

VICTÓRIA NIEBUHR LOOS

**RELAÇÕES ENTRE SUPORTE PARENTAL E A HABILIDADE
DE RECONHECIMENTO DE EXPRESSÕES FACIAIS EM PRÉ-
ADOLESCENTES**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção de grau de Mestre em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Mestrado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carolina de Menezes

FLORIANÓPOLIS, SC
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Loos, Victória Niebuhr

Relações entre o Suporte Parental e a Habilidade
de Reconhecimento de Expressões Faciais em Pré
adolescentes / Victória Niebuhr Loos ; orientador,
Carolina Baptista Menezes, 2019.

178 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia,
Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Psicologia. 2. Psicologia. 3. Suporte
Parental. 4. Expressões Faciais Emocionais. 5. Pré
adolescentes. I. Menezes, Carolina Baptista. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de
Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

Victória Niebuhr Loos

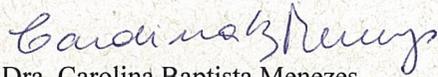
**RELAÇÕES ENTRE O SUPORTE PARENTAL E A HABILIDADE
DE RECONHECIMENTO DE EXPRESSÕES FACIAIS EM PRÉ-
ADOLESCENTES**

Dissertação aprovada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

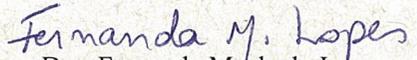
Florianópolis, 14 de Fevereiro de 2019.



Dr. Carlos Henrique Sancineto da Silva Nunes
(Coordenador - PPGP/UFSC)



Dra. Carolina Baptista Menezes
(PPGP UFSC - Orientadora)



Dra. Fernanda Machado Lopes
(PPGP UFSC - Examinadora Interna)

Dra. Carina Nunes Bossardi
(PPGS UNIVALI - Examinadora Externa)

Dra. Marina Menezes
(PPGP UFSC - Examinadora Suplente Interna)



Dra. Adriane Xavier Arteche
(PPGP PUCRS - Examinadora Suplente Externa)

Prof. Dr. Carlos Henrique Sancineto da Silva Nunes
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
em Psicologia/CFH-UFSC
Portaria nº 1403/2017/GR

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à Deus, pois sem a Sua presença através da fé nada disso seria possível, a meus pais e meu irmão, exemplos em minha vida e à minha família, meu apoio e fortaleza em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus por Sua intercessão durante esta caminhada, nada disso seria possível sem a Sua presença em minha vida.

Aos meus pais Luisinho e Geninha pelo apoio, carinho e compreensão durante toda a minha vida, em especial nestes dois anos de mestrado. Vocês são meu exemplo e também meu maior orgulho! Amo muito vocês!!

Ao meu irmão Pedro, que me acolheu em Florianópolis e foi meu grande companheiro, me apoiando, escutando, compartilhando dos momentos bons e ruins, além de me ajudar a encontrar soluções para os desafios desta pesquisa. Obrigada pela paciência e parceria!

À minha família, meus avós Emílio, Elisa e Leonardo, que sempre me incentivaram a seguir em frente, a dar o meu melhor na minha profissão e a exercê-la com dedicação. Podem ter certeza que toda a torcida e apoio fizeram a diferença, seus conselhos valem ouro!

Às minhas amigas Mariana, Larissa, Bruna e Renata, à Prof^a. Dr^a. Josiane Delvan, pelas conversas e momentos de descontração, risos, conselhos e abraços... momentos que além de ficar na memória, recarregavam minhas energias quando batia o cansaço e me motivavam a seguir em frente.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Carolina Menezes, por acreditar na minha capacidade e sempre esperar o melhor de mim, por me desafiar a sair em busca de novos métodos de pesquisa e por compartilhar comigo suas experiências e conhecimento, que com certeza farão a diferença na minha vida profissional.

Aos meus colegas do LPCOG, pelo carinho, pelas risadas, pelas contribuições na dissertação e por toda a torcida durante a qualificação e aprovação do projeto, bem como na defesa desta dissertação.

Aos professores do mestrado, agradeço a partilha das experiências, a troca de conhecimentos, a disposição para nos ensinar e contribuir com nossos projetos. De modo especial, agradeço ao Prof. Dr. Mauro Luís Vieira e à Prof^a. Dr^a. Marina Menezes, pelas contribuições realizadas na banca de qualificação do mestrado e pelas oportunidades de aprendizado em seus laboratórios e estágios de docência. Também agradeço à Prof^a. Dr^a. Fernanda Machado Lopes e à Prof^a. Dr^a. Carina Nunes Bossardi, que hoje compõem a banca examinadora pela disponibilidade em participar deste momento tão significativo.

Às escolas participantes, seus coordenadores, diretores e professores, que se disponibilizaram a ceder seu espaço e seu tempo para a realização desta pesquisa. Aos pais dos alunos participantes, por acreditarem no potencial deste trabalho e por permitirem que seus filhos participassem da pesquisa. Também agradeço seus filhos, os pré-adolescentes participantes desta pesquisa, pela disponibilidade e dedicação em todas as etapas de aplicação do estudo.

Agradeço, ainda, às instituições que contribuíram para a concretização do mestrado: à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), ao Programa de Pós Graduação em Psicologia (PPGP) da UFSC e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa concedida e pelo financiamento da pesquisa.

Muito, muito obrigada!!

“Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana”.

Carl Gustav Jung

Loos, V.N. **Relações entre suporte parental e a habilidade de reconhecimento de expressões faciais em pré-adolescentes.** Florianópolis, 2019. Dissertação de Mestrado em Psicologia – Programa de Pós Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Orientadora: Dra. Carolina Baptista Menezes. Data da defesa: 14.02.2019

RESUMO

Ao longo do ciclo vital humano e do cotidiano dos indivíduos, todos precisam lidar com suas emoções. Reconhecer e saber interpretar as próprias emoções e a de outras pessoas é importante pois favorece a socialização, o autoconhecimento e contribui para uma melhor qualidade de vida. Na pré-adolescência, esta capacidade está relacionada ao bom ajustamento psicológico e emocional, bem como ao melhor uso das habilidades sociais e a uma melhor relação com os pares. Este estudo buscou verificar se o suporte parental se relacionaria com a habilidade de reconhecer expressões faciais emocionais em pré-adolescentes. Para isso, este estudo teve como objetivos específicos: a) avaliar a percepção do pré-adolescente sobre o suporte parental por meio dos estilos parentais: autoritário, permissivo, negligente e participativo; b) avaliar a habilidade do pré-adolescente de reconhecer seis expressões faciais emocionais: raiva, tristeza, nojo, surpresa, alegria, medo, além da expressão neutra; c) verificar a relação entre os diferentes estilos parentais e os parâmetros de reconhecimento das expressões faciais, a saber, acurácia e intensidade da emoção; d) avaliar o possível efeito moderador da saúde mental e do sono dos pré-adolescentes (desfechos secundários) na relação entre percepção de suporte parental e reconhecimento de faces. Com base nestes objetivos, foram realizados dois estudos: uma revisão integrativa de literatura e um estudo empírico transversal. A revisão teve por objetivo analisar a relação entre suporte parental e habilidade de reconhecer expressões faciais emocionais em pré-adolescentes através de uma revisão integrativa de pesquisas empíricas nacionais e internacionais dos últimos dez anos. Foram encontradas 12 publicações, as quais utilizaram principalmente tarefas computadorizadas para avaliar o reconhecimento de expressões faciais, sendo a maioria estudos transversais. Houve uma associação de práticas parentais positivas com uma melhor habilidade de reconhecimento de expressões faciais dos filhos, assim como aspectos negativos da parentalidade estiveram associados a um pior reconhecimento de expressões faciais e a um favorecimento do reconhecimento de expressões negativas, sendo que alguns resultados foram contraditórios. Também discutiram-se as lacunas metodológicas e

sugestões para avançar os estudos na área. O estudo empírico teve por objetivo analisar as relações entre suporte parental e a habilidade de reconhecimento de expressões faciais em pré-adolescentes. Sua amostra foi composta por 150 pré-adolescentes de 11 e 12 anos moradores do Vale do Itajaí, estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. Eles responderam a Escala de Responsividade e Exigência Parental (EERP) para mensurar o suporte parental por meio dos estilos parentais, o Questionário de Dificuldades e Capacidades (SDQ) para verificar a sua saúde mental, o Questionário Sociodemográfico e as escalas analógicas do sono e do humor, elaboradas pelas pesquisadoras. Após o preenchimento destes instrumentos de autorrelato, os pré-adolescentes participaram de uma tarefa computadorizada de reconhecimento de expressões faciais (CEPS). Para a análise, foram realizadas uma sequência hierárquica de modelos de regressão logística com efeitos mistos e correlações bivariadas com as variáveis significativas do modelo de melhor ajuste, a fim de verificar se o efeito significativo seria devido a alguma emoção específica. Os resultados não indicaram relações significativas entre o suporte parental e a habilidade de reconhecimento de expressões faciais, mesmo analisando-se cada emoção e estilos parentais separadamente. No entanto, constatou-se que esta habilidade está relacionada significativamente com a saúde mental dos pré-adolescentes, a qualidade do sono, a intensidade das imagens e o tempo de resposta na tarefa computadorizada. Estes dados são discutidos à luz das evidências sobre a importância do suporte parental para o desenvolvimento psicológico infanto-juvenil.

Palavras-chave: suporte parental, pré-adolescentes, expressões faciais emocionais, saúde mental, sono, estilos parentais, reconhecimento de emoções.

Loos, V.N. **Relationship between parental support and the ability to recognize facial expressions in pre-adolescents.** Florianópolis, 2019. Dissertação de Mestrado em Psicologia – Programa de Pós Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Orientadora: Dra. Carolina Baptista Menezes. Data da defesa: 14.02.2019

ABSTRACT

Throughout the human life cycle and the daily lives of individuals, everyone must deal with their emotions. Recognizing and knowing how to interpret one's emotions and that of other people is important because it favors socialization, self-knowledge and contributes to a better quality of life. In pre-adolescence, this capacity is related to good psychological and emotional adjustment, as well as the better use of social skills and a better relationship with peers. This study aimed to verify whether parental support would relate to the ability to recognize emotional facial expressions in preadolescents. To this end, this study had as specific objectives: a) evaluate the pre-adolescent's perception of parental support through parental styles: authoritarian, permissive, negligent and participative; b) evaluate the ability of the pre-adolescent to recognize six emotional facial expressions: anger, sadness, disgust, surprise, happiness fear and neutral expression; c) verify the relation between the different parental styles and the parameters of recognition of the facial expressions, namely, accuracy and intensity of emotion; d) evaluate the possible moderating effect of preadolescent mental health and sleep (secondary outcomes) on the relationship between perception of parental support and face recognition. Based on these objectives, two studies were carried out: an integrative literature review and a cross-sectional empirical study. The objective of the review was to analyze the relationship between parental support and the ability to recognize emotional facial expressions in preadolescents through an integrative review of national and international empirical research in the last ten years. We found 12 publications, which mainly used computerized tasks to evaluate the recognition of facial expressions, most of which were cross-sectional studies. There was an association of positive parenting practices with a better ability to recognize children's facial expressions, as well as negative aspects of parenting were associated with worse recognition of facial expressions and favoring the recognition of negative expressions, however, some results were contradictory. We also discussed methodological gaps and suggestions for furthering studies in the area. The empirical study aimed to analyze the relationships between parental support and the ability to

recognize facial expressions in preadolescents. Their sample was composed of 150 11-year-old and 12-year-old pre-adolescents from the Itajaí Valley, 6th grade students. They answered the Parental Responsiveness and Responsibility Scale (RSP) to measure parental support through parental styles, the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) to assess their mental health, the Sociodemographic Questionnaire, and the analog scales of sleep and humor, elaborated by the researchers. After completing these self-report instruments, the preadolescents participated in a computerized facial expression recognition task (CEPS). For the analysis, a hierarchical sequence of logistic regression models with mixed effects and bivariate correlations were performed with the significant variables of the best fit model, in order to verify if the significant effect was due to some specific emotion. The results did not indicate significant relationships between parental support and the ability to recognize facial expressions, even analyzing each emotion and parenting styles separately. However, it was found that this ability is significantly related to preadolescents' mental health, sleep quality, image intensity and response time in the computer task. These data are discussed in light of the evidence on the importance of parental support for the development of children and adolescents.

Keywords: parental support, pre-adolescents, emotional facial expressions, mental health, sleep, parental styles, recognition of emotions.

LISTA DE TABELAS

| | | |
|-----------|--|----|
| Tabela 1 | Dados Sociodemográficos dos participantes..... | 51 |
| Tabela 2 | Resultados descritivos dos instrumentos aplicados.. | 52 |
| Tabela 3 | Proporção de acertos geral em função da emoção e intensidade da imagem-estímulo..... | 54 |
| Tabela 4 | Proporção de acertos geral em função da emoção e intensidade da imagem-estímulo para o estilo participativo..... | 55 |
| Tabela 5 | Proporção de acertos geral em função da emoção e intensidade da imagem-estímulo para o estilo autoritário..... | 55 |
| Tabela 6 | Proporção de acertos geral em função da emoção e intensidade da imagem-estímulo para o estilo permissivo..... | 55 |
| Tabela 7 | Proporção de acertos geral em função da emoção e intensidade da imagem-estímulo para o estilo negligente..... | 57 |
| Tabela 8 | Tabela de comparação dos modelos ajustados..... | 56 |
| Tabela 9 | Tabela dos coeficientes de regressão..... | 58 |
| Tabela 10 | Etapas de eliminação sucessiva das variáveis do modelo completo para definição do modelo com melhor ajuste | 60 |
| Tabela 11 | Coefficientes do modelo com melhor ajuste preditivo encontrado por eliminação sucessiva..... | 62 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AIC – Akaike Information Criterion
ANT - *Amsterdam Neuropsychological Task Program*
CEPS - *Child Emotion Picture Set*
CEPSH-UFSC – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina
CNS – Conselho Nacional de Saúde
DANVA - *Diagnostic Assessment of Non-Verbal Accuracy*
EERP – Escala de Responsividade e Exigência Parental
EMFACS - *Emotion Facial Action Coding System*
ERP – *Event Related Potential*
EQUIF - Escala de Qualidade na Interação Familiar
FAST - *Facial Affect Scoring Technique*
IEP – Inventário de Estilos Parentais
KEI - *Kusché Emotion Inventory*
OMS – Organização Mundial da Saúde
POFA - *Pictures of Facial Affect*
QS – Questionário Sociodemográfico
RMET - *Reading the Mind in the Eyes Task*
SDQ-por – Questionário de Dificuldades e Capacidades em português
TA – Termo de Assentimento
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEC - Teste de Compreensão das Emoções

GLOSSÁRIO

Emoção: respostas neutras, positivas ou negativas a estímulos externos e/ou representações mentais internas que envolvam mudanças em diferentes sistemas cognitivos e corporais. Elas são distintas do humor, pois este tem uma duração maior e a emoção pode ser expressa em segundos.

Emoções Básicas: são as emoções que podem ser reconhecidas por qualquer sujeito independente da cultura em que esteja inserido. São estas: alegria, tristeza, nojo, medo, raiva, surpresa e aversão.

Emoções complexas: emoções que não são tipicamente reconhecidas por uma expressão facial e não estão no grupo das emoções básicas. Ex: vergonha, orgulho, culpa.

Estilos Parentais: são “perfis” de comportamento dos pais na educação dos filhos, a partir da combinação de diferentes práticas educativas utilizadas pelos pais de acordo com as situações. Existem 4 estilos: participativo, autoritário, permissivo e negligente.

Estilo Parental Participativo: estilo parental em que os pais demonstram muito afeto e envolvimento em relação aos filhos, estão disponíveis para ajudar com suas tarefas, brincar, elogiar, ao mesmo tempo em que mantêm sua autoridade, estabelecendo os limites necessários para o desenvolvimento das crianças e adolescentes.

Estilo Parental Autoritário: estilo no qual os pais autoritários impõem muitas regras e limites rígidos e inflexíveis objetivando o controle sobre os filhos e sua obediência.

Estilo Parental Permissivo: pais permissivos tendem a se comportar de maneira não-punitiva, apresentando-se como um recurso para realização dos desejos de seus filhos.

Estilo Parental Negligente: Os pais com o estilo negligente estabelecem pouco ou nenhum limite e demonstram pouco afeto e participação.

Exigência: comportamentos de controle dos pais na tentativa de impor limites e regras.

Expressões faciais emocionais: são expressões da face feitas pela combinação de movimentos da musculatura facial com o intuito de expressar as emoções básicas (alegria, tristeza, nojo, medo, raiva, surpresa e aversão).

Parentalidade: atividades deliberadas por cada pai/mãe ou cuidador, feitas para assegurar a sobrevivência e o desenvolvimento

salutar da criança em um ambiente seguro, promovendo a socialização e com o objetivo de torná-la cada vez mais autônoma.

Pré-adolescência: fase da vida entre a infância e a adolescência, compreendida dos 10 aos 14 anos de acordo com a Organização Mundial de Saúde (Health Promotion, 1984).

Regulação Emocional: comportamentos, habilidades e estratégias conscientes ou inconscientes, controlados ou automáticos, que servem para modular, inibir ou incitar a experiência emocional. Ou seja, por meio da regulação emocional controlamos a nossa resposta e reação a uma emoção, tanto aquela direcionada a nós mesmos, como a emoção direcionada a outra pessoa.

Responsividade: comportamentos de compreensão e apoio por parte dos pais, as dimensões de afeto na criação dos filhos.

Suporte Parental: auxílio dos pais para com seus filhos em três aspectos de suas vidas: acadêmico, desenvolvimental e emocional, por meio de um ambiente familiar acolhedor, estimulador e com poucos conflitos.

APRESENTAÇÃO

O interesse por este tema de pesquisa está profundamente relacionado à minha vida pessoal e trajetória profissional, pois sempre tive a certeza de que queria trabalhar com crianças e com suas famílias. Durante a graduação em psicologia, tive a oportunidade de participar de estágios e cursos relacionados ao ambiente infantil e aprender mais sobre suas especificidades. Em 2015, com base nestas experiências, realizei meu Trabalho de Iniciação Científica (TIC). Este foi o meu primeiro contato com o mundo da pesquisa, onde pude conhecer os métodos científicos e a sua importância para a atuação profissional e para a construção de conhecimento.

Em 2016 no estágio específico, juntamente com minha colega Mariana Bortolato, conduzi o Programa EducaPais, criado em 2015 pelo curso de psicologia da Univali. O EducaPais é um grupo de pais que ensina modos e técnicas positivas para que os pais compreendam e aprendam a lidar com os comportamentos das crianças, exercendo uma parentalidade positiva. A partir desta experiência, passei a questionar os impactos da parentalidade no desenvolvimento infantil, interessando-me ainda mais pelo mundo da pesquisa. Desta forma, o mestrado passou a ser uma oportunidade de dar continuidade à estas indagações de maneira aprofundada, além de ampliar as minhas formas de atuação profissional dentro do ambiente infantil, por meio da docência e da pesquisa.

Ao ingressar no mestrado, em 2017, passei a participar das atividades da minha linha de pesquisa, por meio do Laboratório de Psicologia Cognitiva Básica e Aplicada da Universidade Federal de Santa Catarina (LPCOG – UFSC). O LPCOG realiza atividades de alfabetização científica e investiga aspectos relacionados à psicologia cognitiva, como emoções, memória, atenção, mindfulness. Durante os encontros com os membros do laboratório, fui me interessando pela habilidade de reconhecimento de expressões faciais e o processamento emocional em crianças e adolescentes. Encantei-me pela complexidade desta habilidade, que é aprimorada conforme a criança se desenvolve. Comecei a questionar-me se o comportamento parental teria alguma influência no aprimoramento desta aptidão nos filhos. Com o auxílio da minha orientadora, Dra. Carolina Baptista Menezes, procurei formas de investigar estes aspectos que me fascinavam e ao mesmo tempo intrigavam.

