

Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Departamento de Processos Psicológicos Básicos
Programa de Pós-Graduação em Ciências do Comportamento

**INTERPRETAÇÃO DE EXPRESSÕES FACIAIS DE EMOÇÃO:
UM ESTUDO COM CRIANÇAS EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO
DO DISTRITO FEDERAL.**

MARIANA BARBATO

Brasília, Dezembro de 2018.



Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

Departamento de Processos Psicológicos Básicos

Programa de Pós-Graduação em Ciências do Comportamento

**INTERPRETAÇÃO DE EXPRESSÕES FACIAIS DE EMOÇÃO:
UM ESTUDO COM CRIANÇAS EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO DO
DISTRITO FEDERAL**

MARIANA BARBATO

Orientadora: Prof^a Dr^a. Wânia Cristina de Souza

Co-orientadora: Prof^a Dr^a. Eileen Pfeiffer Flores

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências do Comportamento do Departamento de Processos Psicológicos Básicos do Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Ciências do Comportamento – Área de Concentração: Cognição e Neurociências do Comportamento.

Brasília, Dezembro de 2018.

Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Departamento de Processos Psicológicos Básicos
Programa de Pós-Graduação em Ciências do Comportamento

Banca Examinadora

Professora Dr^a. Wânia Cristina de Souza – Presidente
Departamento de Processos Psicológicos Básicos
Universidade de Brasília

Professora Dr^a. Gabriela Sousa de Melo Mieto– Membro Externo
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento
Universidade de Brasília

Professora Dr^a. Goiara Mendonça de Castilho– Membro Interno
Departamento de Processos Psicológicos Básicos
Universidade de Brasília

Professor Dr. Ricardo José de Moura– Membro Suplente
Departamento de Processos Psicológicos Básicos
Universidade de Brasília

Dedico esta Dissertação com profunda gratidão e respeito a todas as crianças que participaram da pesquisa e que me receberam com tanta generosidade e sinceridade.

Agradecimentos

A Deus, pela Vida e todas as suas possibilidades criativas.

À Universidade de Brasília, ao Decanato de Pós-Graduação, ao Instituto de Psicologia, ao Departamento de Processos Psicológicos Básicos e a Capes pela possibilidade, base e apoio financeiro para a realização da pesquisa.

A todas as crianças que participaram da pesquisa.

À minha orientadora, Professora Dr^a. Wânia Cristina de Souza pela oportunidade que me deu de cursar o Mestrado, por ter recebido bem minha ideia de pesquisa, pelas valiosas contribuições ao longo do trabalho e por ter contribuído para que a experiência acadêmica fosse vivida de forma leve e flexível, sempre que possível.

À minha co-orientadora, Professora Dr^a. Eileen Pfeiffer Flores, por seus ensinamentos, por ter me apresentando e permitido que eu aprendesse e me emocionasse tanto no Projeto Livros Abertos, certamente um dos pontos altos desse trabalho, que me presenteou com verdadeiros tesouros em forma de experiências pessoais com as crianças por meio das rodas de leitura dialógica.

A IX Vara da Infância e da Juventude por ter se interessado pelo estudo e gentilmente ter concedido autorização para a realização da pesquisa, certificando-se de assegurar os devidos cuidados éticos aos participantes.

Aos dirigentes, coordenadores, técnicos e mães sociais que conheci ao longo da pesquisa e que me receberam de portas-abertas, autorizando a realização da pesquisa com boa-vontade. O meu muito obrigada pela oportunidade e disponibilidade.

Às mães e pais de parte dos participantes, Ianae, Renato, Andreia, Rene, Cristina, Janine, Ana Paula, Laura, Luana, Marines, Gisele, Roberto, Gisele (foram duas), Larissa e Izaura que autorizaram a participação de seus filhos e filhas com tanta gentileza, disposição e flexibilidade.

Aos professores com quem tanto aprendi ao longo das disciplinas e reuniões.

À Professora Dr^a. Adriana Melchiades, que conheci ao final do trabalho e que teve importância fundamental na realização e finalização deste. Meu agradecimento e admiração.

Aos Professor Dr. Ricardo Moura e Professor Dr. Rui de Moraes Jr. pelas contribuições e paciência antes e ao longo da análise estatística. À Professora Dr^a. Raquel Aló, por ter me ensinado sobre a importância do zelo e do rigor na construção e realização de uma boa pesquisa científica.

Aos funcionários da secretaria do Departamento de Processos Psicológicos Básicos, Daniel, Rodolfo e Joyce, pela disponibilidade e eficiência.

Aos colegas de mestrado: Júlio Alves, Raquel Dumaszk, Stevam Afonso, Ivan Grebot, Daiane Kachuba, Sueli Souza Silva, Roberto Pereira da Cruz e Katia Estevão, que tornaram a experiência acadêmica mais interessante, humana e divertida pela troca de ideias, apoio e experiências.

A toda a equipe do Projeto Livros Abertos, especialmente Julia Gisler, parceira séria e sensível de rodas de leitura dialógica.

À minha família e amigos, por tudo.

À minha mãe pela inspiração e encorajamento, pelo incentivo à disciplina e responsabilidade, pelas diversas mensagens carinhosas em momentos cruciais e por todo zelo, paciência e amorosidade com que confeccionou parte do aparato experimental, tornando-o atraente para as crianças.

Ao meu pai pelo apoio incondicional e inspiração na busca por trabalhar com aquilo que amo. Agradeço por seu olhar atento, pela sensibilidade da sua escuta, lembrando sempre da importância do autocuidado ao longo desse processo tão intenso.

Ao meu irmão, pela importância de sua presença em minha vida, por me inspirar a ser uma pessoa melhor, por seu apoio em todos os momentos e por sempre ter acreditado que tudo daria

certo.

Ao meu noivo, Daniel, por todo seu amor, compreensão e apoio nos momentos em que estive presente e ausente. Pelos estímulos constantes ao crescimento e autoconhecimento, pelos momentos de diversão e descanso durante esse processo. Por suas ideias e por me ajudar a sonhar com os possíveis desdobramentos desse projeto.

Às grandes amigas: Adriana Miguel, Cristiane Samarco, Gabriela Valle, Jussara Pelicano Botelho, e Patrícia Milhomens pela amizade, cumplicidade e compreensão de minhas ausências.

À Gabriela Vale um agradecimento especial por ter me indicado o lugar ideal para a coleta dos dados, por seu interesse na pesquisa e pela indicação de parte dos participantes.

À amiga e terapeuta Patrícia Loraine, pela beleza de sua presença inspiradora de força e integridade e por todos os trabalhos desenvolvidos juntas.

Ao psicólogo Marcel Nunes de Carvalho que durante a parte inicial do percurso me acompanhou e contribuiu valiosamente para que fosse um processo consciente e significativo para mim.

À curadora querida Adriana Fittipaldi, por toda a luz e amorosidade de sua presença e por ter me acolhido, proporcionando nessa etapa final momentos de muito alento e conexão com recursos internos de força e criatividade que me permitiram sonhar ainda mais e seguir para a finalização do trabalho com energias renovadas.

A todas as outras pessoas que fizeram parte da minha vida ao longo dessa etapa do Mestrado.

Resumo

Buscou-se avaliar o desempenho de crianças acolhidas em duas tarefas experimentais de interpretação e reconhecimento de emoções. Participaram da pesquisa um grupo experimental de crianças em situação de acolhimento (n=22) e um grupo controle de crianças que residem com a família (n=13), faixa etária de seis a oito anos. No experimento de interpretação foram utilizadas 30 vinhetas de conteúdo emocional sobre as seis emoções básicas, a partir das quais os participantes apontaram em um conjunto de sete fotografias, aquela que julgavam mostrar como o personagem da vinheta se sentiu em cada história. No experimento de reconhecimento, foi solicitado que os participantes reconhecessem a expressão correspondente ao nome da emoção. O tipo de emoção afetou a taxa de acerto dos participantes no grupo controle e experimental. O grupo experimental obteve menores taxas de acerto na emoção medo e surpresa no experimento de interpretação. As taxas de acerto foram significativamente maiores no grupo controle nas tarefas de interpretação e reconhecimento. Os resultados vão ao encontro da literatura que aponta a influência das experiências de vida na interpretação de emoções em faces e se contrapõe às pesquisas que apontam não haver evidências de diferenças entre crianças acolhidas e não acolhidas no reconhecimento de emoções em faces.

Palavras-chave: inteligência emocional, desenvolvimento psicossocial, crianças abrigadas.

Abstract

The aim of the research was to evaluate the performance of children living in foster homes in two experimental tasks of interpretation and recognition of emotions. An experimental group of children receiving foster care (n=22) and a control group of children living with their families (n=13), aged from six to eight years participated. In the interpretation experiment, 30 vignettes with content related to the six basic emotions were used. For each vignette, participants were showed seven photographs and asked to choose the one they thought expressed the emotion of the character in the vignette. In the recognition experiment, the participants were asked to recognize the expression corresponding to the name of the emotions. The type of emotion affected the hit rate of participants in the control and in the experimental group. The experimental group obtained lower rates of accuracy in fear and surprise in the interpretation experiment. Hit rates were significantly higher in the control group in the interpretation task and recognition task. The results agree with the literature that points out the influence of life experiences on the interpretation of emotions in faces and counterposes to the researches that point out that there is no evidence of differences between children that lives in foster homes and children who live with family in the recognition of emotions in faces.

Keywords: emotional intelligence, psychosocial development, sheltered children.

Sumário

<i>Banca Examinadora</i>	<i>iii</i>
<i>Agradecimentos</i>	<i>v</i>
<i>Resumo</i>	<i>viii</i>
<i>Abstract</i>	<i>ix</i>
<i>Lista de Figuras</i>	<i>xii</i>
<i>Lista de Tabelas</i>	<i>xiii</i>
<i>Desenvolvimento do Reconhecimento de Emoções em Faces</i>	<i>15</i>
<i>Reconhecimento de Emoções: aspectos inatos e aprendidos</i>	<i>18</i>
<i>Crianças em Acolhimento Institucional e Reconhecimento de Emoção</i>	<i>20</i>
<i>Utilização de Histórias em Tarefas de Reconhecimento de Emoções em Faces</i>	<i>22</i>
<i>Crianças em Instituições de Acolhimento</i>	<i>27</i>
<i>Objetivo Geral</i>	<i>33</i>
Objetivos Específicos	33
Hipóteses	33
Procedimentos anteriores à realização do estudo	33
Entrada no Projeto Livros Abertos e utilização da leitura dialógica como meio de aproximação das crianças participantes	34
<i>Método</i>	<i>35</i>
Participantes	36
Instrumentos	36
Local	37
Procedimentos Gerais	38
Encontro 1 - Tarefa de Interpretação	39
Materiais	39
Procedimento em tarefa de Interpretação	39
Encontro 2 - Tarefa de Reconhecimento de Expressão Facial pelo nome	40
Materiais	40
Procedimentos em tarefa de Reconhecimento	40
Encontro 3- Aplicação do Teste TNRVI	41
Delineamento Experimental	41

Fluxo temporal dos encontros	42
Análise dos Dados.....	42
<i>Resultados</i>.....	44
Efeito da Variável Independente Grupo sobre o desempenho nos experimentos de Interpretação e Reconhecimento	47
Efeito da Variável Independente Emoção sobre a Taxa de Acerto nos Experimentos de Interpretação e Reconhecimento, considerando cada emoção separadamente.....	48
Distribuição das respostas inexatas	52
<i>Discussão</i>	55
<i>Referências</i>	63
<i>Apêndices</i>.....	68
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	68
Apêndice B - Termos de Assentimento.....	70
Apêndice C - Histórias	71
Apêndice D - Questionário de dados do participante	73
Apêndice E - Tabela de Respostas	74

Lista de Figuras

Figura 1: Expressões faciais de emoções básicas utilizadas no estudo.	39
Figura 2: Setting experimental da tarefa de Interpretação.	40
Figura 3: Setting experimental da tarefa de Nomeação.	41
Figura 4: Fluxograma dos encontros com os participantes.	42
Figura 5: Taxa de acerto dos grupos na tarefa de Interpretação.	47
Figura 6: Taxa de acerto dos grupos na tarefa de Reconhecimento.	48
Figura 7: Taxa de acerto dos participantes por emoção em tarefa de Interpretação.	50
Figura 8: Taxa de acerto dos participantes por emoção em tarefa de Reconhecimento.	51

Lista de Tabelas

Tabela 1. Número de participantes por faixa etária.	36
Tabela 2. Tempo de acolhimento no grupo experimental.....	36
Tabela 3. Características das Casas de Acolhimento.....	38
Tabela 4. Correlações de Pearson entre as variáveis.	45
Tabela 5. Escore dos participantes no teste TNVRI.	46
Tabela 6. Distribuição de respostas inexatas em experimento de interpretação.....	52
Tabela 7. Distribuição de respostas inexatas em experimento de reconhecimento.	52

O reconhecimento de expressões faciais de emoção envolve, segundo Adolphs (2002) uma integração entre processos perceptuais e de conhecimento. Segundo o autor, o primeiro ocorre rapidamente após ser detectada a presença do estímulo e consiste na elaboração de uma representação viso espacial detalhada da configuração facial. O segundo processo que se integra ao reconhecimento envolve por sua vez uma ligação entre as representações perceptuais da face com o conceito que se tem daquela expressão, ou seja, o conhecimento requerido para reconhecê-la.

A expressão facial encontra-se entre os estímulos ambientais cujo processamento cognitivo possui alta relevância para o bem-estar e a sobrevivência, constituindo-se tanto como uma reação ao ambiente quanto como uma via de comunicação entre membros da mesma espécie, permitindo uma regulação do comportamento a partir do conhecimento de como o outro se sente (Adolphs, 2002; Souza, Feitosa, Eifuku, Tamuro, & Ono, 2008). Trata-se de um estímulo emocional, que requer um processamento perceptual prioritário, captando mais rapidamente a atenção do observador em comparação com estímulos neutros (Brosh, Pourtois, & Sander, 2010).

As estruturas cerebrais envolvidas no processamento afetivo dos estímulos são comumente apontadas como subcorticais - principalmente a amígdala, o estriado ventral e o hipotálamo- e são consideradas como evolutivamente conservadas e primitivas. Assim, acredita-se que elas operam automaticamente, de forma que determinadas características, como o branco dos olhos em uma expressão de medo, sejam relativamente não filtradas, evocando automaticamente respostas importantes para a sobrevivência, de forma não consciente (Pessoa, 2008).

Há evidências, no entanto, de que estruturas envolvidas no processamento de estímulos emocionais estão integradas com outras funções cognitivas, como memória, atenção, linguagem, resolução de problemas e planejamento, sendo inviável pensar em uma invariabilidade nesse tipo de processamento. O que se evidencia é que um estímulo emocional passa por múltiplos estágios, nos quais cognição e emoção não podem ser separadas (Adolphs, 2002; Pessoa, 2008).

Considerando-se a função comunicativa da expressão facial, ela se qualifica como informação social, que, segundo o modelo de Crick e Dodge (1994) poderá ser processada de forma dinâmica através da interação entre processos de codificação (sensação, percepção e atenção) e interpretação dos estímulos (atribuições causais e de intenção, entre outros) com uma base de dados de memórias e regras sociais adquiridas sociais.

É possível, nesse sentido, que o cérebro atue de forma *on-line* (não sequencial ou estruturalista), em que os sistemas de codificação, interpretação e memória podem interferir um no outro (Crick & Dodge, 1994), delineando-se o reconhecimento de expressões faciais de emoção em múltiplas estratégias fundamentadas por um grande conjunto de estruturas neurais (Adolphs, 2002)

A presença do conhecimento no processo de reconhecimento de expressões faciais torna essa habilidade sensível a variações individuais, por exemplo o conjunto de memórias e experiências individuais formados na interação dos indivíduos com sua cultura e condições socioambientais, tornando-se assim relevante a presença de uma visão reconciliatória por meio da qual se possa compreender que embora certas expressões sejam processadas de forma semelhante a nível perceptual, podem estar ligadas a conjuntos de conhecimento conceitual distintos (Adolphs, 2002).

Desenvolvimento do Reconhecimento de Emoções em Faces

A literatura demonstra, como será exposto a seguir, que a capacidade de discriminar e reconhecer emoções surge desde muito cedo no desenvolvimento (Chronaki, 2011; Silva, 2017) embora não haja um consenso entre as pesquisas encontradas sobre os marcos cronológicos para o surgimento da habilidade de reconhecer diversas emoções ao longo do desenvolvimento.

Estudo longitudinal desenvolvido por Lawrence, Campbell e Skuse (2015) com crianças e adolescentes entre seis e 16 anos mostrou que a alegria, tristeza e raiva seriam as emoções mais precocemente reconhecidas, com índices semelhantes de acerto entre os participantes mais novos e mais velhos. Por outro lado, a acurácia na identificação do medo, do nojo e da surpresa aumentou gradualmente e no caso desta última emoção alcançou o auge aos 10 ou 11 anos, apenas, em patamar semelhante ao encontrado entre adolescentes de 16 anos. De acordo com o mesmo estudo, foi encontrada uma relação significativa entre o reconhecimento de emoções e o quociente de inteligência dos participantes.

Aguiar (2016), em estudo com crianças entre sete e 11 anos não observou diferença significativa de idade no reconhecimento de emoções, embora tenha ocorrido uma diferença na acurácia do reconhecimento, em que os melhores desempenhos ocorreram no reconhecimento da emoção alegria, enquanto os piores na emoção medo.

Leime, Rique Neto e Torro-Alves (2013), em estudo sobre o reconhecimento de expressões faciais de emoção com grupos de crianças, jovens adultos e idosos, encontraram um

resultado similar em tarefa de reconhecimento entre crianças e idosos, superado pelo desempenho de jovens adultos, explicando que o desempenho parece se desenvolver na infância, atingir um nível ótimo na juventude e diminuir na velhice, em decorrência de um declínio cognitivo neste caso. Ainda segundo o estudo, embora o reconhecimento de expressões de emoção ocorra desde muito cedo na infância, a acurácia no reconhecimento de expressões de raiva, medo e tristeza aumentariam com a idade.

Rodger, Vizioli, Ouyang, e Caldara (2015), considerando dois grupos de cinco a 12 anos (crianças) e de 13 anos até a fase adulta (adolescentes), avaliaram o nível de acurácia necessário para a correta identificação das emoções, propondo a partir dos resultados três vias distintas de desenvolvimento do reconhecimento: a alegria e o medo apresentam níveis de acurácia estáveis desde os cinco anos; tristeza e surpresa têm níveis que se desenvolvem gradualmente ao longo das faixas etárias consideradas; o nojo e a raiva passam por um aprimoramento íngreme de identificação.

Vicari, Reilly, Pasqualetti, Vizzotto, e Caltagirone (2000) destacam a influência do tipo de tarefa nos resultados encontrados, considerando que a habilidade de discriminar as categorias emocionais em faces envolveria a princípio os aspectos viso espaciais destas, enquanto as tarefas de reconhecimento costumam requerer dos participantes conhecimento léxico-semântico sobre as emoções, ou seja, conhecimento sobre os nomes e significado afetivo de cada expressão.

