfalo, ponte, globo pálido e bulbos olfactivos) que controla os comportamentos automáticos e funções autónomas como a actividade respiratória, e o neocórtex, associado a funções mentais superiores como a linguagem (Belzung C., p. 132, 2007).

Segundo Papez J. (1937), e Pergher G. *et al.* (2006), o sistema límbico passou a ser caracterizado como o circuito neuronal relacionado com as respostas emocionais e aos impulsos motivacionais, incluindo as estruturas do hipotálamo, amígdala, núcleos da base, área pré-frontal, cerebelo e septo, enquanto que o hipocampo (inicialmente considerado) não parece participar decisivamente nos mecanismos neurais das emoções, mas contudo está relacionado ao sistema límbico pois tem um papel preponderante na consolidação da memória, mesmo a de conteúdo emocional. (Esperidião-Antonio V. *et al.*, 2008).

Actualmente já existe interesse pelo estudo das bases neurais dos processos envolvidos nas emoções, através das investigações do sistema límbico. Sabe-se que, os processos emocionais, cognitivos e homeostáticos estão integrados de tal forma que a sua compreensão é uma grande mais-valia para a compreensão das respostas fisiológicas do

organismo tendo em conta as situações enfrentadas pelo indivíduo. Contudo muito se tem debatido sobre o tratamento científico que é dado às emoções. (Esperidião-Antonio V. *et al.*, 2008).

Em suma, de acordo com vários especialistas como Kandel E. (2000), Petitto J. *et al.* (2007) com o desenvolvimento das neurociências, sabe-se que a emoção, tal como a percepção e a acção, estão relacionadas a circuitos cerebrais distintos e, para além disso, é normalmente acompanhada por uma resposta independente, endócrina e motora esquelética, que preparam o corpo para acção. (*cit. in* Esperidião-Antonio V. *et al.*, 2008).

Por isso se propõe a existência de sistemas das emoções, organizados em rede, em que todos os elementos exercem papéis reguladores semelhantes entre si, tornando ainda mais clara a complexidade do sistema, tendo em conta que não existe hierarquia dos componentes e que, por isso mesmo, dependem ainda mais uns dos outros. (Berridge K., *et al.*; *cit. in* Esperidião-Antonio V. *et al.*, 2008)

O rosto fala sem que, para tal, seja preciso abrir a boca, contudo é necessário que ele esteja preparado para executar as instruções dadas pelo cérebro, fazendo mover os músculos faciais. Os músculos da expressão facial são:

Músculos da Expressão Facial	Principais Músculos Analisados
Auricularis Anterior	Frontalis
Buccinator	Orbicularis Oculi
Corrugator Supercilli	Zigomaticus Major
Depressor Anguli Oris	Nasalis
Depressor Labii Inferioris	Orbicularis Oris
Depressor Septi Nasi	Mentalis
Frontalis	
Levator Anguli Oris	
Levator Labii Superioris	
Levator Labii Superioris Alaeque Nasi	
Mentalis	
Modiolus	
Nasalis	
Orbicularis Oculi	
Orbicularis Oris	
Platysma	
Procerus	
Risorius	
Zygomaticus Major	
Zygomaticus Minor	

(Freitas-Magalhães A., 2007)

Fisiologicamente as emoções podem provocar: o aumento do batimento cardíaco; a dilatação das pupilas; a paralisação da digestão; tremores; a alteração das ondas cerebrais; as alterações da condutibilidade eléctrica da pele; a tensão muscular; a contracção muscular; e o aumento da respiração (Freitas-Magalhães A., 2007).

1.7. Factores de influência na aquisição e desenvolvimento das emoções

Existem factores que podem condicionar os circuitos cerebrais que levam à percepção e à acção, capazes de promover ou prejudicar a aquisição e o desenvolvimento das emoções: factores intra-uterinos, pós-natais ou genéticos (Belzung C., 2007).

1.7.1. Factores pré-natais, pós-natais e genéticos

É fundamental referir o papel que os factores intra-uterinos têm no desenvolvimento das emoções; em primeira instância os elementos que circulam, através do cordão umbilical, de mãe para filho como o dióxido de carbono, água, ureia, entre outros, mas também os elementos farmacológicos ingeridos pela mãe, bem como vírus e produtos teratogénicos (Belzung C., 2007).

De acordo com a mesma autora, o estado emocional da mãe durante a gravidez vai influenciar o desenvolvimento do feto; de facto, Sontag desde 1941 mostra que, os filhos de mães ansiosas e agressivas têm ritmos cardíacos mais acelerados, menores pesos corporais à nascença, e sofrem de hiperactividade. Alguns estudos comprovam ainda que, mães mais emotivas têm bebés mais irritáveis, que dormem menos, com problemas gastrointestinais, choram mais e têm resultados menos bons em testes de desempenho cognitivo e psicomotor. Outras investigações afirmam que o stress maternos está associado ao desenvolvimento de certas doenças psiquiátricas como o distúrbio de hiperactividade com défice de atenção, autismo e esquizofrenia.

Estas consequências podem ser explicadas por vias de mecanismos indirectos, ou seja, sabendo que as mães com maior nível de *stress* tendem a dar à luz prematuramente, sabe-se que, bebés prematuros estão mais susceptíveis à problemas de desenvolvimento (Belzung C., 2007).

Existem vários factores pós-natais que podem influenciar o desenvolvimento das emoções, contudo, os mais significativos correspondem ao comportamento materno, às separações maternas repetidas e ao *handling* (separação materna entre o nascimento e a desmama), e o stress (após a desmama) (Caldji C. *et al.*, *cit. in* Belzung C., 2007).

Quanto aos factores genéticos estes referem-se ou ao desenvolvimento do organismo, ou à regulação de um organismo já formado; assim, quanto aos genes do desenvolvimento, estes referem-se a “cascatas de genes” que se vão exprimindo ao longo do tempo e, quanto mais cedo um gene intervém no curso do desenvolvimento,

mais evidentes serão os sinais do seu disfuncionamento. Desta forma pode dizer-se que os efeitos de tais genes sobre o comportamento serão massivos mas também *a-específicos*, alteram mais os traços emocionais do que os estados; por outro lado, um gene pode também estar implicado de forma específica no comportamento humano, ou seja, um gene pode controlar a síntese de uma enzima de degradação de um neurotransmissor e estar, por isso, implicado num comportamento emocional (Belzung C., 2007).

1.8. Teorias das emoções

Os investigadores da área sempre se preocuparam em compreender a natureza da emoção, visto que a expressão da emoção é inerente à vivência humana; assim, diversas teorias e contributos surgiram, no sentido de melhor compreender a expressão da emoção (Goleman D. *cit. in* Freitas-Magalhães, 2007).

Actualmente encontram-se descritas mais de 150 teorias diferentes (Belzung C., 2007), mas desenvolveram-se essencialmente, duas grandes linhas de investigação (Machado A., 2012)

A primeira, com base nos trabalhos de Darwin (2006), seguiu o paradigma evolucionista e os estudos de Etologia, concebendo as reacções emocionais como inatas, produto da evolução, que se vão complexificando ao longo do percurso filogenético (Izard & Malatesta, 1987; Sagan, 2002). As teorias com origem nestes pressupostos centraram-se nas emoções como condições de motivação e nas suas funções de adaptação (Izard, 1971; Plutchick, 1980; Machado A., 2012)

A segunda linha de investigação tem origem na teoria de James-Lange (Plutchick, 1980) que se baseia na noção da emoção como estado afectivo, tendo sido a perspectiva dominante na explicação do processo intra-psíquico e da origem dos estados afectivos ate ao inicio dos anos 80 (Campos, Campos, & Barrett, 1989). Esta assume que o estado emocional depende de uma componente cognitiva de apreciação, e centra-se na emoção como resposta ou como reacção a um estímulo/situação (Izard, 1971). As emoções não

são consideradas inatas (Sroufe, 1995): são reflexos e disposições emocionais que se vão desenvolvendo mediante a maturação dos sistemas neurais (Schoore, 1994; Sroufe, 1995) e desenvolvimento das funções cognitivas (Machado A., 2012).

Nesta investigação apenas serão descritas as teorias mais importantes, que se desenvolveram desde 1884 com William James, percorrendo modificações ao longo das épocas.

1.8.1. Teorias Periferalistas (James-Lange)

Foi nos finais do século XIX que o filósofo William James propõe que a percepção das modificações fisiológicas (tremores, sudação, etc) está na origem do sentir emocional, isto é, para o filósofo as emoções são a percepção das alterações corporais periféricas. O médico e psicólogo dinamarquês Carl Lange apoia James, mas ao contrário do filósofo, afirma a existência de um centro cerebral capaz de produzir alterações vasculares específicas em resposta a situações indutoras de emoções e que, ao mesmo tempo, comanda as respostas somato-viscerais associadas (Belzung C., 2007: 80).

Esta teoria é criticada por Walter Canon, fisiologista americano, que contrapõe, afirmando que, em caso de seccionamento da espinal medula, a capacidade de perceber as mudanças fisiológicas é suprimida, mas não as emoções e, os mesmos sinais fisiológicos podem produzir emoções diferentes, logo, esses sinais não são específicos (Belzung C., 2007: 80 e 81).

1.8.2. Teorias Behavioristas (John Watson)

De acordo com esta teoria, a emoção é vista como uma resposta sequencial; para Watson, Skinner, Millenson e Rolls não são os estados psicológicos internos (emoções) que determinam os comportamentos, mas sim os factos ambientais, isto é, perante um estímulo do meio envolvente, o organismo responde com um comportamento específico (Belzung C., 2007: 82).

1.8.3. Teorias Psicoevolucionistas (Charles Darwin; Paul Ekman; Silvan Tomkins; Carroll Izard; Robert Plutchik)

É Charles Darwin que está na origem destas teorias, descrevendo as emoções como funcionais (as emoções são descritas no contexto da evolução por selecção natural e no quadro da sua função adaptativa), universais (pretende descrever a universalidade das emoções e a forma como podem combinar-se formando fenómenos mais complexos) e em número limitado (existência de um número limitado de programas neuromotores, geneticamente determinados e que permitem resposta emocional). (Belzung C., 2007: 85)

A preocupação de Darwin passou por explicar que as emoções são mantidas de uma espécie para a outra, realçando que a cultura seria o factor menos importante, e que por isso, a expressão das emoções é inata e universal. Tomkins, Plutchik e Izard C. seguem a mesma linha de pensamento, embora com algumas pequenas alterações à versão original. (Belzung C., 2007, pp. 86)

1.8.4. Teorias Cognitivistas (Stanley Schachter; Jérôme Singer; Stuart Vallins; George Mandler; Keith Oatley; Philip Johnson-Laird; Richard Lazarus; Magda Arnold; Klaus Scherer; Paul Ekman)

Para Belzung C. (2007) esta talvez seja a teoria mais estudada nos nossos tempos, em que as emoções são vistas como uma avaliação cognitiva, que incide sobre a situação ou elaboração dos planos de acção para reagir à situação.

De acordo com a mesma autora, Schachter S. e Singer J. (1962) defendem esta teoria, enfatizando ainda que a experiência emocional resulta da explicação que nós damos aos estados do nosso corpo; ou seja, tendo em conta um determinado contexto social e físico e quais as emoções que devem daí advir, o sujeito acaba por senti-las.

1.8.5. Hipótese Culturalista (Margaret Mead)

Segundo esta hipótese, as emoções são construções sociais, adquiridas mediante a socialização, razão pela qual dependem e variam consoante o tempo e espaço. Assim, de acordo com esta abordagem, devemos estar atentos ao meio em que nos encontramos antes de e interpretar as emoções dos outros e exprimir as nossas próprias (Casanova N. *et al.*, 2009).

2. Diferença de género

A capacidade de descodificar as expressões faciais das emoções é fundamental para a interacção social. Através desta capacidade é possível que o receptor prediga o estado emocional do outro e antecipar acções futuras (Ekman P., 1997; Izard C., 1994; Russell J., *et al.*, 2003). Paul Ekman e outros investigadores têm argumentado que existe um conjunto de emoções inatas e universalmente reconhecidas como sinais de felicidade, tristeza, raiva, medo, aversão e surpresa (*cit. in* Mullin L. *et al.*, 2006).

Alguns autores não encontraram diferenças de género e alertam para a necessidade de ter em conta a inclusão de outros efeitos que se ligam a diferenças culturais (Gitter, Mostofsky, & Quincy, 1971). No entanto é frequente alegar-se que o género feminino tem uma melhor aptidão para o reconhecimento das expressões faciais (Henley N., 1977; Weitz S., 1974). Essa competência pode ter como origem a responsabilidade que as mulheres têm na educação dos filhos (Babchuk W. *et al.*, 1985), (*cit. in* Mullin L. *et al.*, 2006).

De acordo com as investigações feitas a fim de destacar um dos géneros na identificação das expressões faciais, não se chega a uma conclusão; alguns resultados revelam que o género feminino tem uma maior capacidade nesta área, outros estudos não revelam resultados estatisticamente significativos. De 55 estudos levados a cabo por Hall (1978), apenas 11 (20%) mostraram que o género feminino identifica mais facilmente as expressões faciais (através de imagens de face e corpo) em relação ao género masculino.

A nível de diferenças de género, a investigação demonstrou maior frequência de expressões de interesse nas meninas do que nos meninos (Malatesta C. & Haviland J., 1982 *cit. in* Machado A., 2012, p. 14). Aos 7 meses os bebés de género masculino processam mais depressa a informação da expressão facial, contudo, bebés de género feminino aparentam ter maior capacidade de resposta a aspectos expressivos da face (Caron *et al.*, 1982 *cit. in* Machado A., 2012, p. 20).

A proposta de Babchuk W. *et al.* (1985) sugere que as mulheres são capazes de reconhecer mais facilmente uma expressão facial do que os homens devido a duas hipóteses: à natureza da mãe como cuidador primário, elas são altamente responsivas aos gritos e choros da criança e a outros sinais não-verbais (Ainsworth, 1979; Hall, Lamb, & Perlmutter, 1986) e, por outro lado, de acordo com outra hipótese que enfatiza as emoções negativas, as mães estão especialmente preparadas para este tipo de emoções visto que sinalizam uma potencial ameaça para a sobrevivência e bem-estar infantil (Goodall, 1986; Konner, 1982). (*cit. in* Mullin L. *et al.*, 2006)

Strayer (1986) concluiu que as raparigas atribuem maior importância aos aspectos interpessoais nas explicações das suas experiências emocionais. Para as tarefas de nomeação das emoções através de expressões faciais, apenas foram encontradas diferenças significativas para a emoção medo, com vantagem para as raparigas (Denham & Couchoud, 1990a). Eisenberg N., Fabes R. *et al.* (1992) verificaram que, num estudo com crianças entre os cinco e os nove anos, o comportamento expressivo das mães influenciava a capacidade da criança sentir simpatia ou empatia pelos outros. Por um lado, a expressão de emoções como a culpa, a crítica ou as ameaças em casa, estava associada a reacções mais perturbadas por parte das raparigas e níveis menores de preocupação ou simpatia por parte dos rapazes. O mesmo estudo revela que as mães que tendiam a reforçar a atenção da criança para a perturbação dos outros tinham filhas mais capazes de criar empatia com o sofrimento dos outros. Curiosamente, as influências maternas pareciam ser mais fortes para as raparigas do que para os rapazes (*cit. in* Melo A., 2005, p. 53).

E no estudo de Boyatzis e colaboradores (1993) as raparigas obtiveram cotações superiores na precisão do reconhecimento das expressões faciais com base em fotografias de um rapaz de idade semelhante. Algumas investigações têm demonstrado vantagem das raparigas e mulheres face ao género oposto no reconhecimento de emoções em expressões faciais, e também na expressão, discussão e explicações sobre sentimentos e situações emocionais (Boyatzis, Chazan, & Ting, 1993). Em 1996, foi documentada por Brown e Dunn, a estabilidade no conhecimento emocional ao longo da idade pré-escolar e mais tarde em 2006, Fine e Izard comprovaram a associação entre a emoção e a idade escolar (*cit. in* Machado A., 2012).

