

## RECONHECIMENTO E NOMEAÇÃO DE EMOÇÕES A PARTIR DE PISTAS FACIAIS, SINAIS VERBAIS E NÃO VERBAIS POR CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES<sup>1</sup>.

Elton André Silva de Castro <sup>2</sup>

### RESUMO

Investiga-se o desempenho de crianças pré-escolares, uma delas sendo um garoto com autismo e as demais apresentando desenvolvimento típico, com idades entre 5 anos até 6 anos incompletos, dos gêneros masculino e feminino. O estudo foi aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa e está associado a projeto de extensão em curso em uma pré-escola da rede pública do sertão pernambucano. A partir de videograções das interações entre os sujeitos realizou-se a análise microgenética recortando as significações das suas ações e diálogos. A investigação de processos de cognição social determina que focalizemos o modo como os sujeitos processam informações emocionais e sociais nos campos da interação social. A partir de um total de 20 crianças foi selecionado um subgrupo de 10 crianças que, em uma tela de televisão, visualizou em imagem estática alguns personagens do filme *Divertida Mente* ilustrando as emoções alegria, tristeza, nojo, medo e raiva. Todas as crianças foram instruídas, com apoio, a identificarem pistas faciais nos personagens que fossem condizentes com as emoções nomeadas; acrescenta-se que havia uma diferenciação por cor em cada emoção/personagem exibido na tela. Logo após estas instruções e treino, o mesmo grupo assistiu a um dos episódios do desenho animado “Angry Birds” disponível no You Tube intitulado “O lago da sabedoria”; episódio que tematiza, entre outras emoções, o nojo e a surpresa. Neste episódio os personagens vivenciam e expressam, em suas faces e gestos, um conjunto de emoções já parcialmente identificados na atividade anterior. As crianças responderam a um inquérito de perguntas previamente elaboradas e foram capazes de nomear as emoções adequadamente, sem grandes discrepâncias. Os dados obtidos estão condizentes com a literatura ao apontar a competência das crianças em interpretar pistas faciais compondo um conhecimento passível de aplicação na interpretação de comportamentos para o reconhecimento de emoções sociais.

**Palavras-chave:** Emoções, reconhecimento, significação, crianças pré-escolares.

### INTRODUÇÃO

Relatos na literatura científica apontam tanto lacunas quanto as potencialidades na produção de pesquisas e intervenções que utilizem situações experimentais, brincadeiras e jogos eletrônicos com crianças, especialmente na primeira infância, investigando, promovendo e potencializando processos de cognição social refletidos no desenvolvimento de habilidades sociais, de cooperação social, de reconhecimento de emoções e empatia e na resolução de problemas (Carvalho; Pedrosa; Rossetti-Ferreira, 2012; Ramos, 2013;

---

<sup>1</sup> Este artigo resulta de recorte de material empírico extraído do banco de dados do projeto de extensão “Promovendo educação emocional e habilidades sociais na infância”, as descrições apresentadas correspondem as intervenções realizaas com grupos de crianças de uma pré-escola numa cidade do sertão pernambucano.

<sup>2</sup> Psicólogo pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e docente do IFPE – campus Afogados da Ingazeira no curso de Licenciatura em Computação, [elton.castro@afogados.ifpe.edu.br](mailto:elton.castro@afogados.ifpe.edu.br).

Cotonhoto, Rossetti, 2016; Ramos; Lorenset, Petri, 2016). O desenvolvimento destas habilidades possibilita aos sujeitos configurar formas de representação dos seus outros sujeitos com quem estabelecem interações sociais, portanto os fazem e os tornam capazes de construir conhecimentos sobre a experiência social (MECCA, DIAS, BERBERIAN, 2016).

Compreendemos a cooperação como comportamento pró-social orientado para objetivos comuns ou mesmo competitivos intergrupais (Palmieri, 2015). Nosso entendimento de empatia implica no reconhecimento que os sujeitos humanos tem ao tomar a perspectiva dos seus pares e os significados das suas experiências e ter seu próprio comportamento mobilizado em decorrência desta tradução afetiva e cognitiva da experiência subjetiva externa (Sampaio, Camino e Roazzi, 2009).

Circunscrevendo, finalmente, nosso quadro conceitual tomamos como referência para situarmos nossa compreensão de habilidades e habilidades na resolução de problemas quando, a partir de Del Prette e Del Prette (2005), afirma Rodrigues, Dias e Freitas (2010, p. 832-833) afirmam as habilidades sociais referem-se a “diferentes categorias do repertório comportamental social de um sujeito, contribuindo para sua competência social, o que favorece uma relação satisfatória e produtiva com as demais pessoas”. Estes autores propõem que a “resolução de problemas interpessoais é entendida como um processo atitudinal complexo, envolvendo aspectos comportamentais, cognitivos e afetivos que conduzem uma “pessoa a reconhecer seus próprios sentimentos e pensamentos, para depois modificar seu comportamento subsequente”.