Segundo os autores, o conhecimento léxico sobre as emoções surgiria por volta dos dois anos, quando a criança já é capaz de utilizar palavras que designam emoções para falar sobre o seu estado. A esse estágio segue-se a capacidade de nomear emoções em outras pessoas, até que, por volta dos três a três anos e meio, já consegue usar termos emocionais para personagens imaginários, como os das histórias.

Desenvolvendo quatro tarefas para avaliar separadamente as habilidades viso espaciais e léxico-semânticas em crianças de cinco a dez anos, Vicari et al. (2000) encontraram que a alegria foi a emoção mais corretamente reconhecida em todas as tarefas, seguida pela tristeza, raiva, medo, nojo e surpresa.

Os autores observaram que enquanto para as emoções alegria e tristeza houve um desempenho consistente entre as tarefas, em que a diferença por idade seguiu um padrão quantitativo (quanto maior a idade, maior o índice de reconhecimento), o mesmo não foi observado para as outras emoções negativas (nojo, raiva e medo). Considerando o exemplo do nojo, embora os participantes das menores faixas etárias já tenham sido capazes de associar expressões semelhantes dessa emoção, a habilidade de nomeá-la só surgiu muito depois, em

faixa etária mais avançada. Isso levou os autores a concluir que as diferentes categorias de tarefas podem demandar vias cognitivas distintas antes de alcançar o modelo adulto integrado de reconhecimento.

As diferenças individuais no reconhecimento de emoções também parecem ser sensíveis a diferentes condições socioambientais, como demonstram os resultados encontrados entre crianças que tiveram diferentes padrões de apego em relação às suas mães: comparando-se crianças de seis e onze anos, foi encontrada uma relação de longo prazo entre o padrão de apego seguro entre mãe e criança e a acurácia no reconhecimento de emoções faciais (Steele, Steele, & Croft, 2008).

Crianças negligenciadas ou que sofreram abuso físico de seus pais também podem processar as emoções de forma diferenciada. Pollak, Cicchetti, Hornung e Reed (2000) encontraram que crianças negligenciadas discriminam emoções a partir de pistas contextuais com mais dificuldade em relação a grupos de crianças que sofreram abusos físicos ou que não foram maltratadas. Crianças negligenciadas que participaram neste estudo também notaram menos as diferenças entre emoções de raiva, tristeza e medo, enquanto crianças que sofreram abusos físicos distinguiram menos expressões neutras de expressões com raiva que o grupo controle.

Leitzke e Pollak (2016) colocam que a informação contextual tem um peso maior para a criança que para o adulto na identificação de como o outro se sente. No estudo desses autores, envolvendo o reconhecimento de emoções em faces juntamente com dicas contextuais congruentes e incongruentes com as expressões, pôde-se observar que em situações de incoerências as crianças atribuíram à pessoa da expressão, o sentimento sugerido pelo contexto.

Os resultados pareceram indicar, segundo os autores, que o reconhecimento de emoções envolve processos de aprendizagem em que a criança rastreia a ocorrência das expressões faciais com os contextos em que ocorrem, sendo os dois fatores determinantes para indicar como o outro se sente. O mesmo já não foi observado entre adultos, que se concentram na face para falar sobre como o outro está se sentindo, mesmo em situações de incongruência entre emoção e contexto.

Encontra-se na literatura uma ampla discussão acerca dos aspectos inatos e aprendidos que atuam tanto na expressão quanto no reconhecimento de expressões faciais de emoção, como será visto no tópico a seguir.

Reconhecimento de Emoções: aspectos inatos e aprendidos

Observa-se que o reconhecimento de emoções é considerado sob enfoques distintos. O enfoque possivelmente mais disseminado na literatura considera a influência da evolução genética ao longo de milhões de anos de evolução tornando automático a expressão e o processamento dos estímulos emocionais, permitindo rápidas respostas adaptativas. Este posicionamento está centrado principalmente na teoria de Ekman (1972).

Há, por outro lado, um conjunto de perspectivas teóricas a partir do qual se considera que o processamento do estímulo emocional ocorre principalmente sob a influência de fatores como a avaliação subjetiva do mesmo; a valência e o grau de excitação do estímulo para determinada pessoa; e o papel da cultura e da linguagem na percepção do indivíduo (Brosh et al., 2010).

A Teoria elaborada por Ekman, Friesen, & Ellsworth (1972) tem em Darwin o seu principal precursor, a partir dos estudos deste eminente cientista sobre as expressões de emoção em homens e animais. De acordo com ele, as emoções e estados mentais são marcados por expressões corporais e faciais que adquiriram características específicas ao longo do processo evolutivo da espécie, tanto por meio de hábitos que formaram respostas adaptativas a diversas demandas da vida, quanto pelo efeito da excitação direta do sistema nervoso, independente da vontade ou hábito do organismo (Darwin, 1872).

Estudos realizados sobre o reconhecimento de emoções a partir da definição de Darwin permitiram que Ekman elaborasse o conceito de emoções básicas, definidas como programas afetivos desencadeados por eventos eliciadores apropriados para produzir respostas emocionais específicas, como expressões faciais prototípicas e reações fisiológicas próprias (Brosh et al., 2010).

As características distintivas de cada emoção básica envolvem sinais universais presentes em outros primatas, fisiologia específica, eventos antecedentes específicos, coerência na resposta emocional, rápido começo, breve duração, avaliação automática e ocorrência espontânea (Ekman, 1992). Elas possuem, segundo Ekman, a função de mobilizar o organismo para lidar rápida e automaticamente com o estímulo eliciador, em atividades que se mostraram adaptativas no passado e que se tornaram parte da história filogenética. Foram delimitadas seis emoções básicas que correspondem aos critérios acima desenvolvidos: medo, raiva, tristeza, surpresa, felicidade e nojo (idem).

As emoções básicas possuem uma funcionalidade para fins evolutivamente adaptativos, tanto para quem produz a expressão quanto para quem a percebe. A esse respeito,

Miguel (2015) coloca que a alegria ocorre diante do ganho de algo de valor, que se busca preservar ou repetir; o medo pode ser eliciado por um evento considerado ameaçador, gerador de incerteza e sobre o qual não se tem controle; a surpresa é causada por eventos inesperados que exigem uma readaptação do indivíduo após pausa; a tristeza decorre da perda de algo ou alguém que se considerava importante; o nojo decorre da interação com algo considerado repulsivo ou indesejado; e por fim, a raiva ocorre quando se percebe um obstáculo hostil a algo que se está fazendo ou intenciona fazer.

As seis emoções básicas são amplamente utilizadas nas pesquisas sobre reconhecimento de expressões faciais de emoção e sua utilização como estímulo experimental tem servido para possibilitar a discussão sobre a interação entre processos inatos e aprendidos do processamento de estímulos emocionais. Porém, como se verá a seguir, existem outros enfoques teóricos a respeito deste processo e das emoções existentes.

Ellsworth e Sherer (2003) propõem a Teoria da Avaliação, a partir da qual argumentam que a percepção de emoções e a resposta emocional são afetadas pelas circunstâncias em que o indivíduo está inserido e envolvem tanto padrões de percepção e interpretação do ambiente quanto os correlatos biológicos no sistema nervoso central e periférico. Em vez de um mecanismo que engatilha um padrão fixo de ação em resposta a determinados estímulos, como parece acontecer nas outras espécies, os autores apontam que em humanos a emoção permite maior flexibilidade de avaliação do significado do estímulo e da resposta apropriada a ele, mesmo quando esta avaliação ocorre de forma automática.

Russel (2003) apresentou o conceito de *core affect*, “um estado neurofisiológico que é conscientemente acessível como um simples e não reflexivo sentimento (senso de mobilização e energia) que é uma mistura integrada de valores hedônicos (prazer-desprazer) e excitação (sonolento-ativo)” (p. 147). Nesse sentido, este estado não é diretamente associado a nenhum estímulo, embora possa ser modificado por algum. A qualidade afetiva, entendida como a “habilidade de causar uma mudança no *core affect*” (Russel, 2003, p. 147) pertence ao estímulo e não ao *core affect* em si.

Segundo Russell e Fernandez-Dols (1997) essa perspectiva enfatiza o papel do contexto. Para os autores, os estímulos emocionais são situados em um *continuum* envolvendo dois eixos: um de excitação, que varia entre a letargia ou sonolência e a excitação extrema, e outro de valência, que vai do extremo desprazer para o extremo prazer. Tendo isso em vista, o processo de categorização do estímulo relaciona-se a um julgamento psicológico que extrai um sentido individual ao que é percebido.

No caso desses estímulos serem as expressões faciais de emoção das pessoas, o

juízo psicológico também inclui prazer-desprazer e excitação-letargia. De acordo com os autores, essas duas dimensões são aspectos primitivos e universais da percepção, embora não sejam realizadas a partir de uma classificação única e estanque como poderiam ser entendidas as seis emoções básicas, considerando que no contínuo que envolve os dois eixos há inúmeras possibilidades diferentes de categorização a depender do contexto e das experiências do indivíduo (Russell & Fernandez-Dols, 1997).

Considera-se importante a utilização das emoções básicas no presente estudo como forma de fomentar o debate entre aspectos inatos e aprendidos no reconhecimento de emoções e interpretação de situações que, acredita-se (Ekman, 1992), seriam gatilhos específicos para o surgimento de emoções específicas. Embora se parta da hipótese de que há fatores socioambientais que podem levar a diferenças individuais no reconhecimento de emoções (Pollak et al., 2000), a escolha pelo estímulo das emoções básicas é justamente o que pode mostrar se elas são universalmente reconhecidas como tais ou não.

Crianças em Acolhimento Institucional e Reconhecimento de Emoção

Estudos foram desenvolvidos com crianças residentes em abrigos em alguns locais do mundo para investigar o processamento de emoções entre crianças que passaram por situação de negligência e que foram recebidas em instituições. O reconhecimento de emoção delas tem sido mapeado em profundidade no *Bucharest Early Intervention Project* (BEIP), uma parceria entre Romênia e Canadá, que engloba diversas pesquisas de mapeamento do desenvolvimento de crianças romenas residentes em abrigos, parte das quais são dedicadas à avaliação do efeito das primeiras experiências nos padrões cerebrais e comportamentais em tarefas de reconhecimento de expressões faciais de emoção (Moulson et al., 2015).

Os diferentes métodos desenvolvidos para esse projeto foram Comparação Visual Pareada (Nelson, Parker, Guthrie, & Bucharest Early Intervention Project Core Group, 2006; Jeon, Moulson, Fox, Zeanah, & Nelson, 2014) com apresentação de fotografias contendo o máximo de intensidade emocional; apresentação de fotografias de expressões faciais de emoção com diferentes intensidades emocionais, por meio da técnica *morphing* (Moulson et al., 2015); investigação de como as crianças utilizam expressões faciais para guiar decisões sociais (idem); e mensuração do potencial elétrico do cérebro durante tarefas de reconhecimento de expressões faciais de emoção (Parker & Nelson, 2005; Slopen, McLaughlin, Fox, Zeanah, & Nelson, 2012).

A Comparação Visual Pareada consiste na apresentação de pares de imagens, sendo

uma delas familiar à criança a partir de uma fase prévia de familiarização conduzida pelos experimentadores e outra um estímulo novo. A diferença medida entre o tempo que a criança olha para o novo estímulo em comparação com o tempo destinado ao estímulo familiar é um indicador da habilidade de discriminação entre estímulos familiares e não-familiares. Assim, é gerada uma medida comportamental não-verbal de discriminação (Nelson et al., 2006).

Os estudos envolvendo este método foram desenvolvidos com crianças entre um e dois anos (Nelson et al., 2006) e posteriormente entre três e quatro anos (Jeon, Moulson, Fox, Zeanah, & Nelson, 2010). Os resultados encontrados entre crianças institucionalizadas entre um e dois anos, embora evidenciem preferências de olhar pela emoção de medo em relação à de felicidade, são semelhantes àqueles encontrados para crianças criadas por suas famílias. No caso das crianças entre três e quatro anos, o grupo de crianças abrigadas percebeu de forma semelhante ao grupo de crianças criadas em famílias.

A técnica *morphing* consiste em uma manipulação computadorizada de faces com diferentes expressões emocionais, de forma que é possível criar uma sequência de imagens entre uma expressão e outra. Cada uma das imagens da sequência contém diferentes intensidades das duas emoções iniciais. O mesmo procedimento pode ser feito com uma face neutra e uma face contendo 100% de uma expressão de emoção, de forma que a sequência obtida conterá a emoção em diferentes porcentagens de intensidade. Isso permite ao pesquisador avaliar o limiar de detecção de emoção em faces dos participantes (Aguiar, 2016).

Moulson et al. (2015) realizaram estudo utilizando esta técnica com crianças de oito anos. Os resultados mostraram que crianças vivendo em instituições sem atendimento especializado percebem a emoção de felicidade em limiares altos de intensidade emocional, em que é preciso haver maior intensidade desta emoção na expressão para que ela seja percebida.

O desempenho similar entre os grupos em relação às outras emoções, bem como a falta de diferenças significativas entre as crianças que moram em abrigos em que há atendimento especializado e as crianças criadas em famílias levaram os autores a levantar a hipótese de que o processamento da emoção fosse uma característica em geral não influenciada pela condição de institucionalização, diferentemente do que se observa na relação entre essa condição e prejuízos gerais de ordem física, neurobiológica, cognitiva e socioemocional, sendo necessários mais estudos para esclarecer esse fenômeno.

A hipótese foi reeditada, no entanto, a partir dos resultados obtidos em pesquisa longitudinal do grupo BEIP (Bick, Luyster, Fox, Zeanah, & Nelson, 2017) realizada com crianças de 12 anos, nos mesmos três grupos (institucionalização, institucionalização com

atendimento especializado e não-institucionalização) e com o mesmo desenho experimental.

Embora em nível de 100% de intensidade emocional todos os participantes tenham tido índices de acurácia semelhantes, os autores identificaram uma influência de longo prazo da condição de institucionalização no processamento de emoções, em que as crianças institucionalizadas precisaram de mais informações perceptuais para perceber a emoção alegria e apresentaram mais dificuldades na acurácia da emoção medo em limiares de 50% ou mais de intensidade desta emoção na face. A dificuldade no processamento do medo não foi identificada em crianças institucionalizadas que receberam atendimento especializado.

A utilização das expressões emocionais é uma outra modalidade de tarefa que consiste em, diante da fotografia de duas pessoas (imagens computadorizadas de faces) apresentando expressões faciais distintas, decidir com quem poderia brincar e quem precisaria de ajuda. Os resultados evidenciaram que todas as crianças, independentemente da situação em que se encontram tiveram desempenho acima da média dentro do que era esperado pelos pesquisadores, embora tenha sido identificada uma tendência entre as crianças em condição de institucionalização e sem atendimento especializado a ter dificuldade na utilização de expressões emocionais para guiar comportamentos sociais (Moulson et al. 2015).

Os estudos envolvendo técnica de mapeamento cerebral foram conduzidos por meio de mapeamento neural via eletroencefalograma que permitiu analisar Potenciais de Eventos Relacionados (ERP), ou seja, potenciais cerebrais elétricos eliciados em resposta a um determinado estímulo apresentado (Slopen et al. 2012). Os resultados apontaram para reduzida ativação de potencial cerebral elétrico para a emoção de felicidade entre crianças institucionalizadas (Parker & Nelson, 2005) e uma baixa alocação de recursos atencionais a estímulos faciais nesse grupo (Slopen et al. 2012).

Os autores afirmam que os achados se referem a diferenças perceptuais no processamento de informação perceptual e que as privações podem desencadear problemas no desenvolvimento do circuito cerebral relacionado a essas diferenças perceptuais. Dito de outro modo, são padrões que podem ser decorrentes dos ambientes de privação adversos.

Utilização de Histórias em Tarefas de Reconhecimento de Emoções em Faces

Em uma perspectiva diferente, Sloutsky (1997) buscou avaliar a empatia de crianças moradoras de orfanatos na Rússia, por meio de tarefa de reconhecimento de expressões faciais de emoção. A tarefa consistiu na apresentação de seis histórias consecutivas a cada criança nas quais os personagens experimentaram fortes emoções. Em seguida a cada história, as

crianças foram solicitadas a selecionarem uma expressão facial correspondente às emoções que os personagens sentiram. A análise dos dados evidenciou diferença significativa na habilidade de identificar emoções entre crianças moradoras de orfanatos e criadas em família. Os principais prejuízos de identificação ocorreram em relação às emoções de Alegria, Raiva, Amor e Medo. A construção de tarefas de reconhecimento de emoções em que histórias, também chamadas de vinhetas ou pistas contextuais são utilizadas como estímulos antecedentes para o reconhecimento de expressões de emoção tem ocorrido de diversas formas na literatura.

Pollak et al. (2000) escolheram esse método para comparar como três grupos de crianças (negligenciadas, abusadas fisicamente ou em condições normais de desenvolvimento) combinam uma situação que envolve a ocorrência de uma emoção com sua respectiva expressão emocional. Foi observado que crianças negligenciadas tiveram mais dificuldade para discriminar emoções diferentes, enquanto crianças que passaram por violência física mostraram viés de escolha para expressões de raiva.

Os autores explicam que o método de utilizar histórias permite avaliar como crianças utilizam pistas sociais para interpretar como o outro se sente e que tanto este entendimento quanto a resposta comportamental da criança a partir desta interpretação irá variar proporcionalmente à extensão que sua experiência com o mundo varia (Pollak et al., 2000).

A utilização das histórias em tarefas de reconhecimento facial também tem sido aplicada para verificar a universalidade no reconhecimento das expressões das seis emoções básicas entre culturas diferentes, especialmente entre as letradas e não letradas (Ekman & Friesen, 1971). Segundo esses autores, uma das vantagens desse método é que as histórias ajudam no surgimento de conotações, ou seja, interpretações.

O mesmo procedimento tem sido utilizado com crianças. De acordo com Camras e Alisson (1985), a tarefa envolvendo histórias requer pouco no que diz respeito ao vocabulário, no entanto alcança o entendimento do significado afetivo da expressão.

A diversidade de resultados encontrados permite pensar que apesar da evidência de que há um conjunto básico pré-verbal e automático de respostas de qualquer indivíduo à face humana, capaz de levar a percepções precisas sobre expressões de emoção, chegar a um julgamento sobre a emoção expressa na face de outra pessoa requer processos de avaliação associados à antecipação do comportamento do outro e a memórias de como o outro se comporta quando demonstra determinada expressão (Steele et al., 2008).