Verifica-se também que, a capacidade regular emoções é mais afectada nas raparigas do que nos rapazes, devido sobretudo às emoções familiares negativas tais como o equilíbrio afectivo dos pais e reacções anti-socais (Denham S. *et al.*, 1997). Outra situação que vai ao encontro destes dados, remete para as expressões negativas de raiva da mãe, que levam a uma maior estabilização dos problemas de comportamento dos rapazes do que das raparigas e, por sua vez, as expressões de raiva das meninas relacionava-se mais com a das mães, do que as dos rapazes (*cit. in* Melo A., 2005, p. 55 e 57). No que concerne ao conhecimento emocional, uma investigação levada a cabo por Egan G., *et al.* (1998) com crianças entre os 5 os 14 anos, não conseguiu encontrar associações entre a capacidade de descodificar expressões faciais e comportamentos disruptivos das crianças (*cit. in* Melo A., 2005, p. 42).

Na meta-análise elaborada por McClure (2000) ficou demonstrada uma vantagem estatisticamente significativa para o género feminino na capacidade de descodificar emoções através das expressões faciais. Porém, em análises anteriores, os autores afirmaram não existir consistência nas diferenças de género encontradas para a descodificação das características não-verbais em crianças de idade pré-escolar e escolar (McClure, 2000; Saarni, 1999).

Alguns estudos não demonstram que exista uma diferença significativa na variável de género quando se investigam as emoções, bem como as representações sociais das mesmas (Roazzi A., *et al.*, 2001). Contudo, outras investigações demonstram que existe

uma relação entre a experiência das crianças e a sua relação com as emoções (Santos, 2006) dependendo do género. De acordo com um estudo feito por Cumberland-Li A. *et al.* (2003) as emoções negativas das mães estavam relacionadas com a capacidade de adaptação dos filhos, principalmente dos rapazes, bem como da capacidade de auto-regulação dos mesmos (*cit. in* Melo A., 2005, p. 53).

Exclusivamente em relação aos rapazes, estudos indicam que, os relatos de emoções de alegria por parte de crianças entre os 7 e os 10 anos que receberam um prémio decepcionante, estão associados a menos comportamentos agressivos (Bohnert A., Crnic K. & Lim K., 2003) (*cit. in* Melo A., 2005, p. 42).

Relativamente à análise do temperamento e sintomatologia da criança, os resultados obtidos em estudos feitos por Melo A. (2005, p. 126) revelaram uma maior capacidade de controlo das raparigas e maiores níveis de sintomas externalizadores nos rapazes; contudo, de acordo com o que outros autores (Eisenberg N. *et al.*, 2001 e Chang L. *et al.*, 2003) têm vindo a constatar que os rapazes apresentaram mais sintomas externalizadores do que as raparigas, mas não para os níveis de raiva. Talvez estas diferenças de género em relação aos problemas de comportamento estejam directamente ligadas à capacidade de regular as emoções, tarefa que é mais facilmente executada pelo género feminino (*cit. in* Melo A., 2005, p. 126).

Em geral, e em relação à depressão, verifica-se que, nas situações de interacção com um par, as raparigas deprimidas usam menos estratégias de confronto centradas na resolução de problemas do que raparigas sem sintomas depressivos; por outro lado, rapazes deprimidos tendem a utilizar mais estratégias de alteração da emoção e respostas negativas do que os rapazes não deprimidos. Para além disso, também se constata que, as crianças não deprimidas recorrem mais vezes a estratégias de procura de ajuda e estratégias do foro cognitivo que os pares deprimidos. Ainda em relação à depressão constata-se que, as raparigas não deprimidas avaliavam mais positivamente as estratégias de oferecer suporte, de evitamento comportamental, mudança de afecto ou respostas negativas iniciadas pelas mães, do que os rapazes da mesma idade (Melo A., 2005, p. 44).

Não se pode esconder o rosto; uma decisão que está tomada no cérebro pode "ver-se" antes mesmo de se revelar verbalmente, e existem diferenças de gênero neste aspecto. Por exemplo: as mulheres diferem dos homens quanto à exibição da tomada de decisão; elas exibem expressões mais em tensão, e são mais afectivas, pois também têm mais necessidade de receber afeição, enquanto que eles são mais descontraídos e cognitivos, sendo o seu sorriso mais racional do que sentimental e é mais intencional do que natural (Freitas-Magalhães A., 2007).

As actividades profissionais desempenhadas por homens sugerem que a vivência emocional e, por consequência, a expressividade não são tão intensas; por outro lado, a mulher desempenha, por norma, profissões que carecem de dedicação, afecto e acompanhamento, o que leva as mulheres a estarem mais bem preparadas e a possuírem mais sensibilidade e intensidade emocionais (Freitas-Magalhães A., 2007). Segundo o mesmo autor, a mulher utiliza o sorriso como arma de sedução, e o homem com o intuito de dominação.

De acordo com Freitas-Magalhães A. (2006, 2007), como supra referido, existem diferenças de gênero na vivência e expressão das emoções: as mulheres vivenciam de forma mais frequente e intensa as emoções, e também as identificam de forma mais astuta do que os homens, referindo até que, nos primeiros quatro anos de vida é já possível detectar tais diferenças, nomeadamente ao nível da expressão facial das emoções. Existem autores que afirmam que estas diferenças têm como principal origem na génese biológica e inata, enquanto que outros consideram que tal facto se deve ao contexto e papéis sociais. Assim sendo, de alguma forma se pode dizer que, organizar o conceito de emoção é diferente de organizar as experiências emocionais, no que respeita à diferença de géneros. (Roazzi A. *et al.*, 2011)

3. Competência Emocional: linguagem, educação emocional e sucesso escolar

Autores como Papalia D. & Olds S., enfatizam um dado importante: a linguagem não é apenas aquela que consiste na comunicação por palavras, mas também a comunicação

não-verbal, ou seja, os gestos, as acções e os movimentos que expressam emoções sociais. (Miranda J., Senra L., 2012)

Alguns estudos evidenciam que crianças com uma maior capacidade regulatória verbal e com competências de nomeação e identificação de emoções são mais bem aceites pelos pares e têm mais sucesso escolar (Walden T. & Field T., 1990); estas competências estão intimamente relacionadas com a comunicação da emoção (descodificação e codificação de sinais emocionais), e o inverso dificulta a competência social. Daí que seja importante realçar que a aceitação entre pares é um dos factores que leva à motivação para o sucesso académico (Wentzel K., 1991). (Machado P., *et al.*, 2008)

Mostow A. *et al.* (2002) reforçam: as crianças com melhor capacidade verbal são mais capazes de aprender os sinais emocionais e comunicar de forma verbal a informação do foro emocional. Para Trentacosta C. & Izard C. (2007) é aqui que reside a importância da competência verbal, uma competência sociocognitiva, que aproxima o conhecimento das emoções ao sucesso escolar. (*cit. in* Machado P., *et al.*, 2008)

Segundo Alzina R. (2000) é no século XX que se verifica a chamada *revolução emocional*. As razões que levaram a este *boom* prendem-se essencialmente com o interesse pelo desenvolvimento da neurociências e pelo mediatismo em torno de John Mayer e Peter Salovey que foram considerados os pioneiros da Inteligência Emocional, em 1990. Estes investigadores defendem que existe uma Inteligência Intra/Interpessoal: a Inteligência Emocional Percebida e a Social, respectivamente. (Ramos I., 2007; Rêgo C. e Rocha N., 2009; *cit. in* Carneira A., 2012)

É Goleman D. (2003) que defende que existe uma forte ligação entre a Inteligência Emocional e o Q.I.; resultados de investigações feitas por este autor, revelam que não são os elevados níveis de Q.I. que ditam o sucesso; contudo, sujeitos com uma maior capacidade de lidar com as emoções, de as controlar e moderar, tendem a ser mais produtivos, remunerados e profissionalmente mais bem aceites. Por este mesmo motivo

Goleman D. (2003) crítica o ensino centrado única e exclusivamente nas competências académicas. (Cardeira A., 2012)

Em Portugal, o ensino pré-escolar comporta, no seu plano de estudos, a educação para as emoções, contudo, a partir do primeiro ciclo, o ensino é centrado em disciplinas e aprendizagens passíveis de serem avaliadas por testes o que, se remete unicamente para o aproveitamento escolar. (Ramos I., 2007; *cit. in* Cardeira A., 2012)

Alguns autores consideram, por isso, que a Educação Emocional deveria ser constituída uma disciplina escolar, onde os temas das crenças, sentimentos, atitudes e emoções deveriam ser abordados com o objectivo de melhorar as relações inter e intrapessoais e habilidades sociais (Puurula A. *et al.*, 2001, citado por Faria L., 2011). A Educação Emocional em contexto escolar seria assim encarada como um objectivo preventivo, diferenciando-se da Educação Emocional no sentido clínico, cujo objectivo é modificar o comportamento do paciente através da psicoterapia. (Santos J., 2000; *cit. in* Cardeira A., 2012)

Educar emocionalmente tem como objectivos principais os seguintes:

- Compreender melhor as próprias emoções;
- Controlar as próprias emoções;
- Identificar emoções nos outros;
- Prevenir de consequências adversas relacionadas com emoções negativas;
- Promover a capacidade de gerar emoções positivas;
- Desenvolver a auto-motivação;
- Aprender a deixar fluir;

(Alzina R., 2000; *cit. in* Cardeira A., 2012)

A competência social é a capacidade da criança integrar competências emocionais, comportamentais e cognitivas para se adaptar aos diferentes contextos sociais e, ainda,

obter resultados positivos das interações interpessoais. (Spencer S., 2003; *cit. in* Baptista N. *et al.*, 2011)

De acordo com alguns estudos, autores como Kochenderfer B., 1996 (citado por Lopes J. *et al.*, 2006) defendem que, verificar se uma criança é mais ou menos socialmente competente depende de variados factores, contudo nos primeiros anos de vida é já possível verificá-lo através das interações por elas experienciadas; se as interações forem positivas e apresentam características de empatia, sensibilidade, capacidade de adaptação aos diferentes contextos, as crianças designam-se de mais prossociais; para outros, como Kupersmidt J., 1990 (citado por Lopes J. *et al.*, 2006) se, pelo contrário, as interações forem negativas, descreve-se um desadequado/reduzido ajustamento social, emocional, académico e, mais tarde, dificuldades de adaptação social, já em idade adulta (Baptista N. *et al.*, 2011).

Existem vários factores que podem causar a incompetência social, como a ansiedade, mas destaca-se, para este estudo, a lacuna de comunicação:

- Défice de repertório (falha nos comportamentos verbais e não verbais que deveriam ser adquiridos durante o desenvolvimento da criança);
- Fala inexpressiva, conversação negativista;
- Hesitações ao falar e o medo/ansiedade social;

(*cit. in* Baptista N. *et al.*, 2011).

Wentzel K. (2003), citado por Lopes *et al.* (2006) afirma ainda um dado importante quanto às competências sociais ou, neste caso, à falta delas: crianças que apresentam dificuldades de relacionamento com os seus pares com os professores, correm o risco de sofrer de insucesso escolar, problemas emocionais e sociais que, mais tarde, levam à delinquência e agressividade (*cit. in* Baptista N. *et al.*, 2011).

Referente ao desempenho escolar, salienta-se ainda um outro facto, o das *causas* do mau desempenho académico, que desmotiva o aluno. Não é propriamente o mau

rendimento escolar que abala a motivação do aluno, mas sim a causa do mesmo, ou seja, conforme a causa percebida e as dimensões da mesma, o aluno desenvolverá uma expectativa relativamente ao futuro, que pode ser positiva ou negativa; se o aluno perceber que as causas por detrás do fracasso são a falta de capacidade, isto é, uma causa não controlável e estável, ficará desmotivado para persistir ou renovar o esforço (*cit. in* Bzuneck, J., Sales K., 2011).

É Weiner B. (1985; 1986; 2000) que, no seu modelo motivacional incorporou as emoções; segundo o autor elas surgem em decorrência da causa a que aluno atribuir aquele acontecimento, e classificou-as da seguinte forma:

- Orgulho e autoestima são as emoções sentidas nos casos em que o sucesso for atribuído a causas internas;
- Sentimento de culpa, as emoções referentes ao fracasso de causas controláveis;
- Irritação, relativa ao mau rendimento por causas incontroláveis;

(*cit. in* Bzuneck, J., Sales K., 2011).

O sucesso escolar é um objectivo traçado logo desde cedo por pais e educadores, que depende não só das próprias famílias, mas também dos pares, da escola e da comunidade envolvente (Machado P., *et al.*, 2008).

Estudos (Blair C., 2002) indicam que os aspectos mais preocupantes para um professor no que respeita à prontidão escolar refere-se sobretudo a aspectos auto-regulatórios, como seguir instruções, não perturbador na sala de aula, comunicar pensamentos e necessidades e estar sensível aos sentimentos dos outros. Para que estes mecanismos ocorram, eles envolvem competências cognitivas, emocionais e sociais (Pianta R., 2006). (Machado P., *et al.*, 2008)

Alguns investigadores afirmam até que podem ser obtidos melhores resultados escolares se as crianças apresentarem uma capacidade de moderar a intensidade emocional e se mantiveram uma expressividade emocional positiva, pois leva a uma maior

disponibilidade para aprender (Drew D., Martin R., Gaddis L. & Moseley M., 1988; Palinsin H., 1986; *cit. in* Machado P., *et al.*, 2008).

Em suma, a competência emocional está intimamente ligada ao sucesso social e académico (Denham S. 2007; *cit. in* Machado P., *et al.*, 2008).

Definindo competência social como a capacidade de gerir o afecto, o comportamento e a cognição de forma a atingir os objectivos sociais sem reduzir as oportunidades dos seus pares, é fundamental não esquecer a importância que a competência social apresenta, visto que está dependente da competência emocional, e o contrário também se verifica (Waters E. e Sroufe L., 1983). A competência emocional viabiliza o sucesso das interacções sociais, promovendo a capacidade de ouvir, cooperar, pedir ajuda, negociar, entre outras, reduzindo o número de conflitos (Miller A. *et al.*, 2006) (Machado P., *et al.*, 2008).

Capítulo II - Metodologia

1. Justificação do Tema

O tema desta investigação, intitulada de "A influência das Emoções Básicas nos Gêneros", remete para a importância que as emoções têm no nosso quotidiano, quer em circunstâncias pessoais quer nas profissionais ou académicas; assim, as emoções são uma parte importante do desenvolvimento, desde o nascimento, até à idade adulta, enquanto ser biopsicossocial.

É neste sentido que a investigação é pertinente, porque a aquisição e desenvolvimento das emoções, é um processo importante na construção das relações sociais, na comunicação (verbal ou não-verbal), no sucesso escolar, na aprendizagem e na capacidade de auto melhorar comportamentos, cooperando na construção de um indivíduo de sucesso, autónomo e capacitado.

2. Objectivos do Estudo

Este estudo tem como finalidade analisar a proficiência da criança face aos diferentes estímulos emocionais. Assim, estabeleceram-se os seguintes objectivos: a) analisar o padrão de identificação das emoções em ambos os géneros; b) analisar o padrão de identificação das emoções em diferentes idades; c) analisar o padrão de identificação das emoções perante os diferentes estímulos.

3. Tipo de Estudo

Atendendo à finalidade e à natureza específica do estudo, optou-se por uma metodologia quantitativa, sendo este um estudo descritivo-transversal, utilizando como método de amostragem não-probabilístico ou por conveniência (Ribeiro, 2010).

4. Caracterização da amostra

O presente estudo foi realizado numa escola do Agrupamento de Escolas de Albergaria-a-Velha, uma instituição de ensino privada que lecciona desde a pré-escola até ao 12º ano. Os participantes foram incluídos na amostra durante o período de Janeiro a Fevereiro de 2012. O processo de amostragem utilizado para a selecção da amostra foi não probabilística (Ribeiro, 2010). Tratou-se de uma amostra por conveniência.

A amostra deste estudo é constituída por 126 crianças saudáveis com idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos, das quais 55 são género feminino e 71 do género masculino, residentes na área geográfica do distrito de Aveiro. A tabela 1 representa a distribuição dos participantes por género com caracterização da sua idade.

Género	Frequência	Média de Idades (DP)
Feminino	55 (43,7)	10,29 (1,100)
Masculino	71 (56,3)	10,01 (1,469)
Total	126 (100)	10,15 (1,2845)

Tabela 1- Distribuição da amostra pelo género

A tabela 1 sugere que as 56,3% das crianças inquiridas são do género masculino, com média de idades =10,01 e dp=1,469 e 43,7% são do género feminino, com média de idades =10,29 e dp=1,100.

Idade (anos)	Frequência (%)
7	5 (4,0)
8	12 (9,5)
9	18 (14,3)
10	35 (27,8)
11	38 (30,2)
12	18 (14,3)
Total	126 (100)

Tabela 2 - Distribuição da amostra pela idade

Os participantes têm idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos de idade, sendo que 55,6% têm idade igual ou inferior a 10 anos. Este dado também é confirmado pela média de 10,13 anos com um desvio de padrão de 1,323, o que equivale a dizer que a média de idade varia entre 8,807 e 11,453.

Idade	Género		Total
	Feminino	Masculino	
7	1	4	5
8	1	11	12
9	10	8	18
10	20	15	35
11	15	23	38
12	8	10	18
Total	55	71	126

Tabela 3 - Distribuição da amostra por género e idade

A Tabela 3 sugere que, relativamente ao género, num total de 126 indivíduos, 55 são do género feminino: 1 rapariga com 7 anos, 1 rapariga com 8 anos, 10 raparigas com 9 anos, 20 raparigas com 10 anos, 15 raparigas com 11 anos e 8 raparigas com 12 anos; e 71 indivíduos são do género masculino: 4 rapazes com 7 anos, 11 rapazes com 8 anos, 8 rapazes com 9 anos, 15 rapazes com 10 anos, 23 rapazes com 11 anos e 10 rapazes com 12 anos. Relativamente à idade verifica-se que a amostra é composta por: 5 crianças com 7 anos, 12 crianças com 8 anos, 18 crianças 9 anos, 35 crianças com 10 anos, 38 crianças com 11 anos e 18 crianças com 12 anos.

Para integrar este estudo, as crianças teriam que obedecer aos seguintes critérios de inclusão: ser saudáveis, com idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos, alunos de uma escola privada, entre o 2º e o 6º ano de escolaridade, com competência de leitura. Foram delimitados como critérios de exclusão neste estudo os indivíduos que se encontrassem ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, ou seja, alunos com limitações significativas ao nível da actividade e participação decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, das quais resultam dificuldades

continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

5. Materiais e Métodos

Para a realização da recolha de dados foi utilizado um questionário (Anexo A) desenvolvido pela investigadora com base na literatura. Para a realização deste estudo foram solicitadas as devidas autorizações: à Comissão de Ética da Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra; e à direcção do Colégio de Albergaria, em Albergaria-a-Velha, do distrito de Aveiro, no qual foi realizado o estudo, tendo sido autorizado pelas mesmas. Para esse efeito, foram apresentados, por escrito, as explicações dos objectivos em estudo e o processo de recolha de dados. Após estas autorizações, deu-se início à recolha de dados. Posteriormente foi solicitado aos encarregados de educação que autorizasse a participação do seu educando no estudo através do preenchimento da declaração de consentimento informado que foi elaborada de acordo com a Declaração de Helsínquia (Anexo B).

Os questionários foram aplicados no terceiro período lectivo (entre Abril e Junho de 2013), durante uma aula seleccionada pelo director de cada turma, em contexto escolar, através de registo de anotação individual. O teste foi realizado por 126 alunos que frequentavam entre o 2º e o 7º ano de escolaridade num agrupamento escolar. A aplicação do questionário não ultrapassou os 10 minutos por participante. A duração do preenchimento dos testes foi estipulada com base no tempo de realização dos pré-testes e definido nas autorizações.

O questionário utilizado (Anexo 1) permite organizar, normalizar e controlar os dados, para que as informações procuradas sejam colhidas de forma rigorosa, evitando assim o desvio às questões efectuadas.

Como instrumento de colheita de dados, o questionário apresenta vantagens e desvantagens. As vantagens existentes são respeitantes ao facto de que este não exige que seja o próprio investigador a realizá-lo; é impessoal, apresentando-se de forma

uniforme, com a mesma ordem de questões colocadas, facilitando a comparação entre os indivíduos. Entre as desvantagens, podemos destacar o custo elevado e o tempo dispensado para a realização do mesmo.

Quanto à estrutura do instrumento de recolha de dados, este é composto por duas partes: questões sócio-demográficas e questões relativas à identificação e reconhecimento das emoções.

As questões sócio-demográficas incluem variáveis como idade e o género, de natureza quantitativa e de resposta aberta.

As questões relativas à identificação e reconhecimento das emoções incluem cinco questões.

A primeira questão avalia a identificação da emoção por parte da criança, sendo que esta é uma variável de natureza qualitativa de resposta múltipla, podendo ser seleccionadas várias opções ou todas (raiva, medo, surpresa, alegria, tristeza e desprezo).

A segunda questão é relativa à experiência pessoal de cada criança sobre o reconhecimento das emoções, através da apresentação de imagem (I). Esta é uma variável de natureza qualitativa de resposta múltipla, podendo ser seleccionadas várias opções ou todas (raiva, medo, surpresa, alegria, tristeza e desprezo).

A terceira questão avalia a capacidade de associar uma expressão facial à correspondente emoção, através de apresentação de (I). Esta é uma variável de natureza qualitativa de resposta múltipla, podendo ser seleccionada apenas uma opção (raiva, medo, surpresa, alegria, tristeza e desprezo).

A quarta questão é referente à capacidade de associar uma situação, através da apresentação de Imagem/Ação (I/A) a uma emoção. Esta é uma variável de natureza qualitativa de resposta múltipla, podendo ser seleccionada apenas uma opção (raiva, medo, surpresa, alegria, tristeza e desprezo).

A quinta questão avalia a capacidade de associar uma emoção a uma situação com diálogo, através da apresentação de Imagem/Texto (I/T). Esta é uma variável de natureza qualitativa de resposta múltipla, podendo ser seleccionada apenas uma opção (raiva, medo, surpresa, alegria, tristeza e desprezo).

a. Pré-Teste

Para dar início à construção dos testes deste estudo foram seleccionadas 6 imagens com situações representativas das 6 emoções básicas: a alegria; a tristeza; a surpresa; o medo; a raiva; e o desprezo. Posteriormente, esta selecção foi analisada por um painel de peritos. Todas as perguntas eram de escolha múltipla, tendo que escolher uma das 6 emoções. Este instrumento teve como objectivo a selecção das imagens que melhor representassem as emoções.

Após a primeira selecção, esta foi sujeita a uma análise de peritos da área da comunicação. Todos os especialistas aceitaram participar neste trabalho. Esta análise teve como objectivo identificar as imagens que melhor identificavam as emoções básicas, mas também aquelas que reuniam consenso visto que as imagens seleccionadas não foram construídas para este tipo de avaliação. A análise dos peritos também teve como objectivo identificar alguma incorrecção de forma a otimizar o instrumento final.

Na primeira questão, a tarefa dos peritos consistia em seleccionar uma ou várias emoções que conhecessem, de entre as 6 emoções propostas; na segunda questão os peritos tiveram de assinalar uma ou várias emoções (representadas por imagens) que mais sentissem, de entre as 6 propostas; na terceira questão a tarefa dos peritos subsistia em escolher uma imagem (expressão facial) para cada emoção (verbal escrita) e que

fosse a mais representativa de cada emoção básica; na quarta questão os peritos elegeram uma acção (representada por imagem) para cada emoção básica e que melhor representasse cada uma delas; por fim, na quinta questão, os peritos nomearam uma acção (representada por imagem e texto) para cada emoção básica e que melhor representasse cada uma delas. Desta análise surgiram 18 imagens que reuniram consenso e que foram utilizadas no pré-teste.

O questionário utilizado foi realizado pelo próprio investigador sendo que, foi aplicado um pré-teste no sentido de confirmar que a informação contida era perceptível a todos e que não levantava dúvidas que pudessem criar viéses e que condicionassem os resultados dos questionários. O pré-teste foi aplicado a 20 crianças entre os 7 e os 12 anos. Para Fortin (1999), o pré-teste consiste no preenchimento do questionário por uma pequena amostra que reflecta a diversidade da população visada, a fim de verificar se as questões podem ser bem compreendidas. Todos os participantes, desta fase, não revelaram qualquer dificuldade na interpretação e na realização dos testes, levando entre 15 a 20 minutos para a realização dos mesmos.

A realização do pré-teste foi na presença da investigadora para identificar se os participantes entendem as questões do teste e se este é acessível no seu preenchimento (Ribeiro, 2010, p.116). Todos os indivíduos/encarregados de educação aceitaram participar no estudo, tendo preenchido a declaração de consentimento informado.

Após a aplicação do pré-teste foi realizada uma entrevista informal à amostra do pré-teste para verificar a clareza dos itens e concluiu-se que não eram necessárias alterações ao questionário, pois foi entendido por todos os indivíduos da amostra de pré-teste.

Aquando da entrega do questionário, previamente ao preenchimento do mesmo, foram dadas as devidas informações sobre o seu objectivo e preenchimento, de forma a não suscitar dúvidas.

6. Considerações éticas

Na elaboração de qualquer trabalho científico é essencial ter-se em atenção as considerações éticas, pois é indispensável proteger os direitos dos indivíduos envolvidos na realização da investigação, designadamente o direito ao livre arbítrio e o direito à privacidade.

Na tentativa de respeitar o princípio da autonomia, em que as pessoas são livres de participar e podem desistir quando quiserem, sem coacção, nem medo de recriminações, teve-se o cuidado de as informar desse direito, uma vez que, os indivíduos objecto de investigação devem ter pleno acesso às informações, considerando que a sonegação destas é indevida e constitui fraude.

Um outro direito que assiste aos investigados e que foi assegurado foi a confidencialidade. A confidencialidade significa que as informações divulgadas por um indivíduo, objecto da investigação, serão guardadas e não serão tornadas públicas nem partilhadas com terceiros. Não se sobrepôs os interesses do investigador aos interesses dos investigados e não existem riscos associados à participação dos mesmos neste estudo.

A nível ético teve-se em conta o tipo, a finalidade, os resultados e a forma como foi realizado o estudo. Como já foi referido anteriormente, a pessoa tem que aceitar participar no estudo e pode desistir em qualquer altura.

7. Análise estatística

Para a caracterização da amostra foram utilizados o teste de t de *student* para amostras independentes (variáveis contínuas) para verificar diferenças, utilizando o nível de significância de 0,05. entre médias e a análise de frequências e de medidas de tendência central. Para responder aos objetivos estabelecidos, procedeu-se à análise dos dados com recurso ao *software* estatístico *IMB Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 19.0.0.

Resultados

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos após o tratamento dos dados recolhidos, de forma a responder aos objectivos propostos: a) analisar o padrão de identificação das emoções em ambos os géneros; b) analisar o padrão de identificação das emoções em diferentes idades; c) analisar o padrão de identificação das emoções perante os diferentes estímulos.

a) Analisar o padrão de identificação das emoções em ambos os géneros

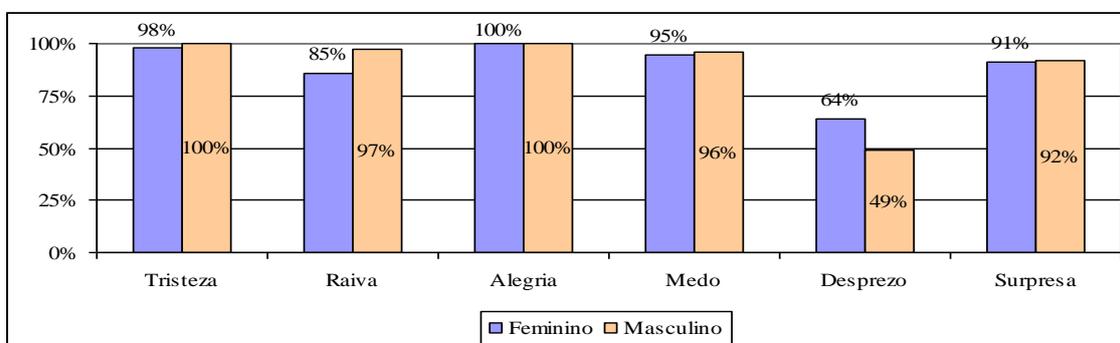


Gráfico 1 - Distribuição das emoções seleccionadas pelo género

O Gráfico 1 sugere que todos os inquiridos (100%) conhecem a emoção Alegria. A emoção menos conhecida é o Desprezo, com 49% dos rapazes e 64% das raparigas a assinalar esta emoção. As grandes diferenças entre rapazes e raparigas encontram-se nas emoções de Raiva e Desprezo, sendo que 97% dos rapazes dizem conhecer a raiva, comparativamente com 85% das raparigas. E relativamente ao Desprezo, apesar de menos crianças indicarem que conhecem esta emoção, 64% das raparigas dizem conhece-la, comparativamente com 49% dos rapazes. Para todas as outras emoções a diferença entre rapazes e raparigas é de no máximo 2 pontos percentuais.

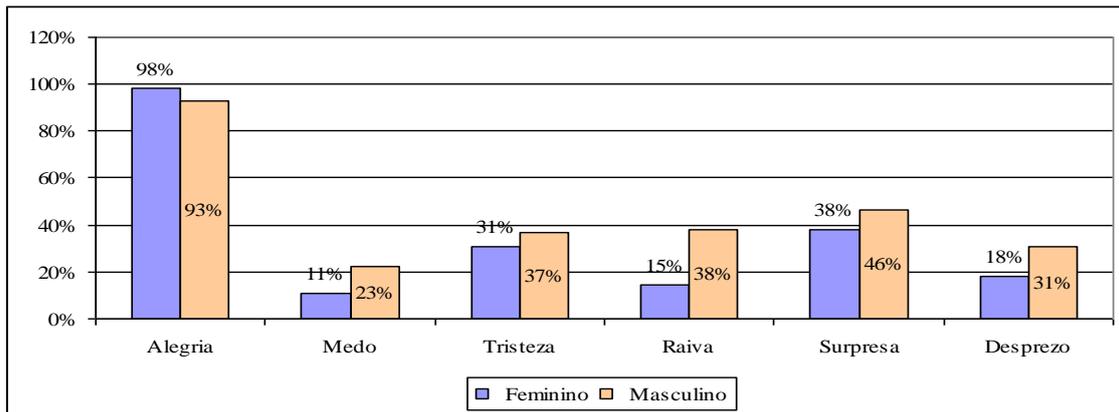


Gráfico 2 - Distribuição das emoções mais experienciadas pelos gêneros

O Gráfico 2 indica que quer para raparigas, quer para rapazes, a emoção que mais sente é Alegria, com 98% e 93% respectivamente, havendo uma diferença de 5 pontos percentuais entre sexos.