Os signos e artefatos sociais, as palavras e os gestos, toda uma gama multifacetada e infinita de significações sociais situam os sujeitos e, neste cenário, as crianças pré-escolares como aqueles que experimentam processos complexos de construção cultural da realidade humana em contextos historicamente situados.

O desenvolvimento das habilidades sociais possibilita aos sujeitos configurar formas de representação dos seus outros sociais com quem estabelecem interações sociais, portanto os fazem e os tornam capazes de construir conhecimentos sobre a experiência social, fazendo uso destes conhecimentos para configurar modos de comportamentos pró-sociais (MECCA, DIAS, BERBERIAN, 2016).

Concebemos as habilidades sociais como elementos que ampliam e potencializam comportamentos pró-sociais que impactam positivamente na qualidade das interações sociais,

na aprendizagem, no desenvolvimento e na saúde emocional de crianças. Tais dimensões refletem-se nos diversos contextos sociais em que as crianças circulam e, portanto, acreditamos que ao circular em outros cenários ou configurações sociais as crianças refletirão sobre os seus modos de comportamento pró-sociais frente às demandas de interação social acadêmicas (Andrade, Carvalho, Lucci, Argollo, Mello, Abreu, 2016; Del Prette, Del Prette, 2017).

Buscamos intervir nos processos de cognição social implicados nas aprendizagens sociais entre crianças pré-escolares, focalizando cooperação social, empatia e resolução de problemas em contextos lúdicos de interação, portanto, nosso interesse recaiu nos chamados processos de cognição social focalizando o modo como os sujeitos processaram informações emocionais e sociais nos processos de interação social.

## **METODOLOGIA**

O recorte que apresentamos aqui focaliza o desempenho de crianças pré-escolares, uma delas sendo um garoto com autismo e as demais apresentando desenvolvimento típico, com idades entre 5 anos até 6 anos incompletos, dos gêneros masculino e feminino. O estudo foi aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa e está associado a um projeto de pesquisa em realizado em uma pré-escola da rede pública do sertão pernambucano. A partir de videogravações<sup>3</sup> das interações entre os sujeitos realizou-se a análise microgenética recortando as significações das suas ações e diálogos.

A partir de um total de 20 crianças foi selecionado um subgrupo de 10 crianças que, em uma tela de televisão, visualizou em imagem estática alguns personagens do filme *Divertida Mente* ilustrando as emoções alegria, tristeza, nojo, medo e raiva. Todas as crianças foram instruídas, com apoio, a identificarem pistas faciais nos personagens que fossem condizentes com as emoções nomeadas; acrescenta-se que havia uma diferenciação por cor em cada emoção/personagem exibido na tela.

Logo após estas instruções e treino, o mesmo grupo assistiu a um dos episódios do desenho animado “Angry Birds” disponível no YouTube intitulado “O lago da sabedoria”; episódio que tematiza, entre outras emoções, o nojo e a surpresa. Neste episódio os

---

<sup>3</sup> As intervenções foram realizadas pela bolsista PIBEX – IFPE M. Emanuelle Lima sob supervisão do autor deste texto. A referida bolsista participou da intervenção e colheu os dados através da videogravação. As análises apresentadas na próxima seção foram elaboradas integralmente pelo autor deste artigo.

personagens vivenciam e expressam, em suas faces e gestos, um conjunto de emoções já parcialmente identificados na atividade anterior.

Segue adiante uma imagem do desenho animado “Angry Birds”<sup>4</sup>



Printscreen da tela do YouTube com imagem do episódio O lago da Sabedoria”.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Seguem alguns recortes dos diálogos no grupo de crianças:

*(Ao iniciar a exibição do episódio as crianças sorriem quando assistem aos personagens tomando banho e bebendo a água do Lago da Sabedoria. Um dos personagens cospe na boca do outro e o terceiro reclama que ele não deveria cuspir de volta. É importante destacar que os comportamentos dos personagens acentuam as emoções de nojo, surpresa, medo, alegria, euforia).*

*Assistem a chegada da Águia e descobrem, os personagens e as crianças, que ela urina no lago.*

---

<sup>4</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=9\\_KIny3Kw78&t=2s](https://www.youtube.com/watch?v=9_KIny3Kw78&t=2s).