Fries e Pollak (2004) avaliaram se problemas interpessoais observados entre crianças institucionalizadas refletem em dificuldades na decodificação de expressões faciais de emoção

em resposta a pistas sociais, considerando que esse aspecto básico da comunicação é fundamental para habilidades sociais mais complexas. Além disso, examinaram se o tempo de institucionalização estaria relacionado negativamente às habilidades de processamento de emoção. Os autores encontraram que há menos acurácia entre crianças institucionalizadas no processamento de expressões faciais de emoção a partir de pistas sociais (histórias acompanhadas de ilustração de cenas), especialmente nos casos de alegria, tristeza e medo. Crianças com mais tempo de institucionalização tiveram mais dificuldade (Fries & Pollak, 2004). Em estudo semelhante realizado por Camras, Grow, e Ribordy (1983) com crianças abusadas fisicamente também foi identificada acurácia menor na identificação de emoções dessas crianças em comparação a um grupo controle de crianças que não passaram por essa situação.

A utilização de vinhetas em formato audiovisual foi utilizada em pesquisa de Teisl e Cicchetti (2007) para que se pudesse avaliar como crianças maltratadas ou que passaram por abuso físico processam pistas sociais, seguindo-se o modelo de Processamento de Informação Social (Crick & Dodge, 1994), no qual se considera a ampla influência de experiências armazenadas na memória e do conhecimento social na interpretação de situações envolvendo interações entre pessoas.

Os resultados demonstraram que crianças que passaram por maus-tratos tiveram uma propensão maior para avaliar respostas agressivas nas vinhetas apresentadas em relação à crianças que não passaram por maus-tratos (Teisl & Cicchetti, 2007).

De acordo com Patrick et al., (2015), respostas emocionais adaptativas dependem de fluxos automáticos e/ou esforçados de processamento do estímulo emocional. Segundo os autores, o fluxo automático é evolutivamente mais antigo e ativado em resposta a estímulos motivacionais ou biologicamente significativos no ambiente. Por outro lado, o fluxo de esforço engendra reavaliações *top-down* e direcionadas por objetivos sobre estímulos carregados de emoção, regulando-se as respostas emocionais de acordo com o contexto. Assim, no último caso o comportamento emocional pode ser dirigido conforme o contexto circunstancial ou comportamental da pessoa.

Contrapondo expressões faciais de emoção com situações que sugeriram emoções diferentes, experimento conhecido por *Face-Vignette Task (FVT)*, Carrol e Russel (1996) fundamentaram o posicionamento de que a atribuição de uma emoção a outra pessoa requer que seja percebida uma semelhança entre o estado da pessoa e um script para aquela emoção (Fehr & Russell, 1984 citado por Carrol & Russel, 1996), que envolve por sua vez os antecedentes, sentimentos, mudanças fisiológicas e consequências comportamentais da

emoção.

Nesse sentido, os autores argumentam a favor de uma dominância limitada da situação na atribuição de emoção a outros, em que a informação facial seria preeminente apenas no que diz respeito a características *quase-physical* (mudanças faciais como olhar para baixo ou um sorriso e que são consideradas como tais e não como sinais de tristeza ou alegria, por exemplo), grau de excitação e em algum nível grau de prazer ou desprazer (Carrol & Russell, 1996).

Patrick et al., (2015) utilizaram a FVT para avaliar o processamento emocional entre pessoas com esquizofrenia, argumentando que a leitura de vinhetas e a comparação de seus conteúdos com uma expressão facial contrastante consistiria em um fluxo esforçado de processamento para a resposta, enquanto o reconhecimento ancorado apenas na face se derivaria de um fluxo automático, sem regulação das respostas pelo contexto.

Os resultados confirmaram hipótese inicial dos autores de maior quantidade de processamento automático na amostra clínica, com o achado adicional de que o QI moderou a relação entre grupo e tipo de resposta, sugerindo que pacientes com QI afetado tem tendência a se dirigirem por responsividade automática (Patrick et al., 2015).

Morgan, Izard e King (2010) afirmam que o conhecimento acerca das emoções possui três aspectos principais: o receptivo, mensurável por tarefas de reconhecimento, em que a criança deve combinar uma palavra que descreve a emoção (geralmente o nome) com sua respectiva expressão facial; aspecto expressivo, mensurável por tarefas em que é solicitado à criança que produza a descrição ou nome da emoção; e contextual ou situacional, conhecido na literatura como *Emotional Situation Knowledge* (ESK), que envolve a compreensão da emoção como um processo causal, habilidade mensurável em tarefas de identificação de expressões faciais elicitadas por diversas situações.

O conhecimento receptivo, segundo os autores, parece ser o primeiro a surgir ao longo do desenvolvimento e está menos correlacionado com a necessidade de habilidades verbais que o conhecimento expressivo, embora seja imprescindível a presença de um vocabulário básico para que se possa combinar uma expressão facial de emoção com o nome dessa expressão. Em estudo de Cummings e Rennels (2014), com crianças de cinco a oito anos, os dois tipos de tarefa foram realizados, e os participantes tiveram maior tempo de reação quando tiveram que inferir um rótulo emocional para as expressões que quando os rótulos foram oferecidos.

O conhecimento baseado na situação começa a surgir mais tarde no desenvolvimento, durante os anos pré-escolares, e é considerado mais complexo por estar atrelado ao

entendimento cognitivo de quais situações tendem a elicitam quais emoções, ou seja, exige um entendimento das emoções como processos causais (Morgan, Izard, & King, 2010). Além disso este conhecimento mobiliza o processo cognitivo de evocação de memórias e tarefas de recordação costumam resultar em latências mais longas que tarefas de reconhecimento (Cummings & Rennels, 2014).

As experiências sociais, bem como as diferenças culturais possuem um papel fundamental no desenvolvimento do conhecimento situacional das emoções, considerando que as mesmas situações podem eliciar emoções diferentes em culturas ou contextos socioambientais distintos. Além disso, a ocorrência mais ou menos constante de diálogo sobre as emoções, da presença de mediação de um adulto e/ou pares na compreensão da criança sobre suas próprias emoções e as dos outros, assim como menos ou mais oportunidades de observação de pessoas identificando e falando sobre suas emoções podem levar a dificuldades no entendimento destas (Gross & Ballif, 1991; Morgan et al., 2010).

Estudo comparativo realizado por Doan e Wang (2010), avaliou o conhecimento emocional de crianças de cinco a oito anos a partir de atividade de leitura de livros infantis de mães para seus filhos. Verificou-se que as referências maternas a pensamentos, emoções e estados mentais dos personagens foram preditivas do EKS das crianças, enquanto a referência apenas ao comportamento dos personagens, esteve negativamente relacionada a este tipo de conhecimento.

Os autores argumentam que a nomeação dos estados psicológicos com o auxílio de um adulto, no caso a mãe, torna possível uma reflexão sobre eles, na qual as crianças tem oportunidade de conhecer diferentes perspectivas e emoções, por vezes até conflitivas com as dela, o que pode facilitar futuramente na tomada de perspectiva e compreensão emocional (Harris, 1999 citado por Doan & Wang, 2010).

Schultz, Izard, Ackerman, e Youngstrom (2001), em direção semelhante, apontam a importância de antecedentes de auto-regulação de atenção e comportamento para que se compreenda as pistas que indicam como o outro se sente, podendo assim estabelecer vínculos mais profundos e duradouros entre os pares.

Foi planejada para essa dissertação a avaliação do reconhecimento emocional em tarefa de reconhecimento e de interpretação de emoções. Considerando que a habilidade verbal interfere no aspecto expressivo do conhecimento emocional (Morgan et al., 2010) e que avaliar esta relação não foi um objetivo levantado para este trabalho, optou-se por uma simplificação da demanda linguística das tarefas sem que fosse prejudicado o acesso ao significado contextualizado das expressões.

Considerando-se a literatura apresentada acima, observa-se que a tarefa de interpretação de expressões faciais a partir de vinhetas tem sido o método mais sensível, dentre os apresentados, para a identificação de diferenças na percepção de crianças que passaram por condições atípicas de desenvolvimento, como é o caso da negligência e institucionalização.

Espera-se que os índices gerais de acerto sejam maiores na tarefa de reconhecimento, partindo-se do pressuposto de que a compreensão de palavras que designam expressões faciais de emoções básicas é uma habilidade que surge mais cedo ao longo do desenvolvimento e não envolve os processos cognitivos mais complexos de entendimento da emoção como um processo causal (Gross & Ballif, 1991; Morgan et al., 2010).

Por outro lado, é esperado que o desempenho no experimento de reconhecimento tenha maiores índices de acerto no grupo controle, considerando que experiências sociais adversas na infância podem influenciar tanto no entendimento das crianças sobre as emoções quanto no entendimento do significado das palavras que descrevem as emoções (Gross & Ballif, 1991; Morgan et al., 2010).

É esperado também que crianças que tenham passado por negligência e/ou violência (os principais motivos que levam ao acolhimento institucional) tenham índices de acerto menor que os do grupo controle no experimento de interpretação. Essa hipótese se fundamenta na ligação indissociável entre conhecimento emocional e o desenvolvimento de processos cognitivos e emocionais a partir da socialização da criança e de suas primeiras relações com pessoas mais próximas (Schultz et al., 2001).

Dessa forma, entende-se que a falta de estimulação, a presença de violência e de diversas formas de negligência pode afetar o desenvolvimento desses processos e por consequência o reconhecimento de emoções.

Crianças em Instituições de Acolhimento

Considerando-se o que até este ponto foi exposto acerca do reconhecimento de emoções entre crianças em situação de acolhimento, torna-se importante refletir sobre os fatores sociais e/ou individuais que poderiam estar atrelados à dificuldade no reconhecimento de emoções na população que está sendo estudada.

Nelson, Fox e Zeanah (2014) apontam que as condições socioambientais em que as crianças vivem em instituições contribuem para que estas se encontrem em situação de estresse, raramente buscando o conforto de um cuidador. Os autores observaram pouca estimulação social por parte dos funcionários responsáveis e pouca interação entre pares, que

quando ocorriam eram de natureza agressiva. Além disso, e possivelmente conseqüentemente a isso, observaram declínio cognitivo e na função da linguagem, bem como menores quocientes de inteligência.

No Brasil, os estudos encontrados pela pesquisadora enfatizam principalmente as condições socioafetivas das crianças acolhidas. Considerar esse recorte socioafetivo é importante pela influência das condições de socialização e vinculação para o desenvolvimento integrado e indissociável de aspectos sensório-motores, cognitivos e afetivos (Diniz, Assis, & Souza, 2018; Piaget & Inhelder, 1997).

Os impactos envolvendo o desenvolvimento das crianças em condição de acolhimento precedem a institucionalização e envolvem os motivos que levam ao acolhimento institucional. Dentre eles, a negligência e a pobreza são os principais (Alexandre, 2017; Cintra & Souza, 2010; Diniz et al., 2018), juntamente aos quais figuram os fatores de risco da dependência química/alcoolismo dos pais, violência doméstica e abuso sexual (Alexandre, 2017).

Faz-se necessário diferenciar negligência de pobreza, considerando que esta está relacionada à incapacidade de oferecer cuidado aos filhos por motivos que escapam ao controle da família, enquanto a negligência é a falta desse cuidado desde que por motivos que não escapem ao controle dela (Azevedo & Guerra, 1997 citado por Alexandre, 2017). Embora o ECA estabeleça que a pobreza não é um motivo para o acolhimento institucional e apresente como alternativa a inserção da família em programas sociais de apoio (Brasil, 1990), afirma-se que na prática e historicamente a pobreza se destaca como um importante motivo (Rizzini & Rizzini, 2004).

Dessa forma, vale considerar que, embora já tenham sido legisladas medidas para garantir a cidadania de crianças que passam por situação de acolhimento no Brasil, a maior parte delas, senão todas, ainda passam, segundo Machado (2011) por uma violência estrutural, que se aplica a processos familiares, mas também econômicos, culturais e políticos “que conduzem à opressão de determinadas pessoas, às quais se nega vantagens da sociedade, tornando-as, por isso, mais vulneráveis ao sofrimento...” (Machado, 2011 p. 157).

Alexandre (2017) sintetiza a questão sobre os fatores de risco ao desenvolvimento socioafetivo das crianças, argumentando que a vulnerabilidade destas está relacionada à dependência destas do relacionamento com os adultos. Nesse sentido, podemos considerar tanto o contexto mais próximo das relações familiares, o contexto institucional e os contextos social, político e cultural mais amplos que permeiam suas relações.

A precariedade nos vínculos e de condições materiais para o desenvolvimento deixam

a criança em uma condição de vulnerabilidade e por vezes de periculosidade, o que torna o acolhimento institucional uma medida importante e protetiva da garantia de seus direitos, além de propiciadora do desenvolvimento socioafetivo. Contudo, a institucionalização também levanta, segundo Diniz et al., (2018) uma série de desafios ao desenvolvimento infantil.

As autoras enfatizam que esses desafios envolvem fatores como a perda de vínculos e mudança na maneira de se vincular; dificuldade dos cuidadores(as) no atendimento personalizado à criança, considerando a discrepância entre quantidade de cuidadores (as) e crianças; e alternância de funcionários(as), nem sempre capacitados adequadamente para entender as necessidades de desenvolvimento infantil.

Alexandre (2017) buscou colher a perspectiva da criança em situação de acolhimento em estudo sobre as representações sociais delas acerca da família, do abrigo e do conceito social sobre as crianças abrigadas. No que diz respeito à família, a fala dos participantes indicou o anseio pelo retorno à família de origem, mesmo nos casos em que houve severa violação de direitos. Por outro lado, a representação da família, embora evocasse o modelo de família nuclear fortemente presente no imaginário social, foi ampliado pelas crianças como grupo de pessoas que se relacionam afetivamente, não necessariamente por laços de sangue e que garante a proteção de seus integrantes.

A representação de abrigo dos participantes do estudo enfatizou o seu aspecto estrutural, imagetivamente representado pela figura de uma casa por todos eles, e entendido como local que oferece cuidados materiais e de lazer. Embora as cuidadoras tenham sido caracterizadas como pessoas que cuidam, associadas à imagem materna, também foram alvos de afetos negativos relacionados à imposição de regras e castigos. Um ponto relevante levantado pelos participantes do estudo em relação aos abrigos consistiu na falta de liberdade para sair da instituição.

Por fim, a representação das atitudes da sociedade em relação ao abrigo, última parte do estudo desenvolvido por Alexandre (2017), foi a mais negativa, evidenciando-se na fala das crianças a busca por esconder o fato de viver em acolhimento e o sentimento de uma estigmatização social em que as crianças residentes em Casas de Acolhimento são qualificadas como más, loucas e que não prestam.

Outros estudos apontam a ocorrência de embotamento profundo no qual a criança ou o adolescente parece passar por um profundo processo de dissociação, ambivalência e prejuízo na expressão de sentimentos (Machado, 2011; Mendes, 2015; Rizzini & Rizzini, 2004).

Fries e Pollak (2017) apontaram o comportamento social indiscriminado como um dos

primeiros marcadores comportamentais entre crianças negligenciadas acolhidas em instituições. Este comportamento se manifesta em uma dinâmica em que a criança não tem seus cuidadores mais próximos como uma referência de conforto e segurança e não se mostra alerta à presença de estranhos, tampouco inibida a estabelecer uma pronta relação de proximidade com eles.

Os autores consideraram que essa manifestação poderia estar relacionada a dificuldades de aprendizagem, no sentido de identificar os estímulos (cuidador familiar, expressão facial, voz) e traduzi-los em sinal de sua significância motivacional, regulando então o próprio comportamento em acordo com eles. Em tarefa desenhada para permitir essa avaliação, foi observado que crianças em condições típicas de desenvolvimento tiveram sucesso em utilizar informações implícitas para conduzir o próprio comportamento, enquanto crianças institucionalizadas tiveram dificuldade nesse pareamento, o que foi correlacionado com as manifestações de comportamento indiscriminado.

É importante destacar pontos de semelhança e divergência em relação ao processo histórico e ao panorama atual das características do sistema de acolhimento às crianças apresentados pelo BEIP (referência internacional) sobre o contexto romeno e o que ocorre no contexto brasileiro, considerando que uma das justificativas deste estudo consiste em realizar um paralelo entre a realidade brasileira e internacional no que se refere à interpretação de emoções em faces por crianças em acolhimento institucional.

A institucionalização de crianças na Romênia é historicamente caracterizada por um contexto de fragilidade socioeconômica, envolvendo pobreza, altas taxas de aborto e divórcio, seguidas pelo declínio da taxa de natalidade (Nelson et al., 2014). O então presidente entre 1965 e 1989 iniciou um plano de proteção da produtividade econômica romena, incentivando e pressionando os cidadãos a terem filhos e os entregarem ao Estado, que supostamente os criariam em melhores condições (idem).

As crianças recebidas eram então separadas entre defeituosas e não defeituosas segundo a lógica da defectologia (Nelson et al., 2014) e embora ambos os grupos vivessem em condições precárias, as crianças consideradas defeituosas viviam em condição pior, com poucos investimentos estatais.

O processo de institucionalização no Brasil é caracterizado desde o período imperial até o período republicano pela lógica do higienismo (Rizzini & Rizzini, 2004) da população pobre e supostamente mais vulnerável à delinquência, acolhidas sob o discurso semelhante de que as crianças e adolescentes, historicamente denominados como “menores”, estariam em melhores condições sob a tutela do Estado, em uma lógica de empobrecimento da unidade

familiar, ou seja, sob a alegação de que a família não estaria em condições de criar as crianças (Cintra & Souza, 2010; Mendes, 2015; Rizzini & Rizzini, 2004).

As principais diferenças entre o contexto brasileiro e contexto internacional romeno-fonte da maioria dos estudos envolvendo reconhecimento de emoções por crianças institucionalizadas- se torna mais evidente com as mudanças advindas do processo de redemocratização e humanização do acolhimento: no Brasil, um de seus maiores marcos foi a elaboração e direcionamentos para a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Machado, 2011); no contexto romeno, a queda do presidente Ceaușescu é seguida pelas providências resolutivas necessárias para o problema da institucionalização e os obstáculos a suas implementações, que envolveram parcerias internacionais (Nelson et al., 2014).

Os desafios para a Romênia, mencionados acima, consistiram na existência de dezenas de milhares de crianças institucionalizadas, com índices de abandono persistentes, bem como o problema de longo prazo do desenvolvimento de uma nova abordagem às crianças abandonadas (Nelson et al., 2014). Como primeira resposta, buscou-se garantir provimentos básicos, como comida e serviços médicos e sociais às crianças e posteriormente abrir-se para ajuda de outros países e instituições de apoio (idem).

De acordo com Nelson et al., (2014), a adoção nacional e internacional, bem como o acolhimento das crianças romenas em lares de famílias do país (modelo conhecido como *foster care*) foi considerado uma alternativa para a institucionalização, embora tenha levantado diversos problemas políticos e culturais para a sua implementação.

No Brasil, o processo de redemocratização que se seguiu ao regime militar foi marcado por uma série de medidas que buscaram resgatar a autonomia da família de origem e a importância da comunidade na criação dos filhos (Rizzini & Rizzini, 2004), bem como buscou construir a visão da criança como um sujeito de direitos e não apenas de vulnerabilidades, fato a ser garantido não só pelo Estado, mas por toda a sociedade (Brasil, 1990; Machado, 2011).