O resultado está descrito aqui, nesta dissertação.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 27 |
| 1.1 DESENVOLVIMENTO DO RECONHECIMENTO DE EXPRESSÕES FACIAIS EMOCIONAIS..... | 30 |
| 1.2. PRÉ-ADOLESCÊNCIA E O RECONHECIMENTO DE EXPRESSÕES FACIAIS EMOCIONAIS..... | 31 |
| 1.3 SUPORTE PARENTAL..... | 33 |
| 2. MÉTODO..... | 37 |
| 2.1. DELINEAMENTO..... | 37 |
| 2.2. PARTICIPANTES..... | 37 |
| 2.3. INSTRUMENTOS..... | 38 |
| 2.4. PROCEDIMENTOS..... | 44 |
| 2.5. ANÁLISE..... | 47 |
| 3. RESULTADOS..... | 49 |
| 4. DISCUSSÃO..... | 61 |
| 5. ARTIGO 1..... | 63 |
| 5.1. INTRODUÇÃO..... | 65 |
| 5.2. MÉTODO..... | 67 |
| 5.3. RESULTADOS..... | 68 |
| 5.3.1. Delineamento..... | 68 |
| 5.3.2. Instrumentos..... | 69 |
| 5.3.3. Efeitos..... | 73 |
| 5.4. DISCUSSÃO..... | 76 |
| 5.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 81 |
| 5.6. REFERÊNCIAS..... | 82 |
| 6. ARTIGO 2..... | 97 |
| 6.1. INTRODUÇÃO..... | 99 |
| 6.2. MÉTODO..... | 102 |
| 6.2.1. Participantes..... | 102 |
| 6.2.2. Instrumentos..... | 103 |

| | |
|---|------------|
| 6.2.3. Procedimentos..... | 105 |
| 6.3.4. Análise..... | 106 |
| 6.4. RESULTADOS..... | 106 |
| 6.4.1. Análises Descritivas..... | 106 |
| 6.4.2. Análise inferencial..... | 108 |
| 6.5. DISCUSSÃO..... | 111 |
| 6.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 118 |
| 6.7. REFERÊNCIAS..... | 118 |
| 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 133 |
| 8. REFERÊNCIAS..... | 135 |
| 9. APÊNDICES..... | 151 |
| 9.1. APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SÓCIODEMOGRÁFICO | 151 |
| 9.2. APÊNDICE B - ESCALA ANALÓGICA DO HUMOR..... | 153 |
| 9.3. APÊNDICE C - ESCALA ANALÓGICA DO SONO..... | 154 |
| 9.4. APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... | 155 |
| 9.5. APÊNDICE E- TERMO DE ASSENTIMENTO..... | 159 |
| 9.6. APÊNCIDE F – ESQUEMA DA TAREFA CEPS..... | 161 |
| 10. ANEXOS..... | 166 |
| 10.2. Anexo B - Escala de Exigência e Responsividade Parentais . | 167 |
| 10.3. Anexo C – Declaração de autorização de pesquisa na escola 01 | 168 |
| 10.4. Anexo D - Declaração de autorização de pesquisa na escola 02 | 169 |
| 10.5. Anexo E - Declaração de autorização de pesquisa na escola 03 | 170 |
| 10.6. Anexo F - Declaração de autorização de pesquisa na escola 04 | 171 |
| 10.7. Anexo G – Declaração de autorização de pesquisa na escola 05 | 172 |
| 10.8. Anexo H – Declaração de autorização de pesquisa na escola 06 | 173 |

| | |
|---|-----|
| 10.9. Anexo I - Parecer de Aprovação do Comitê de Ética | 174 |
| 10.10. Anexo J – Comprovante de Submissão do Artigo 01 | 178 |

1. INTRODUÇÃO

Durante o desenvolvimento humano e a vida cotidiana os indivíduos precisam lidar com suas emoções. Assim, a capacidade de controlá-las é importante para uma melhor adaptação ao meio e às situações (Mocaiber et al., 2010; Ochsner & Gross, 2005). Compreender e interpretar as próprias emoções e a de outras pessoas favorece a socialização, o autoconhecimento e contribui para uma melhor qualidade de vida (Andrade et al., 2013; Ekman, 2011).

Na pré-adolescência, fase compreendida dos 10 aos 14 anos de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS, 1984), a capacidade de lidar com as emoções, tal como saber reconhecê-las e regulá-las, está relacionada ao bom ajustamento psicológico e emocional, bem como ao melhor uso das habilidades sociais e a uma melhor relação com os pares (Duarte, 2014). Pesquisas recentes sobre o tema têm indicado que a presença desta característica (capacidade de lidar com as emoções) na pré-adolescência está associada a menores índices de depressão, ansiedade e outros transtornos mentais na adolescência (Macedo & Sperb, 2013; Murta, 2007; Pavarini, Loureiro & Souza, 2011).

A literatura existente sobre emoções não apresenta consenso sobre a sua definição, visto que há uma diversidade de propostas teóricas para seu estudo e diferentes formas de manifestação emocional (Dias, Cruz & Fonseca, 2008; Magalhães, 2013; Medeiros, 2015; Rodrigues & Rocha, 2016). As pesquisas realizadas por Paul Ekman foram marcos importantes no estudo das emoções e das expressões faciais: ele definiu emoção como um conjunto de respostas multifacetadas, as quais envolvem mudanças coordenadas nos domínios da experiência subjetiva, do comportamento expressivo e das reações fisiológicas (Ekman, Friesen & Ellsworth, 2013; Magalhães, 2013). Adicionalmente à definição de Ekman, os estudos sobre regulação emocional de Gross e colaboradores pontuam que emoções são respostas neutras, positivas ou negativas a estímulos externos e/ou representações mentais internas que envolvam mudanças em diferentes sistemas cognitivos e corporais (Ochsner & Gross, 2005).

Compreender, reconhecer e identificar o próprio estado emocional, bem como o estado emocional de outras pessoas, é muito relevante para o convívio humano em sociedade, sendo as expressões faciais um importante veículo para este reconhecimento (Aguiar, 2016; Fairchild et al., 2009; Sousa, 2016). O reconhecimento de expressões faciais está baseado em um complexo estímulo visual que envolve uma extensa variabilidade de informações, tais como ângulo observado, contraste,

simetria, familiaridade e a idade da face (Aguiar, 2016). De acordo com esta autora, o reconhecimento de expressões faciais é resultado de um processo cognitivo que reconhece padrões visuais e compara os estímulos externos com um padrão mental internalizado.

A habilidade de reconhecimento de expressões faciais emocionais é uma aptidão complexa, que é aprimorada ao longo do ciclo vital humano, a partir da maturação cerebral e das experiências vividas por cada um (Meiselman, 2016; Pollak et al., 2009). Por meio destas situações vivenciadas, há a possibilidade do desenvolvimento de um expertise para o reconhecimento de emoções positivas ou negativas, ou seja, a habilidade de reconhecer determinadas expressões faciais emocionais com maior rapidez e acurácia (Dunn et al., 2018; Pollak et al., 2009). Um exemplo disto são os estudos conduzidos com crianças e adolescentes que revelam que a exposição à violência, a depressão na família e negligência levam a uma facilitação do reconhecimento de emoções negativas, como raiva e tristeza (Dunn et al., 2018; Lopez-Duran et al., 2013; Pollak et al., 2009; Sullivan, Carmody & Lewis, 2010).

Uma revisão de literatura sobre o reconhecimento de expressões faciais em adultos e em crianças concluiu que há sete emoções básicas que são universalmente reconhecidas por todos independente da cultura, classe econômica ou região em que vive: alegria, medo, aversão, surpresa, raiva, tristeza e desgosto (Ekman & Cordaro, 2011). As emoções mais complexas são aquelas que não podem ser reconhecidas universalmente devido às suas características específicas para cada cultura (ex: vergonha) ou que não tem um evento antecedente que possa ser identificado (ex: inveja) (Ekman & Cordaro, 2011).

O reconhecimento das emoções pode ser estudado e mensurado a partir de diferentes métodos, como a análise vocal e verbal, eletromiografia, análise das características faciais e métodos indiretos (questionários sobre o comportamento emocional, observação direta, observação do sistema nervoso autônomo e sistema nervoso central). A análise vocal e verbal utiliza aspectos como tom de voz, volume, fluência da fala, vibração e o próprio conteúdo verbal para obter dados sobre os estados emocionais de um indivíduo. Já a eletromiografia estuda o comportamento facial por meio de eletrodos colocados na face na região do músculo que se pretende mensurar. Os eletrodos detectam as cargas elétricas dos músculos que são produzidas quando inervados (Meiselman, 2016).

A análise das características faciais analisa o movimento muscular de regiões da face humana para compreender a formação e a estrutura das

expressões faciais emocionais. Este método exhibe imagens de vídeos de adultos e crianças expressando emoções básicas e complexas descritas por Ekman (Meiselman, 2016). Essas imagens formam um banco de dados e são classificadas segundo a intensidade (alta, média e baixa), tipo de emoção (medo, raiva, orgulho, nojo, aversão) e valência (positiva ou negativa). A maioria dos bancos de imagens é utilizado para a realização de uma tarefa computadorizada de reconhecimento de expressões faciais, mas há a possibilidade de apresentar as imagens em cartões impressos ou folhas A4 e pedir para os participantes identificarem as emoções correspondentes ao conjunto de expressões faciais de cada imagem (Meiselman, 2016). Existem diferentes bancos de imagens, entre eles o *Facial Affect Scoring Technique* (FAST) (Ekman & Friesen, 1971), o *Pictures of Facial Affect* (POFA) (Ekman & Friesen, 1976) e o *Child Emotions Picture Set* (CEPS) (Romani-Sponchiado et al., 2015), primeiro instrumento para a avaliação do reconhecimento de expressões faciais infantis feito inteiramente no Brasil.

Os métodos indiretos servem para acessar as percepções pessoais dos participantes sobre a intensidade, frequência, avaliações cognitivas e estratégias de regulação emocional. Os questionários baseiam-se nas teorias sobre emoção e expressões faciais, podendo ser fechados ou abertos, feitos para um público específico (ex: crianças, adultos, adolescentes). O estudo do comportamento emocional também pode ser feito por meio da observação direta, na qual os pesquisadores observam os participantes em situações cotidianas ou em ambientes controlados nos quais é dada uma tarefa ou distração para o participante (Meiselman, 2016).

Os métodos de monitoramento do sistema nervoso autônomo e do sistema nervoso central procuram mensurar as mudanças do sistema nervoso autônomo e do sistema nervoso central durante o processamento de emoções. Para isso, pode-se medir as diferenças nos batimentos cardíacos para cada emoção e em estado de repouso, contrações de músculos faciais, bem como taxas de respiração. O estudo envolvendo esses métodos necessita de equipamentos específicos e de laboratórios, tornando-se muitas vezes de alto custo (Meiselman, 2016).

Apesar da variedade de métodos para o estudo do reconhecimento de emoções, o método mais utilizado para verificar a habilidade de reconhecimento de expressões faciais emocionais é a análise das características faciais por meio de tarefas computadorizadas (Ko, 2018; Meiselman, 2016). Dessa forma, e com base nos objetivos deste estudo, optou-se pela mensuração desta habilidade por meio do uso do *Child Emotion Picture Set* (CEPS).

1.1 DESENVOLVIMENTO DO RECONHECIMENTO DE EXPRESSÕES FACIAIS EMOCIONAIS

Durante o desenvolvimento infantil, as crianças vão aprimorando sua capacidade de interpretar e reagir às expressões faciais de emoções: bebês recém-nascidos são capazes de expressar emoções diferenciadas de acordo com o seu dia-a-dia, e aos cinco meses o bebê já é capaz de identificar expressões faciais de alegria e raiva, principalmente quando acompanhada de mudanças no tom de voz (Aguiar, 2016; Batty & Taylor, 2006; Sousa, 2016).

Da mesma forma, crianças a partir dos sete anos conseguem compreender emoções que não são tipicamente reconhecidas por uma expressão facial, como o orgulho e a culpa, e já compreendem que a emoção expressa no rosto pode não corresponder com o sentimento verdadeiro. Também é nesta fase que as crianças passam a ter consciência e a perceber que o estado emocional de uma pessoa pode influenciar o estado emocional de outra (Aguiar, 2016; Batty & Taylor, 2006; Sousa, 2016; Thomas, De Bellis, Graham & LaBar, 2007). Por volta dos 10 e 11 anos, na pré-adolescência, elas compreendem que podem sentir emoções ambíguas em situações semelhantes (Aguiar, 2016; Sousa, 2016). Já na adolescência, a habilidade de reconhecimento de expressões faciais tende a ser mais precisa e eficaz do que na infância, pois nela ocorre a maturação de regiões neurológicas responsáveis pelo processamento e identificação de faces (Peters & Kemner, 2017). Há também um aumento nas redes neuronais, o que proporciona um maior número de conexões e sinapses para o reconhecimento de expressões faciais (Peters & Kemner, 2017).

Ao longo do ciclo vital, a capacidade de reconhecimento de expressões faciais passa por períodos de acréscimos e de decréscimos (Leime et al., 2013). Estudos com participantes de diferentes faixas etárias tem constatado que da primeira infância até a adolescência há um aprimoramento significativo na habilidade de reconhecimento de expressões faciais, que continua até a vida adulta e decai com o início da velhice (Gao & Maurer, 2009; Gao & Maurer, 2010; Leime et al., 2013; Sponchiado, 2015). Corroborando os achados destes cientistas, a pesquisa de Sponchiado (2015) sugere que seguindo o curso cronológico de desenvolvimento, a alegria é geralmente a primeira emoção a ser reconhecida, seguida das emoções cruciais para a sobrevivência (nojo, raiva e medo) seguidas de expressões de surpresa e tristeza. A dificuldade de crianças reconhecerem expressões de medo e tristeza parece estar relacionada à maturação neurológica e visuomotora, pois estudos têm

indicado o funcionamento de um circuito cerebral específico envolvendo a amígdala em crianças e menor atividade visuomotora de processamento de imagens (Gao & Maurer, 2009; Gao & Maurer, 2010; Leime et al., 2013). Outra hipótese é a de que crianças reconhecem melhor expressões faciais de alegria pois essa é uma das emoções mais relevantes para a adaptação social e a primeira a ser compreendida pela população infantil (Sponchiado, 2015; Leime et al., 2013).

1.2. PRÉ-ADOLESCÊNCIA E O RECONHECIMENTO DE EXPRESSÕES FACIAIS EMOCIONAIS

É na pré-adolescência que os indivíduos começam a compreender as emoções e reconhecê-las de forma semelhante aos adultos, pois seu desenvolvimento cognitivo é maior (Cardoso & Carmona, 2011; Dias & Minervino, 2013; Franco & Santos, 2015). Pesquisas têm indicado que nesta faixa etária os sujeitos são capazes de compreender os diferentes fatores eliciadores das emoções (situações do cotidiano, aniversários, provas-surpresa, competições escolares, falar em público) e também utilizar estratégias cognitivas para a regulação emocional, diferindo dos adultos em relação ao tipo de estímulo necessário para provocar o surgimento das emoções (o estímulo pode ser “perder a final do campeonato de botão” ao invés de “perder meu emprego”, “receber nota máxima na prova” ao invés de “receber um aumento” e na escolha da estratégia de regulação emocional (supressão ao invés de reavaliação cognitiva, por exemplo) (Cardoso & Carmona, 2011; Francisco Pons, Harris, & Rosnay, 2004; Silva & Freire, 2014; Stegge & Terwogt, 2011).

Nesta fase da vida ocorrem mudanças físicas rápidas e profundas em todo o corpo, inclusive no cérebro (Papalia, Olds & Feldman, 2009; Tófoli, 2018). Apesar de seu formato externo não sofrer alterações significativas na pré-adolescência, há um aumento discreto no volume cerebral: milhões de novas conexões neurais estão sendo realizadas a todo momento, atingindo seu ápice aos 11 anos para as meninas e aos 12 anos para os meninos (Tófoli, 2018). Logo após esta idade, entre os 12 e 16 anos, ocorrem as podas neuronais, ou seja, são extintas algumas destas novas conexões neuronais para favorecer o desenvolvimento cada vez maior das conexões mais utilizadas pelo pré-adolescente (Estanislau & Bressan, 2014; Tófoli, 2018). Ao mesmo tempo em que ocorrem as podas neuronais, o cérebro pré-adolescente passa pelo processo de mielinização das conexões neuronais (Estanislau & Bressan, 2014). Esta mielinização aumenta a eficiência e a velocidade das conexões mais utilizadas pelo

cérebro, sendo responsável também por grandes aquisições no desenvolvimento, tais como a habilidade de resolução de problemas e a melhora cognitiva, como o pensamento abstrato e a habilidade de realizar operações formais (Estanislau & Bressan, 2014). O processo de mielinização tem início na parte de trás do cérebro e termina no lobo frontal, por volta dos 24 anos (Estanislau & Bressan, 2014; Tófoli, 2018). Desse modo, a maturação cerebral começa nas áreas próximas ao tronco cerebral, como as áreas relacionadas à linguagem (área de Broca e de Wernicke) e ao processamento emocional (sistema límbico), ao sistema sensorio-motor (córtex motor e córtex sensorial) e por fim áreas relacionadas ao pensamento executivo e tomada de decisões (lobo frontal) (Estanislau & Bressan, 2014; Tófoli, 2018).

Além da maturação cerebral, a produção de hormônios aumenta, fazendo com que os primeiros sinais visíveis da puberdade apareçam: o surgimento de pelos pubianos e nas axilas em ambos os sexos, a acne, o crescimento das mamas e a menarca nas meninas; a espemarca e a alteração da voz nos meninos, entre outros sinais (Papalia, Olds & Feldman, 2009; Papalia, Olds & Feldman, 2013). Para Tófoli (2018), a ação de alguns hormônios como a ocitocina contribuem, ainda, para o desenvolvimento cerebral: ela é responsável pela sensação de autoconsciência e à formação de vínculos afetivos característicos da pré-adolescência.

O relacionamento entre pares também se altera nesta fase, assumindo novas características: se durante a infância os grupos sociais limitavam-se em sua maioria a amigos do mesmo sexo, agora passam a ser mistos (Papalia, Olds & Feldman, 2009). É comum a atribuição de uma identidade ao grupo (ex: patricinhas, nerds, turma do fundão, etc) que os diferencie dos demais grupos e ao mesmo tempo aproxime seus membros por meio das características em comum que apresentam (Tófoli, 2018; Weber, 2007). Este anseio por identificação com pessoas da mesma idade faz com que os amigos ganhem cada vez mais espaço na vida do pré-adolescente (Tófoli, 2018; Weber, 2007). O convívio com os pares proporciona, ainda, aos pré-adolescentes, uma visão mais realista e menos idealizada dos pais, com consciência de que estes não são perfeitos e possuem alguns defeitos, assim como qualidades (Papalia, Olds & Feldman, 2013; Tófoli, 2018). No entanto, por mais que as relações entre pares tenham relevância para o sujeito nesta fase, a família ainda é a responsável pela formação e pelos valores destes (Tófoli, 2018; Weber, 2007). É necessário que exista por parte dos pais um ambiente acolhedor e compreensivo, com espaço para conversas e trocas de experiências (Tófoli, 2018; Weber, 2007).

Os pais também devem incentivar a brincadeira na pré-adolescência, visto que esta ainda é a principal forma de aprendizagem nesta fase. No entanto, ela muda de forma: o interesse dos filhos passa a ser em atividades que estimulem a curiosidade e o relacionamento com os pares, como kits de mágica, jogos de tabuleiro, de estratégia, kits de ciência, entre outros. Brincadeiras deste tipo favorecem ainda o desenvolvimento cognitivo e podem auxiliar na compreensão dos conteúdos escolares (Tófoli, 2018).

Tantas mudanças físicas, cognitivas e sociais acabam por influenciar o desenvolvimento emocional do pré-adolescentes, que passam a ser mais imprevisíveis emocionalmente: ora agem com maturidade e estão felizes, ora tornam-se mal-humorados, chorosos, zangados e reagem de forma imatura (Carr-Gregg & Shale, 2015; Tófoli, 2018). Por causa destas mudanças, os jovens raramente conseguem controlar seus sentimentos e até mesmo compreendê-los, e têm dificuldades de interpretar as instruções de pais e professores (Carr-Gregg & Shale, 2015; Tófoli, 2018).

Desta forma, a habilidade de reconhecimento das expressões faciais emocionais é crucial na infância e na pré-adolescência, pois nessas fases da vida as experiências emocionais contribuem para os processos de aprendizagem, tanto socialmente quanto em níveis biológicos, por meio das podas neuronais e mielinização das conexões neuronais (Magalhães, 2013, Tófoli, 2018). Reconhecer expressões faciais emocionais é necessário para a comunicação não verbal entre os indivíduos e fornece pistas externas sobre o estado emocional dos sujeitos nas mais diversas situações sociais (Penton-Voak et al., 2013; Silva, 2015). Desta forma, contribui para a adaptação ao meio e para um melhor relacionamento entre pares (Magalhães, 2013; Penton-Voak et al., 2013; Silva, 2015).