*Um dos personagens fala “\_\_ Eca!” e as crianças repetem “\_\_ Eca!”. João, a criança diagnosticada com autismo, destaca no grupo: “\_\_ Mijando! Mijando, parece”*

*Perguntadas por que os personagens estavam assim (com nojo) as crianças responderam:*

*“\_\_ Porque o Águia mijou na água!”*

*Perguntadas sobre a cara que o Bomba e o Red fazem, as crianças divergiram, inicialmente, entre assustados e com nojo, mas começam a ajustar suas respostas e concluem como nojo. Utilizando a palavra exata nojo.*

*Julia, uma das crianças diz que que o “Bomba tá com cara de vomito (pronunciando exatamente sem a tônica do acento)”, e “o Red tá com nojo”.*

*E conclui: “\_\_ Eles dois tá com nojo!”*

*Numa segunda etapa, printscreens com imagens dos personagens são exibidas às crianças para que identifiquem as emoções que cada um dos personagens expressam em diferentes momentos do episódio. Verifica-se que o grupo tende a acertar e manter congruência com as respostas apresentadas anteriormente.*

*Numa terceira etapa da atividade é solicitado ao grupo de crianças que imitem as reações dos personagens. Percebe-se claramente que as crianças ajustem elementos das suas faces para reproduzir as emoções que os personagens expressam.*

Uma das crianças apresentou respostas inadequadas, acentuadamente, às instruções e questionamentos durante a apresentação do material ao grupo.



Observando o desempenho das crianças na atividade desenvolvida e focalizando Bruna<sup>5</sup>, percebeu-se que as intervenções acentuaram traços do seu comportamento ansiogênico. Nas atividades de treino de reconhecimento e nomeação das emoções diminuíram-se os investimentos a ela e esta apresentou maior frequência na interação frente à abordagem de outras crianças e assumindo iniciativa em dialogar no grupo.

Na cena em que os personagens bebem a “água” do lago as crianças demonstraram competência para identificar que eles estão felizes ao atingirem o topo da montanha, encontrarem o lago e beberem de sua “água”; inclusive produzindo uma associação com a imagem inicial do filme *Divertida Mente*.

Sem que as palavras “nojo” ou “eca” tivessem sido pronunciadas pelos personagens, observamos Júlio dizer: “Eca, que nojo isso daí!”. Rita, ao constatar que os personagens tomaram xixi, diz “Como é burro!”. Evidentemente não seria possível que os personagens evitassem ingerir a urina, elas não tinham a perspectiva de Rita.

Pistas faciais e comportamentos como os olhos arregalados (Bomba), a sobrancelha franzida (Red) e a boca aberta de um dos personagens (Bomba) e outro (Chuck) de boca aberta e raspando a língua para retirar o gosto do xixi, permitiram interpretações que foram facilmente associados e nomeados em seus sentidos com as palavras “nojo”, “eca” e geraram interpretações como “burro”.

Conforme Mecca, dias e Berberian (2016) ao fazerem suas interpretações e julgamentos dos comportamentos dos personagens as crianças organizam discursos que contém o modo como significam os comportamentos observados, produzindo, portanto, narrativas que configuram representações sobre os outros sujeitos (mesmo que personagens de uma ficção) enquanto referentes com subjetividade.

O desenvolvimento destas habilidades possibilita aos sujeitos configurar formas de representação dos seus outros sujeitos com quem estabelecem interações sociais, portanto os fazem e os tornam capazes de construir conhecimentos sobre a experiência social (MECCA, DIAS, BERBERIAN, 2016).

---

<sup>5</sup> Bruna não atendeu a solicitação de desenhar um dos personagens do desenho com a emoção que ele estaria sentindo. Vale a observação que, possivelmente, o modo como as atividades estavam sendo realizadas pode ter adquirido um caráter avaliativo, que promoveu ou intensificou a reação ansiosa quando das intervenções. Em conversas com as demais profissionais da escola obtivemos a informação que a sua mãe percebia a ansiedade da criança, a própria professora também observara estes sinais comportamentais.

O garoto com autismo não apresentou comportamento discrepante em relação ao desempenho do grupo. Quando questionado, apresentou respostas adequadas que atendiam de maneira satisfatória ao que lhe era demandado, sempre acertando as respostas. Mesmo que tenha, em certos momentos, manifestado inquietude, manejou seus focos de atenção com competência: no início da exibição das imagens e desenho estava atento e respondia as perguntas. Quando passou a caminhar pela sala foi chamado atenção por seus pares, sem que em qualquer instante tivesse cometido erros na produção das respostas.