Os abrigos, que antes funcionavam em regime de internamento, foram extintos (exceto para casos de internação por atos infracionais) e substituídos por casas de acolhimento (Machado, 2011; Rizzini & Rizzini, 2004).

De acordo com Mendes (2015), as Casas de Acolhimento atualmente são instituições com a responsabilidade de zelar pela integridade física e emocional de crianças e adolescentes que tiveram seus interesses negligenciados, seja por meio do abandono ou do risco pessoal na convivência precária com os responsáveis. Devem funcionar em caráter provisório e com

estrutura física semelhante à residencial, de forma que seu papel seja o de resguardar a criança até que seja possível o seu retorno para família de origem ou substituta.

O cuidado ofertado às crianças deve passar pela formação de vínculo entre a criança e o(s) cuidador(es), de forma que possa ser ofertado de maneira personalizada, com a formação de pequenos grupos em cada casa de acolhimento (Machado, 2011).

Nelson et al., (2014) apontam que no caso das crianças romenas, seus cuidadores estão envolvidos de uma forma muito mais neutra que em uma situação de família e que as crianças raramente se dirigem a seus cuidadores em momentos de estresse. Sloutsky (1997) também aponta que, diferentemente de uma realidade familiar, em que cada membro pode assumir diferentes papéis e o envolvimento entre as pessoas fazer com que naturalmente uma seja referência para a outra na regulação do próprio comportamento, a instituição é um local profissional para os funcionários e isso pode gerar diferenças na forma como as crianças percebem e interpretam as emoções no cotidiano.

Considerando-se as deliberações contidas no ECA acerca da responsabilidade social sobre a garantia da proteção integral, promoção do bem-estar e do desenvolvimento pleno das crianças, esse estudo torna-se relevante por permitir obter a partir dos experimentos propostos dados sobre habilidades importantes para que a criança se expresse e se relacione com os outros em seu ambiente. Dessa forma, a identificação de dificuldades na nomeação de emoções, bem como de interpretações que se afastem intensamente do esperado podem servir de embasamento para a reflexão e construção de ferramentas e intervenções que possam promover o desenvolvimento da expressão e o enriquecimento das relações das crianças com seus pares, familiares e pessoas próximas.

O tema do reconhecimento e interpretação de emoções em faces é pertinente quando se considera que a relação das crianças com os adultos próximos, possivelmente permeada pela falta de cuidado atento e personalizado, pode ser de menos estimulação ao entendimento dos próprios sentimentos e de como outro se sente, bem como de menos *feedbacks* à iniciativa da criança nesse sentido.

O presente estudo justifica-se, além do fator mencionado acima, por ser uma contribuição à literatura científica no campo de reconhecimento de expressões faciais de emoção entre crianças acolhidas, tendo em vista que não foram encontrados estudos com essa abordagem no Brasil. Assim, o desenvolvimento desta pesquisa pode contribuir para a consistência ou questionamento dos dados encontrados até o momento em âmbito internacional.

Objetivo Geral

Avaliar se crianças acolhidas apresentam menor taxa de acerto em reconhecimento de expressões faciais emocionais em relação a crianças não acolhidas.

Objetivos Específicos

- Avaliar se crianças acolhidas tem maior dificuldade no reconhecimento de expressões faciais de emoção quando uma tarefa interpretativa lhes é dada em relação a um grupo controle de crianças não acolhidas;
- Avaliar se crianças acolhidas tem maior dificuldade no reconhecimento de expressões faciais de emoção quando uma tarefa de nomeação lhes é dada em relação a um grupo controle de crianças não acolhidas;
- Avaliar se há desempenho diferenciado nos dois grupos em relação a emoções específicas no conjunto das seis emoções básicas: alegria, tristeza, surpresa, raiva, medo e nojo.

Hipóteses

- Crianças em situação de acolhimento irão apresentar desempenho pior nas tarefas de interpretação e de nomeação em relação ao grupo controle;
- A taxa de acerto será mais alta na tarefa de nomeação nos dois grupos;
- A taxa de acerto na tarefa de interpretação de crianças em situação de acolhimento será menor que a mesma taxa do grupo controle;
- Crianças em situação de acolhimento apresentarão menor taxa de acerto em emoções de medo, tristeza e raiva, apresentando dificuldade de diferenciação entre essas emoções negativas;
- Crianças em situação de acolhimento apresentarão menor taxa de acerto em emoções de alegria.

Procedimentos anteriores à realização do estudo

Antes da realização da pesquisa, o projeto foi apresentado à *Vara da Infância e da Juventude do Distrito Federal* para ser apreciado pelo Juiz responsável, com o objetivo de obter autorização para a sua execução.

Mediante a autorização da Vara de Infância, foram realizados contatos com as instituições que acolhem maior número de crianças dentro da faixa etária de seis a oito anos. A informação sobre as instituições que se encaixam nesse perfil foi obtida pela própria Vara da Infância.

Foi apresentado aos dirigentes de cada Casa de Acolhimento documento contendo a autorização da Vara de Infância e obtida nova autorização das Instituições de Acolhimento, após apresentação do projeto.

Entrada no Projeto Livros Abertos e utilização da leitura dialógica como meio de aproximação das crianças participantes

A pesquisadora que conduziu a pesquisa fez parte do projeto de extensão **Livros Abertos: aqui todos contam** (<http://livrosabertosaquitoscontam.blogspot.com>, recuperado em 12 de novembro, 2018), coordenado pela Professora Dr^a. Eileen Pfeiffer Flores, na Universidade de Brasília, por dois semestres. Neste projeto se realiza pesquisa, ensino e extensão sobre a prática da leitura dialógica.

A pesquisadora iniciou sua participação no projeto pensando na leitura dialógica como uma possibilidade de se aproximar das crianças de maneira lúdica e favorecedora do vínculo entre participantes e pesquisadora, uma vez que coordenadoras de duas Casas de Acolhimento sinalizaram que as crianças poderiam apresentar resistência ao contato com profissional para desenvolver atividade de pesquisa, que geralmente envolve pouca ludicidade. Além disso, a realização das rodas de leitura dialógica foi ofertada como forma de agradecimento e retorno às Casas de Acolhimento, que autorizaram e cederam espaço e tempo para a realização da pesquisa, organizando o cronograma das crianças para que elas tivessem disponibilidade para participar.

As rodas de leitura envolveram a apresentação de livros previamente escolhidos com o objetivo de promover diálogos sobre temas que pudessem ser interessantes para as crianças. As obras escolhidas foram Enganos (Brenman & Karsten, 2012), Os Dez Amigos (Pinto, 1983) e Chapeuzinho Amarelo (Buarque, 1998).

A experiência no projeto também serviu para que se entendesse a estrutura e função da narrativa e a forma como a emoção permeia, por meio, por exemplo, da forma como as imagens são apresentadas e pelo tom de voz do narrador, que pode transferir aos personagens e ao enredo a emocionalidade de sua voz.

Em relação à estrutura da narrativa, Barthes (2009) analisa e aponta diferentes classes

de funções dos elementos que a compõem. Dentre eles, destaca-se a função de índice e de núcleo cardinal. Na primeira está a atmosfera e o sentido que se apreende da história, a partir das ações do personagem, de forma quase virtual, ou seja, sem que tal sentido esteja implícito, mas sim inferido. Na segunda função o autor refere-se às ações que abrem alternativas para os acontecimentos que se seguem na história.

Há uma terceira função, explicada pela autor, denominada como catálise, que por meio de elementos integrativos entre os núcleos da narrativa, vai mantendo o narrador em contato com o ouvinte da história.

As considerações acima expostas sobre a narrativa colocam em evidência os estímulos utilizados no experimento de interpretação e como eles se diferenciam de uma história sobre emoção. Pode-se dizer que as vinhetas utilizadas nesse estudo apresentam em sua forma a busca pela linguagem científica, que segundo Barthes (2009), preza por categorias explícitas e discriminatórias.

A apresentação de situações envolvendo conteúdo emocional foi escolhida por preservar a relação causal entre situação e expressão facial de emoção da forma mais clara possível e mais presente na literatura científica, possibilitando a discussão dos resultados. Nesse sentido, é importante destacar que essa relação causal está embasada no conteúdo que foi sendo atribuído à cada emoção pelas referências teóricas que consideram o aspecto de adaptação evolutiva delas (Darwin, 1872; Ekman & Friesen, 2003; Miguel, 2015).

Ponderou-se ainda que a integração de elementos com função de catálise, ou seja, a agregação de mais detalhes ao redor do núcleo principal da mensagem tornaria a análise da interpretação dos participantes mais complexa, pois quanto mais elementos são agregados à história, mais difícil se tornaria saber em que elemento da história a criança teria se baseado para fazer inferências sobre a emoção do personagem.

Estudo Piloto

Foi realizado estudo piloto com três adultos e três crianças, selecionando-se as vinhetas de cada emoção em que se encontrou 85% de acerto ou mais pela expressão facial de emoção correspondente a cada uma.

Método

A presente pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília. CAAE: 80142817.1.0000.5540.

Participantes

Vinte e duas crianças residentes em abrigos (grupo experimental) e quinze crianças que moram com pelo menos um dos pais (grupo controle) na faixa etária entre seis e oito anos. A referida faixa etária foi escolhida considerando-se que a partir dos seis anos as crianças já podem reconhecer e discriminar as seis emoções básicas, bem como ter adquirido conhecimento léxico suficiente para participar em experimentos sobre reconhecimento de emoções (Aguiar, 2016; Vicari et al., 2000).

A divisão dos participantes por sexo foi 10 meninos e 12 meninas no grupo experimental e 3 meninos e 13 meninas no grupo controle.

A seguir são apresentadas tabelas com distribuição dos participantes por características de idade, e tempo acolhimento (foi possível obter o tempo de acolhimento de 13 participantes, pois apenas 13 dos que foram entregues foram devolvidos até o final da pesquisa).

Tabela 1

Número de participantes por faixa etária.

Idade	6 anos	7 anos	8 anos
Grupo Experimental	8	8	5
Grupo Controle	5	6	5

Tabela 2

Tempo de acolhimento no grupo experimental.

Tempo de Acolhimento	Menos de um Ano	Um a dois anos	Dois a Três anos	Três a quatro anos
Número de Participantes	1	8	1	3

Instrumentos e Materiais

- Fotografias do *Banco de Expressões Faciais Brasileiro*: este banco de expressões é composto por 175 fotografias da face de 15 modelos, nove homens e seis mulheres, de nacionalidade brasileira, expressando as emoções alegria, tristeza, raiva, medo, nojo e surpresa e expressão neutra. O Banco apresentou boas condições estatísticas de validação no Brasil e no exterior (Baptista, Rodrigues, & Torro-Alves, 2013; Rodrigues, 2015). Obtida a autorização dos autores do Banco, foram usadas 84 faces do mesmo, de seis

modelos masculinos e seis modelos femininos, cada um deles expressando medo, surpresa, raiva, tristeza, alegria, nojo e expressão neutra. (Rodrigues, 2015);

- As faces foram impressas em papel *mat*, nas dimensões 15x21cm (largura x altura) e coloridas com resolução de 506x650 pixels, seguindo os parâmetros especificados na literatura (Leime, Rique Neto, Alves & Torro-Alves, 2013);
- *Teste Não Verbal de Raciocínio para Crianças (TNRVI)*: teste não-verbal construído para medir o quociente geral de inteligência, que inclui o raciocínio analógico concreto e abstrato. Uma vez que as crianças farão analogias entre histórias e/ou nomes e expressões faciais, buscamos com a aplicação desse teste ter o controle da habilidade dos participantes de fazer comparações e pensar por analogias independente de informações previamente adquiridas e/ou por treinamento. Este instrumento é validado no Brasil e composto de 58 figuras de objetos concretos e abstratos, distribuídos em dois fatores: raciocínio analógico abstrato (44 itens) e raciocínio analógico concreto ou habilidade viso espacial (13 itens) (Pasquali, 2005);
- Questionário para anotação dos seguintes dados de cada participante: nome, idade, sexo, idade de ingresso na instituição e tempo de permanência na mesma (Apêndice D);
- Tabela para registro de resposta dos participantes (Apêndice E);
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) e Termo de Assentimento (Apêndice B), empregados para formalizar a autorização dos pais e das crianças, respectivamente;
- Lista de 30 vinhetas, cada uma representando uma das seguintes emoções: alegria, raiva, medo, tristeza, nojo, surpresa (Apêndice C). As histórias utilizadas foram reproduzidas ou adaptadas de outras pesquisas semelhantes existentes na literatura (Camras et al., 1983; Ekman & Friesen, 1971; Fries & Pollak, 2004; Pollak et al., 2000).

Local

Algumas diferenças entre as casas de acolhimento em que os participantes da pesquisa residem foram listadas na tabela a seguir.

Tabela 3
Características das Casas de Acolhimento.

	Casa 1	Casa 2	Casa 3	Casa 4	Casa 5
Presença diária de profissionais na moradia		X	X	X	
Crianças moram apenas com mães sociais	X				X
Áreas rurais ou urbanas afastadas		X			X
Áreas urbanas movimentadas			X	X	
Área residencial	X				
Área verde e parquinho	X	X	X		X
Casa e escola no mesmo local			X	X	

O tempo em que as crianças estão no local de acolhimento desde o início da pesquisa variou de quatro meses a quatro anos, com uma média de aproximadamente vinte meses ($M=20.61$). Nesse período, a Casa de Acolhimento costuma ser um local onde a criança pode estar segura e ter garantias básicas, como higiene, comida e educação. Além disso, quando for o caso a criança recebe visitas da família em dias e tempo pré-determinados, sendo possível a reintegração da criança à família quando a configuração que levou a criança a ser acolhida tenha um encaminhamento favorável e a família esteja disponível para receber a criança novamente.

Houve casos de outros participantes que foram acolhidos após adoções malsucedidas ou que foram definitivamente entregues por um dos genitores.

Procedimentos Gerais

Os experimentos foram realizados no local de residência da criança, em sala reservada e arrumada de forma a conter o mínimo de distrações visuais e auditivas possível. Os cômodos foram organizados para conter uma mesa e duas cadeiras, uma para a pesquisadora e outra para a criança, sentando-se um de frente para o outro. Quando o responsável pela criança quis acompanhar a coleta de dados, foi instruído a ficar no aposento mais próximo ou longe do campo visual da criança, quando possível.

A realização das tarefas foi completada ao longo de três encontros com cada criança.

Encontro 1 - Tarefa de Interpretação

Materiais

- 42 fotografias de expressões faciais de emoção do Banco de Faces Brasileiro (Baptista et al., 2013). Neste conjunto, as expressões foram de seis modelos adultos, três mulheres e três homens, cada um dos quais expressando alegria, tristeza, medo, raiva, nojo, surpresa e expressão neutra em fotografias diferentes;
- Uma tabela identificada com os dados de cada participante e lápis para o registro das respostas do participante pela pesquisadora.

Procedimento em tarefa de Interpretação

Após assinatura do TCLE e do Termo de Assentimento 1, a tarefa teve início. Foram realizadas trinta rodadas, em cada uma foi apresentada uma fileira de fotografias de expressões faciais de emoção um(a) mesmo(a) modelo. Nomes fictícios foram dados aos atores das fotos para facilitar a associação deles com os personagens da história pela criança. Após identificação do (a) modelo pelo nome, a pesquisadora falou à criança que contaria uma história que teria acontecido ao personagem da fotografia e em seguida leu uma das vinhetas de conteúdo em tom de voz neutro. Seguindo-se a leitura, foi perguntado à criança qual das fotografias mostrou como a pessoa se sentiu com o que aconteceu com ela. O contato visual com a criança foi evitado até que ela tivesse escolhido sua resposta. A ordem de apresentação das vinhetas foi randomizada.

Após fazer sua escolha, a criança foi orientada a depositar a foto em uma caixa. A duração aproximada da tarefa foi de 30 a 40 minutos.

Exemplos da série de fotografias e do ambiente experimental são demonstrados nas figuras a seguir:

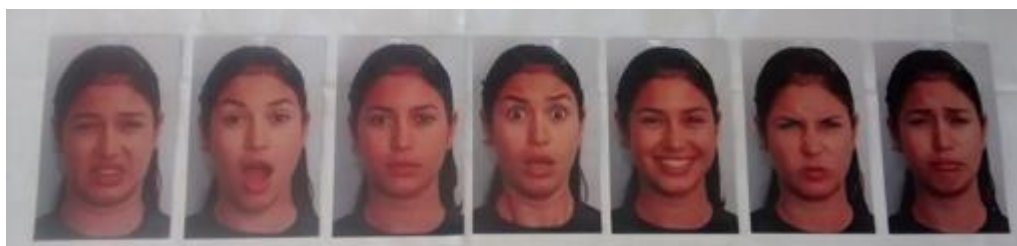


Figura 1: Expressões faciais de emoções básicas utilizadas no estudo.

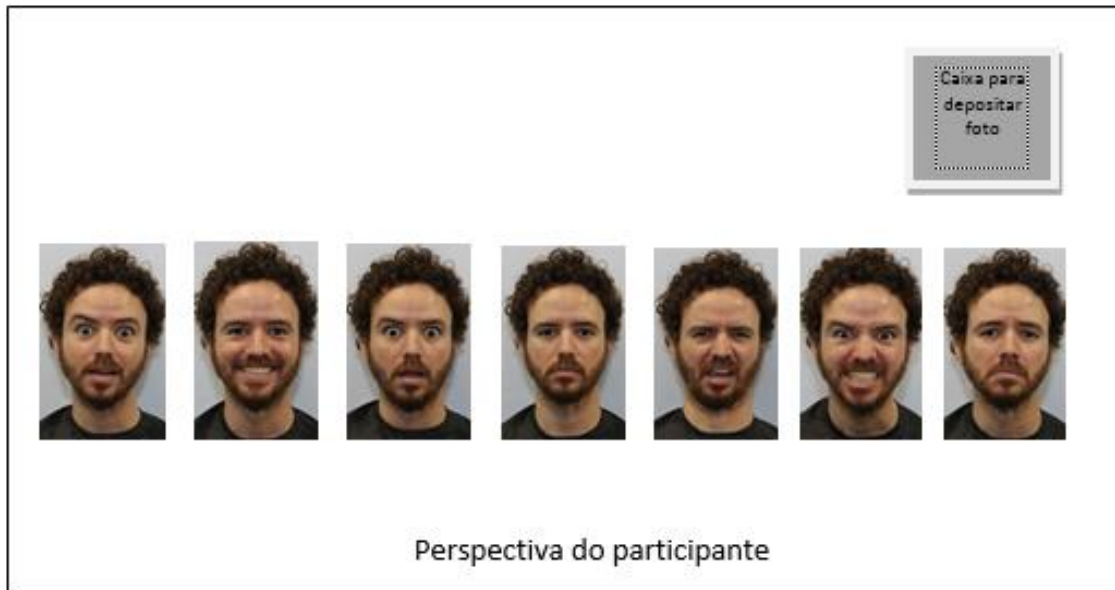


Figura 2: Setting experimental da tarefa de Interpretação.

Encontro 2 - Tarefa de Reconhecimento de Expressão Facial pelo nome

Materiais

- 42 fotografias de expressões faciais de emoção do Banco de Faces Brasileiro. Neste conjunto, as expressões foram de seis modelos adultos diferentes dos que constaram no experimento 1, três mulheres e três homens, cada um dos quais expressando alegria, tristeza, medo, raiva, nojo, surpresa e expressão neutra em fotografias diferentes;
- Uma tabela identificada com os dados de cada participante e lápis para o registro das respostas do participante pela pesquisadora.

Procedimentos em tarefa de Reconhecimento

Após assinatura do Termo de Assentimento 2, a tarefa teve início. Foram realizadas trinta rodadas, em que foram apresentada uma fileira de fotografias de expressões faciais de emoção um(a) mesmo(a) modelo. Após a apresentação das fotografias, os modelos também receberam nomes. Foi então perguntado à criança em qual das fotografias a pessoa estava sentindo uma determinada emoção, dentre as possibilidades: alegria, medo, surpresa, raiva, nojo ou tristeza. A ordem de perguntas por cada emoção foi randomizada.

Após fazer sua escolha, a criança foi orientada a depositar a foto na caixa correspondente à emoção. A duração aproximada da tarefa foi de 30 minutos. Exemplo do ambiente experimental dessa fase é demonstrado na figura a seguir.

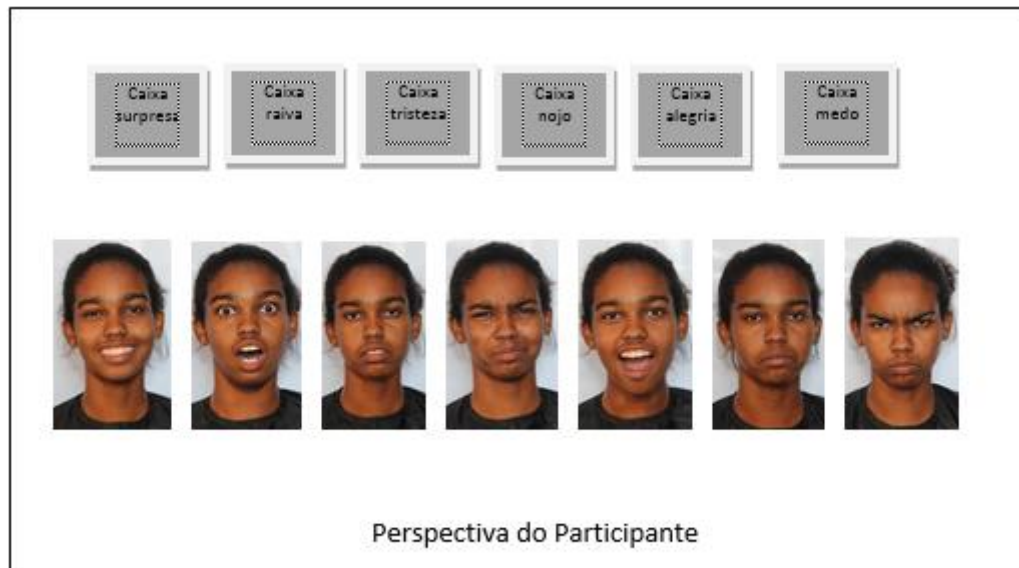


Figura 3: Setting experimental da tarefa de Nomeação.

Encontro 3- Aplicação do Teste TNRVI

A duração aproximada de aplicação do teste variou entre 20 e 30 minutos e foi realizada no mesmo local dos demais experimentos, seguindo-se à risca as instruções do Manual de Aplicação (Pasquali, 2005).

Delineamento Experimental

Foram realizados dois experimentos em dias diferentes com cada participante. Em cada um dos experimentos foram adotadas duas variáveis independentes (VI), Grupo e Emoção, para oferecer suporte às suas evidências, em um delineamento (2x6) para as duas tarefas, considerando os dois níveis da VI grupo (controle e experimental) e os seis níveis da VI emoção (alegria, tristeza, raiva, medo, nojo e surpresa).

O delineamento é entre-sujeitos considerando a situação de acolhimento e não acolhimento. Considerando-se as Emoções, o delineamento é intra-sujeito. Foram comparadas as taxas de resposta gerais dos dois grupos, bem como as suas taxas de resposta específicas para cada emoção.

Fluxo temporal dos encontros

O fluxo apresentado a seguir foi seguido em todas as Casas de Acolhimento, exceto em uma, em que, pela disponibilidade limitada de dias e horários, os intervalos previstos entre as etapas foram flexibilizados. Nesta Casa, as Tarefas de Interpretação e Nomeação foram realizadas no mesmo dia, sendo que cada participante teve um encontro com a pesquisadora pela manhã e outro à tarde. O encontro para aplicação do teste TNVRI ocorreu duas semanas após a realização dos primeiros dois encontros.

No fluxograma abaixo, cada seta representa um intervalo de 1 semana entre as etapas do trabalho.

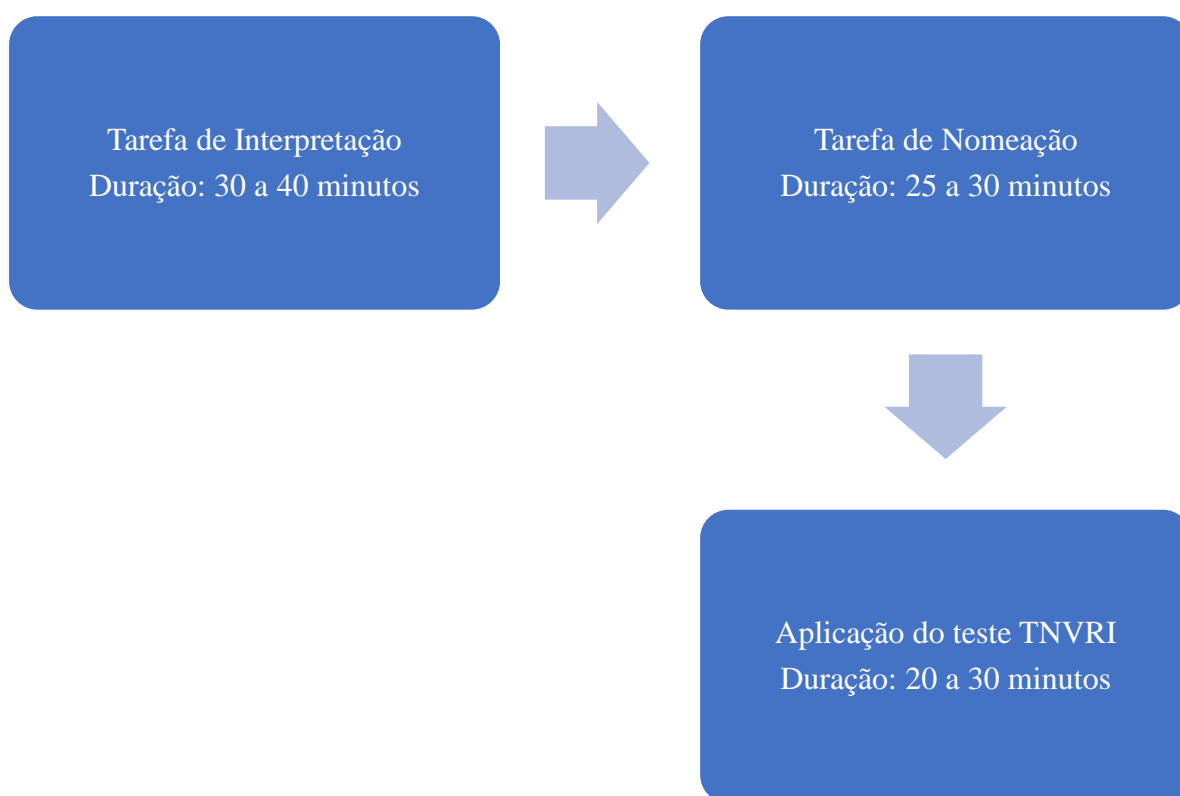


Figura 4: Fluxograma dos encontros com os participantes.

Análise dos Dados

A análise dos dados deste estudo foi realizada com auxílio do *software* SPSS 21 (*Statistical Package for the Social Sciences*). Para investigar de que forma as variáveis Sexo, Idade, Escore no TNVRI e Grupo se correlacionaram com as taxas de acerto gerais foram realizadas correlações de Spearman's rho, pois os dados se comportaram de maneira paramétrica. Para investigar como as VIs se correlacionaram com as taxas de acerto para cada

uma das emoções foram realizadas correlações de Pearson, pois os dados não se comportaram de forma paramétrica.

Optou-se por dois testes não-paramétricos para a análise da influência das variáveis independentes deste estudo, Grupo e Emoção, na variável dependente Taxa de Acerto. Considerando-se a influência da variável independente Grupo sobre a taxa de acerto, optou-se pela Análise de variância de Friedman, uma ANOVA de um fator independente. A influência da interação entre as variáveis emoção e grupo sobre a taxa de acerto foi analisada por meio da utilização do teste de Mann Whitney, equivalente ao teste t para amostras emparelhadas. Neste caso, as taxas de resposta dos dois grupos foram comparadas para todas as emoções. Duas análises desse tipo foram realizadas separadamente para a tarefa de interpretação e para a tarefa de nomeação.

É importante explicar a escolha da análise quando se considera a natureza das variáveis independentes utilizadas neste estudo. Grupo e Emoção são variáveis categóricas e por isso, a análise dos dados se enquadraria na opção do Teste Chi-Quadrado de Pearson ou Teste de Fisher. Por outro lado, considerou-se que as sucessivas rodadas para cada uma das emoções nos dois experimentos gerou um escore para todos os participantes, com diferentes taxas de acerto, tornando possível e mais adequada a ANOVA não paramétrica, que ranqueia a taxa de acerto dos participantes, apontando as diferenças significativas e não significativas entre as taxas do grupo controle e experimental nas diferentes emoções, conforme esperado.

Resultados

Para avaliar a relação entre as principais variáveis consideradas na pesquisa, foi realizada inicialmente tabela de correlação, cujos resultados se encontram abaixo apresentados. As correlações significativas encontram-se negritadas.

Considerando as relações entre variáveis, foi possível notar diversas correlações significativas. No grupo experimental houve uma menor taxa de acerto, tanto em experimento de interpretação quanto em experimento de reconhecimento ($r_s = -.442$, $p < .01$; e $r_s = -.509$, $p < .01$, respectivamente). Em relação às emoções, houve menor taxa de acerto em surpresa em experimento de interpretação ($r = -.625$, $p < .001$) e reconhecimento ($r = -.485$, $p < .01$) e de tristeza em experimento de reconhecimento ($r = -.476$, $p < .01$).

Diversas correlações envolveram os escores obtidos pelos participantes no TNVRI e o desempenho destes nas tarefas experimentais. Observou-se que quanto pior o desempenho no teste de inteligência, menor as taxas de acerto gerais nas tarefas de interpretação ($r_s = -.461$, $p < .01$) e reconhecimento ($r_s = -.642$, $p < .001$), conseqüentemente impactando na taxa de acerto geral ($r_s = -.448$, $p < .05$). As correlações foram negativas porque os escores no TNVRI foram rotulados em ordem decrescente. Logo, escores mais altos receberam numeração menor e escores mais baixos receberam numeração maior.

Tabela 4

Correlações de Pearson entre as variáveis.

		Sexo		Idade		Resultado em TNVRI		Grupo	
		Correlação de Spearman's rho	Sig. (2 extremidades)	Correlação de Spearman's rho	Sig. (2 extremidades)	Correlação de Spearman's rho	Sig. (2 extremidades)	Correlação de Spearman's rho	Sig. (2 extremidades)
Taxa de acerto Interpretação		-,311	,061	,239	,137	-,461**	,008	-,442**	,006
Taxa de acerto Reconhecimento		-,353*	,044	,041	,819	-,642**	,000	-,509**	,002
Taxa de acerto geral		-,380*	,020	,059	,728	-,448*	,010	-,160	,344
		Correlação de Pearson	Sig. (2 extremidades)	Correlação de Pearson	Sig. (2 extremidades)	Correlação de Pearson	Sig. (2 extremidades)	Correlação de Pearson	Sig. (2 extremidades)
Taxa de Acerto Medo	Experimento 1	-,117	,490	,127	,455	-,166	,363	-,314	,058
	Experimento 2	-,196	,275	-,043	,813	-,184	,322	-,182	,311
Taxa de Acerto Alegria	Experimento 1	-,072	,670	-,044	,794	-,084	,650	,085	,617
	Experimento 2	-,043	,811	-,100	,580	-,041	,828	,173	,334
Taxa de Acerto Raiva	Experimento 1	-,048	,780	,328*	,047	-,249	,170	-,281	,092
	Experimento 2	,087	,631	,065	,719	-,250	,174	-,217	,226
Taxa de Acerto Tristeza	Experimento 1	-,379*	,021	,182	,281	-,318	,076	-,271	,105
	Experimento 2	-,238	,182	-,069	,704	-,554**	,001	-,476**	,005
Taxa de Acerto Nojo	Experimento 1	-,154	,363	-,021	,903	-,306	,088	-,155	,361
	Experimento 2	,000	1,000	-,275	,122	-,370*	,041	-,164	,361
Taxa de Acerto Surpresa	Experimento 1	-,245	,144	,242	,149	-,539**	,001	-,625**	,000
	Experimento 2	-,379*	,030	,172	,338	-,393*	,029	-,485**	,004

A correlação entre a taxa de acerto em cada uma das emoções e o resultado do teste de inteligência indicaram que quanto pior o desempenho no TNVRI, menores foram as taxas de acerto nas emoções tristeza ($r = -.554, p < .01$), nojo ($r = -.370, p < .05$) e surpresa ($r = -.393, p < .05$) nas tarefas de reconhecimento. Na tarefa de interpretação a mesma relação foi observada com a emoção surpresa ($r = -.476, p < .01$). Nesse sentido, considera-se que o raciocínio analógico possa ser uma variável interveniente na habilidade de reconhecer e interpretar as referidas emoções.

Apresenta-se abaixo tabela que demonstra a distribuição dos escore em teste de inteligência do grupo experimental e controle.

Tabela 5
Escore dos participantes no teste TNVRI.

Rótulos dos Escores	Grupo Experimental	Grupo Controle
Definitivamente Superior	0	2
Superior	1	3
Médio Superior	0	3
Normal	8	1
Médio Inferior	4	0
Deficiência Limítrofe	3	0
Deficiência Intelectual	6	0

Como é possível observar, há uma divisão bem demarcada entre os dois grupos, em que a maioria dos participantes do grupo experimental concentra-se em níveis de raciocínio analógico abaixo do normal, enquanto os participantes do grupo controle concentram-se acima.

O sexo dos participantes esteve correlacionado significativamente com a taxa de acerto na tarefa de reconhecimento ($r_s = -.353, p < .05$) e de acerto geral nas duas tarefas ($r_s = -.380, p < .05$), sendo que meninos tiveram menores quantidades de acerto nessas duas condições, porém há um desbalanceamento entre os sexos considerando a quantidade de meninos e meninas. Além disso, participantes do sexo masculino tiveram menor taxa de acerto na emoção tristeza em tarefa de interpretação ($r = -.379, p < .021$). Por fim, quanto maior a idade das crianças, maior a taxa de acerto em raiva nas tarefas de interpretação ($r = .328, p < .05$), tanto no grupo controle quanto no grupo experimental.

Efeito da Variável Independente Grupo sobre o desempenho nos experimentos de Interpretação e Reconhecimento

A avaliação da influência da variável independente Grupo sobre a taxa de acerto dos participantes nos dois experimentos, realizou-se por meio do cálculo de análise de variância de Friedman (ANOVA não-paramétrica de um fator independente). O resultado indicou que a variável independente Grupo afetou a taxa de resposta dos participantes de forma significativa no experimento de interpretação ($X^2 = 12,35$, $p < .05$ no grupo controle e $X^2 = 53,07$, $p < .001$ no grupo experimental) e de reconhecimento ($X^2 = 32,24$, $p < .001$ no grupo controle e $X^2 = 77,22$, $p < .001$ no grupo experimental).

Nas figuras abaixo, é possível observar o desempenho do grupo controle e do grupo experimental em cada uma das tarefas, separadamente.

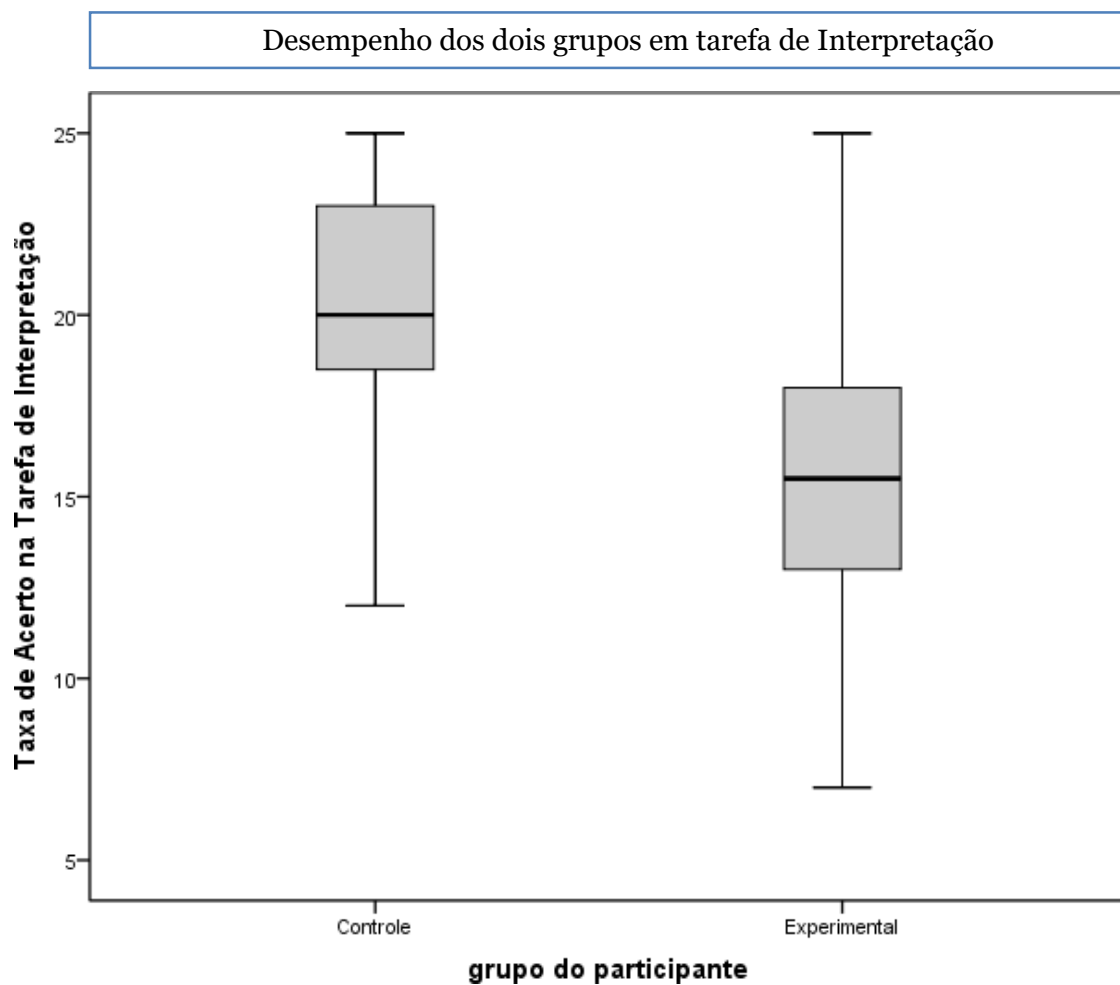


Figura 5: Taxa de acerto dos grupos na tarefa de Interpretação.