1.3 SUPORTE PARENTAL

É no contexto familiar que os filhos aprendem regras de conduta e convívio social, bem como estabelecem as primeiras relações afetivas indispensáveis para o aprendizado emocional (Portugal & Alberto, 2010; Duarte, 2014). A literatura ressalta que o suporte familiar, principalmente dos pais, é crucial para o desenvolvimento adequado de uma criança, seja em questões escolares ou em aspectos de sua rotina (Andrada et al., 2008). O convívio familiar e as práticas parentais podem se constituir como um espaço de proteção para a criança e para o seu desenvolvimento, ou como um ambiente de riscos (Andrade et al., 2013).

O apoio dos pais, também denominado suporte parental, corresponde ao auxílio dos pais para com seus filhos em três aspectos de suas vidas: acadêmico, desenvolvimental e emocional, por meio de um ambiente familiar acolhedor, estimulador e com poucos conflitos (Andrada et al., 2008). Este pode ser mensurado como uma dimensão dos estilos parentais, também conhecida como responsividade. Os estilos parentais são o conjunto de atitudes e comportamentos dos pais na relação com seus filhos, a maneira como se comportam, bem como seus modos de educá-los, de demonstrar carinho e de discipliná-los (Benchaya et al., 2011; Costa, Teixeira & Gomes, 2000; Weber, Selig, Bernardi & Salvador, 2006).

Os primeiros estudos sobre os estilos parentais foram realizados por Baumrind (1971; 1966). Ela percebeu que as aptidões sociais das crianças variavam de acordo com os comportamentos dos pais e então desenvolveu uma classificação destes comportamentos em três tipos de estilos parentais: autoritativo, autoritário e permissivo (Baumrind, 1966). Os pais autoritativos são aqueles que são calorosos, apoiam seus filhos emocionalmente e ao mesmo tempo estabelecem regras e limites apropriados para a idade dos filhos, apresentam expectativas razoáveis e comunicam-se promovendo a autonomia de sua prole. Já os pais autoritários avaliam e controlam os comportamentos da criança de modo coercitivo e punitivo, valorizando o excesso de regras e apresentando crenças rígidas. Os pais permissivos não punem ou punem pouco seus filhos, são calorosos mas não estabelecem regras e limites, deixam a criança agir e tomar decisões livremente.

Maccoby e Martin (1983) complementaram os estudos de Baumrind e propuseram a classificação dos estilos parentais a partir de duas dimensões: a responsividade e a exigência. A responsividade compreende a comunicação e o afeto e a exigência inclui a supervisão e o controle. Desta forma, Maccoby e Martin (1983) propõem quatro estilos parentais: autoritário, autoritativo, indulgente e negligente. O autoritário é aquele que apresenta alta exigência e baixa responsividade, ou seja, controla o comportamento da criança de modo exagerado e não fornece apoio emocional. O estilo autoritativo apresenta alta responsividade e exigência, sabendo ser afetivo e impor limites quando necessário. Já o estilo negligente apresenta baixa responsividade e exigência, deixando-se de atentar para as necessidades básicas de uma criança. Por fim, o estilo indulgente é aquele em que os pais apresentam alta responsividade e baixa exigência, correspondendo ao estilo permissivo de Baumrind (1966).

No Brasil, os autores trabalham com quatro estilos parentais: autoritário, permissivo, negligente e participativo (Benchaya et al., 2011;

Costa et al., 2000; Weber et al., 2006). O estilo autoritário apresenta alto índice de exigência e índices moderados de suporte parental; o estilo permissivo apresenta baixo índices de exigência e altos índices de suporte parental; o estilo negligente apresenta baixos índices de exigência e de suporte parental; já o estilo participativo apresenta altos índices de exigência e de suporte parental (Costa et al., 2000; Weber et al., 2006). É possível que às vezes estes estilos se misturem e conforme a situação, pode-se apresentar características de mais de um estilo, porém pesquisas geralmente apontam que os pais apresentam um estilo principal/dominante na relação com seus filhos (Benchaya et al., 2011; Weber, 2007).

Além dos estilos parentais, existem as práticas parentais, cujos estudos ganharam força na década de 60 e perduram até hoje (Kimble, 2014; McKee, Jones, Forehand & Cuellar, 2013; Paraventi, 2018). As práticas parentais podem ser divididas em positivas e negativas (Gomide, 2006). As positivas recebem esta denominação, pois são adequadas ao desenvolvimento infantil e promovem o desenvolvimento de habilidades pró-sociais, já as práticas negativas estão relacionadas a problemas no desenvolvimento infantil e ao desenvolvimento de comportamentos antissociais (Gomide, 2004).

Existem duas práticas parentais consideradas positivas: a monitoria positiva e o comportamento moral. A monitoria positiva está relacionada ao uso adequado da atenção e distribuição de privilégios; o comportamento moral implica promover condições que propiciem o desenvolvimento de virtudes, como empatia, responsabilidade, honestidade. Já as práticas negativas são a punição inconsistente, a negligência, a disciplina relaxada, a monitoria negativa e o abuso físico. A punição inconsistente é uma punição que varia conforme o humor dos pais: se estes estão de bom humor, não se importam com as coisas erradas que os filhos fazem, castigam apenas se estão nervosos, descontam seu mau humor nos filhos. A negligência é falta de disponibilidade para cuidar dos filhos nos aspectos que este necessita (emocional, social, cognitivo, físico). A disciplina relaxada consiste no não cumprimento de regras e na ausência de punição diante disso; já a monitoria negativa corresponde à grande quantidade de regras e instruções impostas às crianças e o excesso de fiscalização sob elas. O abuso físico consiste em atos envolvendo força física constantes com o intuito de machucar a criança, atos de agressividade e violência contra os filhos (Gomide, 2004, 2006).

Conforme a criança cresce e avança em idade, seu relacionamento com os pais vai modificando-se e as práticas educativas dos pais vão

sofrendo alterações (Simões, Farate & Pocinho, 2011). De modo geral, uma parentalidade adequada e sensível exerce o suporte parental e encoraja a autonomia ao mesmo tempo em que sabe exercer a disciplina e a autoridade, dando limites em um contexto de envolvimento afetivo (Simões et al., 2011).

A pré-adolescência é uma etapa da vida que se encontra entre a infância e a adolescência, correspondente respectivamente à terceira infância (Moreira, Oliveira, Crusellas & Lima, 2013). Esta é a fase em que os pais e professores ainda têm grande influência nos comportamentos e no desenvolvimento de seus filhos, visto que na adolescência as relações entre os pares passam a ter uma maior importância na vida destes, assumindo um papel importante na formação dos sujeitos (Bandeira & Hutz, 2010).

Uma revisão de literatura verificou que diversos estudos afirmam que a adolescência constitui-se em um período de vulnerabilidade a problemas psicossociais, tais como depressão, transtornos de conduta e transtornos alimentares, os quais já podem ter início na própria pré-adolescência (Benetti, Ramires, Schneider, Rodrigues & Tremarin, 2007). Assim, é relevante estudar a população pré-adolescente a fim de entender os fatores de risco e proteção para o melhor desenvolvimento emocional (Silva & Lopes, 2010). No entanto, no que tange os estudos de reconhecimento de expressões faciais emocionais, grande parte deles concentra-se na infância ou na vida adulta, havendo uma lacuna nas pesquisas na fase da pré-adolescência (McClure, 2000). É igualmente importante pontuar que no Brasil há poucos estudos sobre esta temática e que as políticas públicas para este público no país estão constantemente sendo aprimoradas diante das novas concepções sobre esta fase da vida (Silva & Lopes, 2010). Novas pesquisas sobre o tema podem fornecer subsídios para a implementação de práticas preventivas e políticas públicas mais efetivas e adequadas à esta população a fim de prevenir o surgimento de transtornos mentais e problemas psicossociais.

Este estudo, portanto, tem por objetivo geral avaliar a relação entre o suporte parental e a habilidade de reconhecer expressões faciais emocionais em pré-adolescentes. Para isso, este estudo tem como objetivos específicos: a) avaliar a percepção do pré-adolescente sobre o suporte parental por meio dos estilos parentais: autoritário, permissivo, negligente e participativo; b) avaliar a habilidade do pré-adolescente de reconhecer seis expressões faciais emocionais: raiva, tristeza, nojo, surpresa, alegria, medo, alegria, além da expressão neutra; c) verificar a relação entre os diferentes estilos parentais e os parâmetros de reconhecimento das expressões faciais, a saber, acurácia e intensidade da

emoção; d) avaliar o possível efeito moderador da saúde mental e do sono dos pré-adolescentes (desfechos secundários) na relação entre percepção de suporte parental e reconhecimento de faces.

2. MÉTODO

2.1. DELINEAMENTO

Esta pesquisa é de natureza quantitativa, transversal e correlacional (Hammond, Smith, Breakwell & Fife-Schaw, 2010; Shaughnessy, Zechmeister & Zechmeister, 2012). A variável preditora foi avaliada por meio dos quatro estilos parentais, a saber, autoritário, negligente, permissivo e participativo, bem como pelos dois tipos de suporte, a saber, exigência e responsividade, e a variável desfecho principal foi avaliada pelos índices de reconhecimento de expressões faciais para cada emoção (acurácia, tempo de reação e intensidade).

2.2. PARTICIPANTES

Participaram deste estudo 150 pré-adolescentes de 11 a 12 anos, de ambos os sexos, provenientes de escolas municipais e particulares da região do Vale do Itajaí. O número de participantes desta pesquisa foi obtido com base na revisão de literatura (artigo 1), a qual indicou uma média de 69.2 (DP = 26.64) participantes para os estudos sobre reconhecimento de expressões faciais transversais feitos com crianças e adolescentes nos últimos 10 anos. Nesta revisão, observou-se ainda que o número máximo de participantes nos estudos transversais era de 100 indivíduos, e que não há um critério específico para a escolha do tamanho da amostra. Desta forma, optou-se por um número de participantes maior que o encontrado pela revisão, a fim de obter resultados mais representativos para a população. A escolha desta faixa etária deve-se ao consenso de diferentes instituições e teorias do desenvolvimento sobre a idade em que se vive a pré-adolescência (Moreira et al., 2013; OMS, 1984). Optou-se pela participação de escolas particulares e públicas para poder garantir uma amostra mais heterogênea com características diversificadas (Duarte, 2014; Macedo & Sperb, 2013; Macedo, 2011; Roazzi, Dias, Silva, Santos & Roazzi, 2011). A seleção das escolas participantes foi realizada por conveniência (Dancey & Reidy, 2013;

Shaughnessy, Zechmeister & Zechmeister, 2012). Participaram 2 escolas particulares e 4 escolas públicas da região do Vale do Itajaí. Destes, 63 alunos eram de escola particular e 87 eram de escolas públicas.

Como critérios de inclusão, os participantes deveriam ter de 11 a 12 anos e estar estudando regularmente nas escolas públicas ou particulares selecionadas para o estudo, sendo que só poderiam participar alunos cujos pais fornecessem assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e que assinassem o Termo de Assentimento (TA). Foram excluídos os participantes que não concluíram alguma etapa da pesquisa. A descrição da amostra está relatada na sessão de Resultados.

2.3. INSTRUMENTOS

Para a realização deste estudo, os participantes responderam aos seguintes questionários: Questionário Sóciodemográfico (Apêndice A), Questionário de Capacidades e Dificuldades versão brasileira (SDQ-por) (Fleitlich & Goodman, 2000) (Anexo A), Child Emotions Picture Set (CEPS) (Romani-Sponchiado et al., 2015) e a Escala de Exigência e Responsividade Parentais (Costa et al., 2000) (Anexo B). Os participantes também preencheram a Escala Analógica do Humor (Apêndice B) e a Escala Analógica do Sono (Apêndice C), ambos elaborados pelas pesquisadoras exclusivamente para este estudo.

O Questionário Sóciodemográfico foi elaborado pela pesquisadora com o objetivo de obter informações sobre o participante e caracterizar a amostra (sem a sua identificação), tais como sexo biológico, idade (em anos completos), número de moradores em casa, etnia, profissão dos pais e moradia (casa própria, alugada, apartamento, etc). Foi constituído por questões abertas e fechadas adequadas à idade dos participantes. O tempo de aplicação deste instrumento é de aproximadamente 5 minutos.

O Questionário de Capacidades e Dificuldades versão brasileira (SDQ-por) (Fleitlich & Goodman, 2000) é amplamente utilizado em pesquisas para investigar a saúde mental de crianças e jovens, analisando a presença de comportamentos externalizantes e internalizantes (Saur & Loureiro, 2012). O SDQ-por é respondido por sujeitos de 11 a 17 anos, sendo constituído por 25 itens. Este instrumento possui um tempo de aplicação de 5 a 10 minutos. Cada item possui um formato de resposta em escala Likert de três pontos variando de *falso* (0), *mais ou menos verdadeiro* (1) e *verdadeiro* (2). Os itens se agrupam em cinco dimensões, com cinco itens cada: Sintomas Emocionais, Problemas de Comportamento, Hiperatividade, Problemas de Relacionamento com os

Pares e Comportamento pró-social. As quatro primeiras dimensões juntas somam um total de 20 itens e correspondem a um escore total de dificuldades, sendo que soma das quatro dimensões pode variar de 0 a 40 pontos. O resultado total foi considerado somente se um mínimo de 12 dos 20 itens foram completados. Quanto maior a pontuação, maior o número de queixas para cada dimensão. Para a sub-escala comportamento pró-social, ocorre o inverso: quanto maior a pontuação, menor é a quantidade de queixas. Para cada uma das cinco dimensões, portanto, a pontuação pode variar de 0 a 10 se todos os cinco itens forem completados. O resultado de cada escala pode ser avaliado se ao menos três itens foram completados (Fleitlich & Goodman, 2000). A soma de cada dimensão e a soma total permite a classificação da criança em três categorias: desenvolvimento normal (DN), limítrofe (DL) ou anormal (DA) (Fleitlich & Goodman, 2000).

Para ser classificada na categoria DN, a pontuação de dificuldades deve variar de 0 a 15 (com até cinco pontos para a dimensão sintomas emocionais, de 0 a 3 pontos para problemas de conduta, 0 a 5 pontos para hiperatividade e até três pontos para problemas de relacionamento com os pares). Já para a dimensão comportamento pró-social, a pontuação deve variar de 6 a 10 pontos. A classificação na categoria DL abrange uma pontuação total de dificuldades variando de 16 a 19 pontos, sendo até seis para sintomas emocionais, de 0 a 4 para problemas de conduta, até 6 para hiperatividade e de 4 a 5 pontos para problemas de relacionamento com os pares. Para a dimensão comportamento pró-social ser classificada como DL, deve ter uma pontuação de no máximo 5 pontos. O DA corresponde a uma pontuação total de dificuldades variando de 20 a 40 pontos, consistindo em uma variação de 7 a 10 pontos na dimensão sintomas emocionais, de 5 a 10 pontos em problemas de conduta, de 7 a 10 pontos em hiperatividade e de 6 a 10 pontos em problemas de relacionamento com os pares. Para a dimensão comportamento pró-social, a pontuação deve estar entre 0 e 4 pontos (Fleitlich & Goodman, 2000).

O SDQ-por também possui uma escala de suplemento de impacto, que avalia o comprometimento causado pelos sintomas identificados durante a aplicação da escala com 25 itens (Fleitlich & Goodman, 2000). Para este estudo, o suplemento de impacto não foi utilizado pois os dados que eram necessários para a realização deste estudo já foram obtidos utilizando a primeira parte do SDQ-por.

A versão brasileira do SDQ foi validada por Fleitlich & Goodman (2000) em um estudo realizado com 898 crianças e adolescentes de 7 a 14 anos, residentes na cidade de Campos do Jordão (SP). Para uma amostra

clínica, foram ainda recrutados 87 pacientes de uma clínica de uma universidade em São Paulo. Em relação à validade discriminativa, não foram encontradas diferenças significativas para a versão de autorrelato ($p = 0.176$), mesmo com a aplicação realizada em dois tempos ($SDt1 = 7.1$ e $SDt2 = 6.0$) (Fleitlich & Goodman, 2000; Woerner et al., 2004). Para a validade de critério, os participantes foram avaliados por outro instrumento, o DAWBA (Development and Well-Being Assessment) (Fleitlich & Goodman, 2000; Woerner et al., 2004). O DAWBA é um instrumento composto por um conjunto de entrevistas, questionários e técnicas de classificação elaboradas para gerar diagnósticos de transtornos mentais em indivíduos dos 5 aos 16 anos de acordo com os critérios do DSM-IV e do CID-10 (Goodman, Ford, Richards, Gatward & Meltzer, 2000). Os resultados indicaram que 56% de 41 casos selecionados aleatoriamente da amostra apresentaram algum diagnóstico de psicopatologia infantil e que apenas 15% de 40 sujeitos com ausência de transtornos (DN) selecionados apresentaram indicadores confirmados para algum diagnóstico do DSM-IV, tendo como base a avaliação do DAWBA ($\chi^2 = 13.1$; $p < 0.001$) (Fleitlich & Goodman, 2000; Woerner et al., 2004). A fidedignidade do SDQ foi calculada por meio do Alpha de Cronbach e teste-reteste. Para o índice de consistência interna, o alfa de Cronbach apresentou resultados próximos de 0.80 (valores para o escore total de dificuldades), sendo para o teste-reteste a correlação de 0.79 (Fleitlich & Goodman, 2000; Saur & Loureiro, 2012).

O CEPS (Romani-Sponchiado et al., 2015) é o primeiro instrumento para a avaliação do reconhecimento de expressões faciais infantis produzido inteiramente no Brasil. O CEPS possui uma base de dados das expressões faciais de emoções de 18 crianças (9 meninos e 9 meninas) de 6-7 anos, 8-9 anos e 10-11 anos. Sua base de dados contém um total de 225 fotos de crianças e pré-adolescentes que demonstram expressões de alegria, tristeza, raiva, nojo, surpresa e medo em 3 diferentes intensidades (baixo, médio e alto), além de expressões neutras. As expressões faciais captadas nas imagens foram classificadas em posadas e naturais, um diferencial em relação aos bancos de imagens atualmente disponíveis, que utilizam somente imagens de expressões faciais posadas por atores profissionais. Para obter expressões faciais emocionais genuínas (naturais), os participantes assistiram a vídeos que eliciavam cada emoção, disponíveis online e aprovados por uma comissão de profissionais da saúde especialistas em desenvolvimento infantil. Apenas as expressões faciais de tristeza e raiva foram obtidas por meio de outro método, já que os participantes se recusaram a assistir vídeos: foram solicitados que recordassem situações em que sentiram estas

emoções. Para as expressões faciais emocionais posadas, foi solicitado aos participantes que recordassem situações em que sentiram alegria, tristeza, raiva, nojo, surpresa e medo. Em seguida, eles deveriam nomear o sentimento e tentar imitar/posar a expressão facial da emoção nomeada (Romani-Sponchiado et al., 2015). Em conformidade com outros estudos sobre expressões faciais (Gao & Maurer, 2010; Meiselman, 2016; Tottenham et al., 2009), para obter as fotos das expressões faciais emocionais em intensidades diferentes foi solicitado aos participantes que olhassem e imitassem fotos de expressões faciais emocionais em diferentes intensidades. Para as poses serem aceitas, os participantes também deveriam concordar que a sua imitação estava de acordo com a imagem que lhes foi exibida. O CEPS optou por utilizar imagens de expressões faciais infantis visto que as pesquisas sobre expressões faciais emocionais têm ressaltado a importância de utilizar imagens infantis para o público pueril (Meiselman, 2016; Sponchiado, 2015; Vieira, et al., 2015). Também foram escolhidos participantes de diferentes etnias presentes na população brasileira, de modo a abranger as diferenças nas expressões faciais de etnias distintas, conforme constatado em estudos similares (Meiselman, 2016; Sponchiado, 2015; Vieira, et al., 2015).

Para a seleção final das imagens que compõem o CEPS, 30 psicólogos com experiência em desenvolvimento infantil e com certificado no Software Ekman SETT 3.0 (com um mínimo de acurácia de 80%) foram selecionados para nomear as fotos. Eles foram divididos em 6 grupos de 5 juízes e a base de dados foi dividida em cinco versões de 50 imagens e um com 23 imagens. Cada grupo ficou responsável por nomear uma versão de imagens. As imagens eram exibidas online pelo software SurveyMonkey e os juízes deveriam nomear cada emoção e sua intensidade por meio do método de escolha forçada. A identificação final foi aceita quando a concordância dos juízes era superior a 60% para cada imagem. As imagens com menos de 60% de concordância foram excluídas do banco de dados do CEPS. Também foram feitas análises estatísticas descritivas (idade da criança, sexo, intensidade da emoção, expressão espontânea ou posada) e foi computado o coeficiente de confiabilidade dos quadros retidos. Foi calculado o Kappa da concordância entre avaliadores considerando as divisões nos 6 grupos. O qui-quadrado foi utilizado para analisar a proporção de fotos posadas e naturais e investigar os efeitos destas na concordância dos juízes. Não foram encontradas diferenças significantes entre a concordância e nem em relação ao número de imagens posadas e naturais. Para mais informações sobre o processo de criação e validação do CEPS, sugere-se a leitura de seu estudo na íntegra (Romani-Sponchiado et al., 2015).

