
EDUCAÇÃO EM FOCO

TEORIA E PRÁTICA

ORGANIZADORAS
MÔNICA SIQUEIRA E FRANCIONE CHARAPA



Quipá
Editora

EDUCAÇÃO EM FOCO: TEORIA E PRÁTICA



Mônica Maria Siqueira Damasceno
Francione Charapa Alves

(Organizadoras)

EDUCAÇÃO EM FOCO: TEORIA E PRÁTICA

1ª Edição

Quipá Editora
2021

Copyright © dos autores e autoras. Todos os direitos reservados.

Esta obra é publicada em acesso aberto. O conteúdo dos capítulos, os dados apresentados, bem como a revisão ortográfica e gramatical, são de responsabilidade de seus autores, detentores de todos os Direitos Autorais, que permitem o download e o compartilhamento, com a devida atribuição de crédito, mas sem que seja possível alterar a obra, de nenhuma forma, ou utilizá-la para fins comerciais.

NORMALIZAÇÃO: dos autores e autoras.

CONSELHO EDITORIAL

Editor-chefe: Me. Adriano Monteiro de Oliveira, Quipá Editora

Dra. Anny Kariny Feitosa, Instituto Federal do Ceará (IFCE) / Me. Antoniele Silvana de Melo Souza, Secretaria de Educação de Pernambuco (EDUCA-PE) / Dra. Fernanda Pereira Martins, Instituto Federal de Goiás (IFG) / Me. Francisco Odécio Sales, Instituto Federal do Ceará (IFCE) / Dra. Keyle Sâmara Ferreira de Souza, Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) / Dra. Maria Eneida Feitosa, Universidade Regional do Cariri (URCA).

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação em foco : teoria e prática / Organizado por Mônica Maria Siqueira Damasceno e Francione Charapa Alves. — Iguatu, CE : Quipá Editora, 2021.

448. : il.

ISBN 978-65-89091-49-3

DOI 10.36599/qped-ed1.034

1. Educação. 2. Ensino. 3. Aprendizagem. I. Damasceno, Mônica Maria Siqueira. II. Alves, Francione Charapa. III. Título.

CDD 370

Elaborada por Rosana de Vasconcelos Sousa — CRB-3/1409

Obra publicada pela Quipá Editora em março de 2021.

CAPÍTULO 13

IDENTIFICAÇÃO E RECONHECIMENTO DE EMOÇÕES E DAS SITUAÇÕES QUE AS SUSCITAM: A VOZ DAS CRIANÇAS

Vera do Vale

RESUMO

Para compreender as suas emoções ou as de outros, a criança tem que se familiarizar e reconhecer as situações comuns que suscitam emoções básicas. Esta compreensão progride durante o período pré-escolar, embora a identificação de expressões de alegria e tristeza seja mais fácil de interpretar pelas crianças que outras emoções negativas que, não as discriminando, as consideram também como tristeza ou, simplesmente não as conseguem classificar. Foi assim, propósito deste estudo, avaliar a capacidade das crianças em idade pré-escolar de identificarem (nomeando) e de reconhecer (apontando) as 4 expressões emocionais básicas, alegria, tristeza, raiva e medo e, também, perceber se as crianças conseguem identificar as situações que lhes despoletam situações emocionais associadas a estas quatro emoções. Para isso recorreu-se à utilização de materiais construídos para o efeito (2 bonecos) e também a entrevistas individuais com uma amostra de 58 crianças dos 3 aos 5 anos de idade. Os dados permitem-nos concluir que a capacidade para reconhecer as expressões emocionais, apontando, é maior do que a capacidade para as identificar, nomeando. As crianças identificaram, através da nomeação, mais facilmente as emoções negativas (tristeza e raiva). Constatou-se também que as crianças inquiridas conseguiram relacionar os seus estados emocionais com acontecimentos por elas vivenciados, apresentando causas coerentes.

Palavras-chave: Desenvolvimento socioemocional. Pré-escolar. Rotulação emocional.

INTRODUÇÃO

Os estudos empíricos sugerem que as fontes de informação, quer expressivas quer situacionais, são importantes para o julgamento emocional, mesmo nas crianças mais novas (BRETHERTON, FRITZ, ZAHN-WAXLER & RIDGEWAY, 1986; BULLOCK & RUSSELL, 1986; GNEPP & CHILAMKURTI, 1988). Estas duas fontes de informação andam lado a lado, pois uma criança necessita ser proficiente na identificação de expressões emocionais antes, de com segurança, associá-las com certas situações.

Ridgeway, Waters e Kuczaj (1985, citados por DENHAM, 1986) confirmaram que entre 60% a 90% das crianças com 2 anos reconhecem os termos referentes às

quatro emoções básicas, enquanto que 83% a 97% das crianças de 3 anos usam-nos nos seus discursos. Estas duas modalidades de resposta variam com a idade. Constatase, também, que existe uma diferença entre o reconhecimento dos termos emocionais e a sua utilização. É provável que as crianças em idade pré-escolar sejam mais capazes de identificar as expressões emocionais apontando do que nomeando. Esta discrepância pode ficar a dever-se, no entanto, a dois fatores: ao desenvolvimento das capacidades da linguagem e à facilidade de ativação do reconhecimento versus a sensibilidade da memória emocional.

Pretendemos com este estudo avaliar a capacidade das crianças em idade pré-escolar de identificar, nomeando, e de reconhecer, apontando, as quatro expressões emocionais básicas (“Alegria”, “Tristeza”, “Raiva”, “Medo”) e também perceber se as crianças conseguem identificar as situações que lhes despoletam estas quatro emoções. Formulamos algumas hipóteses: as crianças mais velhas identificam (nomeando) as expressões emocionais melhor que as mais novas; o nomear a expressão de “Alegria” excede o nomear as expressões de “Raiva” e “Medo”; que a habilidade para reconhecer (apontando) a expressão positiva de “Alegria” é maior do que para as expressões negativas (“Medo”, “Raiva” e “Tristeza”) e que a capacidade para reconhecer (apontando) as expressões emocionais é maior do que a capacidade para as identificar (nomeando), sendo esta diferença mais acentuada com as expressões emocionais negativas (“Medo” e “Raiva”) do que com a positiva (“Alegria”).

Traçamos como objetivos avaliar a capacidade das crianças em idade pré-escolar em identificar, através da nomeação, e de reconhecerem, através do apontar as quatro expressões emocionais básicas: “Alegria”, “Tristeza”, “Raiva”, “Medo”. Avaliar também, a dificuldade que as crianças apresentam em interpretar as emoções e, perceber se as crianças identificam as situações que suscitam as suas emoções.

REFERENCIAL TEÓRICO

A fim de demonstrar que percebem as emoções e o elenco cultural a elas associadas, as crianças em primeiro lugar têm que distinguir e nomear expressões comuns associadas à experiência emocional. As crianças no pré-escolar já conhecem os rótulos emocionais e, é ainda neste período, que este conhecimento se solidifica mais (VALE, 2019).

A situação emocional e a expressão facial correspondente podem ser aprendidas em conjunto, Bullock e Russell (1986, citados por DENHAM, 1998) afirmam que a primeira distinção aprendida pela criança é entre o estar alegre e não alegre ou sentir-se bem versus mal. Assim, a compreensão da raiva ou do medo emergem da categoria não feliz ou triste. Denham (2007) acrescenta que as crianças confundem muitas vezes as emoções negativas, pois as categorias emocionais das crianças são mais amplas que as dos adultos. Embora adultos e crianças partilhem as características básicas definidas para cada emoção, o que difere é que as categorias das crianças incluem conceitos mais periféricos.

Os estudos que se debruçaram mais a fundo sobre as concepções acerca das emoções nas crianças, (DENHAM, 1986; FABER, EISENBERG, MACCORMICK & WILSON, 1988; STRAYER, 1986) referem que ocorrem mudanças desde a primeira infância até à idade pré-escolar. Estas alterações são notórias em nove áreas. A primeira diz respeito à rotulação emocional das expressões verbais e não verbais; seguem-se a identificação de situações que suscitam emoções e a identificação das causas das situações, bem como da consequência de respostas emocionais específicas; depois, aparece a utilização de linguagem emocional para descrever a própria experiência emocional e clarificar as dos outros; em seguida, há o reconhecimento de que as experiências emocionais dos outros podem ser diferentes das próprias e começa também a aquisição de estratégias de regulação emocional; dá-se o início do desenvolvimento da noção de que existem regras para expressar as emoções e a noção de que podem ser sentidas mais do que uma emoção simultaneamente, mesmo quando são conflituosas ou ambivalentes; por fim, dá-se início à compreensão da complexidade emocional como, por exemplo, o aparecimento da culpa. Mas, para compreender as suas emoções ou as de outros, a criança tem que se familiarizar e reconhecer as situações comuns que suscitam emoções básicas. Esta compreensão progride durante o período pré-escolar, embora a identificação de expressões de alegria e tristeza seja mais fácil de interpretar pelas crianças que outras emoções negativas que, não as discriminando, as consideram também como tristeza ou, simplesmente não as conseguem classificar.

A etapa seguinte é a distinção do sentimento de zangado. Este passa a desagregar-se da mega categoria de triste e a ser reconhecido pelas crianças como uma situação específica. Denham e Couchoud (1999) relatam, no seu estudo, que

muitas crianças, ao início, tendem a usar as faces de tristeza para todas as situações negativas, quer sejam de rejeição por um par que não as deixou entrar numa brincadeira, quer por terem que comer um alimento de que não gostam, quer ainda por verem alguma das suas construções destruídas. Mas, gradualmente, as crianças começam a separar as situações de raiva, das situações de tristeza.

As situações de medo, são no entanto, as mais difíceis de precisar pelas crianças, pois podem ser despoletadas por várias causas. Algumas das razões estão subjacentes à complexidade dos movimentos faciais que englobam as sobrancelhas, os olhos e a boca, aos quais as crianças são pouco frequentemente expostas (DEHAM & ZOLLER, 1991). Embora, quando questionadas sobre situações que lhes provocam medo, as crianças falem eloquentemente de bruxas, do escuro, monstros, entre outras, é pouco frequente versarem situações mais comuns e baseadas em experiências reais, como por exemplo ter medo de andar de bicicleta. Estas situações são incluídas na tristeza, dando a entender que elas sabem que o receio que provocou a situação é negativo, no entanto são incapazes de perceber o potencial dano envolvido.

Paulatinamente, a criança vai percebendo mais e mais acerca das situações comuns que despoletam emoções básicas; a tendência é para compreender situações de alegria, seguidas de situações de tristeza, raiva e medo. A compreensão destas emoções básicas torna-se um componente vital para a compreensão na generalidade, além de funcionar como factor de adaptabilidade das crianças à sua vida pré-escolar, pois durante o dia a criança experiencia muitas emoções.

COMPREENSÃO DAS CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS DAS EMOÇÕES

Comparando crianças do pré-escolar com as da creche na compreensão da causa das emoções, nota-se uma impressionante evolução. As crianças no pré-escolar conseguem já formar categorias razoavelmente coerentes e internamente consistentes de situações e ligações emocionais, descrevendo a sua vida, a dos pares e também a dos pais. Embora nas crianças mais novas, 3 anos, apareçam muitas vezes razões idiossincráticas para as emoções (“Eu estava zangado porque fico zangado”; “Eu fiquei triste durante o lanche”), por vezes se estas situações forem analisadas mais em pormenor somos capazes de encontrar um sentido

fenomenológico (no caso da criança que ficou triste durante o lanche pode, porventura, não gostar da comida que foi servida nesse dia (DENHAM & ZOLLER, 1991).

As crianças fazem uso das informações obtidas a partir das suas experiências para deslindar como é que a alegria, tristeza, raiva e medo ocorrem. Por vezes, as causas por elas apresentadas não diferem muito das dos adultos (STRAYER, 1986) e quando as situações envolvem temas interpessoais, ou ambientais, as explicações são exactas, por exemplo: “ quando me batem, fico zangada” ou “quando vou passear, fico alegre”. Começam também a compreender que as causas das emoções podem variar dependendo de quem as está a experienciar e que o seu potencial de “detonação” tem efeitos únicos e individuais. Uma criança pode ficar triste quando a mãe a deixa de manhã no jardim de infância, enquanto que outra fica triste quando não a deixam tomar parte numa brincadeira. Para umas, os vegetais podem constituir uma fonte de alegria; para outras, constituir um desgosto.

Para além de compreenderem as causas das emoções, são também capazes de falar sobre o que as faz ficar alegres, com medo ou tristes. Conseguem também explicar a causa das emoções dos seus pares e dos seus pais. Referem causas internas, sociais e não sociais para o aparecimento da alegria, tristeza e raiva. Assim, um dia de sol, um brinquedo que se parte ou ver as notícias na televisão são causas não sociais apontadas para a alegria, tristeza e raiva respectivamente. As razões sociais apontadas para as mesmas emoções incluem: brincar com os amigos, o pai bater-lhe e alguém não fazer o que ele(a) quer. Mas as crianças, à semelhança dos adultos, são também sensíveis às causas internas das emoções dos outros. Quando uma emoção intensa é despoletada, as crianças focalizam-se nos fatores internos associados aos objetivos que pretendem atingir (STEIN & TRABASSO, 1989, citados por DENHAM, 1998). Mais importante ainda, é a focalização que as crianças fazem nos diferentes estados internos para as diferentes emoções dos seus pares. As crianças, muitas vezes fornecem razões sociais para a raiva, tristeza, aflição ou medo. As interações, com outras pessoas, mais notadas são as físicas ou materiais (ser agredido ou ser-lhe retirado um brinquedo). De facto, a raiva ou a aflição produzem consequências mais ameaçadoras e adversas que implicam que as crianças estejam mais atentas, até como carácter adaptativo às emoções e às suas causas (VALE, 2019).

As crianças de 4 e 5 anos demonstram também coerência na compreensão das diferentes causas das emoções de alegria, tristeza e raiva dos seus pais, embora as emoções dos pais sejam diferentes das dos pares e das deles próprios, de forma significativa. Os pais são por excelência parceiros sociais especiais. Primeiro, porque detêm uma posição de autoridade e as crianças estando expostas às suas manifestações emocionais tentam agradar-lhes. Segundo, porque os pais tendem a ser claros e empáticos nas suas mostras emocionais à frente dos filhos, por questões estratégicas e didáticas (DENHAM, 1998). Mas a explicação pelas crianças para as causas das emoções é mais adequada quando se referem a elas próprias do que quando se referem às causas nos seus pares ou até nos seus pais (VALE, 2019).

MATÉRIAS E MÉTODOS

Para este estudo recorreu-se à utilização de materiais construídos para o efeito e também a entrevistas individuais com as crianças. Foram usados dois tipos de materiais: dois bonecos (feminino, masculino), feitos de pano, com 4 faces amovíveis (“Alegria”, “Tristeza”, “Raiva”, “Medo”) e 4 desenhos de caras representando protótipos das 4 emoções básicas (feminino e masculino). Estes bonecos foram concebidos a partir do descrito na investigação levada a cabo por Denham e Couchoud (1999) de avaliação do reconhecimento das expressões emocionais em crianças dos 2 aos 5 anos.

As crianças iam, uma de cada vez, com a investigadora para uma sala. Era-lhes apresentada uma boneca, no caso das crianças do sexo feminino, ou um boneco, no caso das crianças de sexo masculino. Em seguida era colocada uma das faces amovíveis e perguntado à criança “Como achas que a boneca se está a sentir?” a tarefa era repetida para cada uma das quatro expressões emocionais.

A seguir pedia-se às crianças que apontassem nos quatro desenhos de faces cada uma das expressões respondendo à pergunta “onde está a cara triste?”, procedimento repetido para as restantes emoções. As quatro faces estavam colocadas aleatoriamente em cima da mesa. Assim, a primeira tarefa implicava a produção de vocabulário inerente às emoções, e a segunda a compreensão não verbal do seu significado. Por fim, as crianças eram ainda questionadas sobre as situações que as faziam ficar alegres, tristes, zangadas e com medo. Estas entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas.

Os dados obtidos foram tratados através do programa *estatístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* versão 20 para *Windows*, e foi feita também uma análise qualitativa das entrevistas feitas às crianças sobre as causas das emoções.

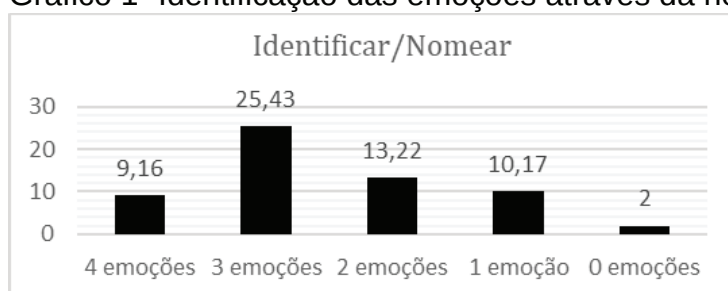
A amostra foi colhida em sete jardins de infância do concelho de Coimbra, Portugal. Em cada uma das salas foram escolhidas aleatoriamente, através da lista de presenças, e por sorteio, 5 crianças. Reuniu-se assim, um total de 58 crianças dos 3 aos 5 anos distribuídas da seguinte forma: 62% (36) das crianças tinham 5 anos, 27,5% (16) tinham 4 anos e 10,3% (6) tinham 3 anos. A média de idades situava-se nos 4,5 anos, a moda nos 5 anos e o desvio padrão era de 0,70. Quando ao sexo, 51,7% (30) das crianças eram do sexo feminino e 48,2% (28) do masculino.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Identificação das emoções

Quanto ao primeiro objetivo do estudo, identificação das emoções através da nomeação da expressão apresentada pelos bonecos, podemos constatar (cf. Gráfico 1) que 25,4% das crianças conseguem identificar e nomear 3 emoções, 13,2% identificam e nomeiam duas emoções e 10,1% identificam e nomeiam somente uma emoção. Apenas 9,16% das crianças identificam e nomeiam as 4 emoções básicas. Uma criança não conseguiu identificar nem nomear nenhuma das emoções representadas.

Gráfico 1- Identificação das emoções através da nomeação

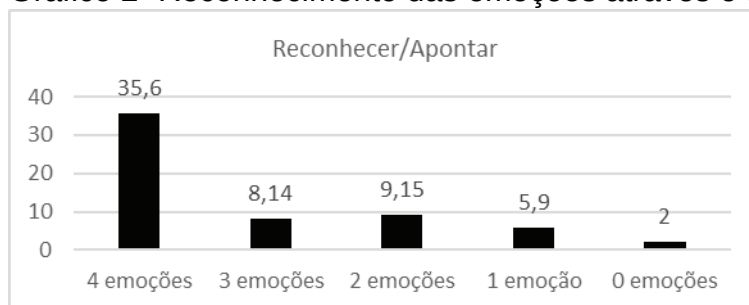


No que diz respeito ao segundo objectivo do estudo, avaliar a capacidade das crianças reconhecerem, através do apontar, as 4 expressões emocionais básicas, podemos verificar, pelos resultados pelo Gráfico 2, que 35,6% das crianças reconheceram as 4 emoções, 8,1% reconheceram apenas 3 emoções, 9,15%

conseguiram reconhecer 2 emoções e 5,9% apenas reconheceram uma das emoções. Um dos sujeitos não reconheceu nenhuma das emoções.

Podemos constatar, comparando estes resultados com os anteriores (identificar/nomear), que as crianças, na generalidade, reconhecem mais emoções apontando do que nomeando.

Gráfico 2- Reconhecimento das emoções através o apontar

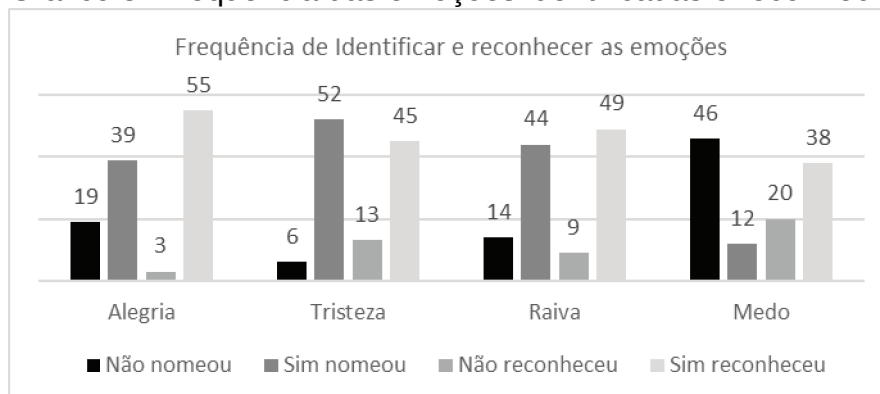


Emoções identificadas/nomeadas e reconhecidas/apontadas

Passamos agora a analisar a frequência, em termos comparativos (cf. Gráfico 3), das emoções identificadas através de nomeação e reconhecidas através do apontar. Verificamos que a “Tristeza” foi a emoção nomeada pela quase totalidade das crianças, 52 (89,6%) seguida da “Raiva”, nomeada por 44 (75,8%). A “Alegria” foi nomeada por 39 crianças (67,2%) e a emoção menos nomeada e menos reconhecida foi o “Medo”. Apenas 12 crianças (20,6%) verbalizaram esta emoção e 38 (66%) reconheceram-na apontando.

Em termos de reconhecimento, através do apontar, foi a emoção “Alegria” a mais reconhecida, com 94,8% (55 crianças). Apenas duas crianças não conseguiram reconhecê-la. Seguiu-se o reconhecimento da “Raiva” com 84,4% (49 crianças) e a “Tristeza” com 77,5% (45 crianças). Analisando os dados totais, no que se refere à nomeação e ao reconhecimento, verificamos que a percentagem de reconhecimentos é maior (80,5%) que a nomeação (63,3%).

Gráfico 3- Frequência das emoções identificadas e reconhecidas



Usando o teste de *MacNemer* para comparar duas variáveis ou o de *Cochran* para mais que duas, verificámos que há uma diferença na proporção de nomeação da “Tristeza” ($p=0,006$) e no seu reconhecimento ($p=0,007$), essencialmente por ter um comportamento inverso ao das restantes, ou seja, é mais nomeada que reconhecida. Relativamente à proporção de reconhecimento e nomeação do “Medo”, a diferença é bastante significativa ($p\leq 0,001$), ou seja, é menos nomeada.

Identificação e Reconhecimento por idades e género

Foram realizados testes do Qui-quadrado com as variáveis número de nomeações e número de reconhecimentos e as variáveis género e idade, para verificarmos se existe associação entre algumas delas. Verificamos que apenas há associação entre a idade e o número de nomeações.

Analisámos também a relação da idade com o reconhecimento e nomeação das emoções. Devido à baixa frequência para algumas idades foi usado o teste exato de Fisher. Verificámos que a idade está associada de forma significativa à nomeação da “Alegria” ($p=0,004$), da “Tristeza” ($p=0,013$) e da “Raiva” ($p=0,016$). Os dados apresentados no Quadro 1 permitem-nos afirmar que a nomeação correcta da “Alegria” aumenta com a idade, assim como a da “Raiva”. Os resultados com a “Tristeza” são menos claros.

Quadro 1- Percentagem de emoções nomeadas e reconhecidas por idade

Nomeação	3 anos	4 anos	5 anos
“Alegria”	16,7%	50,0%	83,3%
“Tristeza”	83,3%	100,0%	88,6%
“Raiva”	33,3%	81,3%	82,9%

No que diz respeito ao sexo, quer na tarefa de nomeação, quer na de reconhecimento, não encontramos dados significativos; apenas poderemos registar uma tendência marginal dos rapazes em nomearem mais o “Medo”

Analisando o léxico emocional utilizado pelas crianças na nomeação, verificamos que a maioria empregou palavras como “rir” e “sorrir” para a expressão emocional de “Alegria” e “chorar” no caso da “Tristeza”, o que indicia que fizeram a leitura facial dos bonecos apresentados. Foram também empregues, embora em menor número, alguns vocábulos inerentes à classificação dos estados emocionais como o estar “feliz” e estar “triste”. Para a emoção “Raiva” o vocabulário foi mais alargado e foram empregues palavras de caracterização do estado em si: “zangado”, “chateado”, “nervoso” “bravo” e até o advérbio de modo “mau”. Para o “Medo”, e uma vez que esta emoção foi a menos identificada e nomeada, o vocabulário restringiu-se a dois vocábulos: “aflita” e “impressionada” .

Confirma-se assim, que as crianças mais velhas apresentam maior facilidade em nomear e reconhecer as emoções do que as mais novas. Embora apenas se tenham encontrado diferenças significativas em termos de nomeação e não de reconhecimento. Este facto é resultante, por um lado, do maior domínio linguístico das crianças mais velhas, e também, da sua melhor discriminação emocional. No caso da emoção “Tristeza”, as crianças de 4 anos apresentam uma percentagem superior em termos de identificação e reconhecimento, às de 5 anos. Uma hipótese explicativa é a de por vezes, nesta idade, a discriminação entre as emoções positivas (“Alegria”) e as negativas (“Raiva”, “Tristeza” e “Medo”) ser ainda feita através da aglutinação destas últimas numa única categoria “o estar triste”.

Os dados sustentam a hipótese de que os sujeitos mais velhos identificam e nomeiam as expressões emocionais melhor que os sujeitos mais novos. Esta mesma constatação pode ser encontrada nos estudos de Denham (1986) em que, numa amostra de 45 crianças de pré-escolar, com idades entre os 26 meses e os 54 meses, verificou que a idade era um factor significativo, quer para a nomeação quer para o reconhecimento das emoções. Um estudo posterior (DENHAM & COUCHOUD, 1990) vem confirmar os mesmos dados: a habilidade de etiquetar, verbal ou gestualmente, emoções através de jogos com bonecos aumenta a partir dos 2 anos de idade até aos 4,5 anos. No entanto, a variável sexo não revelou ser significativa neste estudo, apenas os rapazes mostraram uma tendência mais elevada de nomeação da “Raiva”. Os resultados por nós obtidos vão no mesmo

sentido, embora na nossa amostra a tendência dos rapazes tenha sido mais evidente em termos de nomeação da emoção “Medo”, comparativamente às raparigas.

Outro dos dados a referenciar prende-se com a nomeação da “Alegria”. Partimos do pressuposto que nomear a expressão de “Alegria” excede as das expressões de “Raiva” e “Tristeza”. Os estudos analisados indicavam-nos esta tendência: as crianças são mais precoces a etiquetar emoções positivas do que negativas, o reconhecimento da “Alegria” é maior do que o reconhecimento da “Tristeza” e da “Raiva” e a identificação/nomeação da “Alegria” e da “Tristeza” excede a da “Raiva” e do “Medo” (CAMARAS & ALLISON, 1985; STIFTER & FOX, 1987; DENHAM, 1986; DENHAM & COUCHOUD 1990). Os resultados obtidos a partir da nossa amostra vieram contrariar esta tendência. As crianças identificaram, através da nomeação, mais facilmente as emoções negativas: “Tristeza” e “Raiva” seguidas da “Alegria”, o que refuta assim a hipótese de partida.

A predisposição emocional das crianças é condicionada por um determinado tipo de temperamento e também moldada pelo seu envolvimento social, o qual lhe vai proporcionando diferentes tipos de experiências e de modelos possíveis, quer de identificação de situações que despoletam as emoções, quer de respostas e reforços a essas situações (VALE, 2012). Daqui se infere que as emoções se emolduram num quadro familiar e cultural, entendendo aqui a cultura como um conjunto de práticas sociais estabilizadas onde existe um sentimento de pertença e de partilha. De facto, cada macrossistema potencia determinadas emoções, em detrimento de outras, de acordo com o que se considera relevante para cada época. É referenciado, desde há muito, que os povos latinos são mais profícuos a expressar as suas emoções que os anglo-saxónicos (SOMERS, 1984, citado por BARRIO, 2002). Outra questão a referenciar diz respeito aos padrões expressivos das diferentes vivências emocionais, que poderão também ter uma diversidade transcultural. Assim, a interacção estabelecida entre a criança e o ambiente configura o seu desenvolvimento socioemocional e aqui encontramos talvez possíveis explicações para os dados obtidos (maior identificação de emoções negativas que positivas).

Acontece que os adultos verbalizam mais as situações de “Tristeza” e “Raiva”, do que situações de “Alegria”, pois estas últimas são consideradas como estado de normalidade, mas que por sua vez se esquecem de elogiar. Acresce ainda

o facto de que tanto as emoções de “Tristeza” com de “Raiva” terem características expressivas, motoras e vocais, que chamam mais a atenção, quer dos adultos, quer das crianças. Aqui poderemos encontrar outras hipóteses explicativas para os nossos dados (mais nomeações das emoções negativas).

Na atividade de reconhecimento através do apontar, foi mais facilmente reconhecida a “Alegria” seguida da “Raiva”, o que dá fundamento à nossa hipótese de que a habilidade para reconhecer a expressão positiva de “Alegria” é maior do que para as expressões negativas, “Medo”, “Raiva” e “Tristeza”. No caso da emoção “Medo” registou-se mesmo uma diferença estatística significativa, quer em termos de nomeação quer de reconhecimento ($p=0,001$), embora o reconhecimento exceda a nomeação, à semelhança dos estudos de Camaras e Allison (1985) e do efectuado por Denham (1986), que obteve o mesmo resultado. O reconhecimento não verbal do “Medo” é superado pela identificação verbal. Este facto, na realidade, contraria o descrito quanto ao entendimento receptivo e expressivo, mas poder-se-á encontrar explicação na circunstância de que as crianças pequenas são pouco expostas a situações visuais de “Medo”, embora se fale com elas sobre isso.

As habilidades de reconhecer e nomear as expressões de “Tristeza” excederam as habilidades correspondentes para as expressões de “Raiva” ou “Medo”, registando-se uma diferença na proporção de nomeação ($p=0,006$) e de reconhecimento ($p=0,007$) da “Tristeza”. Estes dados permitem-nos confirmar a hipótese de que as habilidades de reconhecer e nomear as expressões de “Tristeza” excedem as habilidades correspondentes para as expressões de “Raiva” ou “Medo”). Os dados permitem-nos, ainda, concluir que a capacidade para reconhecer as expressões emocionais, apontando, é maior do que a capacidade para as identificar, nomeando. As crianças da nossa amostra obtiveram uma percentagem de reconhecimento de 80,5% e de nomeação de 63,3%, confirmando assim a hipótese que a capacidade para reconhecer as expressões emocionais é maior do que a capacidade para as nomear, especificamente as expressões negativas (“Medo” e “Raiva”) e encaixando estes dados nos descritos nos estudos anteriormente citados.

Identificação das situações que suscitam as emoções

Quando questionadas sobre o que as fazia sentirem-se alegres, tristes, zangadas ou com “Medo” as crianças deram respostas consistentes e

iminentemente relacionadas com as suas vivências emocionais nos diferentes contextos, descrevendo a sua vida, a da família e a dos pares. As causas apresentadas variam desde situações sociais, a situações mais ligadas ao fantástico, o que nos levou a criar categorias para as respostas, à semelhança do descrito por Denham e Zoller (1991). As categorias que criámos são: Causas não-sociais, associadas a situações com objectos ou em que não intervêm pessoas; causas sociais, associadas a pessoas ou acontecimentos; causas sociais verbais, englobando situações em que a emoção é despoletada por verbalizações; causas no domínio da fantasia e causas físicas, verbais e não-verbais, que englobam situações em que é um contacto físico, quer positivo quer negativo, que está na origem da emoção.

Quadro 2 -Causas das emoções nas próprias crianças

Causas	Emoções			
	“Alegria”	“Tristeza”	“Raiva”	“Medo”
Não Sociais	“brinco com os meus brinquedos” “o sol está contente e vou para o quintal” “vejo uma borboleta” “joguei playstation”		“o meu irmão fuma” “a minha mãe come o meu chocolate” “quando chove” “tenho comichão numa perna”	“animais” “cães” “morcegos” “escuro” “sempre que está escuro” “do vento à noite” “engolir uma espinha”
Sociais	“brinco com a minha mãe” “estou com a minha mãe” “estou com o meu pai” “estou com a minha tia” “vejo pessoas no meu limoeiro” “vou passear” “vou à praia” “vou à piscina da casa dos meus avós” “vir à escola” “gosto do Bernardo” “tenho amigos” “estou quase a fazer anos” “gosto muito da Constança” “gosto de trabalhar”	“um amigo não me deixa brincar com ele” “a minha cabra afogou-se” “a minha mãe zanga-se comigo” “a Matilde não veio hoje à escola”	“os meus amigos não me emprestam os brinquedos” “a minha mãe não me deixa brincar no parque” “a minha mãe zanga-se comigo” “quando os meninos não me deixam jogar à bola” “sempre que a Adriana me bate” “quando me mandam fazer um trabalho”	“sempre que estou sozinho”

Fantasia	Sociais verbais	“a minha mãe ralha comigo”	“a minha mãe ralha comigo” “a minha mãe fala quando eu estou a ver televisão”	“quando as pessoas falam alto”
		“o meu cão diz que tem fome”		“fantasmas” “bruxas e fantasmas” “monstros” “dragões que deitam fogo” “dragões” “chocolates voadores”
	e não verbais	“os pais dão beijinhos” “o Zeca(irmão) faz piadas” “faço cócegas”	“a minha mãe me bate” “caí e magoei-me” “tenho dói-dói no joelho” “a minha mãe dá-me umas palmadas” “dói-me o estômago”	

Analisando as respostas dadas pelas crianças relativas às situações que lhes provocam as emoções, tal como se encontram explanadas no Quadro 2, verificamos que a grande maioria se engloba na categoria “causas sociais”, sobretudo para as emoções “Alegria”, “Tristeza” e “Raiva”. Todas as situações reportadas descrevem acontecimentos da vida diária das crianças: “vir à escola”; “gosto de trabalhar”; “vou à piscina”, como causas de “Alegria”; no caso da situação de estar triste as respostas foram: “um amigo não me deixa brincar com ele”; “a Matilde hoje não veio à escola”; as causas citadas para o despoletar da “Raiva” foram: “quando os meninos não me deixam brincar à bola”; “sempre que a Adriana me bate”.

As razões “sociais verbais” estão mais relacionadas com as interações directas estabelecidas com as pessoas que rodeiam as crianças, por exemplo: “a minha mãe ralha comigo”. As causas “sociais físicas”, verbais e não verbais, são mais apontadas para as emoções de “Alegria” e “Tristeza”. A “Raiva” está mais associada a situações em que acontecem impedimentos da criança em concretizar um objectivo (“os meus amigos não me emprestam os brinquedos”; “a minha mãe

não me deixa brincar no parque”). A explicação para o “Medo” aparece mais ligada ao “fantástico”, “tenho medo de: “fantasmas”, “dragões”, “chocolates voadores”, comparativamente às outras emoções, assim como a causas “não-sociais”.

As crianças precisam ser proficientes na interpretação das emoções antes de conseguirem com segurança associá-las a determinadas situações (BULLOCK & RUSSELL, 1986, citados por DENHAM, 1986). Daqui decorre o nosso objetivo de avaliar o grau de dificuldade que as crianças apresentam em interpretar as emoções.

Alguns autores dão relevo ao carácter universal das emoções (EKMAN, 1972, citado por BARRIO, 2002; CAMPOS et al. 2004) defendendo que o seu processo de implementação segue fases maturativas de carácter universal. Outros, por sua vez, evidenciam o papel do contexto social no desenvolvimento dos processos emocionais (SAARNI, 1999), outros ainda apresentam a perspectiva de que as emoções dependem fundamentalmente do desenvolvimento cognitivo da criança (HARTER, 1986). Um desafio, no entanto, colocou-se à investigação: como é que as crianças percebem as suas emoções, como inferem as causas que as despoletam? Reconhecer uma emoção e etiquetá-la correctamente é diferente de poder estabelecer uma sequência causal entre o estado emocional e o seu desencadeante, daí o nosso interesse em avaliar se as crianças identificam as situações que suscitam as suas emoções. Da literatura consultada recolhemos resultados que nos indicam que as crianças entre os 24 e os 32 meses começam a falar profusamente, com os seus familiares, sobre as suas emoções, tanto positivas como negativas (DUNN et al. 1998). Em idade pré-escolar conseguem dar respostas adequadas para as causas das suas emoções (FABES & EISENBERG, 1992).

Os dados por nós obtidos indicam-nos que as crianças inquiridas conseguiram relacionar os seus estados emocionais com acontecimentos por elas vivenciados, apresentando causas coerentes, mesmo no caso das crianças de 3 anos, que por vezes apresentam ainda razões idiossincráticas para as suas emoções (“estou zangado porque sim”). As causas atribuídas à “Alegria” estão relacionadas com a satisfação de desejos sociais (brincar com alguém, passear, ir à escola, ter amigos) ao passo que a “Raiva” está relacionada com impedimentos de atingir determinados objetivos ou agressão. A “Tristeza” aparecem ligadas causas de perda e dor física. Aqui, no entanto, podemos detetar alguma compreensão da ambivalência das situações, pois os mesmos temas e pessoas são citados para as

causas de “Raiva” e “Tristeza” (“a minha mãe zanga-se comigo fico triste; fico zangado”; “um amigo não me deixa brincar com ele, fico triste; “os meus amigos não me emprestam os brinquedos; fico zangado;”). O que começa por ser uma incapacidade de atingir um objetivo, no caso da “Tristeza”, leva depois ao despoletar da “Raiva” em que já há uma obstrução por parte de outrem. Para o “Medo” ficam reservadas causas ligadas a personagens do fantástico, animais ou situações perigosas.

O conceito da estrutura da situação e a situação em si mesma são importantes aspetos para a compreensão das emoções das crianças (STEIN & TRABASSOS, 1992). Se nos reportarmos aos modelos explicativos da compreensão das emoções, verificamos que as crianças da nossa amostra explicam as suas emoções à luz de um modelo de Abordagem Protótipo (*prototype approach*). Harter e Whitesell (1998), descrevem tipos de situações que estão geralmente correlacionadas com emoções específicas, contendo elementos padrão de emoções dos adultos. As causas apontadas para a “Alegria” têm a ver com o obter algo ou fazer alguma coisa que lhes dá prazer. Na “Tristeza” as causas estão ligadas a situações indesejáveis de dor ou perda. A “Raiva” prende-se mais com a não transposição de certos obstáculos. As causas do “Medo” são mais ligadas ao foro do desconhecido ou pouco familiar. Este modelo caracteriza a cognição social das emoções através de um referencial de exemplos que comungam o mesmo significado e temas.

No entanto, podemos também encontrar um enfoque nos passos do processamento da informação que são efetuados para chegar a uma experiência emocional (modelo de abordagem estrutural). Esta informação capta o processo que as crianças empregam para determinar as causas e as consequências das emoções, reconhecendo metas internas, como querer manter um brinquedo, e resultados externos, perder o brinquedo.

Há aqui presente uma antecipação do estado emocional que determina as possibilidades emocionais (“estou quase a fazer anos”, causa da “Alegria”); (“os meus amigos não me emprestam os brinquedos, causa de “Raiva”); (“engolir uma espinha”, causa de “Medo”).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a entrada no pré-escolar a criança é colocada numa arena onde, a uma velocidade incrível, as situações emocionais se produzem e se cruzam, tomando várias formas e intensidades. As crianças enfrentam conflitos, reclamam por direitos que no seu ambiente familiar são exclusivamente seus e, aqui, também por direitos, mas de cooperação, partilha e interrelação passam a ser de muitos, o que provoca frustração por não realização dos seus intentos. Um dos sinais de autoprecação da própria emoção é, sem dúvida, o poder usar adequadamente palavras que rotulem essa emoção. Quando uma criança o consegue fazer demonstra que chegou a um ponto óptimo de reconhecimento das suas emoções e do seu desenvolvimento socioemocional. Jones, Gebelt e Stapley (1999) apelidaram esta fase de desenvolvimento de “refinamento nos sistemas de manifestação e descodificação das emoções”. Durante os primeiros anos, as crianças necessitam de ajuda para identificar as suas emoções. Uma forma de estimular o desenvolvimento emocional é através da comunicação verbal, ajudando as crianças a perceber o significado das emoções em determinados contextos. Todavia na educação pré-escolar, e não só, encontramos-nos, ainda, muito focalizados na preparação académica das crianças para a sua entrada na educação formal, pressionados por metas de aprendizagem, fórmulas exactas de avaliação de professores e estatísticas internacionais. Por outro lado, a violência, a agressão e a indisciplina são fenómenos que têm vindo a atrair cada vez mais a atenção da nossa sociedade em geral, professores e investigadores/estudiosos do comportamento em particular. A linguagem emocional mune as crianças de uma poderosa ferramenta para se tornar um membro social bem sucedido. Muitos dos elementos da aprendizagem estão relacionados, ou baseados em relações, com competências sociais e emocionais que se tornam essenciais para o sucesso da aprendizagem de actividades que eram, tradicionalmente, consideradas como cognitivas. Abre-se assim, uma nova missão para a escola, talvez a peça que faltava para resgatar o sucesso e o bem-estar das crianças: A aprendizagem socioemocional.

REFERÊNCIAS

BARRIO, Maria Vitória. **Emociones infantiles**: Evolución, evaluación y prevención. Madrid. Pirámide Ediciones, (2002).

BRETHERTON, Inge, et al. Learning talk about emotions: A functionalist perspective. **Child Development**, 56, 529-548, (1986).

CAMARAS, Linda; ALLISON, Kevin. Children's understanding of emotional facial expressions and verbal labels. **Journal of Nonverbal Behavior**, 9, 84-94, (1985).

CAMPOS, Joseph., FRANKEL, Carl; CAMRAS, Linda. On the nature of emotion regulation. **Child Development**, 75, 2, 377-394, (2004).

CAMRAS, Linda.; RIBORDY, Sheila.; HILL, Jean. Recognition and posing of emotional expression by abused children and their mothers. **Developmental Psychology**, 24, 776-781, (1988).

DENHAM, Susanne. Dealing with feelings: how children negotiate the worlds of emotions and social relationships. **Cognition, Brain, Behaviour**, 11, 1-48, (2007).

DENHAM, Susanne. **Emotional development in young children**. New York, (1998).

DENHAM, Susanne.; COUCHOUD, Elizabeth. Young preschoolers' understanding of emotion. **Child Study Journal**, 20, 171-192, (1999).

DENHAM, Susanne.; ZOLLER, Daniel. "When my hamster died, I cried": Preschoolers's understanding of emotion. **Developmental Psychology**, 30, 928-936, (1991).

DUNN, Jude; HUGHES, Claire. Young children's understanding of emotions within close relationships. **Cognition and Emotion**, 62, 1352-1366, (1998).

FABER, Ronald.; et al. Preschoolers's attributions of the situational determinants of others' naturally occurring emotions. **Developmental Psychology**, 24, 376-385, (1988).

FABES, Ronald; EISENBERG, Nancy. Young children's *coping* with interpersonal anger. **Child Development**, 63, 116-128. (1992).

GNEPP, Jakie; CHILAMKURTI, Chinni. Children' use of personality attributions to predict other people's emotional and behavioural reactions. **Child Development**, 59, 743-754, (1988).

HARTER, Susan; WHITESELL, Nancy. **Developmental changes in children's understanding of single, multiple and blended emotion concepts**. In P. Harris & C. Saarni (Eds), *Children understanding emotion* (pp 81-116). Cambridge, England. Cambridge University Press, (1998).

HARTER, Susan. Cognitive development processes in the integration of concepts about the emotions and the self. **Social Cognition**, 4, 119-151, (1986).

JONES, Jeannette., GEBELT, Janet; STAPLEY, Janice. **As questões do desenvolvimento da emoção**. In Salovey & Sluter (Eds.), *A inteligência emocional da criança. Aplicações na educação e no dia-a-dia* (pp. 289-311). Rio de Janeiro. Editora Campus., (1999).

SAARNI, Carolyn. **The development of emotional competence**. New York. The Guildford Press, (1999).

STEIN Nancy; TRABASSOS, Tom. The organization of emotional experience: creating links among emotion, thinking, language and intentional action. **Cognition and Emotion** V6 p.225-244, (1992).

STIFTER, Cynthia; FOX, Nathan. Preschoolers's ability to identify and label emotions. **Journal of Nonverbal Behavior**, 10,255-266, (1987).

STRAYER, Janet. Children attributions regarding the situational determinants of emotion in self and others. **Developmental Psychology**, 22, 649-654, (1986).

VALE, Vera. **Competência Socioemocional na Infância**. In Ferreira; Mota (Coord.). Caminhos da Educação da Infância em Portugal: políticas e perspectivas contemporâneas. (pp 183-209). Santo Tirso: De Facto Editores, (2019).

VALE, Vera. **Tecer para não ter que remendar**: O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância. (2012). Tese (doutoramento em Ciências da Educação). Universidade de Coimbra. Coimbra, 2012.