Evidentemente os dados obtidos não nos autorizam a concluir que toda criança com autismo apresentará este mesmo desempenho satisfatório. A variabilidade comportamental do espectro do autismo produz singularidades tanto no sujeito quanto no grupo em que ele está inserido, impactando na configuração das interações intersubjetivas e modos de compreender o conjunto dos comportamentos travados mediante estas dinâmicas de alteridade.

Associações entre pistas faciais, entonações vocálicas e gestos permitiram as crianças elaborarem compreensões das emoções vividas e expressas pelos personagens do desenho. Podemos afirmar, tomando Palmieri (2015) e Sampaio, Camino e Roazzi (2009) como apoio, que as crianças buscam assumir a perspectiva de outros sujeitos para compreenderem seus comportamentos, quando elas reproduzem em suas faces as emoções expressas pelos personagens atuam produzindo traduções e, conseqüentemente, interpretações dos estados emocionais dos personagens.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As crianças responderam a um inquérito de perguntas previamente elaboradas e foram capazes de nomear as emoções adequadamente, sem grandes discrepâncias. A tematização das emoções selecionadas previamente e estabelecida com os recortes do episódio do desenho Angry Birds possibilitou experimentações significativas: algumas crianças produzirão respostas inadequadas, compartilharam momentos em que outras parceiras apresentaram respostas mais competentes na resolução dos problemas apresentados na atividade e pareciam ajustar suas interpretações no grupo.

Consideramos que as interações entre os sujeitos permitiram importantes ajustes no campo da fala: palavras como eca continha o sentido de nojo e foi utilizada para nomear a emoção expressa por alguns dos personagens. Os exercícios de reproduzir na própria face o que expressavam os personagens nas telas potencializou a habilidade para fazer uso de palavras compatíveis com os comportamentos dos personagens, portanto traduzindo em discurso o que se configurava emocionalmente no rosto dos personagens.

Os dados obtidos estão condizentes com a literatura ao apontar a competência das crianças em interpretar pistas faciais compondo um conhecimento passível de aplicação na interpretação de comportamentos para o reconhecimento de emoções sociais.

O projeto realizado pode ser desdobrado em ações que impliquem em novas vias de intervenção com crianças pré-escolares, é evidente que diversificar atividades de caráter cada vez mais vivencial amplia as possibilidades de expressão dos sujeitos em outras modalidades de expressão e compreensão dos comportamentos humanos, tomando personagens de ficção ou situações da vida real cotidiana.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Nara Côrtes; CARVALHO, Chrissie; LUCCI, Tania Kiehl; ARGOLLO, Nayara; MELLO, Claudia Berlim de; ABREU, Neander. Reconhecimento de emoções: reflexões para a promoção de saúde na primeira infância. In MECCA, Tatiana Pontrelli;

DIAS, Natália Martins; BERBERIAN, Arthur de Almeida (orgs.). *Cognição social: teoria, pesquisa e aplicação*. São Paulo: Memnon, 2016.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; Maria Isabel Pedrosa; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. **Aprendendo com a criança de zero a seis anos**. São Paulo: Cortez, 2012.

COTONHOTO, Larissy Alves; ROSSETTI, Claudia Broetto. Prática de jogos eletrônicos por crianças pequenas: o que dizem as pesquisas. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v.33, n.102, 2016. Disponível em:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862016000300012](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300012).

Acesso em: 24/11/2019.

DEL PRETTE, Zilda; DEL PRETTE, A. *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2005.

DEL PRETTE, Zilda; DEL PRETTE, A. *Competência e habilidades sociais: manual teórico-prático*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

MECCA, Tatiana Pontrelli; DIAS, Natália Martins; BERBERIAN, Arthur de Almeida (orgs.). **Cognição social: teoria, pesquisa e aplicação**. São Paulo: Memnon, 2016.





RAMOS, Daniela Karine. Jogos cognitivos eletrônicos: contribuições à aprendizagem escolar. **Ciências e cognição**, Rio de Janeiro, v. 18, n.1, 2013. Disponível em: <http://cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/848>. Acesso em: 24/11/2019.

RAMOS, Daniela Karine; LORENSET, Caroline Chioquetta; PETRI, Giani. Jogos educacionais: contribuições da neurociência à aprendizagem. **Revista X**, Curitiba, v. 2, n1,

2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/46530>. Acesso em: 24/11/2019.

RODRIGUES, Marisa Cosenza; DIAS, Jaqueline Pereira Dia; FREITAS, Márcia de Fátima Rabello Lovisi de. Resolução de problemas interpessoais: promovendo o desenvolvimento sociocognitivo na escola. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v15n4/v15n4a18>. Acesso em: 25/11/2019.