O CEPS pode ser usado em estudos de expressões faciais na infância, e em estudos sobre os mecanismos de expressões faciais associados aos transtornos psiquiátricos (Romani-Sponchiado et al., 2015). Por ser um banco de imagens validado recentemente e um instrumento pioneiro nos estudos de expressões faciais emocionais infantis no país, há poucas pesquisas que o utilizaram. Dessa forma, estudos como este tornam-se relevantes pois podem contribuir para a pesquisa sobre as relações entre o desenvolvimento infantil e as expressões faciais emocionais (Sponchiado, 2015; Vieira et al., 2015). A descrição dos procedimentos para a aplicação do CEPS encontra-se detalhadamente na sessão “Procedimentos”. O tempo total de aplicação do CEPS pode variar entre 15 e 20 minutos.

A Escala de Exigência e Responsividade Parentais (EERP) (Costa, Teixeira & Gomes, 2000) tem o objetivo de verificar as práticas de exigência e responsividade dos pais (mãe e pai) em relação aos seus filhos, com base na teoria dos estilos parentais (Baumrind, 1991; Gomide, Salvo, Pinheiro & Sabbag, 2005). Este instrumento tem um tempo de aplicação de aproximadamente 5 minutos. A escala deve ser repondida por jovens entre 11 e 17 anos e é dividida em duas partes: a de exigência e a de responsividade (Costa, Teixeira & Gomes, 2000). A parte que avalia a exigência possui 6 questões e refere-se às atitudes dos pais para controlar o comportamento dos filhos e impor-lhes regras e limites. A parte que avalia a responsividade possui 10 questões que se referem às atitudes compreensivas dos pais em relação aos filhos, bem como ao apoio emocional e incentivo à autonomia. As respostas variam em uma escala Likert de 3 pontos. O sistema de pontuação utilizado no instrumento permite que cada item contribua com até três pontos (1, 2 ou 3) para o escore total de cada escala, conforme a frequência ou intensidade com que os adolescentes percebem os comportamentos e atitudes de seus pais descritos nos itens. O escore total é calculado somando-se os pontos dos itens de cada escala. Os escores de Exigência podem variar de 6 a 18, e os de Responsividade de 10 a 30 pontos, sendo que estes valores são duplicados quando se considera os escores combinados de pais e mães. Cada participante deve avaliar pai e mãe de forma simultânea. Os escores obtidos pelos participantes nas dimensões responsividade e exigência são utilizados para a classificação dos estilos parentais em autoritativo (altos escores em responsividade e em exigência), autoritário (baixo escore de responsividade e alto escore de exigência), indulgente (alto escore de responsividade e baixo escore de exigência) e negligente (baixo escore de responsividade e baixo escore de exigência) (Costa, Teixeira & Gomes, 2000).

Em relação à consistência interna, a escala de responsividade obteve um índice de 0.81 (com correlações item-restante variando de 0.40 a 0.59) para pais e mães combinados, de 0.83 (correlações item-restante de 0.42 a 0.61) para pais e para mães um alpha de 0.76 (correlações item-restante de 0.33 a 0.56). Já para a escala de exigência o índice de consistência interna foi de 0.78 (com correlações item-restante variando de 0.46 a 0.58) para a combinação pai-mãe, para pais apresentou um alpha de 0.83 (correlações item-restante de 0.54 a 0.65) e para mães um alpha de 0.70 (correlações item-restante de 0.33 a 0.50) (Costa, Teixeira & Gomes, 2000). Sendo assim, este instrumento possui índices de consistência interna considerados pelas autoras satisfatórios e as correlações item-total corrigidas observadas para as escalas de exigência e responsividade são fidedignas e podem ser usadas em futuras pesquisas (Costa, Teixeira & Gomes, 2000; Pacheco, Silveira & Schneider, 2008).

A opção pelo uso do EERP deve-se ao fato deste instrumento utilizar como base a teoria de Baumrind (1971) e Maccoby e Martin (1983), investigando separadamente as dimensões de responsividade (suporte parental) e exigência e classificando os resultados nos 4 estilos parentais destes teóricos. Deste modo, o suporte parental como variável preditora pode ser analisado de uma forma mais detalhada e centralizada nos estilos. Outros instrumentos como o “Inventário de Estilos Parentais (IEP)” e a “Escala De Qualidade Na Interação Familiar (EQUIF)” também abordam o suporte parental em seus itens, porém não como uma dimensão exclusiva em seus questionários. O IEP e o EQUIF são mais extensos (42 itens e 40 itens, respectivamente) e classificam as respostas aos itens de acordo com as práticas parentais e o envolvimento dos pais nestas atividades. Além disso, o IEP classifica os estilos parentais em “estilo parental ótimo”, estilo parental bom”, “estilo parental bom, porém abaixo da média” e “estilo parental de risco”, uma classificação distinta da proposta por Baumrind (1971) e Maccoby e Martin(1983).

A Escala Analógica do Humor tem por objetivo mensurar o humor dos participantes no momento da aplicação dos demais instrumentos, visto que alterações em seu estado podem influenciar a habilidade de reconhecimento de expressões faciais (Aktar et al., 2016; Esperidião-Antônio et al., 2008; Penton-Voak et al., 2013; Pergher et al., 2006). Esta escala foi criada com base na literatura sobre procedimentos clínicos, pesquisas e instrumentos existentes para a mensuração do humor infantil (Ribeiro, 2013; Vebber & Jardim, 2011; Wainer & Petersen, 2009). A escala consiste em uma ilustração de termômetro com *emoticons* apresentando os seguintes tipos de humor em uma escala de cores crescente do verde para o vermelho: muito feliz, feliz, calmo, cansado,

triste, muito triste, ansioso, bravo e muito bravo. A criança deve circular o humor que melhor representa seu estado no momento da aplicação dos instrumentos. Esta escala pode levar de 3 a 5 minutos para seu preenchimento.

A Escala Analógica do Sono tem por objetivo mensurar a qualidade do sono dos participantes na noite anterior à aplicação dos instrumentos, pois de acordo com pesquisas, esta pode interferir na capacidade de manutenção da atenção (Klein & Gonçalves, 2008; Uema et al., 2007; Valle, Valle & Reimão, 2009). A atenção dos participantes é crucial para o preenchimento dos instrumentos e participação na tarefa computadorizada (CEPS). Esta escala foi elaborada com base nos estudos existentes sobre as diversas formas de mensuração da qualidade do sono de crianças (Almeida, Silva & Schlindwein-Zanini, 2016; Araújo, 2012). A escala consiste em uma ilustração de termômetro com *emoticons* representando as seguintes intensidades: excelente, muito bom, bom, regular, ruim, muito ruim e péssimo. A criança deve circular o *emoticon* que melhor representa a sua noite de sono anterior ao dia da aplicação dos instrumentos. Esta escala pode levar de 3 a 5 minutos para seu preenchimento.

2.4. PROCEDIMENTOS

Este projeto foi aprovado para a realização da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (CEPSH - UFSC) a partir do parecer 2.620.167 (Anexo H). Após a aprovação, foi efetuada a seleção das escolas e o contato com as mesmas. O contato com as escolas foi feito por telefone e e-mail, direcionado aos diretores das instituições, e quando o contato era bem-sucedido, era feito um agendamento de reuniões presenciais para explicar os detalhes da pesquisa para os diretores ou coordenadores de cada instituição, bem como para esclarecer possíveis dúvidas. Nesta reunião, foi entregue às escolas participantes um documento de autorização para a realização da pesquisa, a qual deveria ser entregue assinada ao final da reunião caso a instituição concordasse em participar do estudo (Anexos C, D, E, F e G).

Foi feito contato com 12 escolas (4 particulares e 8 públicas). Destas, 6 recusaram a participação (2 particulares e 4 públicas). Após a permissão para realização do estudo, foi solicitado aos diretores e coordenadores a relação de turmas de alunos de sexto ano. A partir da lista, era agendado um horário para conversar com a turma para convidá-los para participar do estudo. Todas as turmas de sexto ano dos colégios

participantes foram visitadas e convidadas a participar do estudo. Neste primeiro encontro com as turmas, foram explicitados os motivos da realização do estudo e a importância da participação dos alunos, sendo também explicados os procedimentos do estudo e a entrega dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento (TA).

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice D) é um documento encaminhado aos pais e/ou responsáveis dos participantes da pesquisa, por estes serem menores de 18 anos. No TCLE estavam elucidadas as condições da pesquisa, em conformidade com os procedimentos éticos estabelecidos pela resolução da lei 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e pela Resolução do Conselho Federal de Psicologia nº 010/2012. Os riscos e prejuízos que a participação neste estudo poderiam acarretar (fadiga, desconforto postural momentâneo, respectivamente) estavam devidamente explicitados no TCLE, bem como os benefícios à sociedade decorrentes da sua participação. Nesse documento consta ainda informações sobre os procedimentos para a realização das devolutivas dos resultados da pesquisa. Todos os pais e responsáveis foram informados por meio do TCLE sobre o período de participação e término; tiveram sua garantia de sigilo assegurada e o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo; também tiveram conhecimento de que não haverá remuneração para a participação no estudo. O TA é uma versão adaptada do TCLE para menores de idade, com uma linguagem adequada à faixa etária deste estudo e com os mesmos propósitos do TCLE. Os pré-adolescentes foram instruídos sobre os procedimentos da pesquisa, conforme o estabelecido pela resolução da lei 510/16 do CNS. Desta forma, os pais e/ou responsáveis foram esclarecidos acerca dos procedimentos do estudo e tiveram suas dúvidas respondidas, assim como os próprios participantes do estudo.

Depois da primeira reunião, as crianças tinham até uma semana para entregar o TCLE e o TA na coordenação, cientes de que só participaria do estudo quem entregasse os dois documentos assinados. Era então agendado com os diretores ou coordenadores uma segunda visita às turmas para a aplicação dos instrumentos. A aplicação dos instrumentos foi realizada pela pesquisadora e acadêmicos de psicologia voluntários, especificamente treinados para este estudo. Os voluntários aplicavam os instrumentos sempre supervisionados pela pesquisadora auxiliar pelo estudo. Os instrumentos eram aplicados em dois momentos: uma etapa coletiva nas salas de aula (SDQ, Questionário Sócio demográfico, EERP) e uma etapa coletiva nas salas de informática das escolas, quando estas

eram disponíveis. Quando não havia salas de informática, esta etapa era feita individualmente em uma sala reservada para o estudo, onde eram aplicados a escala analógica de humor, escala analógica do sono e a tarefa computadorizada CEPS. Na etapa coletiva, os alunos que não quiseram participar ou não entregaram o TCLE e TA ficavam com o professor responsável realizando outra atividade escolar que não prejudicasse a participação das outras crianças no estudo.

A coleta de dados teve início em maio de 2018. Cada escola recebeu aproximadamente de duas a quatro visitas das pesquisadoras durante um dos turnos escolares para a realização do estudo. As datas das visitas foram estipuladas de acordo com a disponibilidade das escolas para acolherem as pesquisadoras sem prejuízos ao andamento do ano letivo dos participantes. Dessa forma, a coleta de dados teve duração de três meses a partir do seu início, tendo sido finalizada em agosto de 2018.

As coletas de dados foram realizadas nas escolas por meio de aplicação coletiva dos questionários em uma manhã ou tarde, conforme o que foi combinado com as escolas, para evitar faltas ou questionários entregues incompletos. Para garantir o anonimato dos participantes, seus questionários foram entregues em envelopes fechados e identificados apenas por uma numeração na frente do envelope. Apenas o CEPS e as escalas de humor e sono foram aplicados coletivamente nas escolas que disponibilizaram sala de informática, e individualmente em uma sala reservada para a coleta de dados quando não havia a possibilidade de serem aplicados coletivamente em uma sala de informática. A sala reservada era livre de interferências e tinha uma mesa com computador ou notebook providenciados pela pesquisadora e uma cadeira. O participante era instruído a sentar-se de frente para a mesa para iniciar a aplicação do instrumento. O CEPS foi aplicado por meio do software PsyToolkit, elaborado para a programação de experimentos psicológicos cognitivos, conforme já realizado em outras pesquisas (Meiselman, 2016; Sponchiado, 2015).

Em conformidade com outras pesquisas utilizando o CEPS (Romani-Sponchiado et al., 2015; Sponchiado, 2015), foram selecionadas 38 imagens do banco de dados. Estas imagens já foram utilizadas para verificar a habilidade de reconhecimento de expressões faciais infantil em outros estudos (Romani-Sponchiado et al., 2015; Sponchiado, 2015). As imagens foram apresentadas, por meio do software PsyToolkit, de modo aleatório. Foi elaborado um esquema da tarefa (Apêndice F) para ilustrar os procedimentos de aplicação deste instrumento. As imagens estavam em preto e branco e tinham resolução de 300x300 pixels (100dpi). Antes de cada imagem aparecer na tela, uma imagem preta com uma cruz branca

no meio aparecia por 2000ms para atrair o foco atencional dos participantes para o centro. As imagens ficaram expostas na tela por um período de 500ms, pois foi comprovada uma maior acurácia na percepção das expressões faciais para a faixa etária dos participantes com esta temporalidade (Romani-Sponchiado et al., 2015; Sponchiado, 2015). Após a apresentação da imagem, aparecia uma figura esquemática explicitando para os participantes as teclas que devem ser apertadas conforme a imagem vista anteriormente. Esta figura esquemática consistia em sete desenhos de rostos com suas respectivas legendas (1: tristeza, 2: neutro, 3: alegria, 4: Raiva, 5: Surpresa, 6: Nojo, 7: Medo). Cada número presente na legenda corresponde ao número da tecla que o pré-adolescente deveria pressionar caso identificasse qual expressão a imagem anterior demonstrava. Nessa etapa, a figura esquemática ficou exposta na tela até o momento em que o sujeito pressionasse alguma tecla do computador. Em seguida, a ilustração de um termômetro com seu conteúdo colorido de verde, amarelo e vermelho, aparecia na tela. Abaixo dele em seu início, estava o número 1, no meio o número 2 e em sua ponta final o número 3. As legendas dos números eram: fraco, médio e forte, respectivamente. Cada número correspondia a uma das teclas que o sujeito deveria pressionar ao identificar a intensidade da expressão correspondente. As colorações verde, amarelo e vermelho seguem a sequência numérica acima citada, sendo o verde correspondente ao fraco, amarelo ao médio e vermelho ao forte. A ilustração do termômetro ficava exposta até o momento em que o participante pressionasse uma das teclas citadas acima. Após isto, a tela preta com a cruz era apresentada novamente por 2000ms. Este processo foi repetido para cada uma das 38 imagens.

As devolutivas dos resultados deste estudo serão realizadas por meio da confecção e entrega de cartilhas e informativos sobre a temática deste estudo para os pais, professores, alunos e coordenadores, bem como por meio de roda de conversas com os participantes e seus responsáveis, em data a ser estabelecida conjuntamente com a diretoria das escolas participantes. As devolutivas serão feitas em um encontro em momentos separados para os pré-adolescentes e para os pais e responsáveis.

2.5. ANÁLISE

A análise dos dados foi realizada por meio do programa de análises estatísticas SPSS versão 17 e pelo ambiente de programação R (versão

3.4.4). Foi feita uma análise descritiva (frequências, percentuais, médias, desvio-padrão) das variáveis sociodemográficas, estilos parentais, acurácia das emoções, saúde mental, qualidade do sono e humor dos participantes. Foi atribuído um ponto para cada expressão facial emocional identificada corretamente pelos participantes. A acurácia foi calculada a partir da proporção computada pela soma das identificações corretas da emoção alvo dividida pelo número de tentativas de cada emoção. Isso foi computado para todas as emoções em geral (considerando todas as intensidades) assim como para cada emoção de acordo com a sua intensidade (ex: baixa alegria, média alegria e alta alegria). A análise da intensidade foi feita apenas quando a emoção foi identificada corretamente.

Com base nos dados coletados, o principal objetivo da pesquisa foi analisado utilizando uma série de modelos de regressão logística com efeitos mistos cruzados. O primeiro modelo (M1) é um modelo restrito ajustado que inclui todos os preditores dos itens (tipo de emoção, intensidade e sexo da imagem-estímulo), apenas os estilos parentais como característica do sujeito, e o logaritmo do tempo de resposta (em segundos) como preditor baseado na interação entre variáveis dos sujeitos e itens. Agrupando as demais variáveis em blocos, foram ajustados modelos sucessivamente mais complexos: características pessoais do sujeito (idade, sexo e classificação no SDQ), M2; características familiares (número de irmãos, estado civil dos pais e local de residência), M3; variáveis relacionadas à tecnologia (número de computadores e presença de tablet em casa), M4; variáveis pessoais circunstanciais (humor e sono), M5; e, por fim, o modelo geral com a interação entre emoção da imagem-estímulo e a categoria do estilo parental, M6.

O objetivo do ajuste dessa sequência de modelos foi, primeiramente, avaliar os impactos do acréscimo de novas variáveis sobre a relação de interesse (o coeficiente de regressão logística da variável estilo parental) e, em segundo lugar, identificar as variáveis que produzem uma melhoria no ajuste do modelo. Para o primeiro objetivo, os coeficientes referentes ao estilo parental foram comparados entre todos os modelos por meio de tabelas apresentando suas estimativas pontuais na escala logarítmica de chance (log-odds). Para o segundo objetivo, os modelos foram avaliados por meio do teste de razão de verossimilhança, resumido na estatística χ^2 , e da redução do AIC (*Akaike Information Criterion*) – ambos indicadores da aderência dos modelos aos dados. É importante ressaltar que a ordem de acréscimo dos blocos de variáveis influencia o resultado do impacto do bloco; por esse motivo, iniciou-se com as variáveis mais relevantes *a priori*.

Por fim, partindo do modelo M6, conduzimos a eliminação sucessiva (*backward stepwise elimination*) das covariáveis com menor contribuição para o poder preditivo do modelo, utilizando o AIC como medida de predição para dados fora da amostra. O critério utilizado foi a eliminação reiterada de uma variável por vez, escolhendo sempre a variável com maior impacto da redução do AIC, interrompendo o processo quando a retirada de novas variáveis provocasse apenas uma piora no ajuste, ou seja, um aumento do AIC. Com isso, obtemos um modelo mais parcimonioso cujas predições possuem a melhor generalização para novos dados, M^y .

Os modelos foram ajustados por meio da otimização do critério de máxima verossimilhança com aproximação de Laplace para integração dos efeitos aleatórios, conforme o algoritmo implementado no pacote lme4 (versão 1.1), disponível no ambiente de programação R (versão 3.4.4). O tratamento de dados faltantes foi feito por meio de imputação única com auxílio do pacote mice (versão 2.46), que realiza a imputação de dados multivariados usando múltiplas equações, de acordo com a natureza da variável com dados faltantes.

A partir do modelo de melhor ajuste (M^y), foi conduzida uma análise correlacional bivariada com as variáveis que foram significativas para M^y e cada emoção, com o intuito de verificar se estes efeitos significativos deviam-se à alguma emoção específica.

3. RESULTADOS

Os dados de caracterização dos participantes estão descritos na tabela 1 e os dados dos instrumentos na tabela 2.