A segunda emoção mais sentida é a Surpresa, com 38% das raparigas e 46% dos rapazes a assinalarem esta emoção, havendo uma diferença de 8 pontos percentuais entre sexos. Para as restantes emoções, os valores variam entre os 11% (raparigas – medo) e os 38% (rapazes – raiva). Pela leitura do gráfico, também verificamos que, como já indicado, a Alegria é a emoção mais sentida por rapazes e raparigas, mas é mais sentida por raparigas do que por rapazes. Todas as outras emoções, apesar de menos sentidas por ambos os sexos, os rapazes apresentam valores percentuais sempre superiores às raparigas, variando essa diferença entre os 6% para a tristeza, 8% para a surpresa, 12% para o medo, 13% para o desprezo, e 23% para a raiva, sendo esta uma grande diferença.

b) Analisar o padrão de identificação das emoções em diferentes idades

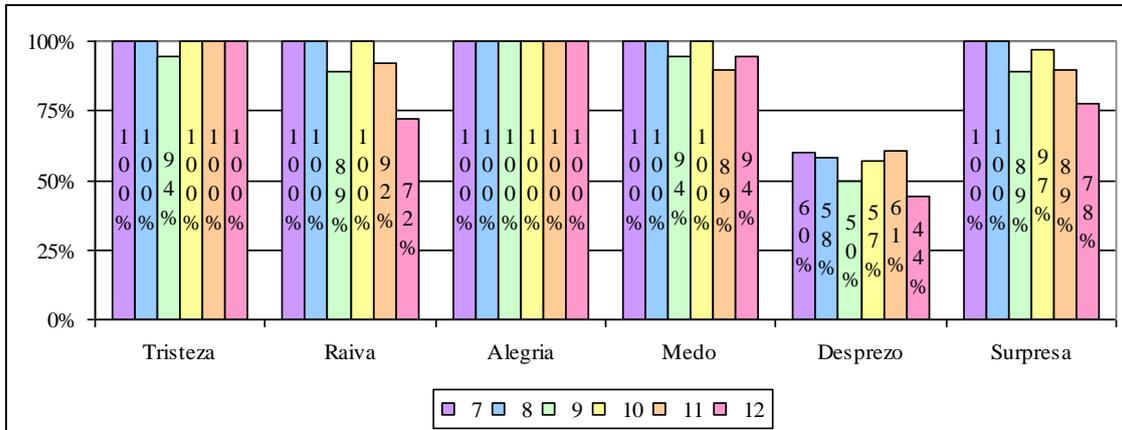


Gráfico 3 - Distribuição das emoções mais seleccionadas pela idade

O Gráfico 3 revela que a emoção menos conhecida é o Desprezo, independentemente da idade da criança inquirida, variando o seu conhecimento entre os 44% (12 anos) e os 60% (7 anos). Não aparenta haver uniformidade entre o avançar da idade o conhecimento desta emoção. Para as emoções raiva, medo e surpresa, aparenta haver uma ligeira, e dificilmente significativa, diferença entre dois grupos etários – dos 7 aos 9 anos, e dos 10 aos 12 anos. Quanto à alegria, todas a conhecem. E a emoção surpresa, aparenta não ser tão conhecida com o passar dos anos, no entanto poderá simplesmente querer dizer, que com o passar dos anos a crianças sentem que não são tão facilmente surpreendidas, apesar de conhecerem a emoção.

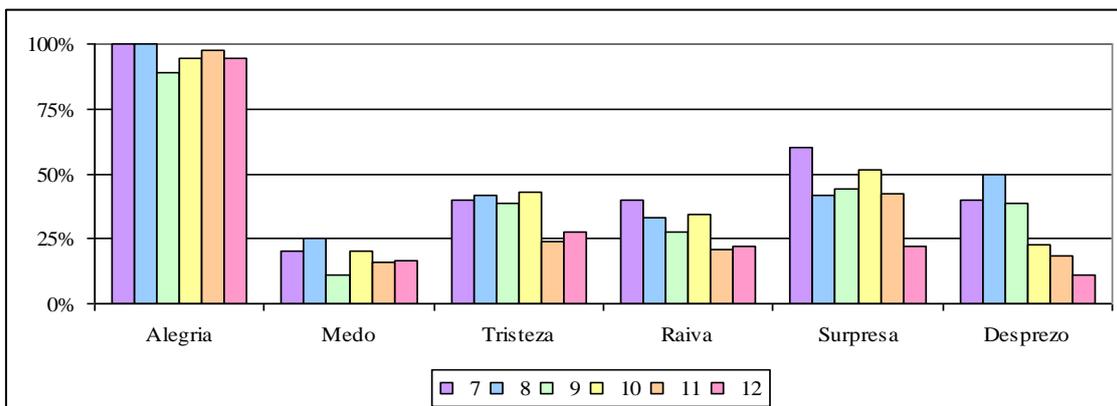


Gráfico 4 - Distribuição das emoções mais experienciadas pela idade

No Gráfico 4 verificamos que em todas as idades, a emoção mais sentida é a Alegria, sendo que há uma expressão mais forte nas idades inferiores (7 e 8 anos). O Medo tem valores sempre abaixo dos 25%, sendo que não há um aumento ou uma diminuição com a idade. A tristeza tem uma baixa razoável nos últimos dois anos analisados (11 e 12 anos) no entanto não existem uma diminuição entre todos os anos, para além de que a diferença entre anos não é muito grande, somente entre os 10 e os 11 anos. Quanto à raiva, é uma emoção que tem uma diminuição com o avançar da idade, apesar dos 10 anos serem uma exceção. A surpresa não tem uma variação estável, no entanto entre os 10 e os 12 anos à uma quebra acentuada. Para o desprezo, há uma diminuição com o passar da idade, sendo que nesta emoção as diferenças entre cada ano já têm valores mais elevados, entre os 5 e os 10 pontos percentuais.

c) Analisar o padrão de identificação das emoções perante os diferentes estímulos.

		Associa cada IMAGEM a uma EMOÇÃO – Fig. 3.1. – Raiva			Total
		Raiva	Alegria	Desprezo	
Género	Feminino	53	1	1	55
	Masculino	70	0	1	71
Total		123	1	2	126

Tabela 4.1. - Distribuição das emoções pelo género perante o estímulo Imagem (I)

		Associa cada IMAGEM a uma EMOÇÃO – Fig. 3.2. – Alegria		Total
		Alegria		
Género	Feminino	55		55
	Masculino	71		71
Total		126		126

Tabela 4.2. - Distribuição das emoções pelo género perante o estímulo Imagem (I)

		Associa cada IMAGEM a uma EMOÇÃO – Fig. 3.3. – Tristeza			Total
		Tristeza	Medo	Desprezo	
Género	Feminino	49	3	3	55
	Masculino	61	4	5	70
Total		110	7	8	125

Tabela 4.3. - Distribuição das emoções pelo género perante o estímulo Imagem (I)

		Associa cada IMAGEM a uma EMOÇÃO – Fig. 3.4. – Surpresa			Total
		Medo	Desprezo	Surpresa	
Género	Feminino	1	1	53	55
	Masculino	4	5	62	71
Total		5	6	115	126

Tabela 4.4. - Distribuição das emoções pelo género perante o estímulo Imagem (I)

		Associa cada IMAGEM a uma EMOÇÃO – Fig. 3.5. – Medo				Total
		Tristeza	Raiva	Medo	Desprezo	
Género	Feminino	3	0	46	6	55
	Masculino	5	1	61	4	71
Total		8	1	107	10	126

Tabela 4.5. - Distribuição das emoções pelo género perante o estímulo Imagem (I)

		Associa cada IMAGEM a uma EMOÇÃO – Fig. 3.6. – Desprezo					Total
		Tristeza	Raiva	Medo	Desprezo	Surpresa	
Género	Feminino	4	5	2	42	2	55
	Masculino	2	3	2	59	5	71
Total		6	8	4	101	7	126

Tabela 4.6. - Distribuição das emoções pelo género perante o estímulo Imagem (I)

De acordo com o género, verificam-se os seguintes resultados:

A tabela 4.1. sugere que, perante a emoção raiva: 53 raparigas consideraram correctamente a emoção raiva enquanto que 1 escolheu a emoção alegria, e 1 optou por desprezo; relativamente aos rapazes atesta-se que: 70 rapazes responderam correctamente escolhendo a emoção raiva, enquanto que 1 rapaz escolheu a emoção desprezo.

A tabela 4.2. revela que, perante a emoção alegria: 55 raparigas e 71 rapazes responderam correctamente à questão.

A tabela 4.3. mostra que, perante a emoção tristeza: 49 raparigas responderam correctamente, 3 optaram pela emoção medo e 3 seleccionaram a emoção desprezo;

relativamente ao género masculino apura-se que: 61 rapazes escolheram a opção correcta, 4 responderam medo, e 5 escolheu opção desprezo.

A tabela 4.4. indica que, perante a emoção surpresa: 53 raparigas fizeram a opção correcta, 1 respondeu medo, 1 assinalou desprezo. Relativamente aos rapazes verifica-se que: 62 rapazes responderam correctamente, 4 optaram pela emoção medo, 5 seleccionaram desprezo.

A tabela 4.5. revela que, perante a emoção medo: 46 raparigas escolheram a opção correcta, 3 seleccionaram a emoção tristeza, 6 assinalaram a emoção desprezo. Relativamente aos rapazes afirma-se que: 61 respondeu correctamente, 5 optaram pela emoção tristeza, 1 escolheu a opção raiva e 4 assinalaram como desprezo.

A tabela 4.6. revela que, perante a emoção desprezo: 42 raparigas responderam correctamente à questão, 4 seleccionaram a opção tristeza, 5 optaram pela emoção raiva, 2 escolheram a opção medo, 2 assinalaram como surpresa; quanto ao género masculino, verifica-se que: 59 responderam correctamente à questão, 2 seleccionaram a emoção tristeza, 3 assinalaram a emoção raiva, 2 optaram pela emoção medo, 5 escolheram a opção surpresa.

As tabelas 4 sugerem que todos os inquiridos (100%) reconhecem o estímulo visual Imagem (I) associado à emoção Alegria. A emoção menos reconhecida é o Desprezo, na qual 83% dos rapazes e 76% das raparigas identificaram correctamente, havendo uma diferença de 7 pontos percentuais entre sexos. A maior diferença de respostas certas entre sexo é de 9 pontos percentuais, associada à emoção surpresa.

De forma geral, ambos os sexos associam correctamente as expressões faciais às emoções correctas, havendo uma variação entre sexos dos 0% aos 9%. À excepção da Alegria cuja percentagem de respostas correctas é de 100% em ambos os sexos, podemos verificar que os rapazes reconhecem preferencialmente as expressões faciais associadas à raiva, medo e desprezo, enquanto que as raparigas reconhecem mais a tristeza e a surpresa.

		Associa cada SITUAÇÃO a uma EMOÇÃO – Fig. 4.1. – “Falar ao Telefone”					Total
		Tristeza	Raiva	Medo	Desprezo	Surpresa	
Gênero	Feminino	0	0	26	5	24	55
	Masculino	1	1	34	13	22	71
Total		1	1	60	18	46	126

Tabela 5.1. - Distribuição das emoções por gênero perante o estímulo Ação (A) Tabela 5.1. 1

		Associa cada SITUAÇÃO a uma EMOÇÃO – Fig. 4.2. – “Abraço”			Total
		Raiva	Alegria	Surpresa	
Gênero	Feminino	0	55	0	55
	Masculino	1	69	1	71
Total		1	124	1	126

Tabela 5.2. - Distribuição das emoções pelo gênero perante o estímulo Ação (A)

		Associa cada SITUAÇÃO a uma EMOÇÃO – Fig. 4.3. – “Ser posto de parte pelos amigos”			Total
		Tristeza	Desprezo	Surpresa	
Gênero	Feminino	37	18	0	55
	Masculino	60	10	1	71
Total		97	28	1	126

Tabela 5.3. - Distribuição das emoções pelo gênero perante o estímulo Ação (A)

		Associa cada SITUAÇÃO a uma EMOÇÃO – Fig. 4.4. – “Discutir”					Total
		Tristeza	Raiva	Medo	Desprezo	Surpresa	
Gênero	Feminino	1	50	0	3	1	55
	Masculino	2	68	1	0	0	71
Total		3	118	1	3	1	126

Tabela 5.4. - Distribuição das emoções pelo gênero perante o estímulo Ação (A)

		Associa cada SITUAÇÃO a uma EMOÇÃO – Fig. 4.5. – “Conhecer novas pessoas”						Total
		Tristeza	Raiva	Medo	Alegria	Desprezo	Surpresa	
Gênero	Feminino	3	1	26	1	14	10	55
	Masculino	3	3	29	0	25	11	71
Total		6	4	55	1	39	21	126

Tabela 5.5. - Distribuição das emoções pelo gênero perante o estímulo Ação (A)

		Associa cada SITUAÇÃO a uma EMOÇÃO – Fig. 4.6. – “Ir para a escola”					Total
		Tristeza	Medo	Alegria	Desprezo	Surpresa	
Género	Feminino	20	24	1	8	2	55
	Masculino	19	29	4	17	2	71
Total		39	53	5	25	4	126

Tabela 5.6. - Distribuição das emoções pelo género perante o estímulo Acção (A)

De acordo com o género, verificam-se os seguintes resultados:

A tabela 5.1. sugere que, perante o estímulo A “Falar ao telefone” referente à emoção medo: 26 raparigas consideraram correctamente a emoção medo enquanto que 5 escolheram a emoção desprezo, e 24 optaram por surpresa; relativamente aos rapazes atesta-se que: 34 rapazes responderam correctamente escolhendo a emoção medo, enquanto que 1 rapaz escolheu a emoção raiva, 1 optou pela emoção tristeza, 13 rapazes escolheram a opção desprezo e 22 rapazes a emoção surpresa.

A tabela 5.2. revela que, perante o estímulo A “Abraço”, referente à emoção alegria: 55 raparigas responderam correctamente à questão; relativamente aos rapazes afirma-se que: 69 indivíduos fizeram a opção correcta, 1 optou pela resposta raiva e 1 escolheu a emoção surpresa.

A tabela 5.3. mostra que, perante o estímulo A “Ser posto de parte pelos amigos”, referente à emoção desprezo: 18 raparigas responderam correctamente, 37 optou pela emoção tristeza; relativamente ao género masculino apura-se que: 10 rapazes escolheram a opção correcta, 60 responderam tristeza, e 1 escolheu opção surpresa.

A tabela 5.4. indica que, perante o estímulo A “Discutir”, referente à emoção raiva: 50 raparigas fizeram a opção correcta, 1 respondeu tristeza, 3 optaram pela emoção desprezo, 1 assinalou surpresa. Relativamente aos rapazes verifica-se que: 68 rapazes responderam correctamente, 2 optaram pela emoção tristeza, 1 seleccionou medo.

A tabela 5.5. revela que, perante o estímulo A “Conhecer novas pessoas”, referente à emoção surpresa: 10 raparigas escolheram a opção correcta, 3 seleccionaram a emoção

tristeza, 1 assinalou a opção raiva, 26 optaram pela emoção medo, 1 seleccionou a opção alegria e 14 assinalou a emoção desprezo. Relativamente aos rapazes afirma-se que: 11 respondeu correctamente, 3 optaram pela emoção tristeza, 3 escolheram a opção raiva, 29 seleccionaram a emoção medo e 25 assinalaram como desprezo.

A tabela 5.6. revela que, perante o estímulo A “Ir para a escola”, referente à emoção tristeza: 20 raparigas responderam correctamente à questão, 24 seleccionaram a opção medo, 1 optou pela emoção desprezo, 1 escolheu a opção alegria, 2 assinalaram como surpresa; quanto ao género masculino, verifica-se que: 19 responderam correctamente à questão, 29 seleccionaram a emoção medo, 4 assinalaram a emoção alegria, 17 optaram pela emoção desprezo, 2 escolheram a opção surpresa.

As tabelas 5 revelam que a maioria dos inquiridos associou correctamente a situação à emoção pretendida, entre 8 a 9 vezes, num total de 12 situações apresentadas (28,0% acertou em 8 emoções e 30,4% acertou em 9 emoções). Também podemos analisar a tabela da seguinte forma: 77,6% dos inquiridos associaram correctamente a imagem/situação à emoção pretendida, aproximadamente entre 66,7% 2 e 83,3% 3 das situações apresentadas. A média de respostas correctas é de 8,53 com um desvio de padrão de 1,417.

Destaca-se mais uma vez a emoção Alegria, que foi associada correctamente à situação “Abraço” (fig. 4.2.) por 98% dos inquiridos, e foi usada incorrectamente por 5% dos inquiridos apenas, para identificar outras situações (1% para a situação “conhecer novas pessoas” (fig. 4.5.) e “ir para a escola” (fig. 4.6.).

Outra emoção que não apresentou grandes dificuldades aos inquiridos é a raiva, associada correctamente à situação “Discutir” (fig. 4.4.) por 94% dos inquiridos, e usada incorrectamente por apenas 5% das crianças para identificar outras situações.

As situações que geraram mais confusão foram: a. “Falar ao telefone” (fig. 4.1.): 48% da amostra acertou na emoção pretendida Medo, e 37% a identificarem como surpresa; b. “Ser posta de parte pelos amigos” (fig. 4.2.): 22% da amostra acertou na emoção

pretendida desprezo e 77% optou pela emoção tristeza; c. “Conhecer novas pessoas” (fig. 4.4.): 17% dos inquiridos acertaram na emoção pretendida surpresa, sendo que 44% escolheram a emoção Medo e 31% escolheram o desprezo; d. “Ir para a escola” (fig. 4.5.): 31% dos inquiridos acertaram na emoção pretendida tristeza, no entanto 42% acharam que era Medo e 20% optaram pela emoção desprezo. Em suma, verificamos que 69,0% dos inquiridos associaram correctamente a emoção pretendida somente a 2 ou 3 das situações apresentadas, sendo que somente 2,4% e 4% associaram correctamente as 6 e 5 situações, respectivamente. A média de respostas correctas é de 3,10 com um desvio de padrão de 0,959.

		Associa cada SITUAÇÃO a uma EMOÇÃO – Fig. 5.1 – “Conversa entre amigos”				Total
		Tristeza	Alegria	Desprezo	Surpresa	
Género	Feminino	0	53	0	2	55
	Masculino	1	63	4	3	71
Total		1	116	4	5	126

Tabela 6.1. - Distribuição das emoções pelo género perante o estímulo Acção e Texto (AT)

		Associa cada SITUAÇÃO a uma EMOÇÃO – Fig. 5.2 – “Obrigatoriedade dos trabalhos de casa”					Total
		Tristeza	Raiva	Medo	Alegria	Desprezo	
Género	Feminino	44	1	2	0	8	55
	Masculino	54	1	1	1	14	71
Total		98	2	3	1	22	126

Tabela 6.2. - Distribuição das emoções pelo género perante o estímulo Acção e Texto (AT)

		Associa cada SITUAÇÃO a uma EMOÇÃO – Fig. 5.3 – “Fazer ficha de avaliação sem aviso”					Total	
		Tristeza	Raiva	Medo	Alegria	Desprezo		Surpresa
Género	Feminino	1	0	13	13	1	25	53
	Masculino	0	1	8	25	5	32	71
Total		1	1	21	38	6	57	124

Tabela 6.3. - Distribuição das emoções pelo género perante o estímulo Acção e Texto (AT)

		Associa cada SITUAÇÃO a uma EMOÇÃO – Fig. 5.4 – “Pedir ajuda na sala de aula”					Total	
		Tristeza	Raiva	Medo	Alegria	Desprezo		Surpresa
Género	Feminino	5	3	19	2	15	10	54
	Masculino	6	0	39	2	18	6	71
Total		11	3	58	4	33	16	125

Tabela 6.4. - Distribuição das emoções pelo género perante o estímulo Acção e Texto (AT)

		Associa cada SITUAÇÃO a uma EMOÇÃO – Fig. 5.5 – “Ser intimidado pelos amigos”					Total
		Tristeza	Raiva	Medo	Desprezo	Surpresa	
Género	Feminino	0	36	18	0	1	55
	Masculino	1	52	17	1	0	71
Total		1	88	35	1	1	126

Tabela 6.5. - Distribuição das emoções pelo género perante o estímulo Acção e Texto (AT)

		Associa cada SITUAÇÃO a uma EMOÇÃO – Fig. 5.6 – “Ser ignorado pelos amigos”					Total	
		Tristeza	Raiva	Medo	Alegria	Desprezo		Surpresa
Género	Feminino	6	4	1	5	33	6	55
	Masculino	5	8	3	11	40	3	70
Total		11	12	4	16	73	9	125

Tabela 6.6. - Distribuição das emoções pelo género perante o estímulo Acção e Texto (AT)

De acordo com o género, verificam-se os seguintes resultados:

A tabela 6.1. sugere que, perante o estímulo AT “Conversa entre amigos” referente à emoção Alegria: 53 raparigas consideraram correctamente a emoção alegria enquanto que 2 a emoção surpresa; relativamente aos rapazes atesta-se que: 63 rapazes responderam correctamente escolhendo a emoção alegria, enquanto que 4 rapazes escolheram a opção desprezo e 3 rapazes a emoção surpresa.

A tabela 6.2. revela que, perante o estímulo AT “Obrigatoriedade dos trabalhos de casa”, referente à emoção Tristeza: 44 raparigas responderam correctamente à questão, 1 optou pela emoção raiva, 2 escolheram a opção medo e 8 respondeu desprezo; relativamente aos rapazes afirma-se que: 54 fez a opção correcta, 1 optou pela resposta raiva, 1 escolheu a emoção medo, 1 respondeu alegria e 14 desprezo.

A tabela 6.3. mostra que, perante o estímulo AT “Fazer ficha de avaliação sem aviso”, referente à emoção Surpresa: 25 raparigas responderam correctamente, 1 optou pela emoção tristeza, 13 escolheram a opção alegria, 1 desprezo e 13 optaram pela emoção medo; relativamente ao género masculino apura-se que: 32 rapazes escolheram a opção correcta, 1 optou pela emoção raiva, 8 responderam medo, 25 escolheram a opção alegria e 5 optaram pela emoção desprezo.

A tabela 6.4. indica que, perante o estímulo AT “Pedir ajuda na sala de aula”, referente à emoção Medo: 19 raparigas fizeram a opção correcta, 5 responderam tristeza, 3 optaram pela emoção raiva, 2 escolheram alegria, 15 seleccionaram a emoção desprezo, 10 assinalaram como correcta a emoção surpresa. Relativamente aos rapazes verifica-se que: 39 rapazes responderam correctamente, 6 optaram pela emoção tristeza, 2 responderam alegria, 18 seleccionaram a opção desprezo e 6 escolheu a resposta surpresa.

A tabela 6.5. revela que, perante o estímulo AT “Ser intimidado pelos amigos”, referente à emoção Raiva: 36 raparigas escolheram a opção correcta, 18 optaram pela emoção medo e 1 seleccionou a opção surpresa. Relativamente aos rapazes afirma-se que: 52 respondeu correctamente, 1 optou pela emoção tristeza, 17 escolheram a opção medo, 1 seleccionou a emoção desprezo e 1 assinalou como surpresa.

A tabela 6.6. revela que, perante o estímulo AT “Ser ignorado pelos amigos”, referente à emoção Desprezo: 33 raparigas responderam correctamente à questão, 6 seleccionaram a opção tristeza, 4 optaram pela emoção raiva, 1 escolheu a opção medo, 4 assinalaram como alegria e 6 responderam surpresa; quanto ao género masculino, verifica-se que: 40 responderam correctamente à questão, 5 seleccionaram a emoção tristeza, 8 assinalaram a emoção raiva, 3 optaram pela emoção medo, 11 escolheram a alegria e 3 responderam surpresa.

Uma vez mais se destaca a emoção Alegria, em que 92% dos inquiridos associaram correctamente à situação “Conversa entre amigos” (fig. 5.1.), tendo a situação sido

associada incorrectamente por 8% dos inquiridos a outras emoções (1% Tristeza, 3% Desprezo e 4% Surpresa).

As situações que geraram mais confusão foram: a. Obrigatoriedade dos trabalhos de casa (fig. 5.2.): 78% acertaram na emoção pretendida tristeza, e 17% acharam que era a emoção desprezo; b. Fazer ficha de avaliação sem aviso (fig. 5.3.): 46% acertaram na emoção pretendida surpresa, no entanto 31% acharam que a emoção era Alegria e 17% optaram pela emoção Medo; c. Pedir ajuda na sala de aula (fig. 5.4.): 46% acertaram na emoção pretendida Medo, no entanto 26% acharam que a emoção era desprezo e 17% optaram pela emoção surpresa; d. Ser intimidado pelos amigos (fig. 5.5.): 70% acertaram na emoção pretendida raiva, e 28% acharam que era a emoção Medo; e. Ser ignorado pelos amigos (fig. 5.6.): 63% acertaram na emoção pretendida desprezo, no entanto 14% acharam que a emoção era Alegria e 10% optaram pela emoção raiva.

Em suma, verificamos que a maioria dos inquiridos associou correctamente a situação à emoção pretendida, entre 3 a 4 vezes, num total de 6 situações apresentadas (25,2% acertou em 3 emoções e 30,9% acertou em 4 emoções). A média de respostas correctas é de 3,90 com um desvio de padrão de 1,277.

Discussão de resultados

De acordo com os resultados obtidos, verifica-se que a emoção alegria é a que menos dúvidas suscita, seja em I apenas, ou associada a A ou a AT, tendo em conta que em todas as questões mais de 90% dos inquiridos a reconhecem ou associam a uma situação ou expressão facial. De acordo com inúmeros investigadores da área, a alegria é considerada uma emoção básica, adquirida nos primeiros tempos de vida, entre os 3 e os 4 meses, sendo capazes de a manifestar e distinguir de outras emoções por volta dos 4 meses (Belzung C., 2007). Também Walden T. & Field T. (1982), *cit. in* Machado P., *et al.* (2008), atestam que as expressões de alegria e tristeza são distinguidas mais facilmente comparativamente a outras emoções. Outros, como Harris P. (2006) afirmam que existem emoções simples e complexas, sendo que a alegria e a tristeza fazem parte das emoções simples e que, crianças com 4 e 5 anos são já capazes de reconhecer e identificar estas emoções. De facto, os resultados da investigação testemunham que a tristeza é uma emoção conhecida por todos e identificada em expressão facial isolada quase pela totalidade da amostra, contudo, quando associada a uma acção (com ou sem diálogo), menos crianças a identificam, confundindo com medo ou desprezo. Este resultado poderá revelar que as crianças associaram a situação “ir para a escola” à sua própria emoção, e não à emoção ilustrada; como explica Denham S. (1998) (*cit. in* Machado P., *et al.*, 2008): a expressão facial dos outros é a forma que as crianças em idade pré-escolar e até com seis e sete anos encontram de conhecer as causas e as consequências das situações emocionais; assim, na ausência da expressão emocional as crianças aprendem a descobrir a emoção a partir da situação; os resultados obtidos revelam que, de acordo com os estudos existentes, a amostra associou somente à situação a emoção que o próprio sente, e não à que está ilustrada.

Embora o desprezo seja uma emoção conhecida e identificada em expressão facial isolada pela maioria da amostra, os resultados revelam que, quando associada a uma (A), as crianças apresentam uma maior dificuldade, associando o acontecimento à emoção tristeza. Este resultado pode estar relacionado com o foco de atenção da criança, ou seja, se na I correspondente à acção “ser posto de parte pelos amigos” o inquirido se centra nas três crianças da imagem, sugere-lhe o desprezo, mas se se foca

na criança que chora, indica-lhe tristeza. Investigadores na área das emoções afirmam que o desprezo é uma emoção superior e complexa, que se manifesta entre os 15 e os 18 meses, e considerada uma emoção fria, pois é aquela que se faz sentir com menor intensidade (Rodrigues *et al.*, 1989, *cit. in* Santos C., 2009), sendo talvez por isso a “emoção” que mais dúvidas suscitou, visto que não é uma emoção sentida com muita intensidade.

Relativamente à raiva, esta emoção também foi assinalada como conhecida pela maioria das crianças, bem identificada em expressão facial isolada pela grande maioria dos inquiridos, e correctamente associada na questão de (A); contudo, na questão (AT), a emoção raiva foi identificada como medo por uma parte considerável da amostra e, de facto, investigadores da área consideram que a raiva é uma das emoções básicas que se distingue mais tarde (Walden T. & Field T. (1982); *cit. in* Machado P., *et al.* (2008).

No que concerne ao medo, salienta-se que uma grande percentagem identificou esta emoção como surpresa na questão (A), provavelmente porque, uma vez mais, associaram a situação “falar ao telefone” à sua própria emoção, e não à emoção ilustrada. Tendo em conta que o medo corresponde à insegurança, à perda de controlo, medo de falhar, e surge quando a pessoa sente perigo (Queirós, 1997, *cit. in* Torres e Guerra (2003), os inquiridos que não escolheram a opção correcta podem ter associado à surpresa e não ao medo, porque não o sentem quando falam ao telefone. O medo é manifestado precocemente, entre os 5 os 9 meses (Machado A., 2012, p. 14), mas o reconhecimento desta emoção surge mais tarde, entre os 12 e os 18 meses (Nelson C. & Haan M., 1997 *cit. in* Machado A., 2012, p. 24), ou até mais tarde, com 4 ou 5 anos, podendo ser, nesta altura, uma competência ainda inconsistente (Harris P., 2006). De facto, neste estudo, verifica-se que existe uma tendência para melhorar o reconhecimento desta emoção, visto que o grupo de crianças com 7 anos apresenta uma percentagem de 40% de respostas correctas, enquanto que dos 8 aos 12 as percentagens variam entre os 78% e os 92%.

Relativamente à surpresa verifica-se que quase a totalidade da amostra conhece a emoção e, de facto, de acordo com autores como Belzung C. (2007), esta é considerada

uma emoção primária, que se manifesta entre o 1º e o 3º mês de vida, sendo que, aos 3 meses os bebés são capazes de distinguir a alegria da surpresa na expressão facial (Nelson C. & de Haan M., 1997; Young-Browne G. *et al.*, 1977; *cit. in* Machado A., 2012, p. 14); contudo, na questão em que se pretendia associá-la à (A), uma pequena percentagem das crianças acertaram na resposta correcta, o que poderá estar relacionado com a expressão das personagens da ilustração, e não com a situação em si, daí a grande maioria ter optado pelas opções medo e desprezo. Por outro lado, visto que a surpresa é uma emoção que pode gerar outras, nomeadamente o medo e aversão (Freitas Magalhães, 2007), os inquiridos deste estudo podem ter associado às suas próprias emoções quando são colocados perante uma surpresa. Para além disto, outros investigadores atestam que a surpresa é uma emoção que só mais tarde é distinguida de outras, visto que é considerada uma emoção complexa, isto é, aquelas em que as expressões faciais/comportamentais não são tão óbvias e só por volta dos 7 anos é que será possível começar a reconhecê-las (Harris P., 2006; *cit. in* Roazzi A. *et al.*, 2011). Citados por Machado A., (2012), investigadores como Gosselin P. (2005) e Young-Browne G. *et al.* (1977) afirmam que a distinção entre surpresa e tristeza nem sempre é uma tarefa fácil para as crianças. Contudo, na associação de emoção e (AT), a amostra respondeu correctamente em maior número, revelando que a informação escrita foi uma mais-valia no entendimento da emoção pretendida.

Relativamente à variável “género”, verifica-se que existe uma tendência para que um maior número de crianças do género feminino conheçam a emoção desprezo em comparação com o género masculino e que, as crianças do género masculino sintam, conheçam e identifiquem melhor a emoção raiva comparativamente às do género feminino. Os restantes resultados não se revelaram significativos, demonstrando que não existem diferenças de interesse entre o conhecimento e identificação de emoções, e o género das crianças. Estudos levados a cabo por Denham & Couchoud em 1990 (*cit. in* Machado A., 2012) obtiveram resultados significativos revelando que as raparigas, em relação aos rapazes, apresentam uma maior capacidade para identificar a emoção medo; contudo os resultados deste estudo não estão de acordo com essas informações, uma vez que, mais crianças do género masculino identificaram correctamente o medo. Para além disto, é frequente alegar-se que o género feminino tem uma melhor aptidão para o reconhecimento das expressões faciais, contudo não se chega a uma conclusão,

pois alguns resultados revelam que o gênero feminino tem uma maior capacidade nesta área, outros estudos não revelam resultados estatisticamente significativos. (Henley N., 1977; Weitz S., 1974; *cit. in* Mullin L. *et al.*, 2006). Os resultados desta investigação no que respeita ao reconhecimento de expressões faciais, também não se revelam estatisticamente significativos, embora haja uma tendência para que as crianças do gênero masculino sejam capazes de reconhecer mais facilmente as expressões de raiva, medo e desprezo, e as do gênero feminino a tristeza e a surpresa.

Relativamente à variável “idade”, verificam-se alguns resultados sugestivos de associação positiva. Por um lado, apurou-se que o desprezo é uma emoção conhecida por um maior número de crianças com 7 anos comparativamente às crianças com 12 anos. Para além disto verifica-se ainda que parece haver uma ligeira diferença entre dois grupos etários relativamente ao conhecimento das emoções raiva, medo e surpresa: dos 7 aos 9, e dos 10 aos 12, sendo que no primeiro grupo existe uma maior percentagem de crianças que conhece as emoções relativamente ao segundo. Estes resultados vão ao encontro das investigações de Lagattuta K. & Wellman H. (2002), que revelam que uma das características das crianças com idade pré-escolar remete para o vocabulário emocional das mesmas, que é significativamente mais rico para emoções negativas do que para emoções positivas e que, pais e filhos tendem a conversar mais sobre as causas das emoções negativas do que das emoções positivas; para além disto, entre os dois e os cinco anos, aumentam significativamente as conversas entre pais e filhos sobre as emoções (*cit. in* Melo A., 2005, p. 33); estes dados estão, de alguma forma, em conformidade com os resultados desta investigação, visto que as faixas etárias dos 7 e 8 anos afirmam conhecer mais emoções do que as crianças das restantes idades, que não terão tendência a conversar com tanta frequência com os cuidadores sobre as emoções, como as crianças mais novas.

Quanto às emoções que mais são sentidas, afirma-se que, com o avanço da idade, algumas emoções têm tendência a deixar de ser sentidas com tanta frequência, como a raiva, a tristeza, a surpresa e o desprezo. Estes resultados podem estar relacionados com o desenvolvimento global da criança bem como com o desenvolvimento das emoções: com o passar dos anos, as crianças adquirem métodos de regulação das emoções, controlando a sua duração e intensidade, não sentindo tanta raiva, tristeza ou desprezo

ou não sendo tão facilmente surpreendidas. De facto, é sabido que a entrada na escola assinala um período de grandes mudanças e que, a fase entre os seis e os doze anos é caracterizada por uma estabilização dos ganhos obtidos em relação à auto-regulação emocional das crianças (Derryberry D. & Rothbart M., 2001; *cit. in* Melo A., 2005, p. 34), que é uma função da emoção com grande relevo no desenvolvimento emocional (Kopp F., 1982; *cit. in* Machado A., 2012, p. 17), e que surge com o desenvolvimento da consciência e das capacidades metacognitivas (Kagan J., 1989; Rueda M. *et al.*, 2005; Rose-Krasnor L. & Denham S., 2009; Zelazo P. & Cunningham W., 2009), que progridem em paralelo com a linguagem e com a organização do pensamento e do comportamento (Mischel H. & Mischel W., 1983; Vygotsky L., 1993; *cit. in* Machado A., 2012, p. 31). Os resultados deste estudo vão de encontro às investigações levadas a cabo em 1996 por Zeman J. e Garber J.: num estudo com crianças entre o 1º e o 5º de escolaridade, os investigadores aferiram que a raiva e a tristeza são emoções exprimidas menos vezes pelas crianças mais velhas como também mais controladas na presença dos pares, por esperarem consequências interpessoais negativas. (*cit. in* Melo A., 2005, p. 36)

No reconhecimento de expressões faciais verifica-se que, em relação às emoções medo e tristeza podemos dividir os resultados em dois grupos, dos 7 aos 9, e dos 10 aos 12, sendo que o primeiro revelam uma maior dificuldade em reconhecer estas emoções e, o segundo, menos dificuldade; contudo, os resultados não são estatisticamente significativos. Para além disto, em relação ao desprezo, podemos afirmar que esta emoção é mais reconhecível com o passar da idade, sobretudo comparando a faixa etária dos 7 anos com as restantes. É sabido que a aquisição e amadurecimento emocional dependem de vários factores (Wallon H., 1968; Gotllieb G., 1991a, 1991b, 2007; Schore A., 1994): da relação com o objecto de vinculação, da maturação biopsicológica do primeiro ano de vida, do mundo social envolvente e da consequente socialização. Ou seja, o desenvolvimento emocional depende do desenvolvimento total do organismo (Schore A., 1994; Sroufe L., 1995; Denham S., 1998 *cit. in* Machado A., 2012, p. 11); assim, podemos afirmar que os resultados desta investigação se ajustam com os dados de outros estudos, o processo de aquisição e sobretudo de desenvolvimento emocional dá-se com o desenvolvimento global do indivíduo, que acontece a par do crescimento e à medida que os anos passam.

Ao analisar as variáveis género e idade relativamente às questões 1, 2 e 3, não se verificam resultados estatisticamente significativos, pois para além de mostrarem a ambivalência da interpretação das crianças, não mostra tendências de resposta significativas, tendo em conta o género ou a idade.

Perante o estímulo (I) verifica-se que, como já referido, a grande maioria das crianças, independentemente do género, fez a associação correcta entre as emoções e a expressão facial, contudo, o desprezo foi a emoção que mais respostas ambivalentes originou, o que está em conformidade com os resultados das anteriores questões em que, o desprezo é a emoção que mais dúvidas suscita. Quanto à raiva e à alegria, estas foram as emoções que mais respostas correctas reuniram independentemente do género; contudo, é importante referir que os resultados revelam que os rapazes reconhecem preferencialmente as expressões faciais associadas à raiva e medo, enquanto que as raparigas reconhecem em maior número a tristeza e a surpresa.

No que concerne ao estímulo (A) verifica-se que, independentemente do género, as emoções alegria e raiva são as que menos dúvidas suscitaram, o que vai ao encontro com os anteriores resultados para estas emoções, enquanto que, o medo foi confundido com surpresa, o desprezo foi confundido com tristeza e as emoções surpresa e tristeza foram associadas a todas as outras emoções. Relativamente às respostas dadas nesta questão para verificar as diferenças entre os géneros não se verificam associações positivas significativas.

De acordo com os géneros e perante o estímulo (AT) verifica-se que a emoção alegria é, uma vez mais, a emoção com um maior número de respostas correctas, sem distinção entre género feminino e masculino; o medo e o desprezo foram as emoções que originaram respostas mais díspares independentemente dos géneros; ambos os géneros confundiram a raiva com o medo; e o medo com a alegria e a surpresa; sobretudo os indivíduos do género masculino.

Conclusão

Esta dissertação reflecte um trabalho de investigação sobre a proficiência das crianças entre os 7 e os 12 anos, nos diferentes géneros, em relação às emoções e perante diferentes estímulos.

No sentido de responder ao primeiro objectivo deste estudo, isto é, analisar o padrão de identificação das emoções em ambos os géneros, conclui-se que não são estatisticamente significativos os resultados encontrados, embora se verifique existem diferenças entre os géneros.

O desprezo é a emoção menos conhecida independentemente do género, e a alegria a mais conhecida por ambos os géneros; relativamente ao desprezo e à raiva, um maior número de raparigas afirma conhecer a emoção de desprezo, enquanto que um maior número de rapazes afirma conhecer a emoção raiva. Uma outra conclusão relevante está também associada à emoção raiva, que é sentida e reconhecida por um maior número de indivíduos do género masculino em relação aos do género feminino, que reconhecem, em maior número, a emoção de tristeza.

Quanto ao segundo objectivo, analisar o padrão de identificação das emoções em diferentes idades, realça-se que o desprezo é a emoção menos conhecida independentemente da idade, e a alegria a emoção mais conhecida, reconhecida e sentida. Quanto à raiva, medo e surpresa, verifica-se que, com o avanço da idade, menos crianças a conhecem. À medida que a idade avança, verifica-se que as emoções tristeza, raiva, desprezo e surpresa são menos sentidas. No reconhecimento de expressões faciais destaca-se o desprezo, que vai sendo cada vez mais reconhecido com o avanço da idade.

Quanto ao terceiro objectivo desta investigação, analisar o padrão de identificação das emoções perante os diferentes estímulos, verifica-se que, de acordo com o estímulo (I), a grande maioria das crianças, independentemente do género, fez a associação correcta

entre as emoções e a expressão facial, embora o desprezo tenha sido a emoção que mais respostas ambivalentes originou enquanto que, a raiva e a alegria foram as emoções que reuniram mais respostas correctas independentemente do género. Contudo os rapazes reconhecem preferencialmente as expressões faciais associadas à raiva e medo, enquanto que as raparigas reconhecem mais a tristeza e a surpresa. No que concerne ao estímulo (A) verifica-se que, independentemente do género, as emoções alegria e raiva são as que menos dúvidas suscitaram enquanto que, o medo foi confundido com surpresa, o desprezo confundido com tristeza e as emoções surpresa e tristeza foram associadas a todas as outras emoções. Relativamente à diferença entre os géneros relativamente às respostas dadas nesta questão, não se verificam resultados de relevo. De acordo com os géneros e perante o estímulo (AT) verifica-se que a emoção alegria é, uma vez mais, a emoção com um maior número de respostas correctas, sem distinção entre género feminino e masculino; o medo e o desprezo foram as emoções originaram respostas mais díspares independentemente dos géneros; ambos os géneros confundiram a raiva com o medo e o medo com a alegria e a surpresa, sobretudo os indivíduos do género masculino.

Em suma, podemos concluir que existem diferenças significativas na identificação de emoções através da expressão facial tendo em conta o avanço da idade, mas que, relativamente aos géneros não existem diferenças indicativas, embora os diferentes géneros identifiquem correctamente emoções diferentes. Em relação à identificação de emoções através de uma acção ou acção e texto, não se verificam diferenças significativas de acordo com o género. Para além disto, e em relação à idade, os resultados atestam que a idade correlaciona-se de forma positiva com a quantidade de respostas correctas às questões do grupo 3; isto é, quanto mais velhas são as crianças, maior a probabilidade de associarem correctamente (I) a emoções, acertando em mais casos apresentados. Quanto à associação das emoções ao estímulo (A), verifica-se que existe uma tendência a aumentar o número de respostas correctas à medida que aumentam as respostas correctas em relação à identificação de expressões faciais; também o grupo de questões referente ao estímulo (I) está positivamente relacionado com as questões do grupo 5 (AT), isto é, quanto mais respostas correctas no grupo 3 (I), maior a probabilidade em acertar nas questões do grupo 5 (AT).

É importante referir que a maioria das crianças acertou nas emoções pretendidas em cada questão, o que está intimamente relacionado com as idades das crianças inquiridas, visto que a maturação emocional surge a partir dos 6 anos. A entrada na escola assinala um período de grandes mudanças, e é sabido que a fase entre os seis e os doze anos é caracterizada por uma estabilização dos ganhos obtidos em relação à auto-regulação emocional das crianças (Derryberry D. & Rothbart M., 2001; *cit. in* Melo A., 2005, p. 34). Para além disto, Izard C. *et al.*, 2001 atestam que a linguagem tem um papel fundamental na ligação entre a cognição e as emoções e que, aos 6 anos, as crianças possuem já vocabulário passivo e activo suficiente para prever várias facetas do conhecimento das emoções (Machado P., *et al.*, 2008), daí os resultados obtidos revelarem que as crianças inquiridas não apresentaram dificuldades significativas na identificação das emoções, independentemente da idade e género.

Outra conclusão que podemos retirar deste estudo remete para a capacidade das crianças inquiridas serem capazes de distinguir entre as emoções positivas das negativas visto que, perante qualquer estímulo, associavam correctamente as emoções negativas a situações negativas e emoções positivas a situações positivas, embora nem sempre acertassem na emoção pretendida. De facto, e de acordo com o que foi descrito na revisão da literatura, crianças com 3 anos são já capazes de distinguir as expressões positivas das negativas, sobretudo quando expostas pela mãe (Barrera M., & Maurer D., 1981 *cit. in* Machado A., 2012, p. 14) e que, crianças com 4 anos estão aptas a distinguir entre as emoções ditas complexas: as crianças esperam que o sucesso seja seguido por emoções positivas e a falha por emoções negativas (Harris P., 1989). Assim, crianças com quatro anos entendem que as pessoas que têm objectivos ficarão felizes se os alcançarem. (*cit. in* Paludo S., Koller S., 2003, p. 40)

Um dado importante que justifica o bom desempenho das crianças neste questionário pode estar relacionado com o facto de se encontrarem na fase de desenvolvimento escolar, adquirindo, desenvolvendo e partilhando o conhecimento emocional com os seus pares, cujas relações são simétricas, e ambos os parceiros interactivos têm sensivelmente o mesmo poder social (Youniss J., 1980). Assim, crianças com a mesma idade entendem-se melhor emocionalmente (Dunn J. & Hughes C., 1998; Shantz C., 1983) do que com os pais ou crianças de outras idades, pois têm a capacidade de

argumentar ao mesmo nível sócio-cognitivo e moral e enfrentam as mesmas transições e eventos de vida; em segundo lugar, os pares formam um grupo (Rubin K. *et al.*, 1997; J. Harris P., 1995), intensificando as experiências emocionais de cada um, criando uma cultura com as suas próprias normas e valores (Corsaro W. & Eder E., 1990) (*cit. in* Salisch M., 2001, p. 313). Assim, é importante referir que o percurso escolar e o sucesso académico são influenciados pelo nível de conhecimento emocional individual. O bom desenvolvimento emocional, quer a nível de nomeação ou identificação de emoções, revela crianças com uma maior capacidade regulatória verbal, mais bem aceites pelos pares e têm mais sucesso escolar (Walden T. & Field T., 1990); estas competências estão intimamente relacionadas com a comunicação da emoção (descodificação e codificação de sinais emocionais), e o inverso dificulta a competência social. Daí que seja importante realçar que a aceitação entre pares é um dos factores que leva à motivação para o sucesso académico. (Wentzel K., 1991). (Machado P., *et al.*, 2008)

Actualmente, o estudo das emoções e sobretudo da sua aquisição e desenvolvimento, passa pela tentativa de perceber quais os padrões inerentes ao normal progresso, concluindo que o papel dos cuidadores e pares é preponderante para o sucesso. Antes ainda da importância do papel dos pares, surge a preponderante função dos cuidadores. Estudos indicam que, falar sobre emoções em contexto familiar, leva a um desenvolvimento normal da aquisição e desenvolvimento emocional, bem como da regulação das emoções. Dunn J. *et. al* (1991) demonstrou através de investigações que quanto mais tempo a mãe despende com este tipo de ensino, mais desenvolvida é a perspectiva afectiva de uma criança com três anos, bem como o seu entendimento sobre as emoções (Brown J. & Dunn J., 1996; Denham S. *et al.*, 1994) e o seu grau de sensibilidade moral (Dunn J. *et al.*, 1995) (*cit. in* Salisch M., 2001, p. 311).

Em suma, e como já referido, em termos de desenvolvimento sócio-emocional, depois dos progenitores, são os pares, sobretudo em contexto escolar, que representam grande importância, tendo em conta que este é o contexto ideal para definir a própria identidade, interesses e capacidades, para desenvolver um equilíbrio entre a individualidade e a conformidade, para dar e receber apoio emocional e construir e manter amizades (*cit. in* Vidigueira V., 2006).

Muito importante também a referir é o desenvolvimento ontogénico, que à medida que vai ocorrendo, ocorre também o desenvolvimento do conhecimento que a criança tem das emoções, bem como a forma como estas são organizadas no campo semântico; este conhecimento vai sofrendo alterações e vai sendo moldado, devido à fusão do conhecimento das emoções com a experiência pessoal adquirida. É neste momento que surgem os processos metacognitivos, visto que a criança começa a reflectir sobre as suas emoções, e por isso mesmo podem agir melhor sobre elas (Roazzi A., 2011). Silva C. (2004) afirma que, o conhecimento, reconhecimento, identificação e interpretação de emoções é um processo complexo de inter-relações e que depende de factores como a história pessoal, os momentos históricos, a linguagem, a cultura e o contexto socioeconómicos necessitam de ser valorizados (Roazzi A., 2011).

Neste contexto salientamos que o reconhecimento do padrão das emoções básicas é fundamental para o desenvolvimento das crianças, para a mudança de comportamentos, se aplicadas precocemente na vida, apresentam um enorme potencial de compreender futuramente os indivíduos com dificuldades na expressão oral ou dificuldades adquiridas em função de algumas patologias que constituem eventuais problemas de saúde pública. Por outro lado, o reconhecimento das emoções tem impacto significativo na qualidade de vida, de forma a desenvolvermos intervenções adequadas às necessidades dos nossos doentes.

Como proposta de investigação futura sugerimos a continuação da exploração deste tema, abrangendo patologias como a bipolaridade ou outras, nas quais o reconhecimento das emoções é fundamental para melhor compreender as doenças e desenvolver intervenções adequadas.

Bibliografia

- Almeida L. (2010). Os serviços de saúde pública e os sistemas de saúde. *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, v.28, n.1, pp. 79-92.
- Almeida M. *et al.* (2012). Qualidade de vida, definição, conceitos e interfaces com outras áreas de pesquisa. *Escola de Artes, Ciências e Humanidades*. Edições Each.
- Baptista N. *et al.* (2011). Programa de Promoção de Competências Sociais: Intervenção em Grupos com Alunos do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico. *Portal dos Psicólogos*. Retirado de www.psicologia.com.pt
- Barreto, J. & Silva L. (2009). Sistema Límbico e as Emoções - uma revisão anatômica. *Revisão Neurociências*, 2010, 18 (3), 386-394.
- Belzung C. (2007). *Biologia das Emoções. Epigénese Desenvolvimento e Psicologia*. Instituto Piaget.
- Boyatzis, C. *et al.* (1993). Preschool children's decoding of facial emotions. *The Journal of Genetic Psychology*, 154 (3), 375-382.
- Bzuneck, J. & Sales K. (2011). Atribuições Interpessoais pelo Professor e sua Relação com Emoções e Motivações do Aluno. *Psico-USF*, v. 16, n. 3, p. 307-315, set./dez.
- Carreira A. (2012). Educação Emocional em Contexto Escolar. *Portal dos Psicólogos*. Retirado de www.psicologia.com.pt
- Casanova N. *et al.* (2009). Emoções. O Portal dos Psicólogos. Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes. Retirado de www.psicologia.com.pt
- Esperidião-Antonio V. *et al.* (2008). Neurobiologia das Emoções. *Rev. Psiq. Clín.*, 35 (2); 55-65.
- Gitter, A. *et al.* (1971). Race and sex differences in the child's perception of emotion. *Child Development*, 42, 2071-2075. Disponível em <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1127609?uid=3738880&uid=2&uid=4&sid=21103152526483>
- Lecointre M. (2007). Emoção e cognição: uma abordagem científica das emoções. *Filosofia e História da Biologia*, v. 2, p. 337-349.

- Lino T. (2005). Perturbações da Linguagem no Distúrbio do Défice de Atenção. *O Portal dos Psicólogos*. Retirado de www.psicologia.com.pt
- Lunardi V. (1999). Problematizando conceitos de saúde, a partir do tema da governabilidade dos sujeitos. *Revista Gaúcha de Enfermagem*. Porto Alegre, v.20, n.1, p.26-40, jan.
- Machado A. (2012). O conhecimento emocional e o desenvolvimento sócio-emocional em crianças de idade pré-escolar. ISPA Instituto Universitário. Machado P., *et al.* (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 3 (XXVI): 463-478.
- Martins M., & Melo J. (2008). Emoção...Emoções...Que implicações para a saúde e qualidade de vida? Instituto Politécnico de Viseu.
- Melo A. (2005). Emoções no período escolar: estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança. Universidade do Minho.
- Miranda J., Senra L. (2012). Aquisição e desenvolvimento da linguagem: contribuições de Piaget, Vygotsky e Maturana. *O Portal dos Psicólogos*. Retirado de www.psicologia.com.pt
- Mullin L. *et al.* (2006). A female advantage in the recognition of emotional facial expressions: test of an evolutionary hypothesis. Department of Psychology, University of Western Ontario, London, Ontario, Canada. *Evolution and Human Behavior*, 27 (2006) 401 – 416.
- Oliveira M. *et al.* (2011). Aprender emoções através de videojogos: uma proposta para as perturbações do espectro autista. Retirado de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/57030/2/75030.pdf>
- Paludo, S. & Koller, S. Desenvolvimento das emoções morais: como as crianças expressam e compreendem suas emoções e valores? *Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano*, São Paulo, 13 (2): 35-45, 2003.
- Roazzi A. *et al.* (2011). O que é Emoção? Em Busca da Organização Estrutural do Conceito de Emoção em Crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24 (1), 51-61.

- Salisch M. (2001). Children's emotional development: Challenges in their relationships to parents, peers, and friends. *School Psychology International*, 35: 206-220.
- Santos C. (2009). Psicofisiologia das emoções básicas: estudo empírico com toxicodependentes em tratamento. UFP.
- Strayer, J. (1986). Children's attributions regarding the situational determinants of emotion in self and others. *Developmental Psychology*, 22 (5), 649-654.
- Vidigueira V. (2006). A influência da Televisão no desenvolvimento sócio-emocional dos adolescentes. *Portal dos Psicólogos*. Retirado de www.psicologia.com.pt
- Volpi, J. & Volpi, S. (2006). Etapas do desenvolvimento emocional. *Centro Reichiano*, 2006. Retirado de www.centroreichiano.com.br/artigos.htm

Anexos

Questionário

"As emoções"

A procura de uma melhor interpretação quanto ao papel das emoções no processo da comunicação e de que forma estas afectam ou promovem a aquisição e o desenvolvimento das competências comunicativas, é o principal objectivo deste questionário.

Neste sentido, é fundamental conhecer quais as emoções mais experienciadas pelas crianças, qual a sua capacidade de reconhecer/identificar emoções através da expressão facial, bem como a de associar emoções a situações específicas.

Colabore, por isso, com este estudo, preenchendo este questionário.

O questionário é composto por cinco questões de resposta fechada (com opções) e não há respostas certas ou erradas relativamente a qualquer dos itens, pretendendo-se apenas a sua opinião pessoal e sincera.

Este questionário é de natureza confidencial e anónima.

Para responder as questões que se seguem, coloque:

- Para a pergunta 1. uma cruz (X) na(s) emoção(ões) correspondente(s);
- Para a pergunta 2. uma cruz (X) na(s) imagem(s) correspondente(s);
- Para a pergunta 3. uma cruz (X) na emoção correspondente à imagem;
- Para a pergunta 4. uma cruz (X) na emoção correspondente à situação;
- Para a pergunta 5. uma cruz (X) na emoção correspondente à situação;

1. Que EMOÇÕES conheces?

1.1. Tristeza ____

1.2. Raiva ____

1.3. Alegria ____

1.4. Medo ____

1.5. Desprezo ____

1.6. Surpresa ____

2. Quais as EMOÇÕES que mais sentes?

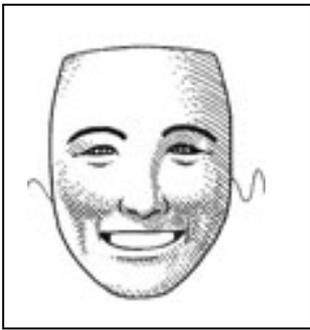


Fig. 2.1.



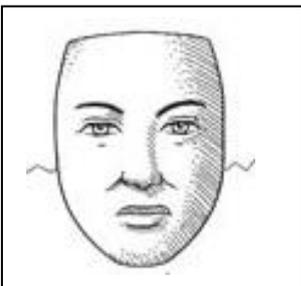
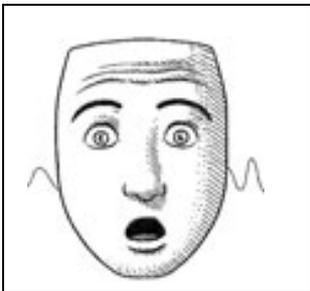
Fig. 2.2.



Fig. 2.3.



Fig. 2.4.



3. Associa cada IMAGEM a uma EMOÇÃO:

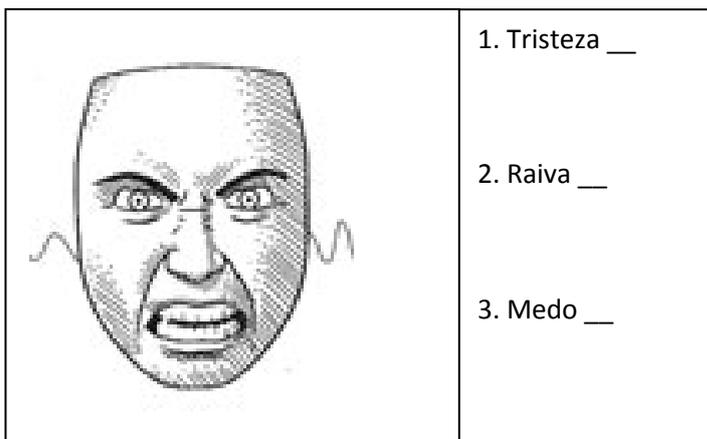


Fig. 3.1.

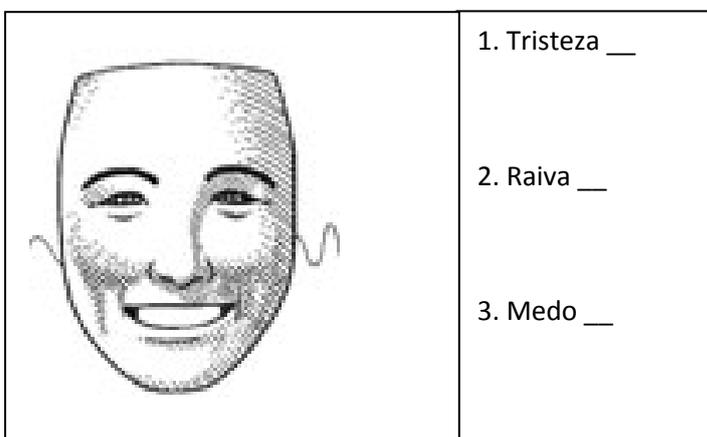


Fig. 3.2.

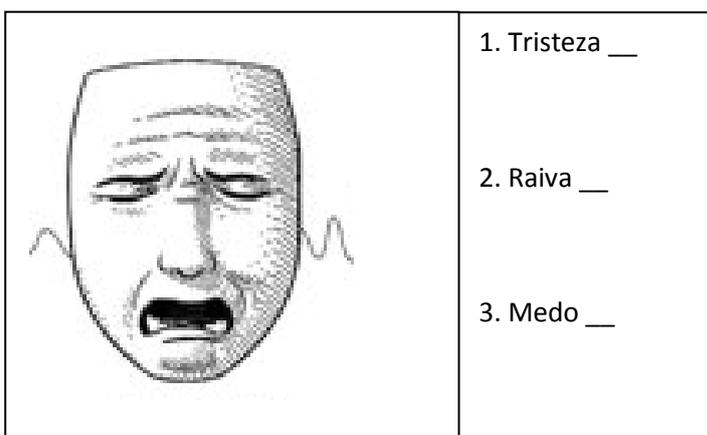


Fig. 3.3.

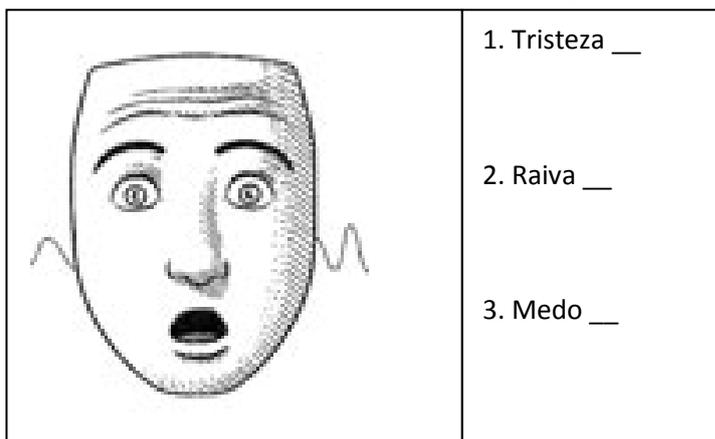


Fig. 3.4.

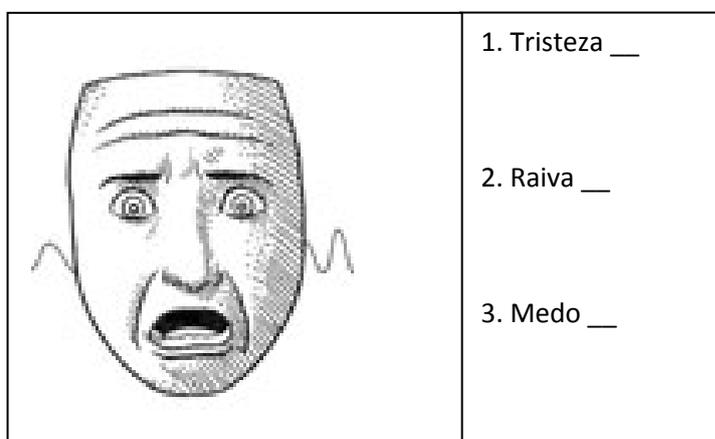


Fig. 3.5.

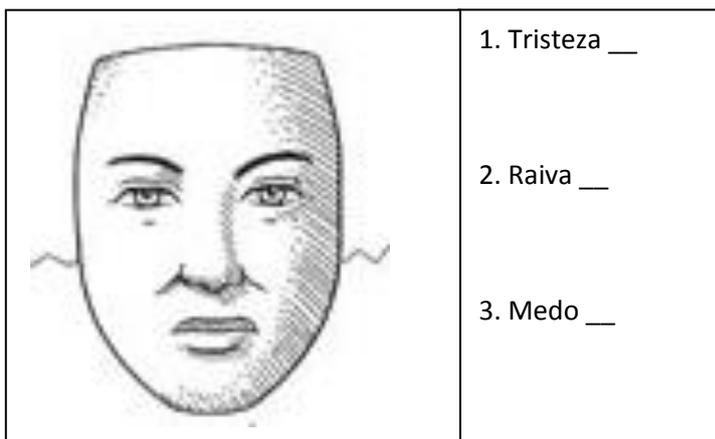


Fig. 3.6.

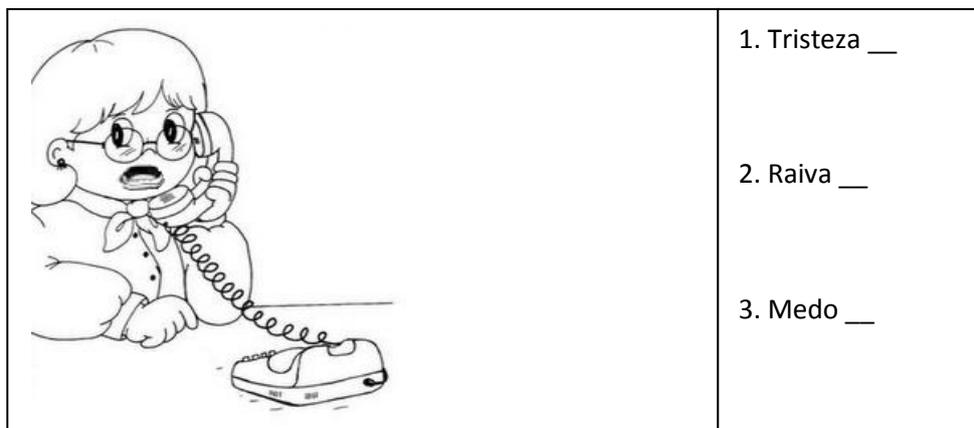


Fig. 4.1.



Fig. 4.2.

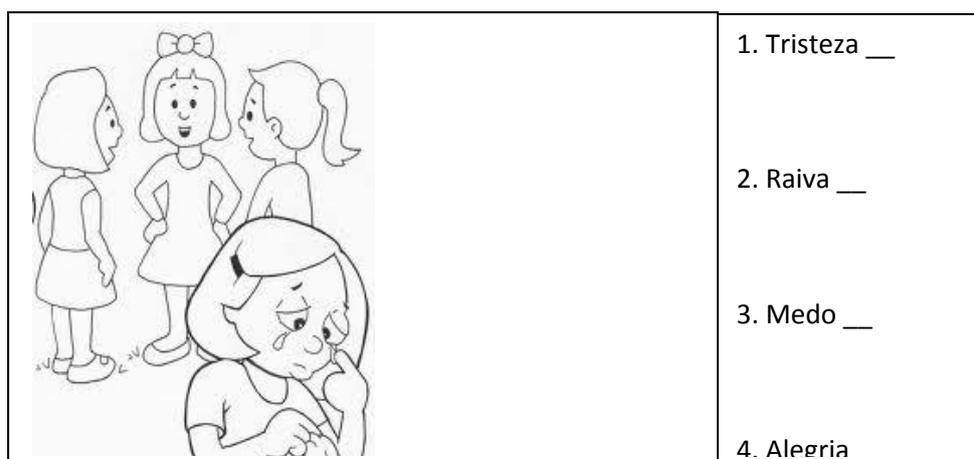


Fig. 4.3.

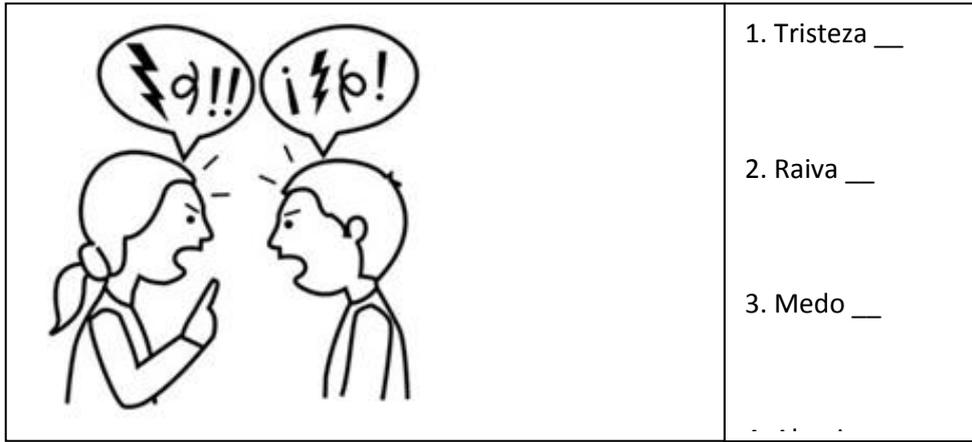


Fig. 4.4.



Fig. 4.5.

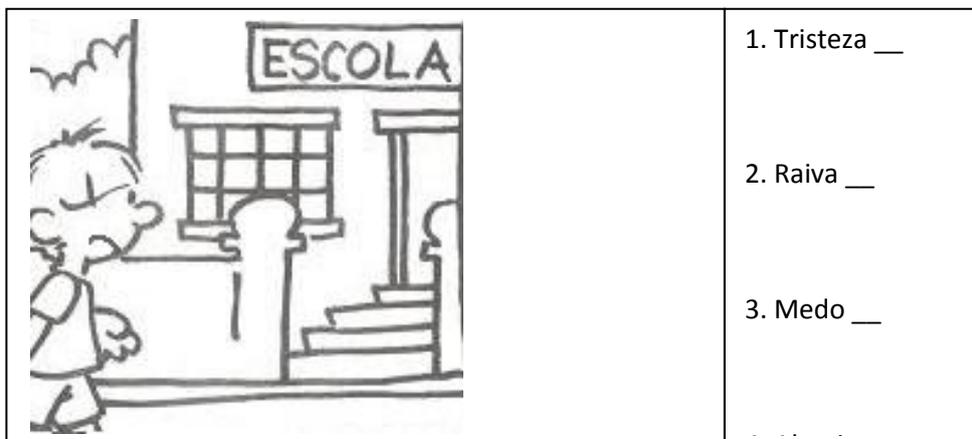


Fig. 4. 6.

5. Associa cada SITUAÇÃO a uma EMOÇÃO:

	<p>1. Tristeza __</p> <p>2. Raiva __</p> <p>3. Medo __</p>
---	--

Fig. 5.1.

	<p>1. Tristeza __</p> <p>2. Raiva __</p> <p>3. Medo __</p>
---	--

Fig. 5.2.

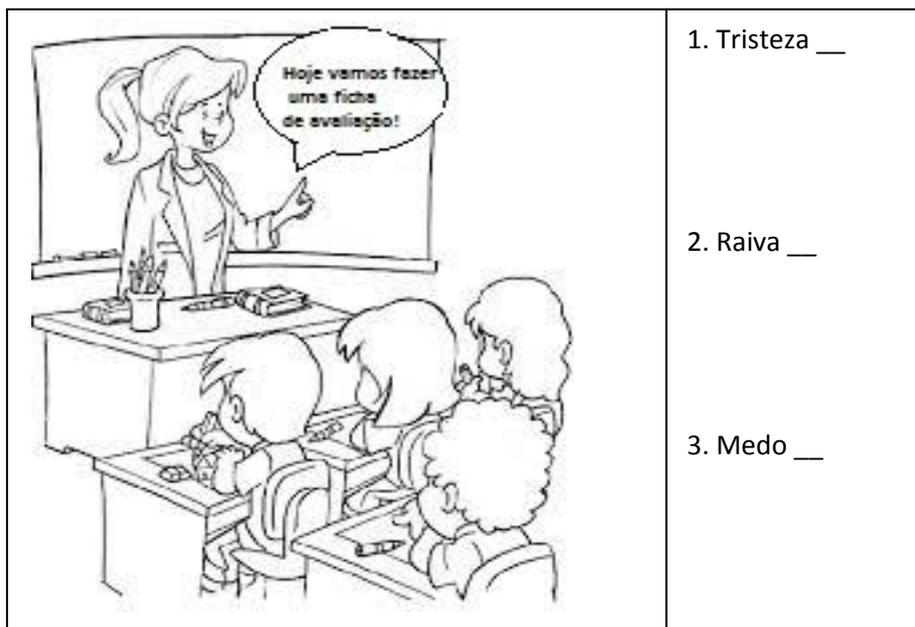


Fig. 5.3.

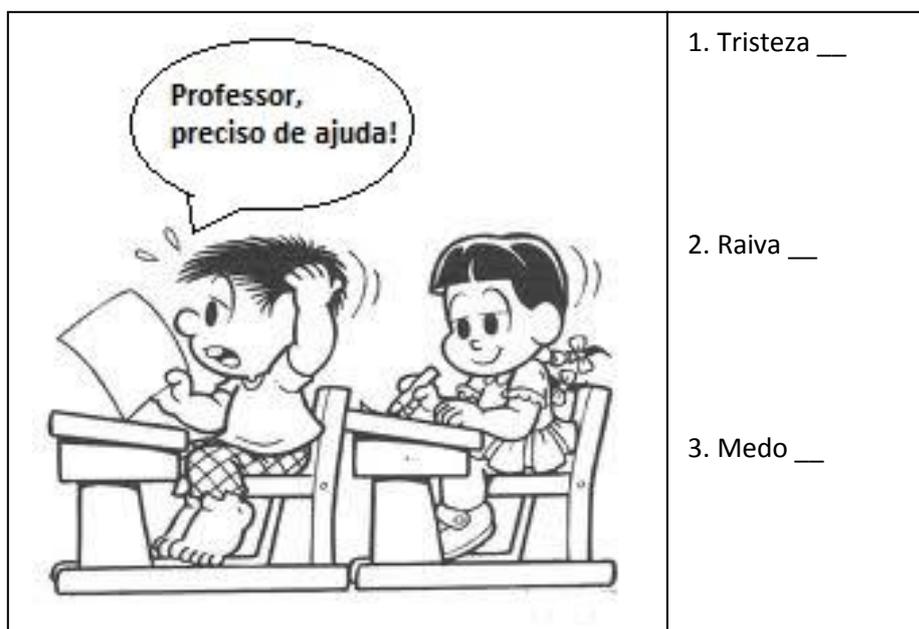


Fig. 5.4.

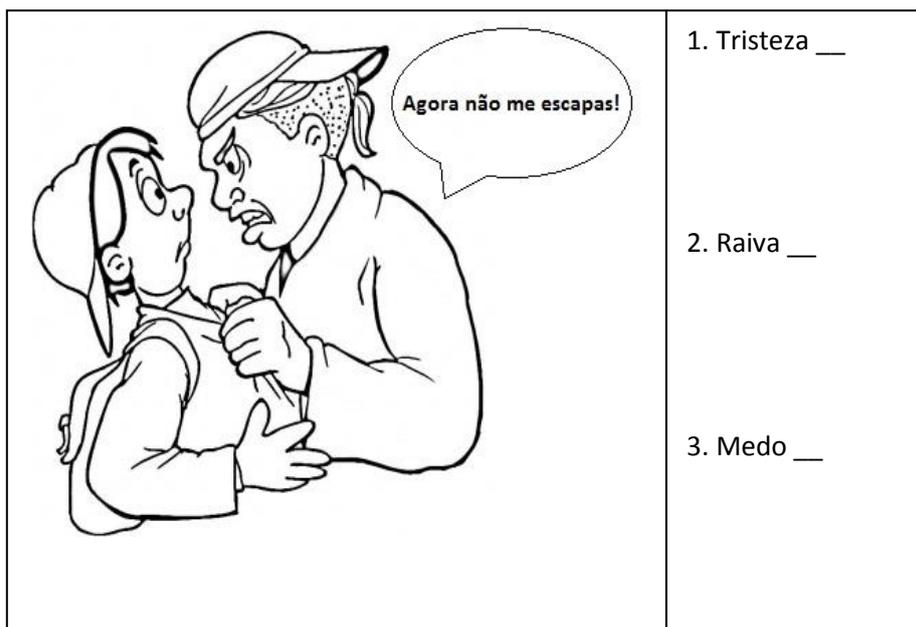


Fig. 5.5.

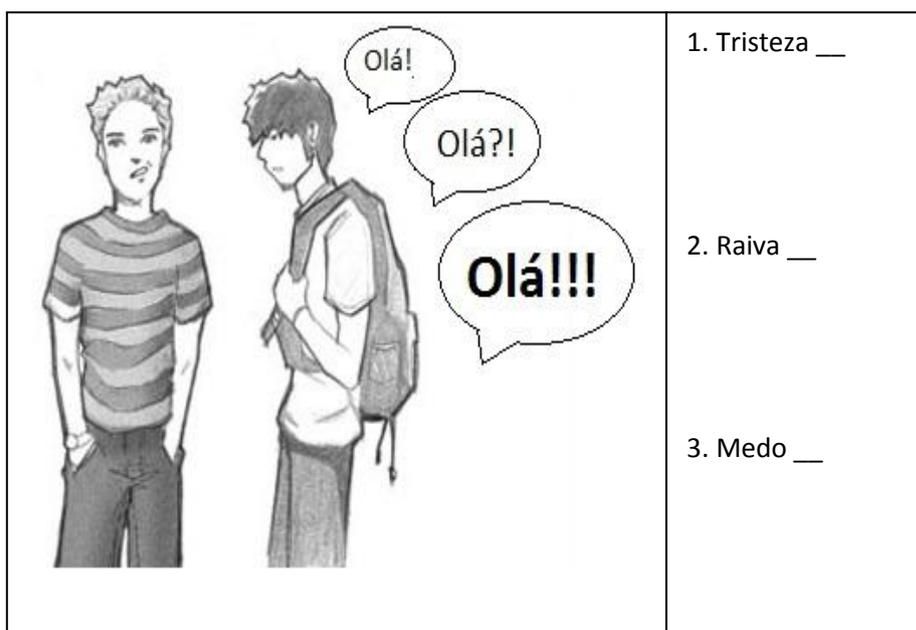


Fig. 5.6.

Obrigada!

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

de acordo com a Declaração de Helsínquia¹ e a Convenção de Oviedo²



Investigação no âmbito do Mestrado em Saúde Pública

Autora: Bárbara Alexandra Latães Campos (Terapeuta da Fala)

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorrecto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

O actual trabalho de investigação, intitulado “A influência das emoções na comunicação”, insere-se num estudo que decorre no âmbito do Mestrado em Saúde Pública e tem como principal objectivo clarificar o papel das emoções no processo de comunicação e de que forma estas afectam/promovem o desenvolvimento das competências comunicativas.

Pretendemos contribuir para um melhor conhecimento sobre este tema, sendo necessário, para tal, incluir neste estudo a participação de crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos. As informações serão recolhidas através de um questionário que será preenchido pelos investigados, que contemplará questões relacionadas com o conhecimento das emoções e de que forma afectam a comunicação dos investigados.

O resultado da investigação, orientada pelo Professor Doutor António Carlos Ramalheira e Terapeuta da Fala Elisabete Duarte Ferreira, será apresentado na Faculdade de Medicina de Universidade de Coimbra, em Outubro de 2013 podendo, se desejar, contactar a sua autora para se inteirar dos resultados obtidos.

Este estudo mereceu o Parecer favorável da Comissão de Ética da Universidade de Coimbra e não lhe trará nenhuma despesa ou risco, sendo que, qualquer informação será confidencial, anónima e não será revelada a terceiros, nem publicada.

A sua participação neste estudo é voluntária e pode retirar-se a qualquer altura, ou recusar participar, sem que tal facto tenha consequências para si.

¹ http://portal.arsnorte.min-saude.pt/portal/page/portal/ARSNorte/Comiss%C3%A3o%20de%20%C3%89tica/Ficheiros/Declaracao_Helsinquia_2008.pdf

² <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/01/002A00/00140036.pdf>

Declaração do Profissional de Saúde

Confirmo que expliquei à pessoa abaixo indicada, de forma adequada e inteligível, os procedimentos necessários ao acto referido neste documento. Respondi a todas as questões que me foram colocadas e assegurei-me de que houve um período de reflexão suficiente para a tomada da decisão. Também garanti que, em caso de recusa, não existem consequências de tal facto.

Data ____/____/____ Assinatura _____

Por favor, leia com atenção todo o conteúdo deste documento. Não hesite em solicitar mais informações se não estiver completamente esclarecido(a). Verifique se todas as informações estão correctas. Se tudo estiver correcto e claro para si, então assine este documento, por favor.

Declaração do Representante Legal do Utente

“Declaro, de livre vontade, que concordo com a aplicação do questionário ao meu educando conforme me foi explicado pelo profissional de saúde que assina este documento. Foi-me dada a oportunidade de fazer todas as perguntas sobre o assunto e, para todas elas, obtive resposta esclarecedora. Considero ter me sido dado tempo suficiente para reflectir sobre este assunto.”

_____ (local), (data) ____/____/____

Nome _____

Assinatura _____