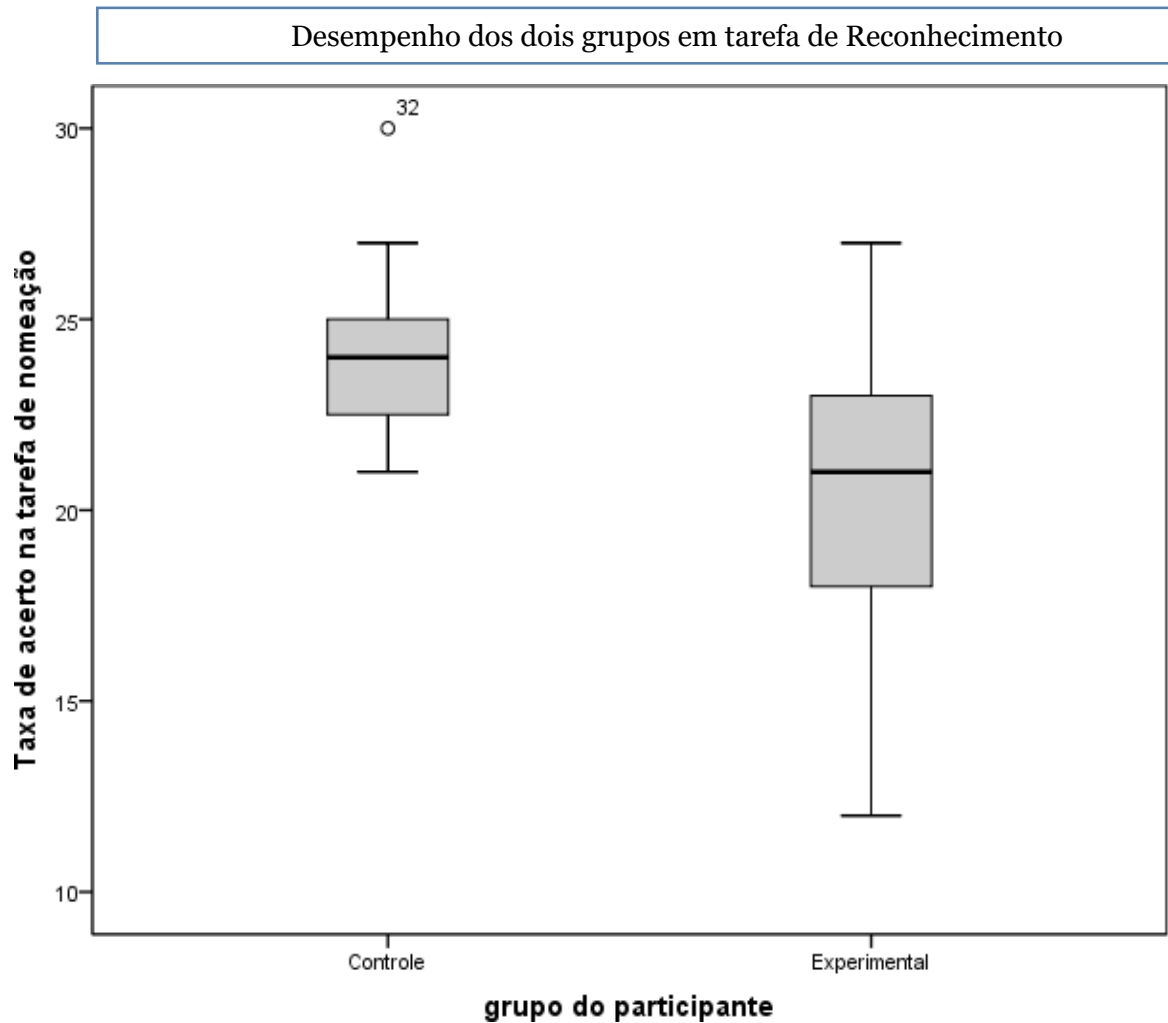


Figura 6: Taxa de acerto dos grupos na tarefa de Reconhecimento.

É possível observar no primeiro e segundo gráficos um resultado que reflete a análise de variância realizada, em que a frequência de distribuição das taxas de acerto é menor no grupo experimental em relação às duas tarefas. Em relação às taxas de acerto na tarefa de reconhecimento, observa-se que sua frequência está menos dispersa no grupo controle.

Efeito da Variável Independente Emoção sobre a Taxa de Acerto nos Experimentos de Interpretação e Reconhecimento, considerando cada emoção separadamente

O efeito da variável independente Grupo sobre as taxas de acerto dos participantes foi avaliado por meio da realização do teste de Mann Whitney para amostras relacionadas. Neste teste foram comparadas as taxas de acerto dos dois grupos em cada uma das emoções, bem como as taxas de acerto geral em cada grupo na tarefa de interpretação e na tarefa de nomeação

separadamente.

De acordo com os resultados, foi possível observar diferenças significativas entre os grupos nas taxas de acerto gerais de interpretação ($U = 79,5$, $p = .007$, $r = -0,43$) e de reconhecimento ($U = 46$, $p = .003$, $r = -0,5$). Em relação às emoções, a diferença entre os grupos foi significativa nas taxas de acerto para surpresa ($U = 51,5$, $p = .000$, $r = 0,59$) e medo ($p = .036$) na tarefa de interpretação e para tristeza ($U = 97$, $p = .004$, $r = -0,35$) e surpresa na tarefa de reconhecimento das emoções ($U = 49,5$, $p = .000$, $r = -0,48$).

As figuras abaixo mostram a taxa de acerto dos participantes do grupo controle e do grupo experimental em cada uma das emoções na tarefa de interpretação e de reconhecimento separadamente.

Embora nem todas as diferenças tenham sido significativas nas análises estatísticas, é possível notar pelos gráficos, que o desempenho dos participantes de grupos distintos diferiu na tarefa de interpretação para as emoções tristeza e raiva, além da diferença estatisticamente expressiva nas emoções medo e surpresa. Nota-se desempenho mais homogêneo em relação às taxas de acerto para as emoções de alegria e nojo.

Em relação ao experimento de reconhecimento, é possível visualizar pelos gráficos que a distribuição das frequências de acerto foi mais alta nesta tarefa que na tarefa de interpretação nas emoções alegria, raiva e nojo, tendo sido semelhantes nas emoções medo, tristeza e surpresa, embora estatisticamente significativa apenas para as duas últimas.

Em comparação com o grupo controle, houve menor variação na distribuição da frequência de acerto do grupo experimental na emoção alegria, podendo-se observar o mesmo para a emoção raiva. Este mesmo padrão é observado na emoção nojo, com menor variação do grupo controle.

A relação de menor taxa de acerto no grupo experimental em relação ao grupo controle também é observada na emoção medo, além das estatisticamente significativas tristeza e surpresa.

Taxa de acerto dos participantes por emoção em tarefa de Interpretação

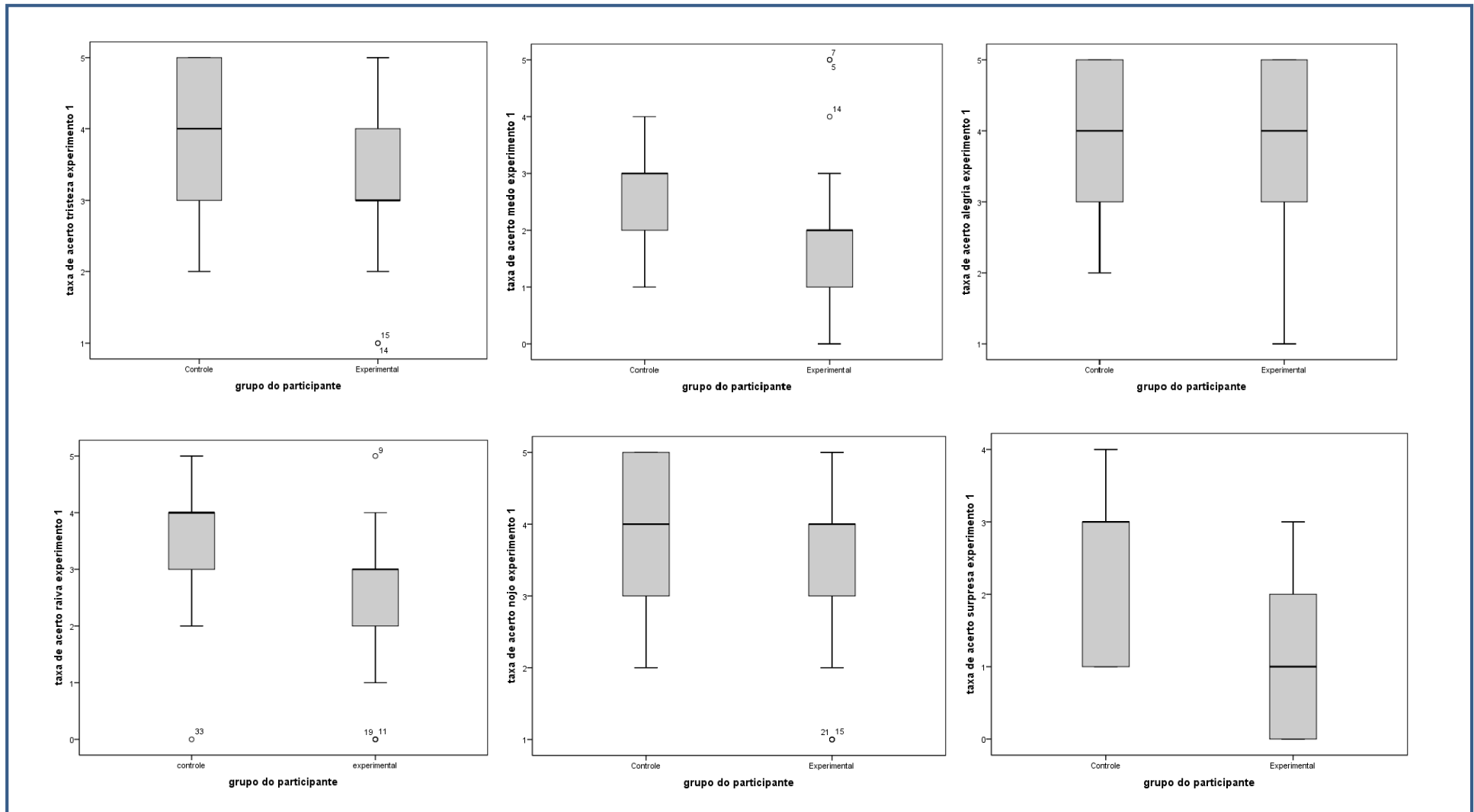


Figura 7: Taxa de acerto dos participantes por emoção em tarefa de Interpretação.

Taxa de acerto dos participantes por emoção em tarefa de Reconhecimento

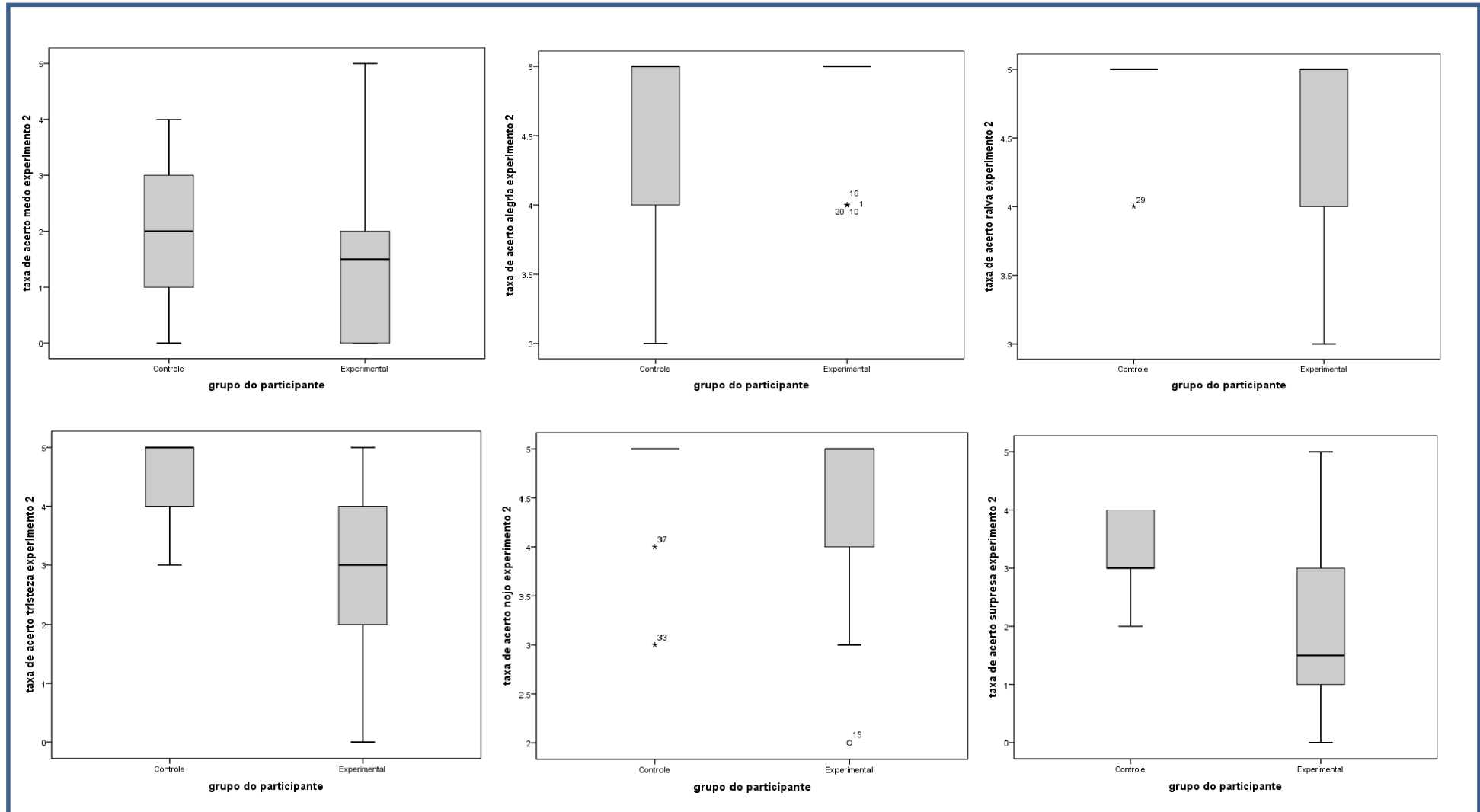


Figura 8: Taxa de acerto dos participantes por emoção em tarefa de Reconhecimento.

Distribuição das respostas inexas

Tabela 6

Distribuição de respostas inexas em experimento de interpretação.

Emoções	Interpretação													
	Experimental							Controle						
	Alegria	Medo	Raiva	Surpresa	Tristeza	Nojo	Neutro	Alegria	Medo	Raiva	Surpresa	Tristeza	Nojo	Neutro
Alegria	69%	5%	1%	16%	4%	3%	2%	71%	2%	1%	25%	1%	0%	0%
Medo	1%	35%	20%	6%	28%	6%	4%	0%	54%	11%	12%	16%	4%	3%
Raiva	2%	8%	50%	6%	28%	5%	1%	0%	3%	65%	3%	21%	4%	4%
Surpresa	26%	15%	17%	20%	13%	9%	0%	11%	29%	3%	49%	0%	3%	5%
Tristeza	3%	5%	6%	5%	67%	8%	6%	1%	3%	4%	3%	77%	1%	11%
Nojo	2%	4%	15%	1%	8%	68%	2%	0%	7%	13%	0%	3%	76%	1%

Tabela 7

Distribuição de respostas inexas em experimento de reconhecimento.

Emoções	Reconhecimento													
	Experimental							Controle						
	Alegria	Medo	Raiva	Surpresa	Tristeza	Nojo	Neutro	Alegria	Medo	Raiva	Surpresa	Tristeza	Nojo	Neutro
Alegria	95%	1%	1%	3%	0%	0%	0%	91%	0%	0%	7%	2%	0%	0%
Medo	0%	34%	5%	4%	35%	17%	5%	0%	41%	0%	16%	30%	6%	7%
Raiva	0%	0%	93%	0%	2%	3%	2%	0%	0%	98%	0%	0%	2%	0%
Surpresa	38%	16%	2%	38%	3%	2%	3%	0%	29%	0%	67%	0%	4%	0%
Tristeza	4%	3%	5%	2%	62%	14%	10%	0%	0%	3%	0%	82%	8%	7%
Nojo	0%	4%	3%	1%	0%	90%	3%	0%	0%	4%	0%	0%	93%	3%

Os resultados acima foram divididos por cores para que sua visualização fosse otimizada. Dessa forma, as células com as taxas de acerto foram coloridas com a cor verde, enquanto aquelas que indicam respostas divergentes da esperada foram coloridas em diversos tons de marrom, partindo do mais claro para o mais escuro, conforme a porcentagem de respostas dadas para cada emoção. Os intervalos percentuais tiveram a cor aumentando em intensidade de acordo com a divisão: 0 a 8%; 9 a 16%; 17 a 24%; 24 a 32%; e 33 a 40%.

Os dados contidos na tabela de Interpretação mostram padrões semelhantes entre os grupos em relação às respostas dadas para as emoções alegria, raiva e nojo. Embora a porcentagem de acerto em alegria tenha sido maior no grupo controle, houve nele maior índice de confusão com a emoção surpresa. Em relação às situações de raiva, o grupo experimental interpretou com mais frequência que elas geram expressões de tristeza. No que se refere às vinhetas sobre o nojo, a expressão alternativa mais atribuída foi a de raiva, com porcentagem semelhante nos dois grupos.

As interpretações inexatas às situações de medo não seguiram padrões totalmente semelhantes nos dois grupos. No grupo experimental, destacaram-se as expressões de tristeza, seguidas pelas de raiva. Neste, também se manteve o segundo maior índice de escolha pela expressão de tristeza, porém houve escolha maior por expressões de surpresa que por expressões de raiva. Além disso, quantidade de respostas para tristeza e para raiva foi aproximadamente 10% maior no grupo experimental que no controle.

O número de atribuições de expressão de alegria a personagens envolvidos em situações de surpresa superou o índice de acerto no grupo experimental. Nota-se também o destaque secundário de outras alternativas neste grupo: expressões de raiva, seguidas por medo, tristeza e nojo. O grupo controle apresentou padrão diferente de escolha, destacando-se a associação de faces de medo à situações de surpresa e apenas secundariamente faces de alegria.

A tarefa de reconhecimento gerou altos índices de acerto nos dois grupos, sem que tenha sido identificado viés de escolha para alguma emoção alternativa nos casos de alegria, raiva e nojo.

O nome medo foi mais associado a expressões de tristeza que a expressões equivalentes no grupo experimental. Destaque semelhante à expressão tristeza foi observado no grupo controle, embora neste a quantidade de erro não tenha superado a de acerto. Após a tristeza, a expressão mais atribuída ao nome medo foi nojo no grupo experimental e surpresa no grupo controle.

O nome surpresa foi associado à expressões de surpresa e alegria em porcentagens

iguais no grupo experimental. No grupo controle, os erros de associação envolveram principalmente a emoção medo. Esta expressão, após a da alegria, foi a que gerou mais índice de confusão também no grupo experimental.

Discussão

Retomando-se as hipóteses que nortearam a pesquisa, a primeira delas envolveu o desempenho pior do grupo experimental nos experimentos de interpretação e reconhecimento de emoções. Esta suposição foi confirmada para as duas tarefas. No entanto, é importante ressaltar que apesar de as distribuições das taxas de acertos terem se concentrado em magnitudes significativamente diferentes nos dois grupos, há uma ampla variação nas taxas de acerto tanto no grupo controle quanto no grupo experimental na tarefa de interpretação.

O resultado obtido na tarefa de reconhecimento já não mostra o mesmo padrão de dispersão das taxas, sendo possível notar que elas estão mais concentradas em um escore próximo ao total no grupo controle, enquanto as taxas do grupo experimental ainda se apresentam mais dispersas também nessa segunda tarefa.

Considerando-se as ressalvas mencionadas, o resultado obtido para esta hipótese vai ao encontro da literatura que indica que a interpretação dos sinais emocionais podem variar de acordo com a experiência de vida que cada criança tem ao detectar esses sinais (Fries & Pollak, 2004; Pollak et al., 2000; Steele et al., 2008). Essa experiência envolve processos de avaliação associados à antecipação do comportamento do outro e a memórias de como o outro se comporta quando mostra determinada expressão (Steele et al., 2008).

Nesse sentido as condições que precedem a necessidade de acolhimento e possivelmente a própria condição de acolhimento em alguns casos pode levar a prejuízos gerais de ordem física, neurobiológica, cognitiva e socioemocional (Moulson et al., 2015), embora não tenha sido possível mensurar diretamente esses fatores na amostra do presente estudo.

A segunda e terceira hipóteses consistiram em presumir que a taxa de acerto na tarefa de reconhecimento seria mais alta nos dois grupos que a taxa de acerto dos grupos em interpretação. Estas afirmações são presumidas com base na natureza distinta das duas tarefas, que apresentam graus diferentes de complexidade e dificuldade. Essas diferenças foram inclusive essenciais para que os experimentos fossem considerados separadamente, em vez de serem considerados como níveis distintos de uma mesma variável independente “tarefa”, com níveis diferentes de dificuldade.

A literatura traz que a utilização de histórias em tarefas de reconhecimento de emoções tem sido aplicada para investigar a universalidade deste processo em diferentes culturas (Ekman, 1971) e nesse estudo entendeu-se que diferentes condições de desenvolvimento poderiam levar a essas diferenças de reconhecimento. Trata-se de uma tarefa que vai além de saber o nome que uma expressão tem, mas que, como coloca Camras e Alisson (1985), alcança

o significado afetivo daquela expressão.

A partir dos resultados foi possível notar que o desempenho no experimento de interpretação teve escores mais baixos nos dois grupos em relação aos obtidos no de reconhecimento e isso é esperado, considerando que as histórias envolvendo uma situação em que se espera que uma emoção ocorra são estímulos mais ambíguos que os nomes de cada emoção.

A tarefa de reconhecimento busca medir se a criança sabe como em seu meio social aquela expressão é denominada. O desempenho obtido nos dois grupos mostra que mesmo nessa tarefa mais simples, o desempenho do grupo experimental é diferenciado por menores taxas de acerto e este resultado vai ao encontro da hipótese de que as condições de negligência e/ou violência sofridas por uma criança podem ter um alcance também em dimensões mais simples relacionadas às emoções, nesse caso, como nominá-las.

Em relação aos níveis da variável Emoção, as hipóteses enunciadas foram as de que crianças em situação de acolhimento teriam menores taxas de acerto nas emoções medo, tristeza e raiva, o que implicaria em mais dificuldade de diferenciação entre as emoções negativas; e taxa de acerto menor em alegria e surpresa, o que implicaria na dificuldade de diferenciação entre expressões de emoção positiva. Embora a surpresa não seja em si uma emoção positiva e nem negativa, esperou-se a possibilidade de ela ser interpretada como uma expressão positiva em determinadas situações.

O resultado encontrado nessa pesquisa foi diferente para o experimento de interpretação e de reconhecimento. No primeiro, as crianças em situação de acolhimento tiveram dificuldade em interpretar situações de medo e surpresa. No segundo caso, tiveram dificuldade de reconhecer expressões de surpresa e medo. Dessa forma, não é possível dizer que as hipóteses foram totalmente confirmadas.

Observou-se uma taxa menor de acerto no grupo experimental para todas as emoções, exceto alegria, porém as diferenças significativas ocorreram apenas em relação às emoções medo e surpresa em tarefa de Interpretação. Observou-se que as confusões em relação ao medo envolveram principalmente a tristeza e em segundo lugar a raiva no grupo experimental, havendo neste um viés de escolha para esta emoção em situações de medo. No grupo controle o índice percentual de confusão é menor e mais diluído, envolvendo tristeza, raiva e surpresa, porém sem destaque expressivo de nenhuma destas emoções.

A literatura não traz consenso em relação ao marco cronológico de desenvolvimento da habilidade de reconhecer a emoção medo, porém foi maior a quantidade de estudos encontrados que apontam um desenvolvimento mais gradual comparado às outras emoções

básicas (Lawrence et al., 2015; Leime et al., 2013; Vicari et. al, 2000).

Crianças acolhidas também mostraram menor acurácia no reconhecimento ou interpretação de situações de medo (Fries & Pollak, 2004; Pollak et al., 2000; Sloutsky, 1997), tendo essa dificuldade sido identificada como um efeito de longo prazo da institucionalização (Bick et al., 2017).

O medo, segundo Ekman e Friesen (2003), ocorre diante da iminência de prejuízos físicos ou psicológicos e nesse sentido possui a função primordial de proteção, por meio da qual aprende-se desde muito cedo a avaliar situações, pessoas, animais ou objetos que possam ser perigosos. Os autores colocam que embora essa emoção esteja associada principalmente com a surpresa, dado o caráter muitas vezes inesperado do medo, comumente as expressões faciais que o retratam são misturadas com sinais de tristeza e de raiva.

Considerando a forte presença de comportamento social indiscriminado entre crianças que são negligenciadas (Fries & Pollak, 2017) e que precisam passar por situação de acolhimento, os dados obtidos em ambos os experimentos podem ser indicadores que reforçam a dificuldade de avaliar situações que sugerem alarme e necessidade de proteção. Soma-se a isso dado encontrado por Bick et al. (2017) sobre a incidência de longo prazo da institucionalização no desenvolvimento da acurácia para reconhecimento do medo.

Em vez de dificuldade de diferenciação entre o medo e outras emoções negativas, os participantes apresentaram um viés de escolha para a tristeza, que pode ser interpretado considerando-se o conteúdo latente nas situações que a envolvem.

A experiência da tristeza envolve, segundo Ekman e Friesen (2003), um sofrimento mudo, não sobre dores físicas, mas sobre perdas, desapontamentos e desespero e torna-se mais tolerável aos outros, por ser mais silenciosa e menos turbulenta. A experiência da raiva, emoção que mais se destaca depois da tristeza como interpretação para situações de medo, contrasta com esta na medida em que a frustração tende a levar a pessoa a agredir, com risco de perder o controle. Sua mistura com o medo está relacionada à magnitude da ameaça, sendo ela igual ou mais forte que as forças disponíveis para o enfrentamento (Ekman & Friesen, 2003).

Diante desta perspectiva, uma hipótese que se levanta é a de o viés de escolha para tristeza estar relacionado a uma pressão socioambiental para a resignação, considerando a possibilidade de as crianças terem de conviver com longos períodos de vulnerabilidade, sem que seja possível contar com a proteção e atenção de um adulto.

A segunda emoção a gerar diferenças no desempenho dos dois grupos consistiu na surpresa, em que o grupo experimental apresentou acentuado viés de escolha para a alegria,

enquanto o grupo controle apresentou viés de erro para o medo, tanto em tarefa de interpretação quanto em tarefa de reconhecimento.

A surpresa é, das seis emoções básicas, a que tem a duração mais curta. Seu surgimento está ligado à ocorrência de algo inesperado, que pode ter valência positiva ou negativa, e sua duração se estende até que seja possível ao indivíduo avaliar o que ocorreu (Ekman & Friesen, 2003). A emoção com a qual comumente mais se mistura é a do medo, embora possa ocorrer com todas as outras emoções, qualificando o evento inesperado de acordo com seu conteúdo (*idem*).

Assim, uma das questões que se pode levantar para aprofundamentos e futuras avaliações é sobre o significado que eventos inesperados tem para crianças que passaram ou passam por algum tipo de negligência e crianças que não convivem com esta forma de violência.

Considerando as emoções alegria e raiva, Fries e Pollak (2004) apresentam explicação possível para as taxas de acerto semelhantes entre os grupos controle e experimental, argumentando que possivelmente o resultado esteja relacionado ao fato de essas emoções gerarem experiências emocionais excitantes que por sua vez podem levar a um processamento e aprendizado mais eficiente delas, aumentando o alerta das crianças para pistas contextuais relacionadas à raiva e à alegria.

Os autores conduziram análises para avaliar se a performance do grupo experimental refletiria problemas de sensibilidade para respostas corretas em vez de viés a favor ou contra determinadas emoções, concluindo que o fato de crianças que foram institucionalizadas também terem dificuldade para identificar emoções pelo nome na ausência de pistas contextuais, indicaria a evidência da primeira hipótese (Fries & Pollak, 2004).

Considerando, por um lado, a interação entre os diferentes níveis da variável independente Emoção e o desempenho dos participantes nos dois experimentos e, por outro lado, as correlações entre taxas de acerto nas diferentes emoções e escores no TNVRI, surge a hipótese de que o raciocínio analógico possa ser uma variável interveniente no reconhecimento e interpretação de emoções em faces. Esta suposição ganha mais força quando se observa que as emoções tristeza e surpresa aparecem tanto na interação entre a VI Emoção e a VD taxa de acerto quanto na correlação entre esta e o escore no TNVRI.

O raciocínio analógico, segundo Pasquali (2005) subdivide-se em concreto e abstrato. No primeiro está contida a “capacidade de perceber identidade, similaridade e contiguidade de elementos” (Pasquali, 2005, p.30) e ele pode ser definido como habilidade viso espacial ou

percepção da Gestalt. Por sua vez, o raciocínio analógico abstrato exige da criança capacidade de dedução e abstração. Os dois aspectos foram medidos no TNVRI.

Retomando-se a definição de Adolphs (2002) acerca do reconhecimento de emoções em faces, o autor declara que este processo envolve tanto a elaboração viso espacial detalhada da configuração facial quanto o conceito que se tem da expressão. Nesse sentido, parece haver uma sobreposição entre os dois processos cognitivos, em que o mecanismo do raciocínio analógico é parte intrínseca do processo de reconhecimento e interpretação de emoções, embora não envolva necessariamente a experiência de cada participante com as emoções e sim apenas a capacidade de relacionar um elemento a outro.

Segundo Holyoak, Gentner e Kokinov (2001) a habilidade de fazer analogias consiste em pensar em padrões relacionais e expressá-los linguisticamente. Quando se pensa na experiência emocional, os autores consideram que embora ela seja de difícil tradução para a linguagem, a conexão entre o padrão de relacionamento de uma experiência nova com o de uma familiar, ambas de caráter emocional, faz com que seja possível recriar um padrão complexo de sentimentos no momento em que se faz a analogia.

Thagard e Shelley (2001) apontam que na união entre raciocínio analógico e emoção podem surgir analogias de três tipos: sobre emoções (ex: o amor é como uma flor); que geram emoções (de caráter persuasivo); e por meio das quais se transfere emoções, sendo este o ponto explorado no presente estudo. Trata-se da empatia, que consiste na tentativa de alguém entender a reação emocional de outra pessoa a determinada situação, transferindo para essa pessoa as reações que teria caso ele mesmo tivesse passado pela situação.

A empatia e as demais inferências analógicas que envolvem emoções se fundamentam, segundo os autores, em algumas características: são anuláveis, ou seja, passíveis de revisão a partir de alguma informação nova; e são holísticas, sendo que todo conhecimento que a pessoa que faz a inferência possui torna-se relevante para fazê-la. Além disso, as analogias mais fortes e úteis contêm relações causais (Thagard & Shelley, 2001).

Considerando a partir das informações acima a aparente concorrência dos dois processos é possível compreender a semelhança entre os resultados envolvendo a interação entre emoções e taxa de acerto e a correlação entre esta variável e o resultado no teste TNVRI. Pode-se considerar que se torna menos clara a influência específica das condições atípicas de desenvolvimento negligência e institucionalização no reconhecimento de emoções, a menos que se considere que essas condições atípicas de socialização e vinculação possam interferir na aquisição do raciocínio analógico.

Compreende-se que a análise simplesmente correlacional não permite indicar uma interação significativa entre esses fatores e que esta avaliação não foi objetivada no presente estudo. No entanto, essa relação pode ser um indício para pesquisas futuras acerca da influência de aspectos cognitivos como raciocínio analógico, no processamento de estímulos emocionais.

Observou-se no estudo uma ampla variedade de características das crianças que fizeram parte do grupo experimental em relação a fatores objetivos e/ou que foram passíveis de observação e mensuração, como tempo de acolhimento, escore em teste de inteligência e característica das Casas de Acolhimento. Além destas, há uma série de outras que escapam ao olhar, envolvendo todo o amplo conjunto de circunstâncias e relações socioambientais que levaram ao acolhimento. Esta variabilidade certamente está relacionada com a variedade das respostas nas tarefas experimentais.

Não foi possível estabelecer critérios mais objetivos de seleção dos participantes, pois a amostra compreendeu quase a totalidade das crianças nessa faixa etária que é foco da pesquisa.

Por fim, algumas considerações são necessárias em relação às limitações e à aplicabilidade do estudo realizado.

Teria sido útil em termos de controle experimental aplicar algum teste de nível linguístico, considerando o conhecimento léxico requerido tanto em tarefa de interpretação quanto de reconhecimento.

O questionário socioeconômico entregue aos responsáveis pelos participantes do grupo experimental poderia ter incluído dados referentes à classe social, que permitissem uma discussão acerca dos paralelos entre negligência e pobreza indicados na literatura introdutória. Além disso, poderia ter havido a seleção mais criteriosa de participantes de mesma classe socioeconômica para o grupo controle.

Considerando-se a emoção surpresa, a utilização de vinhetas mais longas e possivelmente ambíguas para essa emoção (considerando a dificuldade de traduzir a relativa neutralidade dela) pode interferido nas respostas dadas, considerando a ocorrência de outros processos cognitivos simultâneos, como memória e atenção.

As vinhetas utilizadas poderia ter sido avaliadas em amostras maiores.

É importante considerar a escolha das vinhetas como ferramenta para avaliar a interpretação de emoções em faces e sua relação com a variável dependente taxa de acerto. A escolha dessa ferramenta foi eficaz para detectar diferenças entre os grupos e é comumente utilizada em pesquisas para avaliar a universalidade do reconhecimento de expressões faciais de emoção.

Foi possível observar como as crianças em diferentes condições de desenvolvimento associam uma situação vivida por um personagem à provável expressão de emoção que seria gerada a partir dela. No entanto, a curta duração da vinheta e o tom de voz neutro em que foi lida são elementos que excluem o envolvimento do ouvinte no enredo que está sendo transmitido, de forma que, em vez de captar a experiência emocional que surge no participante a partir de sua interação com a situação, acaba-se por, evitando a complexidade inerente às vivências emocionais, facilitar que a avaliação dos participantes ocorra de maneira distante do que seria se ele estivesse vivendo a situação.

Por outro lado, a leitura de situações de emoções enérgicas, como medo e a raiva em tons neutros pode ter sido um viés de confusão no experimento de interpretação.

Feitas essas considerações, ponderou-se após a realização da pesquisa sobre a adequação da taxa de acerto como variável dependente para a tarefa de interpretação, uma vez que ela acaba por restringir as possibilidades mais amplas de expressão sobre as emoções ao acerto ou erro.

Seria proveitoso se abordagens futuras ao mesmo fenômeno da percepção de emoção entre crianças acolhidas se concentrassem em medidas de acurácia mais diretas como tempo de reação e limiar de intensidade para o reconhecimento de uma expressão emocional por um lado, e acrescidas da utilização de histórias por outro, porém de forma que a variável dependente pudesse envolver o entendimento da criança de forma menos restritiva, permitindo que a partir da história ela antecipe consequências às situações, fale sobre o que ela faria se a situação ocorresse com ela e possa entrar em contato mais próximo às emoções que as situações evocam entre outros fatores possíveis para adequar a variável dependente à complexidade da variável independente.

Concluimos a partir deste estudo que há uma confusão maior entre crianças acolhidas na interpretação de situações e reconhecimento de expressões envolvendo emoções de valência negativa. A identificação dessa dificuldade pode embasar a reflexão e proposição de intervenções que podem estimular e promover o desenvolvimento do reconhecimento de expressões faciais de emoção e a habilidade de fazer abstrações, o que por sua vez facilita a construção e manutenção de vínculos de mais qualidade das crianças com seus pares e adultos próximos.

Referências

- Adolphs, R. (2002). Recognizing emotion from facial expressions: Psychological and neurological mechanisms. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 1(1), 21-62. doi: 10.1177%2F1534582302001001003;
- Aguiar, J. S. R. *Como crianças reconhecem emoções em faces: O uso da variação da intensidade emocional*. (Dissertação de Mestrado). Disponível em <http://repositorio.unb.br/handle/10482/20036>;
- Alexandre, T. M. D. O. (2017). *Representações sociais sobre família e abrigo: um estudo com crianças em situação de acolhimento institucional* (Dissertação de Mestrado). Recuperado de <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9206>;
- Baptista, N. S., Rodrigues, M. R., & Torro-Alves, N. (2013, novembro). Composição e validação de um banco de expressões faciais brasileiro. In: *XII Congresso Brasileiro de Neuropsicologia e IV Reunião Anual do IBNEC*. São Paulo;
- Barthes, R. (2009). Introdução à análise estrutural da narrativa. In R. Barthes e cols. (Eds). *Análise Estrutural da Narrativa* (6º ed.) (pp. 19-62). São Paulo: Vozes;
- Bick, J., Luyster, R., Fox, N. A., Zeanah, C. H., & Nelson, C. A. (2017). Effects of early institutionalization on emotion processing in 12-year-old youth. *Development and psychopathology*, 29(5), 1749-1761. doi: 10.1017/S0954579417001377;
- Brasil. (1990). Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm;
- Brenman, I. & Karsten, G. (2012). *Enganos*. São Paulo: Melhoramentos;
- Brosch, T., Pourtois, G., & Sander, D. (2010). The perception and categorization of emotional stimuli: a review. *Cognition and Emotion*, 24, 377-400. doi: 10.1080/02699930902975754;
- Buarque, C. (1998). *Chapeuzinho Amarelo*. Belo Horizonte: Autêntica;
- Camras, L. A., & Allison, K. (1985). Children's understanding of emotional facial expressions and verbal labels. *Journal of Nonverbal Behavior*, 9(2), 84-94. doi: 10.1007/BF00987140;
- Camras, L. A., Grow, J. G., & Ribordy, S. C. (1983). Recognition of emotional expression by abused children. *Journal of Clinical Psychology*, 12, 325-328. doi: 10.1080/15374418309533152;
- Carroll, J. M. & Russell, J. A. (1996). Do facial expressions signal specific emotions? Judging emotion from the face in context. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 205-218. Recuperado de: <http://psycnet.apa.org/buy/1996-01717-001>;
- Cintra, A. L., & Souza, M. D. (2010). Institucionalização de crianças: Leituras sobre a

- produção da exclusão infantil, da instituição de acolhimento e da prática de atendimento. *Mal-estar e Subjetividade*, 10(3), 809-833. Recuperado de: <http://periodicos.unifor.br/rmes/article/view/4947>;
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin* 115(1) 74-101. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/buy/1994-20990-001>;
- Chronaki, G. (2011). *A Behavioural and electrophysiological exploration into facial and vocal emotion processing in children with behaviour problems* (Tese de Doutorado não publicada). University of Southampton, Inglaterra;
- Cummings, A. J., & Rennels, J. L. (2014). How mood and task complexity affect children's recognition of others' emotions. *Social Development*, 23(1), 80-99. doi:10.1111/sode.12038;
- Darwin, C. (1872). The expression of the emotions in man and animals. Recuperado de http://pubman.mpdl.mpg.de/pubman/item/escidoc:2309885/component/escidoc:2309884/Darwin_1872_expression_of_emotion.pdf;
- Diniz, I. A., Assis, M. O., & de Souza, M. F. S. (2018). Crianças institucionalizadas: Um olhar para o desenvolvimento socioafetivo. *Pretextos-Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas*, 3(5), 261-285. Recuperado de: <http://200.229.32.55/index.php/pretextos/article/view/15978>;
- Doan, S. N., & Wang, Q. (2010). Maternal discussions of mental states and behaviors: Relations to emotion situation knowledge in European American and immigrant Chinese children. *Child development*, 81(5), 1490-1503. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01487.x;
- Ekman, P. (1971). Universals and cultural differences in facial expressions of emotion. In *Nebraska symposium on motivation*. University of Nebraska Press;
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition & Emotion*, 6, 169-200. doi:10.1080/02699939208411068;
- Ekman, P., & Davidson, R. J. (1994). The nature of emotion: Fundamental questions. Nova York, Estados Unidos da América: *Oxford University Press*;
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17(2): 124. doi:10.1037/h0030377;
- Ekman, P. & Friesen, W. V. (2003). *Unmasking the face: A guide to recognizing emotions from facial expressions*. Cambridge: Malor Books;
- Ekman, P., Friesen, W. V., & Ellsworth, P. (1972). *Emotion in the Human Face: Guidelines for Research and an Integration of Findings*. NovaYorkue: Pergamon Press INC;
- Ellsworth, P. C., & Scherer, K. R. (2003). Appraisal processes in emotion. In: R. Davidson, K. Scherer & H. Goldsmith (Eds), *Handbook of Affective Sciences* (pp 572-595). Nova Yorkue, NY: Oxford University Press;
- Fries, A. B. W., & Pollak, S. D. (2004). Emotion understanding in postinstitutionalized

- eastern european children. *Development and Psychopathology*, 16(2), 355-369. doi 10.1017/S0954579404044554;
- Fries, A. B. W. & Pollak, S. D. (2017). The role of learning in social development: Illustrations from neglected children. *Developmental science*, 20(2). doi:10.1111/desc.12431;
- Gross, A. L., & Ballif, B. (1991). Children's understanding of emotion from facial expressions and situations: a review. *Developmental Review*, 11(4), 368-398. doi 10.1016/0273-2297(91)90019-K;
- Holyoak, K. J., Gentner, D. & Kokinov, B. N. (2001). Introduction: The place of analogy in cognition. In Gentner, D. Holyoak, K. J. & Kokinov, B. N. (Eds.). *The Analogical Mind: Perspectives from cognitive science* (pp. 1-15). London: MIT Press;
- Jeon, H., Moulson, M. C., Fox, N., Zeanah, C., & Nelson III, C. A. (2010). The effects of early institutionalization on the discrimination of facial expressions of emotion in young children. *Infancy*, 15, 209-221. doi:10.1111/j.1532-7078.2009.00007;
- Langner, O., Dotsch, R., Bijlstra, G., Wigboldus, D.H.J., Hawk, S.T., & van Knippenberg, A. (2010). Presentation and validation of the Radboud Faces Database. *Cognition & Emotion*, 24(8), 1377-1388. doi: 10.1080/02699930903485076;
- Lawrence, K., Campbell, R., & Skuse, D. (2015, Junho). Age, gender and puberty influence the development of facial emotion recognition. *Frontiers in Psychology*. 6: 761. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00761;
- Leime, J. L., Rique Neto, J., Alves, S. M., & Torro-Alves, N. (2013). Recognition of facial expressions in children, young adults and elderly people. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 30(2), 161-167. doi: 10.1590/S0103-166X2013000200002;
- Leitzke, B. T. & Pollak, S. D. (2016). Developmental changes in the primacy of facial cues for emotion recognition. *Developmental Psychology*, 52(4), 572-581. doi: 10.1037/a0040067;
- Machado, V. R. (2011). A atual política de acolhimento institucional à luz do estatuto da criança e do adolescente. *Serviço Social em Revista*, 13(2), 143-169. doi: 10.5433/1679-4842.2011v13n2p143;
- Mendes, M. C. T. (2015) *Impactos da ideia de pobre e pobreza na institucionalização de crianças e adolescentes em regime de abrigo* (Tese de Doutorado). Recuperado de <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/13220>;
- Miguel, F. K. (2015). Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional. *Psico-USF*, 20(1), 153-162. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/4010/401041438015.pdf>;
- Morgan, J. K., Izard, C. E., & King, K. A. (2010). Construct validity of the emotion matching task: preliminary evidence for convergent and criterion validity of a new emotion knowledge measure for young children. *Social Development*, 19(1), 52-70. doi: 10.1111/j.1467-9507.2008.00529.x;

- Moulson, M. C., Shutts, K., Fox, N. A., Zeanah, C. H., Spelke, E. S., & Nelson, C. A. (2015). Effects of early institutionalization on the development of emotion processing: a case for relative sparing? *Developmental Science*, *18*, 298-313. doi:10.1111/desc.12217;
- Nelson, C. A., Fox, N. A. & Zeanah, C. H. (2014). *Romania's abandoned children*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press;
- Nelson, C. A., Parker, S. W., Guthrie, D., & the Bucharest Early Intervention Project Core Group. (2006). The discrimination of facial expressions by typically developing infants and toddlers and those experiencing early institutional care. *Infant Behavior & Development*, *29*, 210–219. doi: 10.1016/j.infbeh.2005.10.004;
- Parker, S. W., & Nelson, C. A. (2005). The impact of early institutional rearing on the ability to discriminate facial expressions of emotion: an event-related potential study. *Child Development*, *76*(1), 54-72. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00829.x;
- Pasquali, L. (2005). *Teste Não-Verbal de Raciocínio para Crianças: manual técnico e de aplicação*. São Paulo: Vetor;
- Patrick, R. E., Rastogi, A. & Christensen, B. K. (2015). Effortful versus automatic emotional processing in schizophrenia: Insights from a face-vignette task. *29*(5), 767-783. doi: 10.1080/02699931.2014.935297;
- Pessoa, L. (2008). On the relationship between emotion and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, *9*(2), 148-158. doi:10.1038/nrn2317;
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño* (Vol. 369). Madri: Ediciones Morata;
- Pinto, Z. A. (1983). *Os dez amigos*. São Paulo: Melhoramentos;
- Pollak, S. D., Cicchetti, D., Hornung, K., & Reed, A. (2000). Recognizing emotion in faces: developmental effects of child abuse and neglect. *Developmental Psychology*, *36*(5), 679-688. doi: 10.1038/nrn2317;
- Rizzini, I. & Rizzini, I. (2004). *A institucionalização de crianças no Brasil*. Rio de Janeiro: Edições Loyola;
- Rodger, H., Vizioli, L., Ouyang, X., & Caldara, R. (2015). Mapping the development of facial expression recognition. *Developmental science*, *18*(6), 926-939. doi:10.1111/desc.12281;
- Rodrigues, M. R. (2015). *Composição de um banco de expressões faciais brasileiro: um estudo de validação e comparação transcultural* (Dissertação de Mestrado). Recuperado de <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7768>;
- Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review*, *110*(1), 145-172. doi:10.1037/0033-295X.110.1.145;
- Russell, J. A., & Fernández-Dols, J. M. (1997). *The psychology of facial expression*. Cambridge: University Press;
- Schultz, D., Izard, C. E., Ackerman, B. P., & Youngstrom, E. A. (2001). Emotion knowledge in economically disadvantaged children: Self-regulatory antecedents and relations to

- social difficulties and withdrawal. *Development and psychopathology*, 13(1), 53-67. doi: 10.1017/S0954579401001043;
- Silva, A. I. D. P. (2017). *Reconhecimento de expressões emocionais em crianças com queixas de comportamento ansioso e problemas do pensamento* (Tese de Doutorado). Recuperado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/31250>;
- Slopen, N., McLaughlin, K. A., Fox, N. A., Zeanah, C. H., & Nelson, C. A. (2012). Alterations in neural processing and psychopathology in children raised in institutions. *Archives of General Psychiatry*, 69(10), 1022-1030. doi: 10.1001/archgenpsychiatry.2012.444;
- Sloutsky, V. M. (1997). Institutional care and developmental outcomes of 6-and 7-year-old children: a contextualist perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 20(1), 131-151. doi:10.1080/016502597385487;
- Souza, W. C., Feitosa, M. A. G., Eifuku, S., Tamura, R., & Ono, T. (2008). Face perception in its neurobiological and social context. *Psychology & Neuroscience*, 1(1) 15-20 doi: 10.3922/j.psns.2008.1.003;
- Steele, H., Steele, M., & Croft, C. (2008). Early attachment predicts emotion recognition at 6 and 11 years old. *Attachment & Human Development*, 10(4), 379-393. doi: 10.1080/14616730802461409;
- Teisl, M., & Cicchetti, D. (2007). Physical abuse, cognitive and emotional processes and aggressive disruptive behavior problems. *Social Development*. 17, 1-23. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00412.x;
- Thagard, P. & Shelley, C. (2001). Emotional Analogies and Analogical Inference. In Gentner, D. Holyoak, K. J. & Kokinov, B. N. (Eds.). *The Analogical Mind: Perspectives from cognitive science* (pp. 335- 360). London: MIT Press;
- Vicari, S., Reilly, J. S., Pasqualetti, P., Vizzotto, A., & Caltagirone, C. (2000). Recognition of facial expressions of emotions in school-age children: The intersection of perceptual and semantic categories. *Acta paediatrica*, 89(7), 836-845. doi:10.1111/j.1651-2227.2000.tb00392.x;

Apêndices

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Interpretação de expressões faciais: um estudo com crianças em Instituições de Acolhimento”, de responsabilidade de Mariana Barbato estudante de mestrado da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é avaliar a forma como crianças residentes em Instituições de Acolhimento reconhecem expressões faciais de emoções a partir de duas situações distintas: a partir do nome dessa emoção e a partir de histórias envolvendo emoções. As emoções consideradas nesse estudo serão: alegria, tristeza, raiva, medo e nojo. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome, o nome da Instituição ou de qualquer criança não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas ou fitas de gravação, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de apresentação de séries de fotografias contendo expressões faciais das emoções de alegria, tristeza, raiva, medo e nojo. Após da apresentação da série de fotos será dito o nome de uma das emoções, solicitando-se da criança que aponte para a expressão facial correspondente. Na segunda fase, será apresentada uma curta história em que o personagem sente uma das emoções citadas, solicitando-se da criança que aponte para a face que mais se parece com o que o personagem sentiu na história. É para estes procedimentos que a instituição e as crianças estão sendo convidadas a participar. Caso alguma criança fique sensibilizada por entrar em contato com as expressões faciais ou com as curtas histórias acerca de situações emocionais, será oferecido atendimento psicológico de apoio pela pesquisadora responsável, que é psicóloga (CRP: 01/17791).

A identificação de emoções em faces um dos meios mais importantes para identificar como o outro se sente e assim regular o próprio comportamento para se proteger e/ou garantir o próprio bem-estar. Assim, espera-se com essa pesquisa obter um conhecimento maior acerca de como as crianças percebem emoções em faces, que pode ser utilizado pelos profissionais e estudiosos do desenvolvimento humano para a melhoria da qualidade de vida das crianças.

A participação de cada criança e instituição é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper

sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 996314060 ou pelo e-mail *barbato09.mariana@gmail.com*.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *cópia de dissertação*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: *cep_chs@unb.br*.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____

Apêndice B - Termos de Assentimento

Termo de Assentimento - Encontro 1

Cada uma dessas caixas foi colocada para você guardar fotografias de emoções diferentes: medo, raiva, tristeza, alegria, surpresa e nojo. Eu irei te mostrar fotografias de algumas pessoas e pedir para você apontarem qual das imagens a pessoa está sentindo uma emoção. Depois que você apontar, você pode guardar a foto na caixa em que está escrito o nome da emoção. Faremos isso algumas vezes. A qualquer momento você pode perguntar alguma coisa ou pedir para descansar. Podemos começar? Se você concordar, peça para a pesquisadora te ajudar a fazer uma marca com o seu dedo neste papel ou escreva seu nome.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Termo de Assentimento - Encontro 2

Hoje você irá participar de uma atividade de pesquisa. Ela tem duas partes e hoje faremos a primeira. Eu irei te contar uma história que aconteceu com alguém. Depois irei te mostrar algumas fotografias dessa pessoa e pedir pra você olhar e apontar qual foto mostra o que ela sentiu depois do que aconteceu. Vou perguntar também a você porque você acha que a pessoa da história sentiu o que mostra a foto depois do que aconteceu com ela. Se precisar descansar ou falar alguma coisa, não tem problema, é só avisar à pesquisadora. Se você concorda em começar, pode escrever o seu nome ou pedir para a pesquisadora te ajudar a fazer uma marca no papel.

Anuência do participante

Assinatura da Pesquisadora

Apêndice C - Histórias

MEDO

1. Ele/a abriu a porta e viu um cachorro muito bravo latindo pra ele/a, querendo avançar;
2. Um homem mau estava perseguindo ele/a;
3. Ele/a estava andando e veio uma pessoa armada em sua direção;
4. Ele/a estava sonhando com um monstro em seu pesadelo;
5. Ele/a caiu no lago e não sabe como nadar.

NOJO

1. Ele/a mordeu uma fruta e percebeu que ela estava estragada;
2. Ele/a estava almoçando e percebeu que tinha uma barata morta no seu prato;
3. Ele/a estava perto de alguém que não tomava banho há uma semana e estava com um cheiro muito ruim;
4. Ele/a estava descalço e pisou em um coco de cachorro;
5. Ele/a estava no ônibus ao lado de uma pessoa que passou mal. Essa pessoa vomitou e parte do vômito caiu em cima dele/a.

TRISTEZA

1. Alguém que ele/a gosta morreu;
2. Ele/a viu um menino com fome, pedindo esmola na rua;
3. Ele/a viu um/a menino/a que não tinha onde dormir passando frio na rua;
4. Ele/a foi demitido do trabalho;
5. Ninguém lembrou o dia do aniversário dele/a.

ALEGRIA

1. Ele/a ganhou algo que queria muito;
2. Hoje ele/a vai comer uma comida muito gostosa;
3. Ele/a ganhou um abraço muito gostoso;
4. Alguém falou pra ele/a que ele/a é muito bonito/a;
5. Alguém de quem ele gosta muito falou pra ele/a: eu te amo!

SURPRESA

1. Ela/e colocou a mão dentro de um chapéu e de repente saiu um coelhinho de lá, sem que ele/a tivesse esperando;
2. Ele/a achou que a sua cachorrinha teria apenas um filhote, mas quando foi ver ela teve dez;
3. Alguém chegou atrás dele/a, colocou a mão em cima dos olhos e pediu pra ele/a adivinhar quem era. Quando tirou a mão, era alguém que ele/a conhecia, mas que não tinha nem pensado;
4. Ele/a estava em uma festa na escola e de repente um balão estourou bem perto dele porque alguém tinha pisado sem querer no balão;
5. Ele/a viu um cachorro que tinha cinco patas.

RAIVA

1. Ele/a ganhou um carro e uma pessoa quebrou o vidro por querer;
2. Ele/a ganhou um chocolate e guardou na mochila. Mas alguém pegou o chocolate na mochila dele e comeu;
3. Ele/a estava tentando falar uma coisa para seu amigo/a, mas toda hora vinha outra pessoa e não deixava ele/a falar;
4. Ele/a ganhou um presente, mas depois a pessoa que deu o presente mudou de ideia e pegou o presente de volta;
5. Ele/a fez uma tarefa que a professora tinha pedido, mas outra pessoa quebrou o trabalho que ele tinha feito, por querer.

Apêndice D - Questionário de dados do participante

1. Nome do participante:
2. Data de nascimento:
3. Sexo:
4. Há quanto tempo reside na instituição:
5. Motivo que levou ao ingresso na instituição:
6. Descrever em linhas gerais o comportamento e personalidade da criança:

Apêndice E - Tabela de Respostas

1	HM1- H4
2	HA2- M5
3	HR5- H5
4	HS3- M5
5	HT2- H6
6	HN3-M4
7	HS4- H6
8	HT1- M5
9	HA3- H6
10	HR2- M6
11	HN4- H5
12	HM4- M5
13	HT4- H4
14	HA4- M6
15	HR1- H6
16	HN1- M6
17	HM3- H5
18	HS5- M6
19	HN2- H4
20	HR4- M4
21	HA5- H4
22	HT3- M6
23	HS2- H5
24	HM2- M4
25	HA1- H5
26	HT5- M4
27	HR3- H4
28	HS1- M4
29	HM5- H6
30	HN5-M5