Tabela 1
 Dados sociodemográficos dos participantes

| | Amostra com 150 | Amostra com 150 |
|-----------------------------------|-----------------|-----------------|
| | participantes | participantes |
| | N (%) | M (SD) |
| Idade | | |
| 11 anos | 105 (70) | 11,3 (0,46) |
| 12 anos | 45 (30) | |
| Sexo | | |
| Masculino | 59 (39,3) | - |
| Feminino | 87 (58) | - |
| Não informou | 2 (1,3) | - |
| Número de irmãos | | |
| Não tem irmãos | 26 (17,3) | - |
| Até dois irmãos | 87 (58) | - |
| Três ou quatro irmãos | 27 (18) | - |
| Cinco ou seis irmãos | 5 (3,4) | - |
| Sete ou oito irmãos | 2 (1,3) | - |
| Número de irmãs | | |
| Não respondeu | 3(2) | - |
| Estado civil dos pais | | |
| Casados/União Estável | 105 (70) | - |
| Separados | 35 (22,7) | - |
| Viuvo(a) | 11 (7,3) | - |
| Setor de trabalho dos pais | | |
| Setor primário | 7 (4,7) | - |
| Setor Secundário | 46 (30,7) | - |
| Setor Terciário | 57 (38) | - |
| Não Trabalham | 6 (4) | - |
| Não sabe | 28 (18,6) | - |
| Não respondeu | 6 (4) | - |
| Setor de trabalho das mães | | |
| Setor primário | - | - |
| Setor Secundário | 12 (8) | - |
| Setor Terciário | 84 (56) | - |
| Setor de trabalho das mães | | |
| Não trabalham | 18 (12) | - |
| Não sabe | 14 (9,3) | - |
| Não respondeu | 22 (14,7) | - |
| Com quem mora | | |
| Toda família | 19 (12,7) | - |
| Pais e avós | 18 (12) | - |
| Pai e irmãos | 2 (1,3) | - |
| Mãe e irmãos | 12 (8) | - |
| Mãe | 6 (4) | - |
| Pais e tios | 2 (1,3) | - |
| Pai, mãe e irmãos | 60 (40) | - |
| Outro | 31 (20,7) | - |
| Moradia | | |
| Imóvel próprio | 100 (66,7) | - |
| Imóvel alugado | 34 (22,7) | - |
| Outro | 12 (8) | - |
| Não respondeu | 4 (2,7) | - |

Tabela 2
Resultados descritivos dos instrumentos aplicados

| | Amostra com 150 | Amostra com 150 |
|--|-----------------|-------------------|
| | participantes | participantes |
| | N (%) | Escore Médio (SD) |
| SDQ* - Escore Geral | | 12.65 (5.64) |
| Desenvolvimento Normal | 91(60.7) | |
| Desenvolvimento Limitrofe | 21(14) | |
| Desenvolvimento Anormal | 19 (12.7) | |
| Não Completou um item | 19 (12.7) | |
| SDQ – Problemas Emocionais | | 3.7 (2.1) |
| Desenvolvimento Normal | 117 (78) | |
| Desenvolvimento Limitrofe | 14 (9.3) | |
| Desenvolvimento Anormal | 13 (8.7) | |
| Não Completou um item | 6 (4) | |
| SDQ – Problemas de Conduta | | 2.4 (1.81) |
| Desenvolvimento Normal | 108 (72) | |
| Desenvolvimento Limitrofe | 15 (10) | |
| Desenvolvimento Anormal | 20 (13.3) | |
| Não Completou um item | 7 (4.7) | |
| SDQ – Hiperatividade | | 3.86 (2.15) |
| Desenvolvimento Normal | 108 (72) | |
| Desenvolvimento Limitrofe | 20 (13.3) | |
| Desenvolvimento Anormal | 17 (11.4) | |
| Não Completou um item | 5 (3.3) | |
| SDQ – Relacionamento com os pares | | 2.79 (1.85) |
| Desenvolvimento Normal | 131 (87.3) | |
| Desenvolvimento Limitrofe | 9 (6) | |
| Desenvolvimento Anormal | 4 (2.7) | |
| Não Completou um item | 6 (4) | |
| SDQ – Prosocial | | 7.6 (1.84) |
| Desenvolvimento Normal | 123 (82) | |
| Desenvolvimento Limitrofe | 13 (8.7) | |
| Desenvolvimento Anormal | 8 (5.3) | |
| Não Completou um item | 6 (4) | |
| EER+ | | |
| Escore Responsividade Baixa | 70 (46.7) | 25.73 (3.19) |
| Escore Responsividade Alta | 62 (41.3) | |
| Não Completou um item | 18 (12) | |
| Escore Exigência Baixa | 100 (66.7) | 15.24 (2.3) |
| Escore Exigência Alta | 47 (31.3) | |
| Não Completou um item | 3 (2) | |
| Estilos Parentais | | - |
| Estilo Participativo | 34 (22.7) | - |
| Estilo Autoritário | 10 (6.7) | - |
| Estilo Permissivo | 26 (17.3) | - |
| Estilo Negligente | 60 (40) | - |
| Não Responderam | 20 (13.3) | - |
| Escala Analógica de Sono | | |
| Muito bom | 69 (46) | - |
| Bom | 46 (30.7) | - |
| Regular | 24 (16) | - |
| Ruim | 5 (3.3) | - |
| Muito Ruim | 4 (2.7) | - |
| Não Responderam | 2 (1.3) | - |
| Escala Analógica de Humor | | |
| Muito Feliz | 42 (28) | - |
| Feliz | 46 (30.7) | - |
| Calmo | 32 (21.3) | - |
| Cansado | 10 (6.7) | - |
| Triste | 3 (2) | - |
| Muito Triste | 6 (4) | - |
| Ansioso | 2 (1.3) | - |
| Bravo | 2 (1.3) | - |
| Muito Bravo | 4 (2.7) | - |
| Não Respondeu | 3 (2) | - |

Nota: Escala de Responsividade e Exigência Parental

Como pode-se observar na tabela 2, a maior parte dos participantes relataram baixo suporte parental por parte dos seus pais (46.7%). Em relação aos estilos parentais, percebe-se uma predominância do estilo negligente (40%), seguido dos estilos participativo (22.7%), permissivo (17.3%) e autoritário (6.7%).

A tabela 3 apresenta a proporção de acertos geral em função de cada emoção e de cada intensidade da imagem-estímulo:

Tabela 3

Proporção de acertos geral em função da emoção e intensidade da imagem-estímulo

| | Intensidade 1 | Intensidade 2 | Intensidade 3 | Média por Emoção |
|------------------------------|---------------|---------------|---------------|------------------|
| Alegria | 0.59 | 0.79 | 0.84 | 0.74 |
| Nojo | 0.52 | 0.62 | 0.76 | 0.63 |
| Medo | 0.2 | 0.37 | 0.45 | 0.34 |
| Neutro | 0.76 | | | 0.76 |
| Raiva | 0.36 | 0.47 | 0.55 | 0.46 |
| Surpresa | 0.077 | 0.63 | 0.84 | 0.52 |
| Tristeza | 0.27 | 0.24 | 0.41 | 0.31 |
| Média por Intensidade | 0.4 | 0.52 | 0.64 | 0.51 |

Como podemos observar na Tabela 3, há um aumento linear na proporção de acertos em função do aumento da intensidade da imagem-estímulo: cerca de 12 pontos percentuais para cada intensidade adicional – para a intensidade 3, a proporção de acertos é maior que a média geral de acertos. Esse aumento linear se repete nos acertos de cada emoção, com exceção da Tristeza: o nível 1 e 2 de intensidade apresentam taxas praticamente idênticas. O efeito linear da intensidade da emoção sobre os acertos se repete para cada estilo parental, e também bastante próximo a média observada anteriormente, desconsiderando a estratificação. As tabelas 4, 5, 6 e 7 apresentam a proporção de acertos geral em função da emoção e intensidade da imagem-estímulo para cada estilo parental:

Tabela 4

Proporção de acertos geral em função da emoção e intensidade da imagem-estímulo para o estilo participativo

| | Intensidade 1 | Intensidade 2 | Intensidade 3 | Média por Emoção |
|------------------------------|---------------|---------------|---------------|------------------|
| Alegria | 0.58 | 0.75 | 0.84 | 0.72 |
| Nojo | 0.58 | 0.63 | 0.83 | 0.68 |
| Medo | 0.22 | 0.42 | 0.39 | 0.35 |
| Neutro | 0.8 | | | 0.8 |
| Raiva | 0.32 | 0.39 | 0.57 | 0.43 |
| Surpresa | 0.053 | 0.74 | 0.82 | 0.54 |
| Tristeza | 0.32 | 0.25 | 0.39 | 0.32 |
| Média por Intensidade | 0.41 | 0.53 | 0.64 | 0.52 |

Tabela 5

Proporção de acertos geral em função da emoção e intensidade da imagem-estímulo para o estilo autoritário

| | Intensidade 1 | Intensidade 2 | Intensidade 3 | Média por Emoção |
|------------------------------|---------------|---------------|---------------|------------------|
| Alegria | 0.66 | 0.88 | 0.84 | 0.79 |
| Nojo | 0.69 | 0.69 | 0.78 | 0.72 |
| Medo | 0.22 | 0.34 | 0.41 | 0.32 |
| Neutro | 0.78 | | | 0.78 |
| Raiva | 0.59 | 0.5 | 0.69 | 0.59 |
| Surpresa | 0.16 | 0.59 | 0.97 | 0.57 |
| Tristeza | 0.28 | 0.16 | 0.31 | 0.25 |
| Média por Intensidade | 0.48 | 0.53 | 0.67 | 0.55 |

Tabela 6

Proporção de acertos geral em função da emoção e intensidade da imagem-estímulo para o estilo permissivo

| | Intensidade 1 | Intensidade 2 | Intensidade 3 | Média por Emoção |
|------------------------------|---------------|---------------|---------------|------------------|
| Alegria | 0.57 | 0.8 | 0.87 | 0.75 |
| Nojo | 0.54 | 0.57 | 0.74 | 0.62 |
| Medo | 0.15 | 0.33 | 0.5 | 0.33 |
| Neutro | 0.67 | | | 0.67 |
| Raiva | 0.31 | 0.48 | 0.56 | 0.45 |
| Surpresa | 0.074 | 0.59 | 0.8 | 0.49 |
| Tristeza | 0.31 | 0.11 | 0.35 | 0.26 |
| Média por Intensidade | 0.38 | 0.48 | 0.64 | 0.49 |

Tabela 7

Proporção de acertos geral em função da emoção e intensidade da imagem-estímulo para o estilo negligente

| | Intensidade 1 | Intensidade 2 | Intensidade 3 | Média por Emoção |
|------------------------------|---------------|---------------|---------------|------------------|
| Alegria | 0.59 | 0.79 | 0.83 | 0.73 |
| Nojo | 0.44 | 0.62 | 0.72 | 0.59 |
| Medo | 0.21 | 0.36 | 0.48 | 0.35 |
| Neutro | 0.78 | | | 0.78 |
| Raiva | 0.35 | 0.5 | 0.51 | 0.45 |
| Surpresa | 0.072 | 0.6 | 0.85 | 0.51 |
| Tristeza | 0.22 | 0.31 | 0.46 | 0.33 |
| Média por Intensidade | 0.38 | 0.53 | 0.64 | 0.51 |

Como pode-se observar nas tabelas 4, 5, 6 e 7, há uma diferença na ordem das proporções de acerto das emoções. Crianças cujos pais foram classificados como participativos ou negligentes mantêm a expressão neutra com maior proporção de acertos, seguida pela Alegria; essa ordem se inverte para os pais autoritários ou permissivos. Outra inversão ocorre entre Raiva e Surpresa: entre as crianças com pais autoritários, a Raiva apresenta maior proporção de acertos com relação à surpresa; para as demais classificações, a Surpresa é mais facilmente identificada.

Para uma análise inferencial da influência das variáveis predictoras, foi realizada uma sequência hierárquica de modelos de regressão logística com efeitos mistos, considerando sujeito e item como

efeitos aleatórios cruzados, os demais preditores como efeito fixo, e o acerto ou erro das emoções como desfecho. Antes de apresentar os coeficientes de cada modelo, começamos a análise inferencial avaliando a melhoria do ajuste preditivo em função do acréscimo de cada bloco de variáveis. A Tabela 8 apresenta, para cada um dos seis modelos ajustados, o número total de graus de liberdade (g.l.), o AIC (*Akaike Information Criterion*), a estatística χ^2 do teste de razão de verossimilhança entre o modelo da linha e da linha imediatamente superior, a diferença entre os graus de liberdade dos dois modelos, e o valor-p da estatística de teste obtida.

Tabela 8
Tabela de comparação dos modelos ajustados

| | g.l. | AIC | Qui2 | g.l. Qui2 | Valor-p |
|-----------|------|------|------|-----------|---------|
| M1 | 16 | 6329 | | | |
| M2 | 20 | 6317 | 20 | 4 | 0.00048 |
| M3 | 26 | 6325 | 4.8 | 6 | 0.57 |
| M4 | 28 | 6326 | 2.1 | 2 | 0.35 |
| M5 | 30 | 6316 | 14 | 2 | 0.00079 |
| M6 | 48 | 6326 | 26 | 18 | 0.096 |

Nota. Grau de liberdade (g.l.), Akaike Information Criterion (AIC), estatística χ^2 do teste de razão de verossimilhança (Qui2), diferença entre os graus de liberdade dos dois modelos (g.l. Qui2) e grau de significância (valor p).

Partindo do modelo básico, M1, composto pelas características dos itens (emoção, intensidade e sexo da imagem), do estilo parental do sujeito e do logaritmo do tempo de resposta, acrescentamos, no M2, as características pessoais do sujeito (idade, sexo e classificação no SDQ). O teste de χ^2 , baseado na razão de verossimilhança, indica que o modelo restrito M1 possui um ajuste significativamente pior que o modelo ampliado, o que sugere o impacto dessas variáveis pessoais sobre a habilidade de reconhecer as emoções (avaliamos quais preditores específicos são mais importantes a seguir, na próxima subseção). O M3 acrescenta as variáveis de características familiares (número de irmãos, estado civil dos pais e local de residência). A melhoria no ajuste não é significativa, sugerindo que esse bloco de variáveis não é relevante para a habilidade de reconhecimento das emoções. Da mesma forma, o M4, que acrescenta as variáveis relacionadas à tecnologia (número de computadores e presença de tablet ou celular em casa), não apresenta uma melhoria significativa com relação aos modelos anteriores. Somente o acréscimo do bloco de variáveis pessoais circunstanciais (humor e sono), no modelo M5, incorre numa nova melhoria significativa no ajuste. Isso sugere que o desempenho dos sujeitos na tarefa de identificação das emoções é impactado por elementos contingenciais ao momento de

aplicação do teste. Por fim, o acréscimo da interação entre estilos parentais e emoções, no M6, não resulta em uma melhoria significativa do ajuste. Por esse motivo, na próxima tabela, não apresentamos os coeficientes deste modelo.

Para avaliar em maior detalhe o impacto de diferentes preditores, a Tabela 9 apresenta os coeficientes dos cinco primeiros modelos ajustados. Em cada linha, o preditor é identificado na primeira coluna e, em caso de variáveis categóricas, os níveis da variável são identificados na segunda coluna. As colunas seguintes apresentam a estimativa pontual do coeficiente de regressão logística, com o erro padrão apresentado entre parênteses. Apesar dos valores-p não aparecerem na tabela, todos os coeficientes estatisticamente significativos com um nível $\alpha = 0.05$ estão identificados por um asterisco. A tabela também apresenta as estimativas pontuais dos componentes de variância por sujeitos e itens, identificados nas linhas finas pelo prefixo 'Var'.

Tabela 9

Tabela dos coeficientes dos modelos de regressão

| Preditor | Nível | M1 | M2 | M3 | M4 | M5 |
|-----------------------|--------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| (Constante) | | 0.61 (0.41) | 0.65 (1.52) | 0.06 (1.55) | 0.5 (1.58) | 0.52 (1.5) |
| Emoção | Nojo | -0.49 (0.45) | -0.49 (0.45) | -0.49 (0.45) | -0.49 (0.45) | -0.49 (0.45) |
| | Medo | -1.87* (0.45) | -1.88* (0.45) | -1.88* (0.45) | -1.88* (0.45) | -1.88* (0.45) |
| | Neutro | 0.95 (0.66) | 0.95 (0.66) | 0.95 (0.66) | 0.95 (0.66) | 0.95 (0.66) |
| | Raiva | -1.27* (0.45) | -1.27* (0.45) | -1.27* (0.45) | -1.27* (0.45) | -1.28* (0.45) |
| | Surpresa | -1.21* (0.45) | -1.21* (0.45) | -1.21* (0.45) | -1.21* (0.45) | -1.21* (0.45) |
| | Tristeza | -2.09* (0.45) | -2.09* (0.45) | -2.09* (0.45) | -2.09* (0.45) | -2.1* (0.45) |
| Intensidade | 2 | 1.07* (0.32) | 1.07* (0.32) | 1.07* (0.32) | 1.07* (0.32) | 1.07* (0.32) |
| | 3 | 1.67* (0.32) | 1.67* (0.32) | 1.67* (0.32) | 1.67* (0.32) | 1.68* (0.32) |
| Img. Feminina | | 0.23 (0.25) | 0.23 (0.25) | 0.23 (0.25) | 0.23 (0.25) | 0.23 (0.25) |
| Estilo Parental | Autoritário | 0.18 (0.23) | 0.3 (0.22) | 0.32 (0.22) | 0.36 (0.22) | 0.27 (0.21) |
| | Permissivo | -0.2 (0.19) | -0.08 (0.18) | -0.1 (0.19) | -0.09 (0.19) | -0.03 (0.18) |
| | Negligente | -0.07 (0.16) | 0.15 (0.16) | 0.13 (0.15) | 0.16 (0.15) | -0.04 (0.16) |
| log(Tempo) | | -0.39* (0.04) | -0.39* (0.04) | -0.39* (0.04) | -0.39* (0.04) | -0.38* (0.04) |
| Menina | | | 0.2 (0.12) | 0.18 (0.12) | 0.16 (0.12) | 0.17 (0.12) |
| Idade | | | -0.01 (0.13) | 0.05 (0.13) | 0.02 (0.14) | -0.02 (0.13) |
| SDQ | Limítrofe | | -0.28 (0.18) | -0.28 (0.17) | -0.28 (0.17) | -0.29 (0.17) |
| | Anormal | | -0.7* (0.16) | -0.63* (0.16) | -0.67* (0.17) | -0.79* (0.16) |
| Num. Irmãos | | | | -0.09* (0.04) | -0.08 (0.05) | -0.08 (0.05) |
| Est. Civil Pais | Separados | | | 0 (0.15) | 0.01 (0.15) | 0.01 (0.14) |
| | Pai Falecido | | | 0.36 (0.4) | 0.26 (0.41) | 0.08 (0.39) |
| | Mãe Falecida | | | 0.01 (0.29) | 0.01 (0.29) | 0.17 (0.28) |
| Residência | 2 | | | 0.14 (0.15) | 0.2 (0.16) | 0.14 (0.16) |
| | 3 | | | 0.13 (0.22) | 0.15 (0.22) | 0.13 (0.21) |
| Não possui cel/tablet | | | | | -0.26 (0.19) | -0.27 (0.18) |
| Num. Computadores | | | | | -0.02 (0.05) | -0.02 (0.04) |
| Humor | | | | | | 0.03 (0.03) |
| Sono | | | | | | 0.23* (0.07) |
| Var(Sujeito) | | 0.45 | 0.37 | 0.35 | 0.35 | 0.3 |
| Var(Item) | | 0.56 | 0.56 | 0.56 | 0.56 | 0.56 |

Nota: os asteriscos indicam valores significativos ($p < 0.05$). Variáveis independentes (preditor), categoria (nível), Modelos (M1,M2,M3,M4,M5).

Os coeficientes das diversas emoções das imagens-estímulos apresentam pouca variação entre os modelos. Tomando a Alegria como referência, todas as outras emoções apresentam coeficientes negativos, com exceção da expressão Neutra. Isso significa que, comparadas com a Alegria, todas as outras emoções são mais difíceis de serem identificadas, especialmente o Medo e a Tristeza. Esses resultados replicam o que foi observado na análise exploratória descritiva.

A intensidade das emoções também sofre pouca modificação em seus coeficientes nos modelos ajustados. Comparados com os estímulos de intensidade 1, o reconhecimento da emoção fica progressivamente mais fácil em função do aumento da intensidade. O coeficiente do sexo da imagem sugere que houve maior facilidade em acertar as emoções apresentadas pelos rostos femininos, mas o coeficiente não foi estatisticamente significativo. O estilo parental, principal preditor de interesse, não apresentou nenhuma diferença significativa na comparação com o estilo participativo. A reduzida magnitude das diferenças indica que nenhuma das comparações entre grupos é estatisticamente significativa, o que sugere que o estilo parental não possui grande influência na habilidade de reconhecer emoções. O tempo, mensurado em milissegundos e transformado para a escala logarítmica, apresenta um coeficiente negativo e significativo em todos os modelos. Isso significa que quanto maior o tempo de resposta do participante, pior era a acurácia para o reconhecimento das emoções. Este dado demonstra que não houve um efeito *trade-off* entre tempo de reação e acurácia, de modo que o tempo de resposta mais rápido não prejudicou a acurácia. Ao contrário, uma resposta mais rápida e automática parece favorecer um melhor reconhecimento.

O sexo do respondente parece ter pouco impacto. Da mesma forma, a idade não parece ter um impacto sobre o reconhecimento das emoções, com um coeficiente próximo de zero. A única variável pessoal com impacto na habilidade de reconhecer as emoções é a saúde mental, de acordo com a classificação dada pelo SDQ. Tomando o desenvolvimento normal como categoria de referência, a mudança para a categoria limítrofe ou anormal implica em um aumento sucessivo na dificuldade em reconhecer as emoções.

As variáveis familiares parecem ter pouca associação com a habilidade de reconhecer as emoções, com exceção do número de irmãos: quanto maior o número de irmãos, maior a dificuldade em reconhecer as emoções. As demais variáveis, estado civil dos pais e local de residência, não parecem ter associação com a capacidade de reconhecer as emoções.

Das variáveis tecnológicas, não possuir celular ou tablet não teve um efeito estatisticamente significativo. Dentre as variáveis circunstanciais, o humor parece ter pouca associação com o desempenho na tarefa. O sono, por outro lado, apresenta um efeito estatisticamente significativo, em que para cada nível adicional de sono autorrelatado pelo sujeito, maior sua probabilidade de acertar a emoção.

Por fim, a variância dos efeitos aleatórios dos itens é semelhante em todos os modelos – o que é esperado, já que as variáveis acrescentadas dizem respeito ao sujeito. Justamente por esse motivo, a variância dos efeitos aleatórios dos sujeitos diminui um pouco a cada modelo sucessivo.

Partindo do modelo mais complexo, M6, procedemos com a eliminação sucessiva das variáveis redundantes, utilizando o AIC como critério para escolha das variáveis que mais impactam negativamente a habilidade preditiva do modelo. As variáveis eliminadas nesse processo, bem como o AIC do respectivo modelo, são apresentadas na Tabela 10.

Tabela 10

Etapas da eliminação sucessiva das variáveis do modelo completo para definição do modelo com melhor ajuste

| Interação | Modelo | AIC |
|-----------|------------------------------|------|
| 0 | Modelo 6 | 6326 |
| 1 | Emoção · Estilo Parental | 6316 |
| 2 | Estado Civil dos Pais | 6311 |
| 3 | Estilos Parentais | 6307 |
| 4 | Local de Residência | 6304 |
| 5 | Idade | 6302 |
| 6 | Número de Computadores | 6300 |
| 7 | Humor | 6299 |
| 8 | Sexo da Imagem | 6298 |
| 9 | Não possui celular ou tablet | 6298 |

Como pode-se observar na tabela 10, o maior ganho ocorre com a eliminação da interação entre emoção e estilo parental, possivelmente porque esse efeito de interação é composto por um grande número de níveis (7 emoções 4 estilos parentais = 28 níveis, resultando em 18 graus de liberdade). Cada eliminação sucessiva produz ganhos menores na redução do AIC, terminando o processo de busca pelo melhor modelo após oito iterações.

É importante notar que uma das principais variáveis de interesse, o estilo parental, é eliminada na terceira interação do algoritmo de eliminação sucessiva. Outras variáveis familiares, como estado civil e local de residência, também são eliminadas. Esse resultado sugere que, do ponto de vista preditivo, as variáveis familiares consideradas no estudo parecem ter pouco impacto sobre a habilidade de reconhecimento das emoções.

Por fim, a Tabela 11 apresenta os coeficientes do modelo final obtido pela estratégia de *backward stepwise elimination*. Os asteriscos representam os valores de p significativos ($p < 0.05$), ajustados por meio da correção de Holm para múltiplas comparações. Das covariáveis referentes aos itens, o tipo de emoção e sua intensidade continuam sendo preditores importantes. A eliminação de uma delas do modelo só não é pior que a eliminação do tempo de resposta e da classificação do SDQ. O tempo de resposta, por sua vez, é a única variável da interação entre item e sujeito que permanece no modelo final. Das variáveis do sujeito, o sexo, o número de irmãos e a classificação do SDQ se mostraram como variáveis mais relevantes – especialmente essa última.

Tabela 11
Coeficientes do modelo com melhor ajuste preditivo encontrado por eliminação sucessiva

| Preditor | Nível | M. |
|--------------|-----------|------------------|
| (Constante) | | 0.46 (0.4) |
| Emoção | Nojo | -0.49 (0.45) |
| | | Medo |
| | Neutro | 0.95 (0.67) |
| | Raiva | -1.28* (0.45) |
| | Surpresa | -1.21* (0.46) |
| | Tristeza | -2.09* (0.45) |
| Intensidade | 2 | 1.07* (0.32) |
| | 3 | 1.67* (0.32) |
| log(Tempo) | | -0.38* (0.04) |
| SDQ | Limitrofe | -0.32 (0.16) |
| | Anormal | -0.71* (0.15) |
| Num. Irmãos | | -0.09 (0.04) |
| Sexo | | 0.23* (0.06) |
| Var(Sujeito) | | 0.32 |
| Var(Item) | | 0.57 |

A partir do modelo de melhor ajuste, foi realizada uma análise correlacional bivariada com as variáveis que foram significativas e cada emoção, com o intuito de verificar se estes efeitos significativos deviam-se à alguma emoção específica. Observa-se ainda, neste modelo, que o número de irmãos deixou de ser significativo para a habilidade de reconhecimento de expressões faciais quando aplicadas as correções de Holm e os ajustes do modelo.

A saúde mental foi uma das variáveis que apresentou associação significativa com o reconhecimento de faces, por meio dos resultados do SDQ. Porém, depois de feitas análises correlacionais bivariadas entre o escore geral do SDQ e cada emoção, constatou-se que esta associação diz respeito exclusivamente à relação de saúde mental e alegria ($p = 0.04$; $r = -0.18$), em que quanto maior o escore do SDQ (indicativo de pior saúde mental), menor a acurácia para expressões de alegria.

O tempo também apresentou associação significativa com o reconhecimento de faces. Deste modo, foi realizada a análise de correlação bivariada. Esta indicou uma relação específica com expressões de alegria ($r = -0.19$; $p = 0.02$), tristeza ($r = -0.271$; $p = 0.001$) e nojo ($r = -0.2$; $p = 0.015$).

A qualidade do sono também apresentou associação significativa com o reconhecimento de faces. No entanto, após realizar correlações bivariadas observou-se que esta associação se refere especificamente à relação do sono com a raiva ($p = 0.014$; $r = 0.20$), em que quanto pior a qualidade do sono, maior o reconhecimento da raiva.

4. DISCUSSÃO

Este estudo avaliou a relação entre os tipos de suporte parental e a habilidade de reconhecer expressões faciais emocionais em pré-adolescentes. Não foram encontradas relações significativas entre o suporte parental e a habilidade de reconhecimento de expressões faciais, mesmo quando analisadas cada emoção com os estilos parentais separadamente. No entanto, os resultados indicam relações entre a habilidade de reconhecimento de expressões faciais e as variáveis secundárias, como intensidade da imagem, tempo de resposta, saúde mental e qualidade do sono. O número de irmãos apresentou relações significativas nos modelos iniciais, mas após a realização das correções de Holm e do modelo de melhor ajuste, deixou de ser uma variável significativa. As demais variáveis secundárias, como sexo da imagem, sexo e idade dos participantes, estado civil dos pais, local de residência, número de computadores e uso de tablet/celular não apresentaram relações significativas com a habilidade de reconhecimento de expressões faciais.

Estes resultados apresentados acima serão discutidos especialmente em um artigo empírico (artigo 2). Desta forma, a partir desta seção, esta dissertação apresentará seus resultados em dois artigos: um de revisão bibliográfica (artigo 1) e um estudo empírico (artigo 2). O artigo 1 é um artigo teórico de revisão que indica as evidências referentes à relação entre suporte parental e reconhecimento de expressões faciais em pré-adolescentes. A revisão de literatura também traz uma discussão sobre os delineamentos utilizados em pesquisas sobre este tema, bem como as definições e formas de operacionalizar a habilidade de reconhecimento de expressões faciais emocionais, a fim de fornecer subsídios teóricos e metodológicos para a produção científica nesta área e para a discussão dos resultados deste estudo, no artigo 2.

O artigo 2 é um estudo empírico que contempla o principal objetivo desta dissertação, pois avalia a relação entre os tipos de suporte parental e a habilidade de reconhecer expressões faciais emocionais em pré-adolescentes. Além disto, aprofunda a discussão dos resultados encontrados nesta dissertação, com base na literatura e na revisão (artigo 1).

Após a apresentação dos artigos, na sessão “Considerações Finais” encontra-se uma consideração geral integrativa dos resultados, envolvendo todos os artigos e relacionando-os aos objetivos gerais e específicos desta dissertação.

5. ARTIGO 1

Relações Entre Suporte Parental e Reconhecimento de Expressões Faciais Emocionais em Pré-Adolescentes

Victória Niebuhr Loos, Fernanda Machado Lopes e Carolina Baptista Menezes

Resumo

Este estudo analisou a relação entre suporte parental e habilidade de reconhecer expressões faciais emocionais em pré-adolescentes através de uma revisão integrativa de pesquisas empíricas dos últimos dez anos. Foram encontradas 12 publicações, as quais utilizaram principalmente tarefas computadorizadas para avaliar o reconhecimento de expressões faciais, sendo a maioria estudos transversais. Houve uma associação de práticas parentais positivas com uma melhor habilidade de reconhecimento de expressões faciais dos filhos, assim como aspectos negativos da parentalidade estiveram associados a um pior reconhecimento de expressões faciais e a um favorecimento do reconhecimento de expressões negativas, sendo que alguns resultados foram contraditórios. Discute-se a importância desta habilidade para o desenvolvimento infanto-juvenil e destacam-se lacunas metodológicas e sugestões para avançar os estudos na área.

Palavras-chave: suporte parental, expressões faciais emocionais, pré-adolescentes, revisão integrativa.

Abstract

This study analyzed the relationship between parental support and the ability to recognize emotional facial expressions in pre-adolescents through an integrative review of empirical research in the last ten years. Twelve publications were found, which mainly used computerized tasks to evaluate the recognition of facial expressions, most of which were cross-sectional studies. There was an association of positive parental practices with better ability to recognize children's facial expressions, as well as negative aspects of parenting were associated with worse recognition of facial expressions and favoring the recognition of negative expressions, with some of these results presenting contradictions. It

discusses the importance of this ability for the development of youth, highlights methodological gaps and suggestions to advance studies in the area.

Keywords: parental support, emotional facial expression, pre-adolescence, integrative review

5.1. INTRODUÇÃO

A capacidade de reconhecer e lidar com as suas emoções e com as emoções dos outros é importante para uma melhor adaptação ao meio e às situações, bem como para o convívio em sociedade (Mocaiber et al., 2010; Ochsner & Gross, 2005). Saber compreender e interpretar as próprias emoções e de outras pessoas proporciona um maior autoconhecimento, favorece a socialização e influencia positivamente a qualidade de vida (Andrade et al., 2014; Ekman, 2011).

Na pré-adolescência, fase compreendida dos 10 aos 14 anos de acordo com a OMS, a capacidade de lidar com as emoções, bem como saber reconhecê-las e regulá-las é crucial e está relacionada ao bem-estar psicológico e emocional (Duarte, 2014). Além disto, esta capacidade de compreensão emocional proporciona um melhor uso das habilidades sociais e um relacionamento entre pares mais positivo, bem como menores índices de depressão, ansiedade e outros transtornos mentais na adolescência (Macedo & Sperb, 2013; Murta, 2007; Pavarini, Loureiro & Souza, 2011).

As expressões faciais são um importante veículo para a percepção e o reconhecimento de emoções (Aguar, 2016; Fairchild et al., 2009; Sousa, 2016). O reconhecimento de expressões faciais emocionais está relacionado a um aprendizado perceptual, a partir de interações entre áreas cerebrais ligadas ao reconhecimento de expressões faciais e áreas relacionadas à atenção espacial e recuperação de memória (Pollak et al., 2009).

Estudos sobre o reconhecimento de expressões faciais em crianças e adultos indicam que há sete emoções consideradas básicas, que são: alegria, raiva, medo, nojo, tristeza, surpresa e aversão (Ekman & Cordaro, 2011). As emoções básicas são assim denominadas pois podem ser reconhecidas por qualquer pessoa, independente de cultura, classe econômica ou região em que vive (Ekman & Cordaro, 2011). Também existem as emoções denominadas complexas, que são aquelas que possuem características específicas conforme a cultura, não podendo ser reconhecidas universalmente (p.e. culpa, vergonha) (Ekman & Cordaro, 2011).

Do ponto de vista do desenvolvimento humano, sabe-se que as crianças aprimoram sua capacidade de interpretar e reagir às expressões faciais de emoções à medida que vão crescendo (Aguar, 2016; Batty & Taylor, 2006; Sousa, 2016). É na pré-adolescência que os indivíduos começam a compreender as emoções e reconhecê-las de forma semelhante aos adultos, pois seu desenvolvimento cognitivo é maior

(Cardoso & Carmona, 2011; Dias & Minervino, 2013; Franco & Santos, 2015). Por exemplo, já foi observado que em crianças de 10 anos o padrão cerebral (indexado pelos componentes do potencial relacionado a eventos – ERP) de percepção e reconhecimento de faces expressando emoções foi similar ao observado em adultos e distinto do padrão cerebral identificado em crianças menores (Batty & Taylor, 2006).

A habilidade de reconhecimento das expressões faciais emocionais é crucial na infância e na pré-adolescência, pois nessas fases do ciclo vital a experiência da emoção contribui para os processos de aprendizagem e é um meio de preparação para a conduta e para lidar com as situações futuras (Magalhães, 2013; Penton-Voak et al., 2013; Silva, 2015). Reconhecer expressões faciais emocionais é necessário para a comunicação não verbal entre os indivíduos e fornece pistas externas sobre o estado emocional dos sujeitos nas mais diversas situações sociais (Penton-Voak et al., 2013; Silva, 2015). Desta forma, contribui para a adaptação ao meio e para um melhor relacionamento entre pares (Magalhães, 2013; Penton-Voak et al., 2013; Silva, 2015).

Se, por um lado, a habilidade de reconhecimento de emoções favorece a adaptação ao meio, por outro, aspectos ambientais presentes no desenvolvimento da criança podem influenciar o desenvolvimento desta habilidade, tal como o contexto familiar (Duarte, 2014). É no contexto familiar que os pais ensinam seus filhos regras de conduta e convívio social, bem como estabelecem as primeiras relações de afetividade necessárias para o aprendizado emocional (Duarte, 2014; Portugal & Alberto, 2010). Dependendo da qualidade do convívio familiar e das práticas parentais, estes podem se constituir como um espaço de proteção para a criança e para o seu desenvolvimento, ou como um ambiente de riscos (Andrade et al., 2014).

O suporte parental, também denominado apoio dos pais ou responsividade, se refere ao auxílio que estes destinam aos seus filhos em diferentes aspectos de sua vida (p.e. acadêmico, desenvolvimental e emocional) (Andrada et al., 2008). Este suporte pode se dar por meio de um ambiente familiar acolhedor, estimulador e com poucos conflitos (Andrada et al., 2008). Pesquisas apontam que o modo como os pais lidam com as emoções de suas crianças e o modo como fornecem o suporte parental pode estar relacionado com a maneira que os filhos reconhecem expressões faciais e lidam com as suas emoções (Aguiar, 2016; Sousa, 2016). Conforme a criança cresce, as estratégias educativas dos pais vão sendo modificadas (Simões et al., 2011). Geralmente, uma parentalidade adequada encoraja a autonomia e exerce em equilíbrio o suporte parental e a disciplina (Simões et al., 2011).

No entanto, a despeito das evidências sobre a importância do suporte parental para o desenvolvimento socioemocional dos filhos, observou-se uma carência de estudos que tenham analisado esta relação considerando especificamente o desfecho de reconhecimento de expressões faciais emocionais, especialmente na literatura brasileira, cujo foco de revisões concentra-se na compreensão emocional e na regulação das emoções. Assim, considerando a importância desta habilidade emocional, bem como a relevância desenvolvimental da fase da pré-adolescência (na qual incide o desenvolvimento infantil, e a qual caracteriza uma transição para a adolescência propriamente dita), buscou-se realizar uma revisão de literatura para identificar as evidências referentes à relação entre suporte parental e reconhecimento de expressões faciais em pré-adolescentes. Além de analisar os dados da relação entre estas variáveis (categoria “efeitos”), esta revisão também buscou identificar e discutir os delineamentos utilizados (categoria “delineamentos”), bem como as definições e formas de operacionalizar a habilidade de reconhecimento de expressões faciais emocionais (categoria “desfecho”), a fim de fornecer subsídios teóricos e metodológicos para a produção científica nesta área.

5.2. MÉTODO

Foi realizada uma revisão integrativa de publicações nacionais e internacionais sobre a relação entre suporte parental e a habilidade de reconhecimento de expressões faciais emocionais em pré-adolescentes. A busca foi realizada nas bases de dados Pubmed, Redalyc, Google Acadêmico, BVS-Psi e Portal de Periódicos CAPES entre os meses de novembro e dezembro de 2017 e de maio a junho de 2018. Foram utilizados os seguintes descritores e suas combinações em inglês, português e espanhol da seguinte forma: pais OU família OU “suporte parental” OU parentalidade OU “estilos parentais” E crianças OU pré-adolescentes E “expressões faciais” OU “reconhecimento de expressões faciais”.

Por meio destas combinações, foram encontradas 20 publicações cujos títulos apresentavam pelo menos um dos descritores. Em seguida, foi realizada a leitura dos resumos somente de publicações cujos títulos abordavam a temática desta revisão integrativa. Os critérios de inclusão definidos para a seleção dos textos foram: publicações indexadas nas referidas bases de dados nos últimos dez anos (de 2008 a 2018); nos

idiomas português, inglês e espanhol; e publicações na íntegra que retratassem as temáticas. Também foram incluídos textos que abordassem a temática com participantes próximos à pré-adolescência (segunda infância – 3 a 6 anos e adolescência), uma vez que poucos estudos abordaram exclusivamente a pré-adolescência. As publicações poderiam ser artigos científicos, dissertações ou teses completas, retratando obrigatoriamente pesquisas empíricas. Seguindo estes procedimentos, dos 20 textos anteriores, foram selecionados 16 artigos e 2 dissertações. Destes, 5 eram publicações nacionais e 13 internacionais. Foram excluídos desta revisão 6 artigos de revisões integrativas, sendo 2 internacionais e 4 nacionais.

Os resultados serão apresentados em três categorias: delineamento, a fim de identificar as metodologias utilizadas na investigação da relação entre suporte parental e reconhecimento de expressões faciais emocionais; instrumentos, a fim de caracterizar e especificar as distintas maneiras de operacionalizar a variável reconhecimento de expressões faciais emocionais; e efeitos, para apresentar as evidências propriamente ditas no tocante à relação entre suporte parental e reconhecimento de expressões faciais emocionais.

5.3. RESULTADOS

A amostra final desta revisão constituiu-se de 12 publicações, sendo 11 internacionais e 1 nacional.

5.3.1. Delineamento

Aqui serão descritos os desenhos metodológicos utilizados para averiguar a relação entre suporte parental e a habilidade de reconhecimento de expressões faciais. Dos artigos selecionados, 8 são de metodologia transversal (Castro, Halberstadt, Lozada & Craig, 2015; Chora, 2016; De Los Reyes, Lerner, Thomas, Daruwala & Goepel, 2013; Lopez-Duran, Kuhlman, George & Kovacs, 2013; Pollak, Messner, Kistler & Cohn, 2009; Sá, 2017; Sullivan, Carmody & Lewis, 2010; Vasconcelos, 2013) e 4 de metodologia longitudinal (Berzenski & Yates, 2017; Dunn et al., 2018; Oldehinkel, Hartman, Van Oort & Nederhof, 2015; Steele, Steele & Croft, 2008).

Nos estudos transversais, dois utilizaram o delineamento quasi-experimental com grupos pareados: crianças vítimas de abuso e grupo

controle (Pollak et al., 2009) e crianças com alto risco de depressão na família e crianças com baixo risco (Lopez-Duran et al., 2013). Os outros estudos transversais utilizaram o delineamento correlacional (Castro et al., 2015; Chora, 2016; De Los Reyes et al., 2013; Sá, 2017; Steele et al., 2008; Sullivan, Carmody & Lewis, 2010; Vasconcelos, 2013). Os artigos longitudinais usaram um delineamento de coorte prospectiva (Berzenski & Yates, 2017; Dunn et al., 2018; Oldehinkel et al., 2015; Steele et al., 2008).

A delimitação da faixa etária foi bastante diferenciada: 4 estudos optaram por investigar exclusivamente a pré-adolescência (dos 10 aos 14 anos) (Castro et al., 2015; De Los Reyes et al., 2013; Lopez-Duran et al., 2013; Oldehinkel et al., 2015) e 7 optaram por estudar exclusivamente a infância (3 a 9 anos) (Berzenski & Yates, 2017; Chora, 2016; Dunn et al., 2018; Pollak et al., 2009; Sá, 2017; Sullivan, Carmody & Lewis, 2010; Vasconcelos, 2013). Um artigo teve como amostra participantes de três etapas do desenvolvimento humano (infância, pré-adolescência e adolescência) (Steele, Steele & Croft, 2008).

5.3.2. Instrumentos

Aqui serão descritas as formas pelas quais a habilidade de reconhecimento de expressões faciais foi avaliada. Considerando tanto os estudos transversais como os longitudinais, a maioria (6 publicações) utilizou tarefas computadorizadas para avaliar a habilidade de reconhecimento de expressões faciais emocionais (Chora, 2016; De Los Reyes et al., 2013; Lopez-Duran et al., 2013; Pollak et al., 2009). Os outros estudos (5 publicações) usaram testes ou inventários envolvendo material impresso, personagens e histórias (Berzenski & Yates, 2017; Sá, 2017; Steele, Steele & Croft, 2008; Sullivan, Carmody & Lewis, 2010; Vasconcelos, 2013). Apenas o artigo de Castro et al. (2015) utilizou uma situação real de interação entre pais e filhos para avaliar o reconhecimento das expressões faciais.

O artigo de De Los Reyes et al. (2013) optou pelo uso da tarefa computadorizada *Mind in the Eyes Task* (RMET) para avaliar a habilidade de reconhecimento de expressões faciais. No RMET, são apresentadas 36 imagens da região dos olhos das faces de homens e mulheres durante 500ms. Depois de brevemente ver a fotografia, os participantes devem escolher quais arranjos de 4 palavras melhor descrevem o que a pessoa da foto estava sentindo ou pensando. Cada grupo de 4 palavras contém apenas uma alternativa correta. O total de pontos poderia variar de 0 a 36.

Os resultados foram avaliados a partir do número de identificações de alternativas corretas.

O estudo de Lopez-Duran et al. (2013) utilizou uma tarefa computadorizada com 22 imagens de expressões faciais variando morficamente de 100% neutras até 100% tristeza e de 100% neutras até 100% raiva. Das 22 imagens, 11 eram masculinas e 11 femininas. As intensidades das modificações variavam 10% a cada imagem até atingir 100%. Em todas as variações, as crianças deveriam escolher entre duas opções: 1) se a imagem apresentava a emoção (tristeza ou raiva) e 2) se não apresentava emoção (neutro). As imagens eram apresentadas aleatoriamente em blocos por condição (ex: todas as imagens modificadas morficamente para raiva, todas as imagens modificadas por tristeza). O tempo de exibição das imagens não foi especificado pelos autores na publicação. Os resultados foram avaliados a partir de um cálculo da probabilidade de acerto da imagem pela criança de acordo com a intensidade da imagem em questão e o número de acertos da criança.

Já a publicação de Pollak et al. (2009) realizou uma tarefa computadorizada com imagens provenientes do *Cohn-Kanade Facial Expression Database* para mensurar a habilidade de reconhecimento de expressões faciais. As imagens eram expressões 100 % neutras modificadas morficamente até expressões de 100% alegria, tristeza, raiva, medo ou surpresa. Dessa forma, formavam um total de 200 imagens (10 para cada transformação mórfica de alegria, tristeza, raiva, medo ou surpresa). As imagens eram de diferentes etnias em ambos os sexos, sendo cada uma apresentada por 3 segundos. As crianças deveriam identificar a emoção e a intensidade corretamente. Os resultados foram avaliados pelo número de identificações corretas e pelo tempo de reação.

A publicação de Oldehinkel et al. (2015) utilizou o *Amsterdam Neuropsychological Task Program* (ANT) para avaliar a habilidade de reconhecimento de expressões faciais. O ANT é uma tarefa computadorizada dividida em 6 partes, cada uma com 20 imagens. Durante a tarefa, são apresentadas duas figuras na tela relacionadas a uma das emoções em foco (raiva, alegria, tristeza, medo, nojo e surpresa) e o participante deve apertar “sim” se a imagem apresenta a emoção descrita e “não” caso ache o contrário. O tempo de exibição das imagens não foi especificado pelos autores. Os resultados eram avaliados pela média do tempo de resposta das imagens identificadas corretamente.

O estudo de Dunn et al. (2018) utilizou o subteste computadorizado de faces do *Diagnostic Assessment of Non-Verbal Accuracy* (DANVA). O subteste é uma tarefa computadorizada composta por 24 imagens coloridas de meninos e meninas em idade escolar expressando as emoções

alegria, tristeza, raiva e medo. Foram apresentadas 12 imagens na intensidade alta e 12 em intensidade baixa. Cada imagem era exibida por 2 segundos e logo após o participante deveria identificar a emoção expressada na imagem. Os resultados foram avaliados a partir de um escore total de erros na identificação das emoções e do número de erros por emoção.

A publicação de Chora (2016) utilizou o Teste de Compreensão das Emoções (TEC) em uma versão computadorizada. São exibidas figuras de faces expressivas e contação de história em que a criança deve atribuir uma face correta para a história contada. A cada situação apresentada à criança, pede-se que ela escolha entre 4 faces. As faces apresentam as expressões: feliz, zangado, triste, neutro e assustado, sendo que 4 entre as 5 faces são apresentadas dependendo da situação e do componente a ser investigado. Em alguns componentes, a criança passa por situações de treino, em que ela pode praticar antes de responder a situação válida. A cada história, a criança observa uma figura ilustrativa em que o personagem não possui expressão, seu rosto está em branco, sem olhos, nariz ou boca. Ao fim da história e depois de feita a pergunta, a criança observa quatro faces, para que ela escolha a que considera mais adequada. As personagens das histórias podem ser meninos ou meninas, variando de acordo com o sexo dos participantes (para meninas a personagem é feminina, para os meninos, é masculina). Não é informado pela autora o tempo de exibição das faces. Os resultados são avaliados pelo número de acertos para diferentes fases do desenvolvimento emocional. Para a presente revisão, foi apenas considerada a fase externa, a qual compreende dos 5 anos aos 7 anos, sendo considerada a fase do surgimento da habilidade de reconhecimento de expressões faciais e de atribuição de causas a estas expressões.

Dentre os que não utilizaram tarefa computadorizada, o estudo de Vasconcelos (2013) e de Sá (2017) também utilizaram o TEC, porém em sua versão tradicional. Esta versão é composta por cartões com situações (menino sendo perseguido por um monstro, menino olhando para sua tartaruga morta no aquário, por exemplo) e cartões com personagens expressando alegria, raiva, tristeza, expressão neutra e medo. Nos cartões com situações, os personagens estão sem o rosto, e a criança deve escolher o cartão com a expressão que corresponde ao que o personagem está sentindo no cartão da situação (ex: se o menino está sendo perseguido por um monstro, ele está com medo).

O artigo de Sullivan et al. (2010) utilizou uma tarefa de reconhecimento das expressões faciais elaborada pelos pesquisadores a partir de fotografias impressas provenientes do *Emotion Facial Action*

Coding System (EMFACS). A tarefa era realizada com as crianças por meio do auxílio de um examinador capacitado pelos autores, que coordenava a exibição das imagens e as opções de respostas. As crianças deveriam nomear as emoções expressas por uma menina e um menino em 6 fotos diferentes expressando alegria, tristeza, raiva, surpresa e desgosto. O tempo para a resposta das crianças é indeterminado. Logo após esta etapa, o examinador lia 10 histórias para as crianças, com ilustrações dos mesmos personagens da etapa anterior, sem a face. As crianças deveriam, então, escolher, com base nas imagens da etapa anterior, a face que melhor representava como os personagens estavam se sentindo nas histórias. Logo após, os examinadores pediam para as crianças indicarem se a personagem expressou mais alguma emoção durante a história, além da escolhida. Se elas dissessem que sim, ele pedia para ela apontar a face nas opções restantes.

O estudo de Berzenski e Yates (2017) utilizou o *Kusché Emotion Inventory* (KEI) para mensurar a habilidade de reconhecimento de expressões faciais. O KEI contém 40 subtestes de reconhecimento e identificação de emoções, sendo que para este estudo foram reduzidas para 30 subtestes. Cada subteste acessa 15 emoções básicas e complexas usando dois itens cada (surpresa, raiva, vergonha, confusão, descontentamento, excitação, frustração, alegria, amor, tristeza, orgulho, medo, cansaço e preocupação). Os participantes recebiam 4 desenhos de personagens expressando as emoções acima citadas, dispostos em linha reta. Eles eram orientados a identificar a emoção solicitada, apontando a personagem escolhida. (ex: qual destes meninos está triste? Aponte a expressão de tristeza). O tempo para respostas era indeterminado. Para cada identificação correta eram atribuídos dois pontos; um ponto para expressão nomeada incorretamente mas de mesma classificação (ex: a criança respondeu “triste” para uma expressão de “raiva”, sendo os dois de classificação negativa); e nenhum ponto para os demais erros.

O estudo de Steele, Steele e Croft (2008) utilizou um teste de reconhecimento de expressões faciais elaborado pelos autores. O teste consistia em 9 desenhos de expressões faciais, que se distinguiam entre si pela variação do movimento das sobrancelhas/olhos e os músculos da boca. Dos 9 desenhos, 6 expressavam as seguintes emoções: medo, raiva, tristeza, surpresa, nojo e alegria. O restante representava emoções complexas e com expressões misturadas (malvadeza e desapontamento), além de uma expressão neutra. A malvadeza era formada por uma boca alegre e olhos bravos; já o desapontamento era composto por uma boca triste e olhos surpresos. As crianças de 6 anos deveriam descrever as expressões com uma ou duas palavras. Elas eram gravadas e analisadas

posteriormente. As de 11 anos deveriam escrever uma palavra ou fazer uma frase para descrever a expressão facial apresentada. Estas também eram analisadas posteriormente. As respostas das crianças foram analisadas e codificadas por juízes treinados, que deveriam atingir um consenso de no mínimo 90% no julgamento das respostas.

Por fim, o artigo de Castro et al. (2015) optou pelo uso da gravação de discussões entre os pais e os filhos participantes do estudo para avaliar a habilidade de reconhecimento de expressões faciais e a socialização das emoções. As discussões promoviam a resolução de problemas sobre assuntos considerados de difícil acordo entre eles (hora de dormir, relação com os irmãos, tarefas da escola, por exemplo). Assistentes da pesquisa selecionavam trechos de 10 segundos de vídeo nos quais as crianças ou os pais expressavam alguma emoção. O trecho era exibido para a pessoa que expressou a emoção e esta deveria dizer o que estava sentindo no vídeo e identificar esta emoção em uma tabela com seis emoções: alegria, curiosidade/surpresa/interesse, ansioso, raiva e tristeza. A outra pessoa da díade pai-filho deveria ver o vídeo e identificar a emoção expressa pelo seu parceiro.

5.3.3. Efeitos

Nesta seção serão apresentados os resultados sobre a relação entre variáveis de parentalidade e o reconhecimento de expressões faciais emocionais. No estudo de De Los Reyes et al. (2013), a avaliação de 50 adolescentes e seus respectivos pais evidenciou que pais e filhos não diferiram no seu desempenho de reconhecimento de expressões faciais emocionais na tarefa computadorizada *Mind in the Eyes Task*. No entanto, os autores encontraram uma correlação negativa do desempenho de ambos pais e filhos no reconhecimento de faces emocionais com a discordância das percepções dos mesmos sobre tópicos de suas vidas diárias. Ou seja, quanto mais os pais e filhos discordavam sobre questões da sua convivência cotidiana, pior era a capacidade de ambos de reconhecer emoções faciais corretamente. Os autores discutem que o reconhecimento de emoções pode ser um importante mediador da relação entre as situações sociais e a manifestação adequada da emoção para cada situação. Assim, as expressões faciais caracterizariam pistas cruciais para que pais e filhos possam alcançar um entendimento consensual quando estes precisam lidar com aspectos importantes da sua relação cotidiana.

Já no estudo de Lopez-Duran et al. (2013) o objetivo foi avaliar a sensibilidade para perceber faces tristes em 104 jovens de famílias com

ou sem depressão. Apenas meninos de famílias com depressão apresentaram uma maior sensibilidade para perceber faces tristes, comparados aos meninos de famílias sem depressão. Este resultado sugere que esta facilitação na percepção de emoções faciais de tristeza poderia contribuir para o posterior viés atencional para situações tristes, o qual é tipicamente observado em adultos deprimidos. Sullivan et al. (2010) também demonstraram que características parentais podem ter relação com o desempenho de filhos no reconhecimento de emoções faciais. Em particular, esta pesquisa explorou se os estilos parentais negativos (punitivo e negligente) influenciariam em déficits de reconhecimento emocional de 42 crianças. Os resultados apontaram que os estilos parentais negligente e punitivo explicaram uma variância significativa do pior reconhecimento de faces emocionais, mas que a solução que melhor explicou a variância foi a combinação do estilo negligente e o QI da criança. Os autores sugerem que um menor QI em crianças pode resultar de um menor QI em pais, o que também poderia influenciar que estes pais tenham menos recursos sociais e menor conjunto de habilidades parentais, explicando porque usam estratégias parentais mais desfavoráveis para o desenvolvimento emocional infantil.

Por outro lado, no estudo de Berzenski e Yates (2017), em que 250 díades de criança-cuidadores foram pesquisadas, a avaliação de um bom suporte parental quando as crianças tinham 4 anos foi um preditor significativo da capacidade das crianças reconhecerem emoções quando estas tinham 8 anos. Esta pesquisa também observou que em um contexto em que os pais tinham que auxiliar e orientar as crianças na execução de uma tarefa (quando estas tinham 6 anos), uma melhor qualidade das instruções e orientações dos pais durante a realização da atividade predisse um melhor reconhecimento de emoções das crianças quando estas tinham 8 anos. Portanto, os autores sugerem que há maior socialização das emoções em um contexto em que há suporte parental e esta socialização possivelmente facilita a compreensão da criança sobre emoções. Berzenski e Yates (2017) também demonstraram que crianças que tinham melhor narrativa aos 4 e 6 anos tiveram melhor reconhecimento de emoções aos 8 anos, corroborando a possível influência do QI neste processo, tal como demonstrado por Sullivan et al. (2010). A importância da socialização das emoções entre pais e filhos também foi demonstrada por Castro et al. (2015) em uma investigação com 69 casais e seus filhos. Neste estudo, os dados apontaram que quanto mais os pais se envolveram no comportamento de nomeação das emoções durante uma situação de interação com os filhos, mais eles também se dedicaram ao ensino das mesmas. Além disso, o comportamento de

socialização dos pais (por meio da nomeação de emoções) e a sua habilidade de reconhecimento de emoções apresentaram correlação positiva e significativa com a habilidade de reconhecimento de emoções das crianças.

Além da importância do estilo e suporte parental, outro estudo identificou a relevância das experiências sociais precoces da criança para a capacidade de reconhecer faces emocionais. Pollak et al. (2009) investigou 95 crianças e verificou que aquelas que passaram por experiências de hostilidade afetiva (disciplina física dura, excesso de proibições e agressões, por exemplo), comparadas a crianças que não tiveram tais experiências, apresentaram um reconhecimento mais rápido e acurado de faces de raiva na condição da tarefa em que a transformação de uma face neutra para uma face expressando raiva estava apenas começando, ou seja, quando as pistas da emoção de raiva propriamente dita ainda estavam pouco disponíveis. O efeito foi específico para a emoção de raiva. Além disso, a velocidade do reconhecimento da raiva apresentou correlação positiva com os traços de raiva e hostilidade que os pais da criança relataram ter. Portanto, a exposição da criança a situações envolvendo a emoção de raiva pode facilitar o reconhecimento desta emoção posteriormente, de modo que o jovem passa a apresentar uma maior atenção aos mínimos sinais da emoção de raiva. Por um lado, esta aprendizagem pode sensibilizar a criança para certos tipos de informação emocional, podendo ser adaptativo em contextos abusivos. Por outro lado, esta hipersensibilidade pode ser desadaptativa em situações de interações interpessoais saudáveis.

Outro estudo também avaliou o efeito das experiências afetivas entre pais e filhos na habilidade de reconhecimento das emoções, mas neste caso a partir dos construtos de rejeição parental (hostilidade, punição, culpa) ou calor emocional (atenção aos filhos, elogio de comportamentos adequados, amor incondicional, apoio e afeto) (Oldehinkel et al., 2015). Entre os 1539 adolescentes pesquisados, aqueles que avaliaram a parentalidade atribuindo maiores escores de calor emocional apresentaram uma melhor habilidade de reconhecimento de expressões faciais emocionais. Além disso, quanto pior o relato dos adolescentes em relação à sua percepção de calor emocional dos pais, maior era o tempo que levavam para conseguir reconhecer as emoções.

Contudo, as evidências da influência da relação pais-filhos na capacidade dos filhos de reconhecer expressões faciais emocionais parecem não ser consensuais. Ao contrário do efeito da narrativa encontrada por Berzenski e Yates (2017), Steele, Steele e Croft (2008) não encontraram relação entre as habilidades verbais de pais e filhos e a

capacidade dos filhos de reconhecer emoções quando estes tinham 6 e 11 anos de idade em uma amostra de 112 participantes. No entanto, corroborando os estudos que encontraram uma associação entre a boa qualidade da relação de pais e filhos e a capacidade da criança de reconhecer emoções (Berzenski & Yates, 2017; Castro et al., 2015; Oldehinkel et al., 2015; Vasconcelos, 2013), o estudo de Steele, Stelle e Croft (2008) demonstrou que uma história de apego seguro entre a mãe e a criança se correlacionou de forma positiva e significativa com a acurácia do reconhecimento das emoções quando os filhos tinham 6 e 11 anos. Este achado não foi significativo quando o apego entre pai e filho foi considerado.

A falta de resultado significativo para o efeito do vínculo paterno (Steele, Stelle & Croft, 2008) vai ao encontro do estudo de Chora (2016), em que a variável envolvimento paterno não apresentou associação significativa com a capacidade de reconhecimento de expressões faciais emocionais dos filhos em uma amostra de 98 crianças. Outros dois estudos que utilizaram a mesma tarefa de Chora (2016) para avaliar o reconhecimento de expressões faciais emocionais de crianças também não encontraram relação significativa entre o estilo de apego tanto de pais como de mães, e a capacidade de reconhecimento de expressões em 32 crianças (Sá, 2017; Vasconcelos, 2013). Uma importante característica destes estudos que utilizaram o Teste de Reconhecimento Emocional (TEC) é que em todos houve um efeito de teto no desempenho da condição de reconhecimento de expressões faciais emocionais (taxa de 95% de acertos). Portanto, nestes estudos, o instrumento pode não ter sido sensível para detectar uma variabilidade necessária para a observação de diferenças.

Ainda com relação às inconsistências dos achados, o estudo de coorte com 6506 crianças de 8 anos (Dunn et al., 2018) não encontrou uma associação significativa entre experiências adversas durante a infância (como abuso físico e emocional, abuso sexual, instabilidade familiar) e reconhecimento de emoções faciais. A associação não foi significativa mesmo quando foram considerados os eventos adversos isoladamente; um escore total para analisar os eventos conjuntamente; a extratificação por sexo; ou ainda as características da adversidade, tal como tempo, duração, recência ou severidade (Dunn et al., 2018).

5.4. DISCUSSÃO

Este trabalho teve como objetivo revisar as evidências acerca da relação entre suporte parental e reconhecimento de expressões faciais em

pré-adolescentes e idades próximas (segunda infância e adolescência). Tendo em vista a escassez de estudos que avaliam o reconhecimento de expressões faciais emocionais em crianças e pré-adolescentes, especialmente no Brasil, optou-se por organizar e apresentar os dados considerando tanto os resultados propriamente ditos (categoria “efeitos”), como também os delineamentos utilizados (categoria “delineamentos”), e as formas de operacionalizar o reconhecimento de expressões faciais emocionais (categoria “instrumentos”).

De forma geral, no que tange aos achados sobre a relação entre suporte parental e habilidade de reconhecimento de expressões faciais emocionais de crianças e pré-adolescentes, alguns artigos evidenciaram uma associação de práticas parentais positivas, tal como socialização das emoções, suporte parental, calor emocional e apego seguro, com uma melhor habilidade de reconhecimento de expressões faciais dos filhos (Berzenski & Yates, 2017; Castro et al., 2015; De Los Reyes et al., 2013; Oldehinkel et al., 2015; Steele, Steele & Croft., 2008). Conhecer as práticas e os estilos parentais que favorecem o aprimoramento de habilidades socioemocionais das crianças é relevante, já que a falta destas habilidades pode acarretar prejuízos para o desenvolvimento infantil. Por exemplo, crianças e jovens com déficits de reconhecimento de emoções faciais tendem a ter desvantagens sociais, tal como menores níveis de competência social, maior propensão à rejeição dos pares, pior desempenho acadêmico, bem como sintomas de depressão e baixa autoeficácia (Izard, 2002; McClure, 2000; Trentacosta & Fine, 2010). Por outro lado, um melhor reconhecimento de expressões emocionais possibilita a aquisição de um maior repertório de estratégias de regulação emocional (Southam-Gerow & Kendall, 2002) e aumentam a probabilidade da presença de empatia e compaixão em crianças e adolescentes (Pozzoli, Gini & Altoè, 2017; Sampaio, Camino & Roazzi, 2009).

A importância das práticas parentais pode ser interpretada à luz do modelo construtivista social, o qual propõe que as interações sociais são cruciais para o desenvolvimento de habilidades de processamento não verbal, tal como o reconhecimento de expressões emocionais (McClure 2000). Baseando-se no fato de que há um refinamento do reconhecimento das emoções faciais ao longo da infância e da adolescência, este modelo preconiza que a experiência precoce desempenha importante papel na aquisição desta habilidade, especialmente por meio da socialização das emoções, sendo os pais os principais envolvidos neste processo. Pesquisas sugerem que os pais facilitam este desenvolvimento através de recursos como modelagem e exposição, permitindo que a criança observe

expressões emocionais, participe de situações emocionais, imite expressões faciais e gestos, e ainda consiga contrastar a expressão de uma situação com a sua própria emoção (Halberstadt, Denham & Dunsmore, 2001).

No entanto, os dados revisados sugerem que pode haver diferença na influência de pais e mães. Uma das publicações encontrou um efeito específico do papel materno para a habilidade de reconhecimento de expressões faciais: filhos que relataram apego seguro com as mães tiveram um melhor desempenho no julgamento de emoções, cujo resultado não apareceu quando considerou-se o apego com o pai (Steele, Steele & Croft, 2008). Além disso, outro estudo que buscou avaliar especificamente o efeito da relação paterna sobre o reconhecimento das expressões faciais dos filhos não encontrou resultado significativo (Chora, 2016). Algumas hipóteses podem auxiliar na explicação destes resultados. Sabe-se que quanto maior o grau de expressividade emocional de um membro da família, maior será sua influência no processo de aquisição de habilidades não verbais dos filhos (para uma revisão ver Halberstadt et al., 2001). Portanto, é possível que as mães sejam mais expressivas e por isso a sua influência parece maior no que tange o melhor reconhecimento de expressões faciais dos filhos. Além disso, o fato de que culturalmente as mães tendem a passar mais tempo com os filhos, comparado aos pais, também pode ajudar a explicar este resultado, especialmente considerando o modelo da socialização das emoções, em que os processos de interação (neste caso, principalmente com a mãe) são considerados cruciais para a habilidade de reconhecimento dos filhos.

Do mesmo modo que os aspectos positivos dos comportamentos dos cuidadores parecem contribuir para o reconhecimento de expressões emocionais nos filhos, alguns estudos encontraram que aspectos negativos da parentalidade, tal como transtorno mental de um dos pais, estilo parental negligente e experiências de hostilidade parental estiveram associados a um pior reconhecimento de expressões faciais emocionais nas crianças e pré-adolescentes, ou a um favorecimento do reconhecimento de expressões emocionais negativas, tal como tristeza e raiva (Lopez-Duran et al., 2013; Pollak et al., 2009; Sullivan, Carmody & Lewis, 2010). Sabe-se que pais com transtornos mentais ou com práticas parentais negativas tendem a ser menos responsivos às demandas de seus filhos e a apresentar um menor grau de interação com os mesmos, envolvendo-se em menos atividades conjuntas (Mateus, 2016; Ruzzi-Pereira & Santos, 2012). Portanto, com base no modelo construtivista social (McClure, 2000), pode-se hipotetizar que estas características parentais prejudicam a socialização das emoções, acarretando um

prejuízo no desenvolvimento desta habilidade nos filhos. Por outro lado, caso haja uma socialização voltada principalmente a emoções negativas, os filhos podem desenvolver uma maior sensibilidade para o reconhecimento deste tipo de expressão. Esta aprendizagem poderia configurar uma das explicações para o fenômeno conhecido como viés de atenção para estímulos negativos (Bishop, 2007), em que há uma maior propensão em detectar os estímulos negativos, a despeito da situação.

Ainda vale destacar que alguns resultados foram contraditórios. Por exemplo, os estudos de Sá (2017) e Vasconcelos (2013) não encontraram relação entre um melhor reconhecimento de emoções das crianças e os tipos de apego e os estilos parentais. No entanto, nestes dois estudos houve um efeito de teto na tarefa de reconhecimento, em que as crianças acertaram 95% das emoções. Além disso, o teste utilizado foi o único em que foram utilizadas situações hipotéticas, e não a apresentação computadorizada de faces de emoções discretas ou de desenhos ou fotos de expressões faciais. É possível, portanto, que este teste não tenha tido sensibilidade para discriminar diferentes níveis da habilidade de reconhecimento. Ademais, considerando que Sá (2017) e Vasconcelos (2013) avaliaram amostras menores que as demais investigações (41 e 32, respectivamente), a sua amostragem pode não ter tido poder para detectar um efeito significativo.

Já o estudo de Dunn e colaboradores (2018) encontraram resultados que contrariam outros achados sobre a influência de aspectos negativos da parentalidade e de experiências socioemocionais precoces negativas (Oldehinkel et al., 2015; Pollak et al., 2009). Em particular, Dunn e colaboradores (2018) não observaram relações significativas entre as adversidades sofridas por crianças desde o nascimento até os oito anos (entre elas abuso e negligência) e a habilidade de reconhecimento de expressões faciais quando estas tinham oito anos e meio. Vale destacar que esta pesquisa envolveu diversos aspectos metodológicos considerados superiores aos demais estudos: foi um delineamento de base populacional, envolvendo mais de 6.000 crianças, o que permite maior generalização dos dados; mensuraram diversas situações adversas, favorecendo a avaliação da experiência mais ampla de adversidades; analisaram como o desenvolvimento temporal e a intensidade das adversidades afetariam o reconhecimento das emoções faciais; e ainda utilizaram uma análise longitudinal. Estes resultados estão em conformidade com outro estudo de base populacional (Germine, Dunn, McLaughlin & Smoller, 2015) que havia utilizado um delineamento transversal. No entanto, Dunn e colaboradores (2018) destacam que é importante considerar que mesmo com uma amostra populacional, a

mesma pode não ter abrangido uma variabilidade suficiente de experiências adversas que permitisse detectar os efeitos.

Por fim, também houve inconsistência em achados envolvendo variáveis intelectuais. No estudo de Steele, Steele e Croft (2008) as capacidades verbais das crianças não influenciaram a sua habilidade de reconhecer corretamente as emoções faciais, ao passo que em outros dois estudos o QI (Sullivan, Carmody & Lewis, 2010) e a narrativa (Berzenski & Yates, 2017) foram preditores significativos da habilidade das crianças de reconhecer emoções expressas pela face. Outros estudos também encontraram relação positiva e significativa entre competência linguística e reconhecimento de expressões faciais emocionais (Beck, Kumschick, Eid & Klann-Delius, 2012) e melhor desempenho de funções executivas e discriminação de faces emocionais (Petroni et al., 2011).

Sugere-se que habilidades intelectuais, tal como linguagem e QI, podem influenciar a capacidade de reconhecimento das emoções, uma vez que as crianças passam por um desenvolvimento gradual na aquisição do conhecimento sobre emoções (Trentacosta & Fine, 2010). Assim, à medida que a criança vai amadurecendo, há uma sofisticação de seus métodos de compreensão da experiência emocional, em grande parte baseado na linguagem. Desse modo, a narrativa pode auxiliar neste processo, sendo que o QI é um importante coadjuvante para este processo linguístico (Engelhardt, Nigg & Ferreira, 2013). Esta relação entre QI e narrativa também ajudaria a explicar o fato de que pais com menor QI possivelmente usem uma menor variedade de técnicas narrativas e de processos linguísticos para a socialização das emoções, o que poderia influenciar tanto o baixo QI dos filhos, como sua pior capacidade de reconhecer emoções.

Em relação aos métodos, grande parte das publicações selecionadas nesta revisão fez uso de tarefas computadorizadas para estudar a habilidade de reconhecimento de expressões faciais emocionais (De Los Reyes et al., 2013; Dunn et al., 2018; Lopez-Duran et al., 2013; Oldehinkel et al., 2015; Pollak et al., 2009; Sullivan, Carmody & Lewis, 2010). As tarefas computadorizadas para a análise da habilidade de reconhecimento de expressões faciais estão entre as mais indicadas, seguidas pela análise de vídeos e fotos (Izard & Read, 1982; Magalhães, 2013; Meiselman, 2016). Além disso, o maior segmento das pesquisas sobre conhecimento emocional envolve o estudo sobre emoções discretas expressas em canais típicos, tal como faces, vocalizações, gestos ou contextos sociais (Izard, 2001).

No entanto, muitos estudos revisados não mencionam o controle de características importantes da tarefa, tais como a distribuição das faces

conforme sexo, ou a sua caracterização cultural ou racial. Sabe-se que existem possíveis efeitos de viés no processamento de faces com relação ao próprio sexo e à própria raça ou cultura (McClure, 2000; Tuminello & Davidson, 2011). Além disso, alguns estudos não mencionam a realização de um treino prévio ao início do teste propriamente dito, ou o tempo de exposição da imagem. Por fim, deve-se destacar que algumas tarefas podem não ter conseguido capturar diferenças mais sutis do reconhecimento de emoções faciais, já que não utilizaram variação de intensidade, ou apenas imagens estáticas. Ainda, diferentes resultados podem ter sido encontrados devido à utilização de diferentes estímulos na mesma tarefa ou mesmo pelo uso de diferentes tarefas para acessar a habilidade de reconhecimento de expressões faciais emocionais.

No que diz respeito aos delineamentos, observa-se uma predominância de estudos transversais, com amostras pequenas, sendo que poucos investigaram a faixa etária exclusiva da pré-adolescência. Considerando que a habilidade de reconhecimento de expressões emocionais faciais se desenvolve até a vida adulta, parece importante que sejam realizados mais estudos longitudinais e que também sejam investigadas as competências socioemocionais em diferentes fases do desenvolvimento infanto-juvenil. Além disso, não foram encontrados estudos avaliando diferentes configurações familiares, tal como famílias monoparentais devido a divórcio ou falecimento, por exemplo, e famílias homossexuais. O estudo destas diferentes configurações pode auxiliar na identificação dos aspectos nucleares que subjazem a relação entre suporte parental e reconhecimento de expressões faciais, ajudando a corroborar a hipótese de que estes aspectos estão mais diretamente relacionados à qualidade do vínculo afetivo do que a um estilo de configuração familiar em particular. Por fim, é notável a falta de estudos com amostras brasileiras ou sul americanas.

5.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta revisão sugere que variáveis relacionadas ao suporte parental podem influenciar a capacidade dos filhos de reconhecer expressões faciais emocionais. No entanto, salienta-se que existem inconsistências nos resultados, de modo que esta é uma área que carece de mais investigações. Em termos metodológicos, há populações e subgrupos que precisam ser mais estudados, tal como a fase da pré-adolescência, bem como crianças e jovens de culturas e configurações familiares diversificadas, incluindo as brasileiras. No caso de populações brasileiras, em que existe

uma grande diversidade de perfis sociodemográficos, tal como diferentes níveis de exposição a adversidades, de escolaridade e de QI, o estudo do papel moderador destas variáveis pode ser especialmente relevante para ampliar o entendimento das variáveis que interferem na relação entre suporte parental e competência emocional. Além disso, é importante que a programação experimental das tarefas leve em consideração a distribuição do sexo, a cultura e raça, e a idade das faces. Também é crucial que as especificidades experimentais sejam detalhadas, tal como a realização de treino, número de faces para cada emoção, tempo de exposição das faces e possíveis intensidades das emoções, para que os resultados possam ser ponderados e contrastados do ponto de vista metodológico.

Atualmente, o treinamento de habilidades de reconhecimento de emoções configura um dos objetivos centrais de programas socioemocionais voltados a crianças e jovens, bem como de intervenções psicoterapêuticas para esta população (Izard, 2002). Esta revisão apoia a importância destas intervenções psicológicas e aponta para a necessidade de que o treinamento de pais compreenda um dos focos destes programas e psicoterapias, e/ou que sejam desenvolvidos treinamentos especificamente voltados aos pais, levando em consideração as suas especificidades culturais.

5.6. REFERÊNCIAS

- Aguiar, J. S. R. (2016). Como crianças reconhecem emoções em faces: o uso da variação da intensidade emocional. Recuperado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/20036>
- Aguiar, J. S. R., De Paiva Silva, A. I., Rocha Aguiar, C. S., Torro-Alves, N., & De Souza, W. C. (2017). A influência da intensidade emocional no reconhecimento de emoções em faces por crianças brasileiras. *Universitas Psychologica*, 15(5). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-5.iiier>
- Aktar, E., Mandell, D., Vente, W., Majdanzic, M., Raijmakers, M., & Bögels, S. (2016). Infants' Temperament and Mothers and Fathers Depression Predict Infants Attention to Objects Paired with Emotional Faces. *Journal Abnorm Child Psychology*, 44(5), 975–990. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0085-9>

- Alegre, A. (2011). Parenting Styles and Children's Emotional Intelligence: What do We Know? *The Family Journal*, 19(1), 56–62. <https://doi.org/10.1177/1066480710387486>
- Almada, L. F. (2012). Percepção Emocional e Processamento de Informações Emocionais no Reconhecimento de Expressões Faciais: origens psicológicas do julgamento social. *DoisPontos*, 9(2). <https://doi.org/10.5380/dp.v9i2.26594>
- Almeida, G., Silva, C., & Schlindwein-Zanini, R. (2016). Instrumentos de Avaliação do Sono na Infância: Revisão da Literatura Brasileira. *FIEP Bulletin On-line*, 86(1). https://doi.org/10.16887/fiep_bulletin.v86i1.5709
- Andrada, E. G. C. de, Rezena, B. dos S., Carvalho, G. B. de, & Benetti, I. C. (2008). Fatores de risco e proteção para a prontidão escolar. *Psicologia: ciência e profissão*, 28(3), 536–547.
- Andrade, N. C., Abreu, N., Duran, V. R., Veloso, T., & Moreira, N. (2013). Reconhecimento de expressões faciais de emoções: padronização de imagens do teste de conhecimento emocional. *Psico*, 44(3), 382–390.
- Andrade, Nara Cªrtes, Abreu, N., Menezes, I., Mello, C. B. de, Duran, V. R., & Moreira, N. de A. (2014). Adaptaçªo transcultural do Teste de Conhecimento Emocional: avaliaçªo neuropsicolªgica das emoçªes. *Psico-USF*, 19(2), 297–306. <https://doi.org/10.1590/1413-82712014019002001>
- Araujo, P. D. P. (2012). *Validaçaõ do questionário do sono infantil de Reimão e Lefèvre (QRL)* (text). Universidade de São Paulo. <https://doi.org/10.11606/T.5.2012.tde-30072012-082245>
- Bandeira, C. M., & Hutz, C. S. (2010). As implicações do bullying na auto-estima de adolescentes. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 131–138.
- Batty, M., & Taylor, M. (2006). The development of emotional face processing during childhood. *Developmental Science*, 9(2), 207–220. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2006.00480.x>
- Baumrind, D. (1971). *Current patterns of parental authority*. American Psychological Association.
- Baumrind, Diana. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), 887–907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Baumrind, D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95.

- Beck, L., Kumschick, I. R., Eid, M., & Klann-Delius, G. (2012). Relationship between language competence and emotional competence in middle childhood. *Emotion (Washington, D.C.)*, 12(3), 503–514. <https://doi.org/10.1037/a0026320>
- Benchaya, M. C., Bisch, N. K., Moreira, T. C., & Barros, H. M. T. (2011). Non-authoritative parents and impact on drug use: the perception of adolescent children. *Jornal de Pediatria*, 0(0). <https://doi.org/10.2223/JPED.2089>
- Benetti, S. P. da C., Ramires, V. R. R., Schneider, A. C., Rodrigues, A. P. G., & Tremarin, D. (2007). Adolescência e saúde mental: revisão de artigos brasileiros publicados em periódicos nacionais. *Cadernos de Saúde Pública*, 23, 1273–1282. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2007000600003>
- Berzenski, S. R., & Yates, T. M. (2017). The differential influences of parenting and child narrative coherence on the development of emotion recognition. *Developmental Psychology*, 53(10), 1912–1923. <https://doi.org/10.1037/dev0000395>
- Bishop, S. J. (2007). Neurocognitive mechanisms of anxiety: an integrative account. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(7), 307–316. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2007.05.008>
- Bolsoni-Silva, A. T., & Fogaça, F. F. . (2018). *Promove -Pais: treinamento de habilidades sociais educativas, um guia teórico* (1º ed, Vol. 1). São Paulo: Hogrefe.
- Cardoso, M., & Carmona, M. R. C. (2011). *Compreensão emocional : a compreensão causal das emoções em crianças de idade escolar* (dissertação de mestrado). Recuperado de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4419>
- Carlson, N. R. (2002). *Fisiologia do comportamento*. Manole.
- Carr-Gregg, M., & Shale, E. (2015). *Criando Adolescentes para pais e mães de verdade!* (3º ed, Vol. 1). São Paulo: Fundamento. Recuperado de <https://www.saraiva.com.br/criando-adolescentes-2646211.html>
- Carvalho, M.S.D., & Silva, B.M.B. (2014). Estilos parentais: uma revisão bibliográfica. *Revista Psicologia em Foco*, 6(8), 22–42.
- Castro, V. L., Halberstadt, A. G., Lozada, F. T., & Craig, A. B. (2015a). Parents' Emotion-Related Beliefs, Behaviors, and Skills Predict Children's Recognition of Emotion. *Infant and Child Development*, 24(1), 1–22. <https://doi.org/10.1002/icd.1868>
- Castro, V. L., Halberstadt, A. G., Lozada, F. T., & Craig, A. B. (2015b). Parents' Emotion-Related Beliefs, Behaviours, and Skills

- Predict Children's Recognition of Emotion. *Infant and Child Development*, 24(1), 1–22. <https://doi.org/10.1002/icd.1868>
- Chen, X., McElwain, N. L., & Lansford, J. E. (2017). Interactive Contributions of Attribution Biases and Emotional Intensity to Child–Friend Interaction Quality During Preadolescence. *Child Development*, 0(0), 1–18. <https://doi.org/10.1111/cdev.13012>
- Chora, M. L. M. (2016). *A Compreensão Emocional de Crianças em Idade Pré-Escolar e o Papel do Envolvimento Paterno em Atividades de Cuidados e Socialização* (dissertação de mestrado). Instituto Universitário de Lisboa, Portugal.
- Chronaki, G., Hadwin, J., Garner, M., Maurage, P., & J. S. Sonuga-Barke, E. (2014). The development of emotion recognition from facial expressions and non-linguistic vocalizations during childhood. *British Journal of Developmental Psychology*, 33. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12075>
- Costa, A. C. F., & Faria, L. M. S. (2014). Assessment of emotional intelligence: the relation of ability-based and self-report measures. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(3), 339–346. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722014000300011>
- Costa, T. F., Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2000). Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 465–473.
- Costello, E. J., Keeler, G. P., & Angold, A. (2001). Poverty, Race/Ethnicity, and Psychiatric Disorder: A Study of Rural Children. *Journal of Public Health*, 91(9), 1494–1498.
- De Los Reyes, A., Lerner, M. D., Thomas, S. A., Daruwala, S., & Goepel, K. (2013). Discrepancies between Parent and Adolescent Beliefs about Daily Life Topics and Performance on an Emotion Recognition Task. *Journal of abnormal child psychology*, 41(6), 971–982. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9733-0>
- De Los Reyes, A., Lerner, M. D., Thomas, S., Daruwala, S., & Goepel, K. (2013). Discrepancies between Parent and Adolescent Beliefs about Daily Life Topics and Performance on an Emotion Recognition Task. *Journal Abnorm Child Psychology*, 41(6), 971–982. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9733-0>
- Dias, C., Cruz, J. F., & