UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGIA
NÚCLEO DE ESTUDOS EM SAÚDE MENTAL, EDUCAÇÃO E PSICOMETRIA

Marivânia Leite da Silva

ENTENDER AS EMOÇÕES PARA MELHOR VIVER:

TREINO EM RECONHECIMENTO DE EXPRESSÕES FACIAIS

Orientador(a): Profª. Drª. Carla Alexandra Moita Minervino

JOÃO PESSOA

2015

MARIVÂNIA LEITE DA SILVA

ENTENDER AS EMOÇÕES PARA MELHOR VIVER: TREINO EM RECONHECIMENTO DE EXPRESSÕES FACIAIS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Bacharelado de Psicopedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel em Psicopedagogia.

Orientador(a): Profª. Drª. Carla Alexandra S.Moita Minervino.

Aprovado em: 23 / 11 / 2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Carla Alexandra S. Moita Minervino (Orientador).
Universidade Federal da Paraíba

Prof.ª Dr.ª Adriana de Andrade Gaião e Barbosa (Membro)
Universidade Federal da Paraíba

ENTENDER AS EMOÇÕES PARA MELHOR VIVER:
TREINO EM RECONHECIMENTO DE EXPRESSÕES FACIAIS

Resumo: A investigação ora apresentada versa sobre as emoções: temática de múltiplos olhares e diversas ações. O objetivo foi analisar o desempenho em competência emocional e comportamento agressivo antes e depois do treino em reconhecimento de expressões faciais das emoções em crianças do 1° ano do ensino fundamental. Participaram deste estudo 24 crianças, com idades compreendidas entre 6 e 8 anos. O estudo foi dividido em 3 momentos sendo o primeiro de pré testagem onde foram utilizados os instrumentos: Escala de Agressão e Vitimização entre Pares (EVAP), *Test of Emotion Comprehension* (TEC) e Atribuição Emocional às Situações de *Bullying* (AESB); o segundo momento caracterizou-se pelo processo de treinamento em em reconhecimento de expressões faciais da emoção; e o terceiro de pós testagem onde foram aplicados os mesmos testes do primeiro momento. A análise foi realizada conforme os critérios de aplicação de cada teste. Os resultados demonstraram que em relação a competência emocional houve um aumento significativo (p<0,05) no desempenho no que se refere a capacidade de reconhecer que é possível esconder emoções, identificar que diferentes pessoas podem ter diferentes emoções diante do mesmo estímulo, além de reconhecer emoções relacionadas a aspectos morais. Os resultados relacionados com a identificação de emoções em situações de bullying indicam uma diferença não significativa entre o pré e pós treino, no entanto foi possível perceber a ocorrência de diferença significativa (p<0,05) nas histórias que envolvem personagens do sexo feminino. Pretende-se que os resultados possam auxiliar em novas investigações sobre a evidência da eficácia do treino em reconhecimento de expressões faciais, além de contribuir para a realização de programas preventivos para diminuição da incidência de comportamento agressivo no contexto escolar.

Palavras-chave: Emoção; Comportamento agressivo; Expressões faciais.

1 INTRODUÇÃO

As emoções estão presentes na vida do indivíduo e podem ser observadas nas mais variadas situações. Um indivíduo pode chorar por se sentir triste pela perda de um parente, por exemplo, ou sorrir por se sentir feliz diante do nascimento de um filho. Seja como for, as emoções podem motivar ações e dar significado a acontecimentos.

Ao longo da história têm-se relatos de vários estudos que buscavam explicar o comportamento emocional. O filósofo René Descartes (1596-1650) foi um dos pioneiros nessa pesquisa trazendo em suas analises uma compreensão dualista ao tentar explicar a relação entre o corpo e as emoções. Franz Gall (1758-1828) em uma concepção fisiológica propôs um método de localização das funções cerebrais incluindo as relacionadas às emoções. Charles Darwin (1809-1882) analisando as expressões faciais humanas verificou que estas são semelhantes em vários povos, deste modo, propôs que tais expressões emocionais são inatas e universais. Atualmente, inspirados pelas ideias de Darwin, diversos pesquisadores, entre eles Paul Ekman, Antonio Damásio, tem também contribuído com uma gama de pesquisas voltada para o campo das emoções e o desenvolvimento emocional (Damásio, 1996; Ekman, 2006; Lecointre, 2007).

Comumente o termo emoção é utilizado para designar uma experiência subjetiva, associada a temperamento, motivação, personalidade, entre outros. Porém definir emoção não é algo tão simples, nem mesmo para grandes estudiosos. Devido à complexidade que envolve seu estudo, o conceito de emoção ainda apresenta-se limitado e fragmentado, mesmo diante do crescimento dos estudos sobre a temática.

Em termos etimológicos, a palavra emoção se origina a partir de duas outras palavras do latim "*ex movere*" que significa em movimento. Tendo como base o significado da origem da palavra emoção, pode-se dizer que o corpo humano se movimenta quando está emocionado. Em termos neurobiológicos há uma mudança nas subtratos neuronais das emoções (sistema límbico, amígdala, hipotálamo, córtex orbitofrontal) que ocorrem a partir de uma resposta emocional. As emoções se manifestam no corpo também através de respostas fisiológicas como taquicardia, sudorese, e outras, assim como nas expressões faciais que ocorrem a partir de um conjunto específico de movimentos que envolvem os músculos da face. Entretanto, o indivíduo pode regular seu estado e expressão emocional de modo que tais demonstrações não fiquem perceptíveis para outros, ou seja, a habilidade de esconder as emoções (Carlson, 2002; Casanova, Sequeira & Silva, 2009; Argolo, 2014).

A capacidade de identificar, reconhecer, nomear e regular as emoções é denominada competência emocional (Paludo, 2004). A habilidade para inferir corretamente a emoção de outros fornece informações importantes sobre eventos recentes (incluindo nosso próprio comportamento) e

sobre as suas prováveis ações futuras, informações estas que são fundamentais para a manutenção das interações dos indivíduos no meio social. A habilidade em regular e manipular as emoções se desenvolve no indivíduo de maneira gradativa de acordo com a idade, sendo influenciada pelas normas culturais da sociedade (Argolo, 2014).

Neste sentido, estudos recentes sobre comportamento agressivo, evidenciaram que pré-escolares são capazes de adaptar o seu comportamento ao que é socialmente aprovado – através das normas culturais e sociais que lhe são impostas - e isso pode ser influenciado pela capacidade das crianças de entender as emoções dos outros. Ou seja, quanto mais cedo os indivíduos compreendem a reação emocional negativa (por exemplo, angústia) ao seu comportamento agressivo ou antissocial, estes podem ser inibidos e menos inclinados a continuar com esse comportamento ou agir de forma antissocial ou agressiva no futuro (Belacchi & Farina, 2012).

O conceito de emoção tem sido amplamente abordado e estudado por pesquisadores da área da educação com o objetivo de melhor entender o processo de ensino-aprendizagem, visto que, o reconhecimento adequado das emoções, assim como o processamento e a interpretação das mesmas é crucial para uma socialização adequada e a execução de interações sociais normais que contribui para o aprendizado (Argolo, 2014).

Diante da problemática de violência e agressividade nos diversos contextos, percebe-se a relevância social deste estudo, principalmente no tocante a área da educação, pois espera-se que esta pesquisa sirva como base para elaboração de programas preventivos e terapêuticos, que tenham como propósito colaborar para um melhor funcionamento da competência emocional e, consequentemente, na diminuição da incidência de comportamentos agressivos no âmbito escolar. O estudo partiu da hipótese de que o treino em reconhecimento de expressões faciais das emoções contribui para o desenvolvimento da competência emocional em crianças.

O objetivo geral desta investigação foi analisar o desempenho em competência emocional e comportamento agressivo antes e depois do treinamento em reconhecimento de expressões faciais das emoções em crianças do 1° ano do ensino fundamental. Especificamente, objetivou-se verificar a competência emocional antes e depois do treino em reconhecimento de expressões faciais das emoções; verificar os comportamentos agressivos antes e depois do treino em reconhecimento de expressões faciais das emoções; identificar o desempenho durante o processo de intervenção -treino em reconhecimento de expressões faciais das emoções- e, finalmente, comparar os resultados obtidos nas situações de pré e pós-treino.

2 EMOÇÃO

2.1 DEFINIÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DAS EMOÇÕES

Considera-se que o grande debate sobre o estudo das emoções começa já no início da ciência moderna através da obra do filósofo Descartes intitulada *As paixões da alma* (Decartes, 1649). De acordo com a física cartesiana, o corpo era considerado como uma entidade material submetido às leis da física e da matemática enquanto a racionalidade as paixões (ou emoções) seriam conferidas a alma (Lecointre, 2007).

Ao longo da história outras teorias tentaram superar a dificuldade cartesiana, oferecendo alternativas para explicar a relação entre alma e corpo, emoção e corpo físico. Os estudos realizados no campo da fisiologia no século XVIII, por exemplo, fizeram com que muitas das faculdades que outrora pertenciam ao domínio da alma começassem a ser exploradas no interior do próprio corpo físico. Franz Gall (1758-1828) descreveu a morfologia do cérebro e das principais estruturas nervosas, o que facultou um significativo avanço na diferenciação de porções importantes do cérebro, caracterizando algumas de suas funções específicas, passando a ser conhecido como "o autor da verdadeira anatomia do cérebro" (Lecointre, 2007; Esperidião-Antonio et al., 2008).

Recentemente, a partir do desenvolvimento de novas técnicas em neurofisiologia e em neuroimagem e a partir da caracterização e das investigações sobre o sistema límbico, o interesse pelo estudo das bases neurais dos processos envolvidos nas emoções vem-se ampliando. Diferentes resultados demonstraram que há uma profunda integração entre os processos emocionais, os cognitivos e os homeostáticos, de modo que sua identificação é de grande importância para melhor compreender as respostas fisiológicas do organismo diante das mais variadas situações enfrentadas pelo indivíduo (Esperidião-Antonio et al., 2008).

A emoção pode ser definida como um conjunto de reações químicas e neurais subjacentes à organização de certas respostas comportamentais básicas e necessárias à sobrevivência dos animais (Lent, 2008). Para Lenvenson (1999) as emoções são fenômenos momentâneos que produzem alterações comportamentais em várias áreas do funcionamento psicológico e fisiológico para adaptação às mudanças que ocorrem no ambiente.

As emoções são resultantes da complexa interação entre fatores subjetivos e objetivos, mediados por sistemas neuro-hormonais que decorrem de experiências afetivas que conduziriam a comportamentos expressivos, motivados e adaptativos (Harris,1996).

O valor adaptativo das emoções já havia sido destacado por Darwin quando observando expressões faciais de seus filhos e de pessoas de culturas diferentes, registrou padrões de expressões emocionais semelhantes, concluindo serem essas expressões inatas, cuja natureza hereditária permite que as mesmas estejam sujeitas a evolução como qualquer outra característica das espécies.

Enfatizando que a emoção tem utilidade para a vida dos animais, tem valor adaptativo por garantir a vida dos indivíduos e das espécies (Harris, 1996).

Ao pesquisar sobre as bases neurais das emoções, Damásio (1996) revela que a emoção surge a partir do momento em que o neurocórtex percebe as respostas corporais decorrentes dos estímulos imediatos. As emoções seriam um meio natural de avaliar o ambiente que nos rodeia e reagir de forma adaptativa (Medeiros, Minervino e Torro, 2015). Deste modo, as emoções teriam um papel importante no estado de regulação biológica desenvolvida filogeneticamente para manter a sobrevivência e bem estar da espécie (Damásio, 2000).

Os estudos de Darwin sobre as expressões das emoções e o exame de centenas de horas de *videotapes* gravados com os nativos de Papua-Nova Guiné, Ekman formulou a assertiva sobre a caracterização das emoções, classificadas em emoções básicas e universais, exemplificadas como: medo, repugnância, tristeza, alegria, raiva e surpresa. (Ekman, 2006).

Ekman descreve como emoções básicas aquilo que Damásio nomeia como emoções primárias. Para Damásio (1996) as emoções se classificam em primárias, secundárias e de fundo. As emoções primárias são aquelas não aprendidas, característica da infância, possuem expressões faciais e são consideradas inatas como alegria, tristeza, nojo, medo raiva e surpresa. As emoções secundárias são mais complexas como ciúme, inveja e vergonha, sofrem influência da sociedade e da cultura. As emoções de fundo são iniciadas a partir de estímulos internos, aquelas relacionadas ao bem-estar, calma ou ansiedade (Lessa, 2007, Damásio, 1996).

Ainda sobre a classificação das emoções, Harris (1996) descreve as emoções como simples e complexas a partir do critério do reconhecimento de expressão facial das emoções e competência emocional que ocorre de maneira gradativa de acordo com a idade. Para este autor tanto as emoções simples como as complexas podem ser positivas que surgem de situações agradáveis, negativas, ou mistas que envolvem misturas de estados afetivos contrastantes como amar e odiar um alguém ao mesmo tempo.

Os povos em geral demonstram as emoções através das mesmas expressões faciais, mas quando expressam e com quem expressam é que varia em cada cultura. As emoções complexas constroem-se sobre condições culturais ou associações combinadas com as emoções básicas (Ekman,1972).

2.2 COMPETÊNCIA EMOCIONAL

O termo competência emocional abrange não só a capacidade de reconhecer as emoções do outro, mas também a capacidade de reconhecer, organizar e gerenciar as próprias emoções a fim de aprimorar a convivência nos âmbitos familiar, escolar e social (Coelho, 2012).

De acordo com pesquisas recentes constatou-se que a competência emocional sofre alterações de acordo com a idade que se desenvolve entre os 3 e 11 anos se manifestando nas capacidades de reconhecer expressões faciais, de compreender a natureza, as causas e a possibilidade de controle das emoções (Roazzi, Dias, Minervino, Roazzi, & Pons, 2008).

Estudos realizados por Harris revelaram que a competência emocional se desenvolve em três fases compostas por nove componentes distintos: Fase externa ocorre dos 3 aos 6 anos de idade e é possível reconhecer as emoções básicas, compreender as causas externas das emoções e compreender a influência da lembrança na circunstância de receber um presente; Fase mental ocorre dos 5 aos 9 anos de idade, nesta fase a criança compreende o desejo despertado, compreende as emoções baseadas em crença e compreende que há possibilidade de esconder um estado emocional; Fase reflexiva ocorre dos 8 aos 12 anos de idade, há a compreensão das possibilidades de controlar as experiências emocionais, a compreensão da ocorrência de duas emoções ao mesmo tempo e a compreensão das expressões morais. Aos 12 anos de idade é esperado que a competência emocional esteja desenvolvida (Dias & Minervino, 2013).

Scherer (2007, citado por Argolo, 2014) propôs o termo Competência Emocional (CE ou EC, *Emotional Competence*) consistindo em um mecanismo emocional individual que funciona em relação às suas funções evolutivas e estratégias em situações cultural e socialmente definidas. Assim, na Competência Emocional podem ser identificados três domínios principais: produção de emoção, regulação da emoção e percepção da emoção. A produção da emoção refere-se à adequação do padrão de mudanças comportamentais como resposta adaptativa para um evento relevante, permitindo que o organismo lide com suas consequências de forma satisfatória. A regulação da emoção reflete a habilidade de um indivíduo em monitorar e manipular seu estado emocional e a expressão motora quanto as respostas fisiológicas, normas culturais e intenções estratégicas. Já a percepção de emoção refere-se à habilidade de perceber e interpretar o estado emocional de outros indivíduos para inferir corretamente suas reações a eventos e para predizer suas tendências para ações futuras.

A empatia é considerada como uma aptidão básica para o desenvolvimento da competência emocional, em particular, para a promoção de laços sociais. Está associada ao desenvolvimento de atitudes altruístas, já que a ação pretende intencionalmente favorecer o outro, sendo assim, incompatível com atitudes agressivas (Garcia-Serpa et al 2006). Os efeitos positivos de uma comunicação empática entre pares também se revelam na sua possibilidade de gerar a partilha de dificuldades, a recuperação ou aumento da autoestima e a busca de solução de problemas (Del Prette & Del Prette, 2001).

Tal construto é definido como uma resposta emocional que deriva da percepção do estado ou condição de outra pessoa, sendo congruente com essa situação (Cecconello & Koller, 2000).

Consiste em compartilhar uma emoção percebida de outra pessoa, sentindo a mesma emoção que ela está sentindo.

Segundo Belacchi e Farina (2012), o comportamento empático infantil assim como os componentes cognitivos, surge e se desenvolve durante os anos pré-escolares. Tem sido empiricamente provado que, aos 18 meses de idade, crianças já começam a fazer simples, mas adequados, tentativas para confortar outra pessoa em perigo. No final do segundo ano de idade, a maioria das crianças compreendem as causas do sofrimento dos outros e começam a promulgar mais intervenções sofisticadas.

Strayer (1989, citado por Belacchi & Farina, 2012) em sua análise do comportamento empático desde a infância ao final da adolescência provou que habilidades dos indivíduos para representar mentalmente eventos ou estados internos das pessoas tem um papel crucial em suas respostas empáticas. A empatia facilita a projeção de si para a outra pessoa angustiada, resultando em uma espécie de comportamento pró-social auto-interessado.

A competência emocional se manifesta na aptidão de reconhecer as expressões faciais, assim como na habilidade de compreender a natureza, causas e possibilidades de controle das emoções (Roazzi, Dias, Minervino, Roazzi, & Pons, 2008).

2.3 EXPRESSÕES FACIAIS DAS EMOÇÕES EM CRIANÇAS

Uma grande parte dos estudos realizados nos últimos 30 anos vem dedicando-se ao reconhecimento das expressões faciais e à veiculação da emoção que estas expressões podem transmitir. A importância destes estudos não se limita apenas aos estudos dos substratos neuronais das emoções, mas também se estende ao estudo dos substratos neuronais responsáveis pelo estabelecimento do contato social entre animais e, sobretudo entre os homens (Lecointre, 2007).

Segundo Miguel (2010), a percepção, avaliação e expressão da emoção referem-se à capacidade de expressar sentimentos de forma adequada e clara assim como identificar emoções e conteúdo emocional em si próprio, em outras pessoas e em figuras ou objetos.

Registros obtidos em diferentes tipos de estudos mostram que os bebês são capazes de produzir quase todas as expressões faciais de emoção características do adulto (Trevarthen, 1979). Entretanto, é durante o amadurecimento que o indivíduo passa por uma metaexperiência sobre seu humor e suas emoções. Essa reflexão permite ao indivíduo, além de perceber seus próprios sentimentos, raciocinar conscientemente sobre as suas reações emocionais (Miguel, 2010).

A habilidade de reconhecer e refletir sobre as representações faciais evolui gradativamente de acordo com o desenvolvimento da criança, porém a decodificação da expressão facial depende de aspectos específicos de seu desenvolvimento (Assumpção, Sprovieri, Kuczynski, Farinha, 1999).

Tabela 1. Desenvolvimento das expressões faciais da emoção baseado em Harris (1996)*

Idade	Habilidades
Poucas semanas de vida	A criança imita as expressões faciais (inata). Reage de maneira única a diferentes expressões faciais de seus cuidadores.
5 meses	A criança já responde de maneira apropriada às expressões alegria e raiva de acordo com os estímulos.
12 meses	Reage de modo apropriado a expressão de uma emoção. Começa a sofrer influência do meio, busca consolo.
2e 3 anos	A criança compreende que pode consolar ou pode provocar uma emoção no outro.
4 a 6 anos	A criança consegue imaginar o que o outro sente. Inicia-se o processo de empatia. Consciência de responsabilidade pessoal. Padrões normativos. São capazes de indicar situações distintas para aquelas emoções que tem uma figura facial reconhecível: medo, tristeza, alegria, raiva.
6 anos	A criança já compreende que a emoção representada no rosto pode ser diferente da que se sente.
7 anos	Reconhece expressões faciais menos óbvias, não demonstradas por uma expressão facial: orgulho, inveja, agradecido, preocupado, culpado e animado.
10 aos 11 anos	Compreendem que podem sentir emoções ambivalentes, feliz e triste ao mesmo tempo.
10 aos 14 anos	Reconhece as expressões mais complexas como: aliviado e decepcionado.

***Tabela do desenvolvimento das expressões faciais da emoção com base nos estudos realizados por Harris (1996) sobre expressões faciais da emoção e competência emocional. Fonte: própria.**

O reconhecimento adequado de expressões faciais, assim como o processamento e a interpretação das mesmas é crucial para uma socialização adequada e a execução de interações sociais normais (Argolo, 2014). Em indivíduos com transtorno de personalidade antissocial, agressão física e outros comportamentos inadequados podem ser resultado de uma falha em interpretar da forma correta as pistas sociais dadas por terceiros. (Blair, 2003).

Assim, uma habilidade adequada e reconhecer expressões faciais ajudam na compreensão das intenções de outras pessoas e também na maneira como cada um expressa suas próprias ações (Argolo, 2014). Deste modo, pressupõe-se que os estímulos adequados, que possibilitam um melhor funcionamento da competência emocional, contribuirão também para diminuir comportamentos agressivos na infância.

2.4 AGRESSIVIDADE NA INFÂNCIA

Os impulsos agressivos são próprios da constituição do ser humano. O modo e as razões de a agressividade se preponderar no funcionamento psíquico gerando o comportamento antissocial na vida adulta constituem um processo que se inicia precocemente e está estreitamente ligado ao desenvolvimento infantil (Klein, 1970; Souza & Castro, 2008; Winnicott, 1987).

O comportamento antissocial tal como o agressivo infantil consiste na apresentação, pela criança, de um conjunto de estímulos aversivos contingentes ao comportamento das demais pessoas (Patterson, Reid & Dishion, 1992, citado por Pavarino, Del Prette & Del Prette, 2005). Aparentemente esse comportamento evolui de características precoces, causando consequências graves no desenvolvimento da criança e do jovem (Marinho,2003).

Entre as causas do comportamento agressivo está o déficit em habilidades empáticas. No conceito de conduta agressiva verifica-se que quando o indivíduo invoca um dano a outro indivíduo, supõe-se que o agressor não reconhece os sentimentos alheios ou pouco se sensibiliza por eles, portanto, demonstrando neste caso que há uma falha no seu processo de empatia (Del Prette & Del Prette, 2003).

Diversas evidências empíricas reconheceu uma forte relação entre altos níveis de empatia e comportamento pró-social e entre a falta de empatia e comportamento agressivo e antissocial particularmente no ensino primário com crianças em idade escolar e em adolescentes (Belacchi & Farina, 2012).

A presença de comportamentos agressivos na infância geralmente está associada a diversos problemas como, dificuldades de aprendizagem, dificuldade de adaptação no contexto escolar, podendo ser um fator preditor para problemas futuros como, evasão escolar, comportamentos delinquentes, rejeição e dificuldade de ajustamento com pares, sintomas de depressão e de ansiedade, solidão e impulsividade (Borsa, 2012).

Um estudo realizado nos Estados Unidos concluiu que a empatia desenvolvida e promovida entre estudantes, poderia contribuir para a prevenção dos comportamentos de agressividade e por outro lado, melhorar as relações com os pares e o ambiente na sala de aula (Nickerson et al, 2008). Deste modo, enfatiza-se aqui, a importância de se promover programas preventivos com foco na regulação das emoções, onde o objetivo é desenvolver relações sociais de boa qualidade entre pares.

3 MÉTODO

3.1 PARTICIPANTES

Nesta pesquisa foi utilizada a técnica de amostragem não probabilística por conveniência, contou-se com 24 crianças de ambos os sexos, com idades variando entre 6 e 8 anos (8 do sexo masculino e 16 do sexo feminino), provenientes de uma escola da rede pública de ensino da cidade de João Pessoa-PB. Foi adotado como critério de inclusão: assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); crianças sem queixas visuais; estar frequentando e ser assíduo na escola.

3.2 INSTRUMENTOS

3.2.1 Instrumentos de Pré-Testagem

Para a coleta de dados foi utilizada a *Escala de Agressão e Vitimização entre Pares* (EVAP) (Cunha, Weber & Steiner, 2009). Cunha et al. (2009), descreve a EVAP como um instrumento de auto-relato desenvolvido para investigar a agressão entre pares no contexto escolar. Segundo este autor, as principais características da EVAP são as seguintes: (a) o uso de enunciados descrevendo comportamentos agressivos específicos que podem ocorrer no contexto escolar, delimitando os últimos seis meses como período de avaliação; (b) a escala contém dezoito questões distribuídas em quatro dimensões (agressão direta, agressão relacional, ataques à propriedade e vitimização. Vale ressaltar que para o estudo, a escala sofreu modificações no sentido de adaptar-se à amostra. Deste modo, os itens de respostas, de cinco (1=nunca; 2=quase nunca; 3=às vezes; 4=sempre; 5=quase sempre), passaram a ser três (1=nunca; 2=às vezes; 5=sempre) e nos enunciados foram acrescentados imagens lúdicas do desenho da turma da mônica representando situações de agressão.

A análise das expressões faciais foi realizada através do uso *do Test of Emotion Comprehension* (TEC) (Pons & Harris & Rosnay, 2004). Foi utilizada a versão em papel, traduzido e validado para o português brasileiro (Roazzi et al. 2008). O TEC possui nove fatores correspondentes aos componentes emocionais: reconhecimento da expressão facial das emoções, das suas causas externas, do papel dos desejos/interesses, das crenças, do impacto das recordações/memória, da possibilidade de as regular, da diferença entre emoções reais e aparentes, da possibilidade de experienciar emoções contraditórias e/ou ambivalentes e do papel da moralidade. Trata-se de um instrumento que visa investigar a compreensão das emoções da criança entre os 3 e os 11 anos de idade. É um instrumento aplicado individualmente, de resposta não-verbal, onde para cada tarefa, surgem quatro sequências de emoções básicas representadas por expressões faciais que a criança terá de escolher em função do que julgar mais adequado à situação apresentada. O nível de compreensão das emoções é determinado através do somatório da

pontuação em cada uma das tarefas, mediante a atribuição de um ponto por cada resposta correta. Assim sendo, a pontuação pode variar entre o máximo de 9 pontos quando as nove tarefas forem respondidas corretamente e o mínimo de 0 pontos quando nenhuma tarefa for pontuada (Nunes, 2012).

A análise do reconhecimento emocional em situações de Bullying foi realizada através do instrumento de Atribuição Emocional às Situações de *Bullying*-AESB (Medeiros, Minervino & Torro, 2014) que consiste na apresentação de 10 fotografias com cenas que representam situações de Bullying acompanhadas de breves histórias. Neste, a criança é orientada a escolher a expressão facial de cada um dos personagens presentes na cena, sendo possível escolher a partir das opções: raiva, alegria, tristeza, medo e neutra. As imagens foram apresentadas utilizando o programa Superlab 4.0 e a análise foi realizada através da frequência de respostas das crianças para cada personagem da cena.

3.2.2 Programa de Treinamento em Reconhecimento de Expressões Faciais

O programa realizado neste estudo foi estruturado em três etapas cumulativas:

- Etapa 1: Conversando sobre as emoções
- Etapa 2: As emoções nos outros
- Etapa 3: As emoções na nossa vida

3.2.4 Instrumentos da Pós-Testagem

Os instrumentos de pós-testagem foram os mesmos utilizados na pré-testagem. Novamente as crianças foram submetidas aos instrumentos anteriormente descritos.

3.3 PROCEDIMENTO

3.3.1 Coleta de Dados

O estudo foi realizado considerando três momentos:

No primeiro momento, os dados foram coletados através da *Escala de Agressão e Vitimização entre Pares* (EVAP) que foi aplicada em contexto coletivo de sala de aula, onde cada item foi lido e explicado um a um pela pesquisadora, respeitando o tempo de resposta de cada criança de modo que o item subsequente só seria lido após todas as crianças terem respondido o item em questão.

O *Test of Emotion Comprehension* (TEC) *e* o *instrumento de Atriuição Emocional às Situações de Bullying*-AESB foram aplicados de maneira individualizada numa sala a parte, bem iluminada e com boa ventilação.

No segundo momento foi realizado o programa de treinamento em reconhecimento de expressões faciais com as crianças.

O programa foi estruturado em três etapas cumulativas, com 3 encontros com as crianças durando em média de 45 minutos cada, durante uma semana.

- Etapa 1: Conversando sobre as emoções

Na primeira etapa do treinamento foi distribuído para as crianças o livro das emoções, *Emoções: brincando e aprendendo* (Nobrega, Minervino & Dias, 2013), O livro consiste em perguntas para as crianças identificarem as quatro emoções básicas (triste, feliz, com raiva e com medo), em perguntas sobre situações em que deixaram as crianças felizes, tristes, com medo e com raiva, contem também algumas perguntas contextualizadas para a criança expressar sua emoção de acordo com a situação explicita no livro. O instrumento-treino foi aplicado em contexto coletivo, sendo distribuído um livro para cada criança.

- Etapa 2: As emoções nos outros

Na segunda etapa do treinamento foi realizada uma dinâmica intitulada "A emoção em meu colega", Nesta dinâmica, foi solicitado que cada criança fosse até a frente e retirasse de uma caixa um papel que continha o nome de um dos seus colegas, o colega cujo nome estivesse no papel era convidado a também ir para frente, estando os dois frente a frente, era perguntado se um deles havia feito algo que deixou o outro feliz, triste, com raiva, com medo, triste. Quando a criança relatava que o outro havia feito algo triste, eles eram orientados a pedir desculpas. Ao final, as crianças também eram orientadas a se abraçarem ou apertarem as mãos,

- Etapa 3: As emoções na nossa vida

Na terceira etapa, foi realizadas duas dinâmicas, a primeira foi um mini teatro, onde as pesquisadoras encenaram cinco situações de bullying, Cada cena abordava dois tipos de expressões emocionais a da vítima e a do agressor. Ao final de cada cena era perguntado para as crianças que tipo de emoção a vítima e o agressor estavam sentido de acordo com a situação encenada.

A segunda dinâmica denominada "promessa do coração". Nesta dinâmica foi distribuído para cada criança um coração de papel, onde foi solicitado que as mesmas escrevessem neste coração atitudes que não consideravam boas e que a partir daquele momento iriam deixar de praticar. Cada um foi à frente e leu sua promessa diante dos seus colegas, em seguida os corações foram colados em um mural na sala para que todos se lembrassem das suas promessas.

No terceiro momento, foi realizada mais uma vez uma coleta de dados utilizando instrumentos empregados no primeiro momento da pesquisa. Essa coleta final foi de grande

relevância para o estudo, pois possibilitou a comparação das variáveis onde os resultados foram fundamentais para responder a problemática da pesquisa.

A aplicação dos instrumentos e do treinamento ocorreu após a permissão da assinatura do TCLE pelo responsável do menor.

3.3.2 Análise dos Dados

Para analisar os dados cada teste foi pontuado conforme os critérios de aplicação dos mesmos. Posteriormente foi realizada a comparação dos escores individuais que foram obtidos em cada teste na pré e pós testagem de cada grupo, por meio do *Teste t de Student* pareado, foi adotado nível de significância de 5% (0,05). Assim foi realizada a análise pré e pós testagem. Para a realização das análises estatísticas foi utilizado o *software SPSS 21*.

3.3.3 Procedimentos Éticos

O projeto foi submetido e aprovado pelo comitê de ética em pesquisa com seres humanos (CEP/HULW) sob o número 919.647 de 15 de dezembro de 2014.

Os padrões éticos de conduta foram respeitados. Inicialmente foi solicitada autorização da escola através do termo de anuência e posteriormente os pais foram informados sobre os objetivos da pesquisa autorizando a participação das crianças através do termo de consentimento livre-esclarecido.

4 RESULTADOS

A descrição dos resultados encontra-se organizada em quatro partes: dados relativos à EVAP, dados relativos ao TEC, dados relativos ao AESB, Comparação entre instrumentos. Em cada parte serão dispostos os resultados nas situações de pré e pós-treino assim como suas respectivas analises.

- *Dados relativos à EVAP*

A escala EVAP se propõe a investigar o processo de agressão e vitimização entre pares. Dos 18 itens por ela apresentado, os 10 primeiros apresentam atitudes que caracterizam Agressão e os 8 restantes que caracterizam Vitimização. A partir dos escores, foi possível separar a amostra em 4 subgrupos: Neutro, Agressor, Vítima, Agressor-vítima.

Tabela 2- Descrição dos grupos (Pré)

		f	%
Grupos	Neutro	18	75,0
	Agressor	2	8,3
	Vítima	3	12,5
	Agressor-Vítima	1	4,2
	Total	24	100,0

A **Tabela 2** acima apresentada demonstra que 75% da amostra se encaixa no grupo Neutro, 8,3% no grupo Agressor, 12,5% no grupo Vítima e 4,2% no grupo Agressor-vítima.

Tabela 3- Descrição dos grupos (Pós)

		f	%
Grupos	Neutro	18	75,0
	Agressor	1	4,2
	Vítima	2	8,3
	Agressor-Vítima	3	12,5
	Total	24	100,0

Na **Tabela 3** verifica-se que após o treino, o grupo Neutro continua com a mesma percentagem de 75% em relação à pré testagem. O grupo Agressor e Vítima apresentaram uma pequena redução passando a ter apenas 4,2% e 8,3% respectivamente. Já o grupo Agressor-vítima teve um leve aumento, passando a ser formado por 12,5% da amostra.

Vale ressaltar que o grupo Neutro continuou igual. Conclui-se assim que apenas ouve uma redistribuição nos outros três grupos. Ou seja, que 8,3% das crianças que se enquadravam no perfil de Agressor ou Vítima, passaram a se enquadrar no grupo Agressor-vítima.

- *Dados relativos ao TEC*

A figura abaixo descreve o desempenho dos participantes na realização do TEC nas situações de pré e pós-treino em reconhecimento de expressões faciais da emoção.

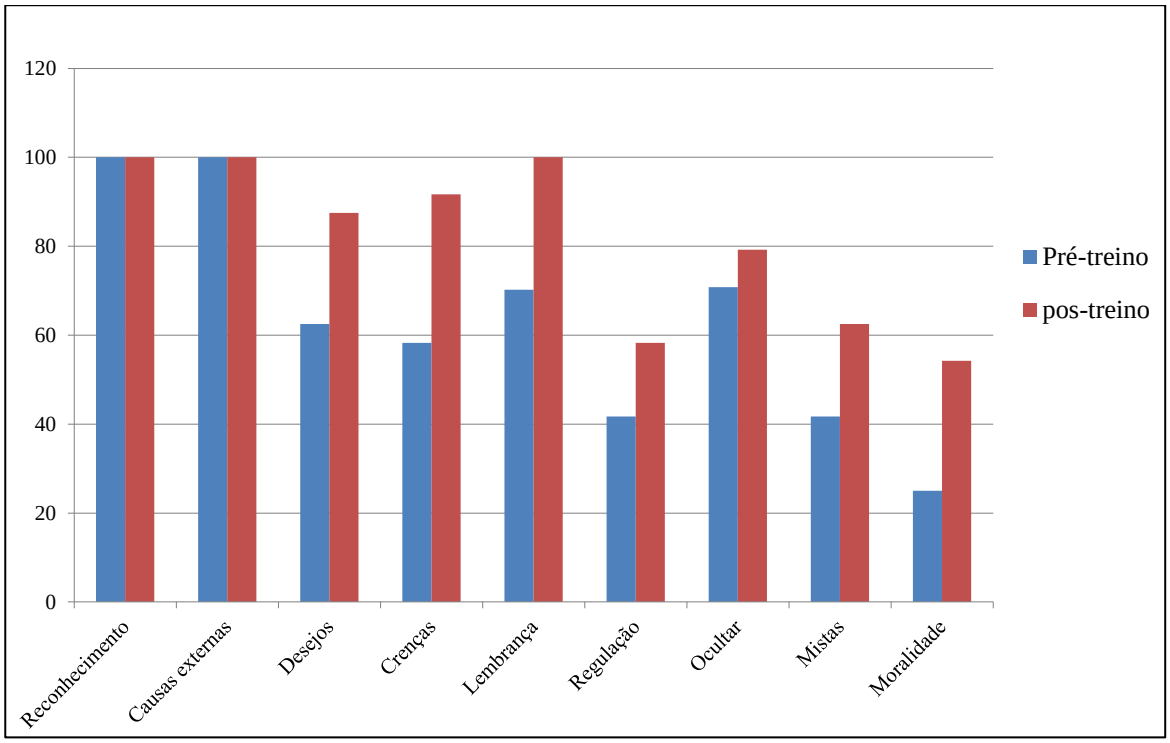

Figura 1 - Percentual de acertos no TEC nas situações de pré e pós-treino.

Com relação à distribuição da frequência do desempenho dos participantes na realização do TEC nas situações de pré e pós-treino em reconhecimento de expressões faciais das emoções, temos que:

No componente I (Reconhecimento) que avalia a competência de identificação de quatro emoções básicas (alegria, tristeza, raiva e medo), e no Componente II (Causas externas) que avalia a compreensão dos fatores externos/situação originadores das emoções, o desempenho das crianças foi de 100% de acertos tanto na situação de pré como na de pós-treino No componente III (Desejo) onde são apresentadas à criança duas situações que ilustram o papel do desejo (sede/fome) e do gosto/interesse na experiência de uma emoção face ao que é oferecido (uma bebida-coca-cola ou alimento-alface) antes do treino o percentual de acertos foi de 62,5%, já depois do treino esse número subiu para 87,5%.

O componente IV correspondente a (Crenças), onde avalia o papel das crenças, especificamente das falsas crenças, o percentual de acertos foi de 58,3% antes do treino e de 91,7% depois. O componente IV teve um aumento bem significativo. O componente V (Lembrança) é avaliado através do uso de uma história que está relacionada com a situação da tarefa do componente anterior (crença), este teve 70,2% de acertos antes do treino e 100% de acertos depois do treino. A (regulação) refere-se ao componente VI e apresenta estratégias de superar situações geradoras de uma emoção negativa, antes do treino o desempenho das crianças foi de 41,7% e depois foi de 58,3%.

O Componente VII (Ocultar) que avalia a compreensão da possibilidade de ocultar emoções sentidas, antes do treino o percentual de acertos foi de 70,8%, já depois do treino foi de 79,2%. No componente VIII (mistas) que visa avaliar a possibilidade de experimentar emoções mistas, o desempenho das crianças neste componente foi de 41, 7% antes e 62,5% depois do treino. O último, Componente IX (moralidade) avalia a compreensão de emoções morais através da atribuição de uma emoção diante de uma infração, este componente foi o que obteve menor percentual de acertos, 25% antes do treino, porem se elevou para 54,2% depois do treino.

Tabela 4 - Estatística descritiva do somatório dos resultados pré e pós-treino

	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Somatório pré	24	5,71	1,122	3	8
Somatório pós	24	7,29	1,301	5	9

Com relação ao somatório dos resultados obtidos nas situações de pré e pós-treino, verificou-se que houve um aumento na média de acertos, de 5,71 para 7,29.

Tabela 5 - Teste de amostras pareado

	Diferenças pareadas					t	df	Sig. (2-tailed)
	Média	Desv. Padrão	Std. Erro Médio	95% Intervalam de Confiança da Diferença				
				Inferior	Superior			
Somatório pré Somatório pós	-1,583	1,442	0,294	-2,192	-0,974	-5,379	23	0,000

Na comparação intra-grupos (pré-teste e pós-teste), através do teste t, foi observado que houve diferenças significativas nos resultados com ($p<0,005$).

A partir de uma análise da frequência e da distribuição do número de acertos/erros nas situações de pré e pós-treino, verificou-se que em todos os componentes houve um aumento no desempenho após a intervenção, porém em termos de nível de significância, constatou-se que apenas os componentes III (desejo), IV (crença) e IX (moralidade) tiveram um aumento significativo.

Tabela 6 - Distribuição do número de acertos/erros e nível de significância por componente

	Pré-teste		Pós-teste		Total	*p*
	Pontuou	Não pontuou	Pontuou	Não pontuou		
Reconhecimento	24	0	24	0	48	1,000
Causas externas	24	0	24	0	48	1,000
Desejo	15	9	21	3	48	**0,048***
Crenças	14	10	22	2	48	**0,008***
Lembranças	20	4	23	1	48	0,161
Regulação	8	16	13	11	48	0,150
Ocultar	16	8	20	4	48	0,187
Mistas	10	14	15	9	48	0,153
Moralidade	6	18	13	11	48	**0,041***

***p< 0,05**

- *Dados relativos ao AESB*

No instrumento AESB a criança é orientada a indicar uma das cinco emoções (Alegria, Tristeza, Raiva, Medo, Neutra) para cada um dos personagens (Agressor, Vítima, Expectador) envolvidos nas cenas que representam situações de Bullying. Deste modo, os resultados apresentados pelas figuras 2 e 3 representam o percentual de atribuição emocional dos participantes para cada personagem (autor) da situação, pré e pós-treino em reconhecimento de expressões faciais das emoções.

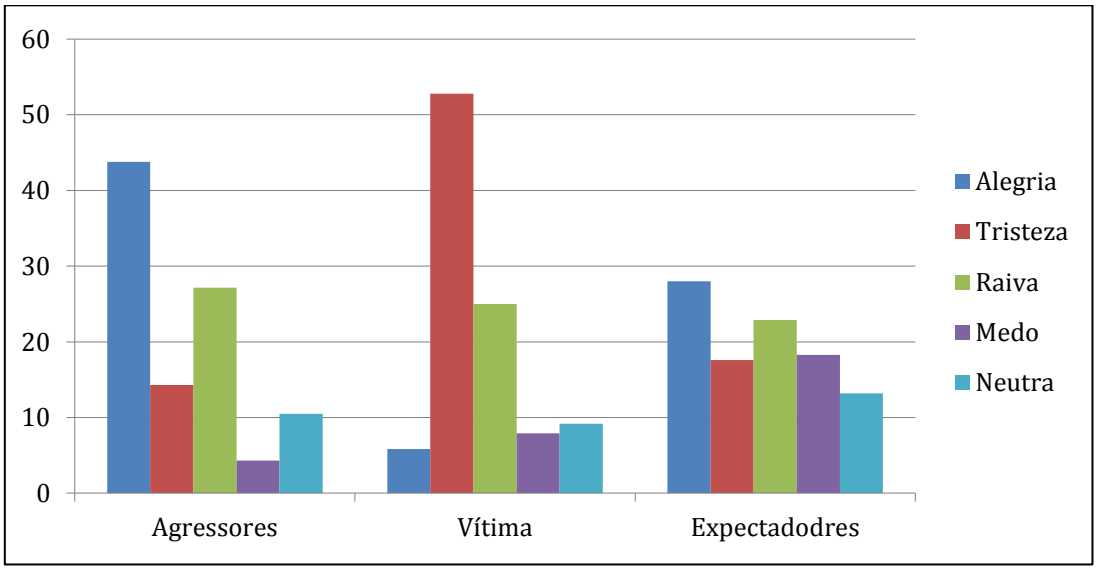

Figura 2 - Percentual de atribuição emocional para cada personagem pré-treino.

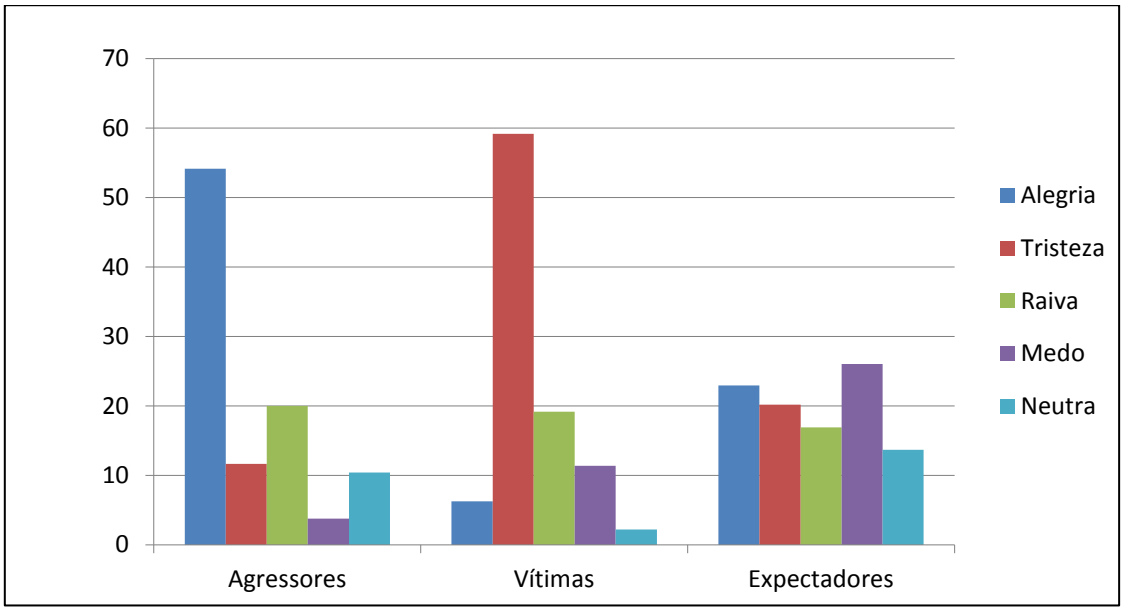

Figura 3 - Percentual de atribuição emocional para cada personagem pós-treino.

Através de uma análise qualitativa dos resultados, percebeu-se que diante da atribuição de emoção para os personagens agressores, as crianças atribuíram com maior frequência a emoção de alegria em ambas as fases (pré e pós-treino). Para os personagens vítima também não houve diferenças, em ambas as fases, foram atribuídas para estes à emoção de tristeza.

Em se tratando dos personagens expectadores, antes do treino, as emoções com maior percentual foram alegria e raiva respectivamente. Já após o treino as emoções mais frequentes foram medo e alegria. Apesar da alteração apresentada, estatisticamente não houve diferenças significativas (p>0,05).

- *Comparação entre instrumentos*

Através de uma tabela cruzada entre os grupos formados pelo resultado da EVAP pré com o TEC pré e pós, tem-se:

Tabela 7 – Resultado do TEC por grupo.

Componente		TEC Pré						TEC Pós				
		3	4	5	6	7	8	5	6	7	8	9
Descrição dos grupos Evap (Pré)	Neutro	0	0	7	6	4	1	1	3	3	7	4
	Agressor	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1
	Vítima	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0
	Agressor-Vítima	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0

As crianças do grupo Neutro a pontuação no TEC pré variou entre 5 e 8, já no TEC pós ficou entre 5 e 9. No grupo Agressor, a pontuação ficou entre 5 e 6 no pré e 6 e 9 no pós. O grupo

Vítima obteve a menor pontuação, variando entre 3 e 7 no pré e 5 e 7 no pós. O grupo Agressor-vítima ficou em 5 no TEC pré e 6 no TEC pós. Em todos os grupos houve aumento nos escores após o treino em reconhecimento de expressões faciais das emoções.

Tabela 8 – Comparação entre grupos através do Teste t

	Test Value = 0					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
TECPré	24,923	23	,000	5,708	5,23	6,18
TECPós	27,447	23	,000	7,292	6,74	7,84

Na comparação entre os grupos a partir da EVAP pré com o TEC pré e pós, observou-se que houve diferenças significativas nos resultados com ($p<0,001$).

As figuras abaixo demonstram as respostas dos grupos formados pelo resultado da EVAP pré e pós para o personagem Agressor no instrumento AESB.

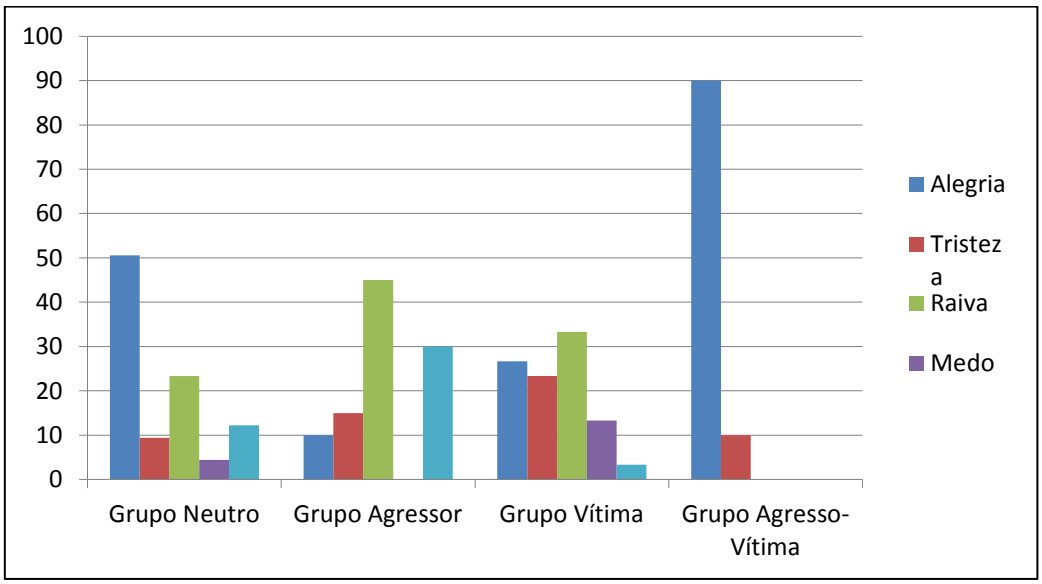

Figura 4 – Percentual de atribuição emocional dos grupos (Pré) para o personagem Agressor

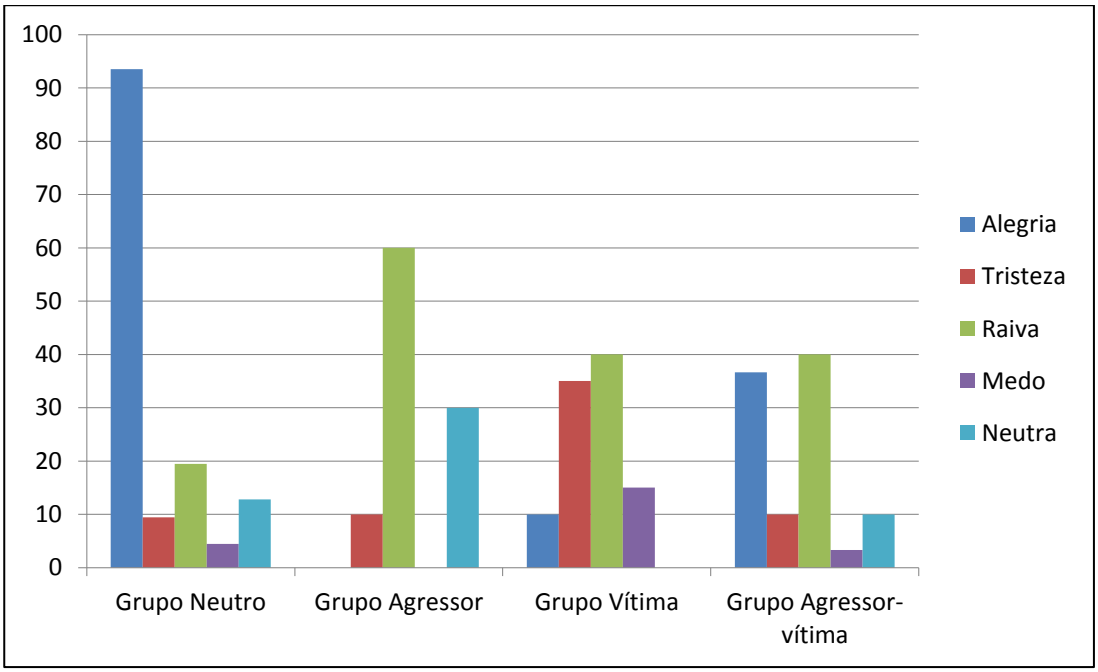

Figura 5 – Percentual de atribuição emocional dos grupos (Pós) para o personagem Agressor

O Grupo de crianças com perfil Neutro pré a atribuição emocional para o personagem agressor foi: 50,6% alegria, 9,4% tristeza, 23,3% raiva, 4,4% medo e 12,3% neutra. Já no pós o resultado foi: 53,9% alegria, 9,4% tristeza, 19,4% raiva, 8,5% medo e 12,8% neutro. No grupo com perfil Agressor pré, as respostas variam entre 10% alegria 15% tristeza, 45% raiva e 30% neutra. Nesse mesmo grupo o pós, as respostas variaram em 10% tristeza, 60% raiva e 30% neutra. Na amostra com perfil Vítima pré, o resultado foi 26,6% alegria, 23,3% tristeza, 33,3% raiva, 13,33% medo e 3,33% neutra. Já no pós 10% alegria, 35%tristeza, 40% raiva e 15% medo. No grupo Agressor-vítima pré, 90% das respostas foi alegria e 10% tristeza. No grupo Agressor-vítima pós as respostas variaram nas cinco emoções sendo 36,7% alegria, 10% tristeza, 40% raiva, 3,33% medo e 10% neutra.

As figuras 6 e 7 demonstram as respostas dos grupos formados pelo resultado da EVAP pré e pós para o personagem Vítima no instrumento AESB.

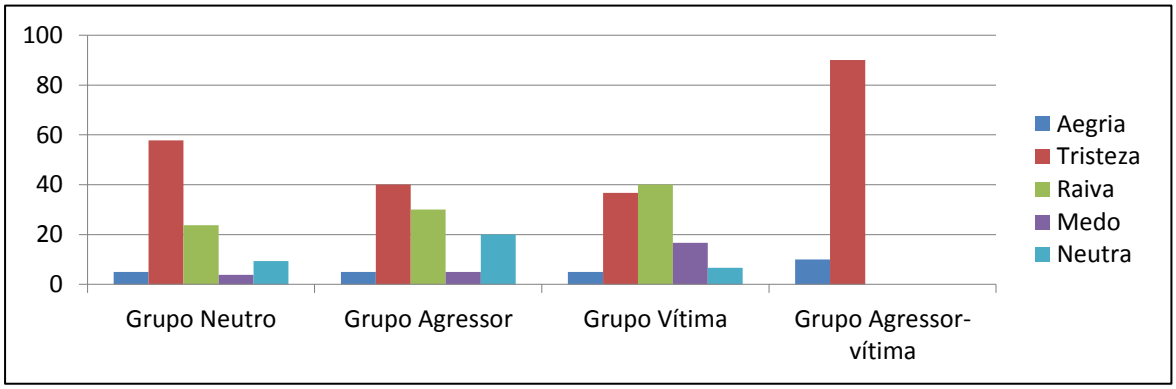

Figura 6 – Percentual de atribuição emocional dos grupos (Pré) para o personagem Vítima

A Figura 7 mostra que 5% das crianças do grupo com perfil Neutro pré atribuíram para o personagem vítima da história a emoção de alegria, 57% tristeza, 23,7% raiva, 3,8% medo e 9,4 neutra. No pós, 4,4% das crianças atribuíram ao personagem vítima a emoção alegria, 58,9% tristeza, 22,8 raiva, 5% medo e 8,9% neutra. No grupo com perfil de Agressor pré o resultado foi: 5% alegria, 40% tristeza, 30% raiva, 5% medo e 20¨% neutra. O resultado do pós para este mesmo grupo foi: 60% tristeza, 30% raiva e 10% neutra. O grupo Vítima pré as respostas variaram em 36,7% tristeza, 40% raiva, 16,7%, medo e 6,6% neutra. No pós as respostas variaram em 40% tristeza, 45% raiva, 5% medo e 10% neutra. 10% do grupo Agressor-vítima pré atribuiu a emoção de alegria para o personagem vítima e 90% respondeu tristeza. No pós as respostas variaram entre as cinco emoções sendo 10% para alegria, 40% para tristeza, 26,7% para raiva, 10% para medo e 13,3% para neutra.

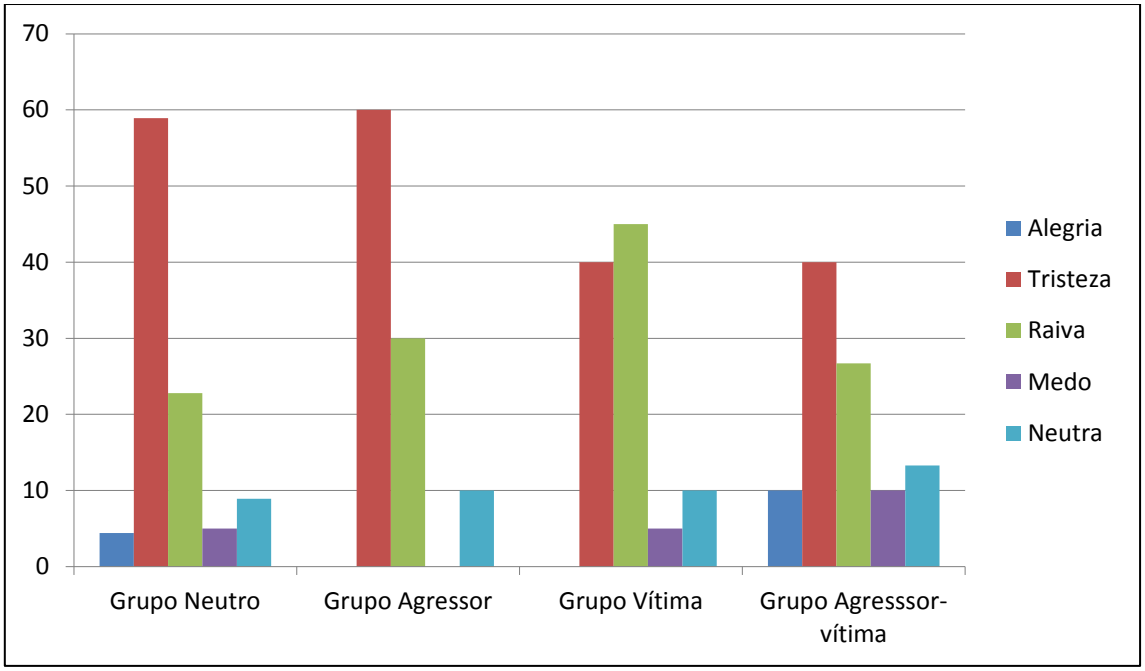

Figura 7 – Percentual de atribuição emocional dos grupos (Pós) para o personagem Vítima.

5 DISCUSSÃO

A partir da análise dos dados, foi verificado que o grupo com perfil Neutro ficou com a maior percentagem, em ambas as situações (pré e pó-treino) assim como prevê a literatura. Identificou-se uma pequena percentagem da amostra com perfil de agressor. É normal que já

possam ser identificados comportamentos agressivos em crianças pequenas, uma vez que, segundo Pavarino e Del Prette & Del Prette (2005).

Em se tratando do grupo com perfil de vítima a percentagem foi um pouco maior que a de agressores. De acordo com Lopes Neto (2005) a vitimização ocorre quando uma pessoa é feita de receptor do comportamento agressivo de uma outra mais poderosa. Assim, diante do resultado apresentado no grupo Agressor, pode-se dizer que já era esperado que fosse encontrado crianças com perfil de vítima, uma vez que parte-se do princípio de que onde há agressor há vítima.

No tocante ao grupo Agressor-vítima, em ambas as situações de pré e pós-treino foram encontradas crianças com este perfil. Lopes Neto (2005) afirma que aproximadamente 20% dos alunos autores de atos agressivos também sofrem com os atos, sendo denominados alvos/autores.

A análise dos dados permitiu verificar que todas as crianças demonstraram ser capazes de reconhecer e nomear as emoções básicas, assim como compreender o papel das causas externas das emoções. Este resultado já era esperado, uma vez que, segundo Harris (1996) por volta dos 3 a 4 anos, a criança já é capaz de reconhecer e nomear emoções a partir das suas expressões. É também, a partir desta idade que a criança começa a tomar consciência de que os fatores externos afetam e alteram as emoções, proporcionando uma melhor compreensão emocional.

Este resultado também pôde ser verificado na primeira etapa do treino em reconhecimento das expressões faciais das emoções, onde foi distribuído para as crianças o livro das emoções. Neste, em perguntas sobre situações em que deixaram as crianças felizes, tristes, com medo e com raiva, todos os participantes identificaram as quatro emoções básicas sem nenhuma dificuldade.

Em relação ao grau de dificuldade, os componentes que obtiveram menor número de acertos, tanto na fase pré como na pós-treino, e, portanto sendo considerado com maior grau de dificuldade pela a amostra, foram os componentes IX, VI e VIII, respectivamente. Esses dados corroboram com os obtidos em pesquisa brasileira (Minervino, Dias, Silveira & Roazzi, 2010), apontando que a maioria das crianças apresentaram dificuldades em compreender a regulação das emoções, não compreendeu as emoções mistas e as emoções morais.

Em todos os componentes houve um aumento no desempenho após a intervenção, porém em relação ao nível de significância, a investigação demonstrou que apenas os componentes III (desejo), IV (crença) e IX (moralidade) tiveram um aumento significativo. Embora os componentes III e IV tenham sido considerados bem sucedidos antes do treino, verificou-se que após o desempenho progrediu ainda mais. De acordo com Pons, Harris e Rosnay (2004) estes componentes fazem parte da fase mental que se desenvolve a partir dos 5 anos de idade e estará totalmente desenvolvida por volta dos 9 anos. Esta fase inclui a capacidade de compreender que as emoções são resultantes de crenças e desejos individuais, não podendo ser baseado somente em simples

análise das expressões faciais e comportamentais, mas, principalmente, na compreensão de representações mentais.

Dos três componentes com maior nível de significância, verificou-se que o componente IX obteve um menor percentual de acertos, assim como os estudos prévios de Minervino et. al (2013) e Nunes (2012) que apontam para o componente de maior dificuldade. Este componente se desenvolve entre os 8 e 12 anos fazendo parte da fase reflexiva que inclui as emoções morais, tais como culpa e o controle mental das emoções (Pons, Harrys & Rosnay, 2004). Vale salientar que a amostra da investigação é composta por crianças de 6 a 8 anos.

A comparação dos dados nesse ultimo componente demonstrou que embora os estudos apontem que as emoções morais sejam um tipo de emoção que se desenvolve a partir dos 8 anos, nada impede que estas, recebendo os estímulos adequados, sejam desenvolvidas antecipadamente. A análise demonstrou que o percentual de acertos antes do treino, após a intervenção esse número se elevou.

Esse dado é relevante, uma vez que o que se buscou através da intervenção com o treino em reconhecimento de expressões faciais das emoções, foi estimular, de maneira dinâmica e lúdica, a criança a compreender e identificar suas emoções, e que estas podem influenciar na emoção do outro.

Inicialmente as crianças não reconhecem a relevância da responsabilidade pessoal e dos padrões normativos para atribuição das emoções morais. Para que essa percepção ocorra, elas precisam compreender a si mesmas, e as outras pessoas, não como agentes que podem ou não realizar seus desejos, mas como seres sociais que procuram, voluntariamente, portar-se à altura de certas normas ou padrões sociais (Harris, 1996).

Em suma, diante da análise comparativa do TEC pré com o TEC pós pode-se confirmar a hipótese levantada na investigação de que o treino em reconhecimento de expressões faciais das emoções contribui para o desenvolvimento da competência emocional em crianças, uma vez que constatou-se diferenças significativas. Deste modo, concorda com a ideia de Ambrona, López-Pérez e Márquez-González (2012), que as competências emocionais são habilidades que podem ser aprendidas ao longo do ciclo de vida através de uma estimulação adequada.

Em relação à análise da AESB, verificou-se que tanto na fase pré como na pós-treino, a maioria das crianças atribui para o personagem vítima à emoção tristeza. Para elas, o personagem que sofre com a agressão sente-se triste e indefeso. Tal resultado também pôde ser confirmado durante o processo de intervenção, uma vez que, nas dinâmicas apresentas, especificamente no mini-teatro, foi verificado que as crianças facilmente identificavam a emoção da vítima, demonstrando, na maioria das vezes, o sentimento de dó por parte das mesmas.

Esse resultado é relevante, pois aponta que a criança nessa idade já apresenta comportamentos empáticos, principalmente quando se trata de identificar no outro um sentimento que acreditam ser negativo e que causa dor, como é o caso da tristeza. Belacchi e Farina (2012) afirmam que a empatia é considerada como uma base para o desenvolvimento da competência emocional, em particular, para a promoção dos laços sociais. Essas autoras ainda afirmam ainda que a estimulação precoce de comportamentos altruístas e de apoio à vítima é crucial para inibir, futuramente, comportamentos agressivos.

Em relação à atribuição emocional para o personagem agressor, nos resultados apresentados pela AESB, mais uma vez não ouve diferença em se tratando da emoção mais frequente. Em ambas as fases, pré e pós-treino, a maioria das crianças atribuiu a emoção alegria para este personagem. Corroborando com este resultado, os estudos realizados por Medeiros, Minervino e Torro (2015), Araújo (2011) e Paludo (2004) concluíram que as crianças atribuíam ao agressor, sentimentos positivos de orgulho, felicidade e prazer, mesmo reconhecendo este como culpado na situação.

No que diz respeito ao processo de intervenção, na dinâmica do mini-teatro, por exemplo, essa prevalência não ficou totalmente clara, uma vez que as crianças variaram em suas respostas, atribuindo tanto a emoção de raiva quanto de alegria para indicar a emoção representada pelo personagem agressor.

Tanto nas fases pré como na pós-treino, os resultados apresentados na atribuição emocional para o personagem expectador foram os que obtiveram maior variação. Entretanto houve uma pequena diferença, ainda que não significativa. Na fase pré-treino, o sentimento atribuído ao expectador pela amostra foi o de alegria seguido pelo sentimento de raiva. Já após o treino, a emoção que obteve maior percentual foi de medo e depois alegria. Segundo Medeiros, Minervino e Torro (2015) o medo, provavelmente, é o sentimento das crianças quando observam os amigos agredirem uns aos outros.

Com relação aos grupos formados pelo resultado da EVAP, constatou-se que o grupo de crianças com perfil Neutro obteve a melhor execução na realização do TEC tanto na situação de pré como na pós-treino. O grupo Vítima foi o que obteve menor pontuação no TEC pré e pós. Os grupos Agressor e Agressor-vítima obtiveram performance intermediária. Vale ressaltar que todos os grupos melhoraram seu desempenho após o treino. Na análise comparativa entre os grupos observou-se que houve diferenças significativas nos resultados TEC pré e pós.

Em se tratando da comparação dos grupos anteriormente citados com o resultado do AESB, verificou-se que o grupo Neutro, em sua maioria atribuiu ao personagem agressor à emoção alegria, os grupos Agressor e Vítima atribuíram a emoção raiva para este personagem, já o grupo Agressor-vítima houve diferença no pré que foi a emoção alegria a de maior frequência e no pós a emoção de raiva.

O fato de o grupo Neutro apresentar maior frequência de atribuição de alegria ao personagem agressor e dos demais grupos atribuir com mais frequência à emoção de raiva, sugere que as crianças que não praticam e nem são vítimas de comportamentos agressivos provavelmente não compreendem bem o que se passa na cabeça do agressor. Lopes Neto (2005) diz que embora a maioria dos alunos não se envolva diretamente em atos agressivos e grande parte das testemunhas sentem simpatia pelos alvos, é necessário ter atenção com esse grupo, pois muitas vezes as testemunhas acabam acreditando que o uso de comportamentos agressivos contra os colegas pode ser o melhor caminho para alcançarem a popularidade e o poder e, portanto, estes poderão se tornar futuros agressores.

Embora a análise tenha demonstrado que um percentual elevado da amostra atribuiu a emoção alegria para o personagem agressor, os resultados indicam que quando este personagem da situação é do sexo feminino, as crianças tendem a atribuir a emoção raiva com maior frequência. Isto sugere que na concepção das crianças, os atos agressivos cometidos por meninas são geralmente, respostas defensiva a uma situação de ataque ou provocação. Este resultado é coerente com a literatura sobre problemas de comportamento onde aponta para a tendência de maior proporção de agressivos entre meninos e maior de empáticos entre meninas (Pavarino, Del Prette & Del Prette, 2005).

Para o personagem vítima os grupos Neutro, Agressor e Agressor-vítima atribuíram à emoção tristeza. Somente o grupo Vítima atribuiu a este personagem da situação a emoção de raiva. Ou seja, isso implica dizer que enquanto os demais grupos acreditam que a vítima sente-se triste ao sofrer um ato agressivo, a criança que é vítima, na verdade, sente raiva do seu agressor. O resultado foi o mesmo nas duas situações, tanto na pré como na pós-treino.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou a competência emocional e o comportamento agressivo, antes e após um programa de treinamento em reconhecimento de expressões faciais das emoções.

O treino em reconhecimento de expressões faciais das emoções tem um grande potencial para aplicação em escolas, haja vista que trabalhar a competência emocional na infância pode beneficiar de modo a favorecer relações saudáveis entre pares e proteger contra o desenvolvimento de comportamentos de riscos que poderão interferir na vida social, familiar e acadêmica da criança.

Tendo em vista a análise comparativa do instrumento TEC, pode-se concluir que as emoções morais podem ser desenvolvidas quando a criança recebe os estímulos adequados. No caso deste estudo, a intervenção a partir do treino pode ter sido crucial para que esta diferença tenha ocorrido.

Em se tratando da comparação no instrumento AESB antes e depois do treino, não foi possível identificar diferenças significativas. Porém estes resultados podem servir com base para que em investigações futuras o treino em reconhecimento de expressões faciais seja mais direcionado ao combate a comportamentos agressivos podendo com isso trazer melhores resultados.

Para esta investigação cabe destacar algumas limitações. A primeira diz respeito ao número de participantes, trata-se de uma amostra pequena e, portanto, com generalização ainda bastante limitada. Estudos futuros com amostra mais ampla poderão confirmar a eficácia do treino em relação a agressividade.

A segunda limitação refere-se ao tempo escasso para a coleta de dados, bem como para a realização do treinamento, uma vez que a escola a qual foi realizada a pesquisa passou por um momento de greve dos funcionários. Deste modo, foi realizada uma readaptação no cronograma, o que colaborou para diminuição do tempo para intervenção.

Sabe-se que, depois da família, o primeiro ambiente de interação dos indivíduos é a escola, por isso este ambiente tem se tornado cada dia mais importante. É nele que deverá ser complementado o desenvolvimento das habilidades, cognitivas, sociais e emocionais. Na idade escolar, a conduta comportamental infantil está intimamente ligada ao desempenho acadêmico, e a má ordenação destes comportamentos pode levar ao fracasso escolar comprometendo assim, no aprendizado.

Assim, espera-se que esta pesquisa sirva como base para elaboração de programas preventivos e terapêuticos, que tenham como propósito colaborar para um melhor funcionamento da competência emocional e, consequentemente, na diminuição da incidência de comportamentos agressivos no âmbito escolar.

UNDERSTAND EMOTIONS FOR BETTER LIVING: TRAINING IN RECOGNITION OF FACIAL EXPRESSIONS

Abstract: The research presented here is about emotions: subject of multiple perspectives and diverse actions. The aim was to analyze the performance in emotional competence and aggressive behavior before and after training in recognition of facial expressions of emotions in children 1 year of elementary school. The study included 24 children, aged between 6 and 8 years. The study was divided into three moments being the first pre testing which were used instruments: Aggression Scale and Peer Victimization (EVAP) Test of Emotion Comprehension (TEC) and Emotional Attribution to Bullying Situations (AESB); the second phase was characterized by the training process in recognition of facial expressions of emotion; and a third testing after which the same tests were applied the first time. The analysis was performed according to the application of each test criteria. The results showed that with regard to emotional competence a significant increase ($p < .05$) in performance as regards the ability to recognize emotions it is possible to hide identify that different individuals may have different emotions on the same stimulus in addition to recognize emotions related to moral aspects. The results related to the identification of emotions in bullying situations indicate no significant difference between pre and post workout, however it was revealed the occurrence of significant ($p < 0.05$) in stories involving female characters. It is intended that the results may assist in further investigation of the evidence of the training's effectiveness in recognizing facial expressions, and contribute to the realization of preventive programs to decrease the incidence of aggressive behavior in school context.

Keywords: Emotion; Aggressive behavior; Facial expressions.

REFERÊNCIAS

Ambrona, T., López-Pérez, B., Márquez-González, M (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de eduación primaria. REOP. Vol. 23, nº1, 1er Cuatrimestre. pp. 39-49 [ISSN electrónico: 1189-7448].

Argolo, F. C. (2014). Avaliação da capacidade de profissionais da saúde mental para identificar emoções através de comportamento não verbal (Monografia de Conclusão de Curso). Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Assumpção, F. B., Sprovieri M. H., Kuczynski E., & Farinha, V. (1999). Reconhecimento Facial E Autismo. Arquivos de Neuropsiquiatria, 57(4), 944-949.

Belacchi, C., & Farina, E. (2012). Feeling and Thinking of Others: Affective and Cognitive Empathy and Emotion Comprehension in Prosocial/Hostile Preschoolers: Emotion Comprehension in Preschoolers. Aggressive Behavior, 38(2), 150-165. Article first published online: 14 FEB. DOI: 10.1002/ab.21415.

Blair, R.J., (2003). Neurobiological basis of psychopathy. *British Journal of Psychiatry* 182, 5-7.

Borsa, J. C. (2012). Adaptação e validação transcultural do questionário de comportamentos agressivos e reativos entre pares (Q-CARP) (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre, RS.

Casanova, N., Sequeira, S., Silva, V. M. (2009). Emoções: Trabalho desenvolvido no âmbito da disciplina de 'Psicologia Gera' do curso de Psicologia. Disponível em : www.psicologia.com.pt.

Cecconello, A. M. & Koller S. H. (2000). Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia Competência Social e Empatia*, 5(1), 71-93.

Coelho, L. V. M. (2012). Competência Emocional em Professores: Contributos da Psicoeducação. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, (8), 16-24.

Cunha, J. M., Weber, L. N. D., & Steiner, P. (2009). Escala de vitimização e agressão entre pares (EVAP). in Weber, L. & Dessen, M. A. (eds*). Pesquisando em Família - Instrumentos para Coleta e Análise de Dados* (pp.108-120). Curitiba: Juruá Editora, 2009.

Damasio, A. R., (1996), *O Erro de Descartes*. São Paulo: Companhia das Letras.

Damasio, A.R., (2000), *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. São Paulo: Companhia das Letras.

Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2003). Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: questões conceituais e metodologia de intervenção. Em: Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais e metodologia de intervenção* (pp. 83-128). Campinas: Alínea.

Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P., (2001). Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo. Petropolis: Vozes.

Descartes, R., (1649), *Les passions de l'ame.* Paris, França: Chez Henry LeGras.

Dias, É. B., & Minervino, C. A. S. M. (Junho de 2013). Competência emocional em crianças portadoras de transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e outras patologias. *Pediatria Moderna*, V 49 N 6, 240-244.

Ekman, P. (1972). Universals and cultural differences in facial expression of emotion. In J. R. Cole (Ed.), Nebraska symposium on motivation (Vol. 19, pp. 207–283). Lincoln: University of Nebraska Press.

Ekman, P. (2006.), *Darwin and facial expressions: A century of research review*. Cambridge: Malor Books.

Esperidiao-Antonio, V. et al. **(**2008). Neurobiologia das emoções. *Psiquiatia. clínica.*[online]. vol.35, n.2, pp. 55-65. ISSN 0101-6083.

Garcia-Serpa, F.; Del Prette, Z. & Del Prette, A. (2006). Meninos Pré-Escolares Empáticos e Não Empáticos e Procedimentos Educativos dos Pais. *Revista Interamericana de Psicologia.* Vol.40, Num. 1, 77-88.

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

Klein, M. (1927). Tendências criminais em crianças normais. Em Contribuições à Psicanálise (Vol. I, pp. 197-213). São Paulo: Mestre Jou 1970.

Lecointre, M., R. (2007). Emoção e cognição: uma abordagem cientifica das emoções. Filosofia e História da Biologia. (V. 2), p. 337-349.

Lent, R., (2008), *Neurociência da mente e do comportamento*. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan.

Lessa, J. (2007). A importância das emoções na comunicação interpessoal mediada por tecnologia. *Actas de Diseño. Facultade de Diseño Y Comunicación. Universidade de Palermo.* ISSN 1850-2032.

Levenson, R., W. (1999). The Intrapersonal Functions of Emotion. Cognition and emo tion. 13 (5), 481-504.

Lopes Neto, A. A. (2005). Bullying: Comportamento agressivo entre estudantes. J. Pediatr. (Rio J.)[online]., vol.81, n.5, suppl., pp. s164-s172. ISSN 1678-4782.

Marinho, M. L. (2003). Comportamento anti-social infantil: Questões teóricas e de Pesquisa. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.) Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem (pp. 61-82). Campinas: Alínea.

Miguel, F., K, (2010). Criação e validação de um teste informatizado para avaliar a capacidade de perceber emoções primárias (Tese de Doutorado). Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo.

Medeiros, W. M. B., Minervino, C. A. S. M., & Torro, N. A. (2015). Reconhecimento de Expressões Faciais e tomada de decisão em crianças que vivenciam situações de Bullying (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB.

Minervino, C.A.S.M.; Dias, M.G.B.B.; Silveira, N.J.D. & Roazzi, A. (2010). Emoções nas ruas: uso do "Test of Emotions Comprehension" em crianças em situação de trabalho na rua. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 23*(2), 354-361.

Nickerson, A. B., Mele, D. & Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of role as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology*, doi: 10.1016/jsp.

Nunes, J. F. S. (2012), A compreensão das emoções em crianças dos 9 aos 11 anos – estudo da adaptação portuguesa do TEC (Dissertação de Mestrado). Universidade de Coimbra, Portugal.

Paludo, S. (2004). Expressão das emoções morais de crianças em situação de rua (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Patterson, G. R., Reid, J. B. & Dishion, T. J. (1992). Antisocial behavior in children and adolescents: a developmental analysis and model for intervention. Washington: American Psychological Association.

Pavarino, M. G. Del Prette, A. & Del Prette Z. A. P.(maio/ago. de 2005). O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância. *PSICO*, Porto Alegre, PUCRS, v. 36, n. 2, pp. 127-134.

Pons, F., Harris, P.L. & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology, 1*, 127-152.

Roazzi, A., Dias, M. G. B. B., Minervino, C. M. M., Roazzi, M., & Pons, F. (2008). Compreensão das emoções em crianças: Estudo transcultural sobre a validação do Teste de Compreensão da Emoção TEC (Test of Emotion Comprehension). In: Noronha, A. P., Machado, C., Almeida, L., Gonçalves, M., Martins, S. & Ramalho, V. (Eds). Actas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Forma e Contextos (pp. 1781-1795). Braga: Psiquilibrios edições.

Scherer, K. R. (2007). Component models of emotion can inform the quest for emotional competence. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. D. Roberts (Eds.), *The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns* (pp. 101–126). New York, NY: Oxford University Press.

Souza, M. A. de & Castro, R. E. F. de. (out./dez. de 2008). Agressividade infantil no ambiente escolar: concepções e atitudes do professor. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 4, p. 837-845.

Strayer, J. (1989).What children know and feel in response to witnessing affective events. In: Saarni C, Harris P (eds). Children's Understanding of Emotion. New York: Cambridge University Press, pp 259–292.

Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity. In: Bullowa, M., ed. Before speech: the beginning of interpersonal communication. Cambridge, Cambridge University Press,. p.321-47.

Winnicott, D. W. (1987a). Agressão. Em Privação e Delinqüência. (pp. 89-96). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1939).

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao senhor Deus por ter me permitido chegar até aqui e concluído mais uma trajetória em minha vida. Aos meus pais, ao meu irmão e irmãs que acreditaram em mim, em especial a minha irmã Josivânia que foi pessoa fundamental nos meus estudos. Ao meu esposo amado que caminhou comigo e me deu suporte para que esta jornada seguisse e fosse concluída com êxito.

Às minhas amigas Barbara e Juliana que estiveram sempre presentes na minha vida; à minha amiga-mãe Celeste e seus sábios conselhos; à amiga companheira Déborah Kallyne, parceria que se iniciou desde o 1º dia de aula e permanece até hoje; à Rayara, amiga e companheira para todas as horas; à Roberta que foi uma grande parceira e contribuinte na realização desta pesquisa; à minhas amigas "louquinhas" Cleane, Laila, Juliete, Ligane e Jayres. Enfim, agradeço a todos os meus colegas de turma que estiveram presentes no decorrer do curso e que contribuíram direto e indiretamente com a minha vida acadêmica.

À minha professora diva Carla Moita pelo privilégio da sua orientação, por cada um de seus ensinamentos, por todas as oportunidades que me deu, toda a paciência e atenção e por compartilhar suas experiências de vida comigo. Tudo isso, sem dúvidas, foi fundamental para o meu crescimento pessoal e profissional.

Finalmente, agradeço todos os docentes do curso de Psicopedagogia. Um carinho todo especial ao professor Magno Alexon que foi a primeira pessoa a me abrir as portas para desempenhar a experiência da monitoria, à professora Adriana Gaião que acreditou em mim e manteve essa porta aberta e, por um tempo, me deixou ser uma de suas pupilas. Às professoras Viviany Pessoa pela sua alegria contagiante e receptividade, Mônica Palitot pela humildade e simplicidade de sempre, Andréia Escarião pela sua doçura e delicadeza, Norma Maria pela sua espontaneidade e Geovani pela sua ternura. Em suma, agradeço a todos que se dedicaram a transmitir seus conhecimentos e contribuíram para minha formação e meu crescimento.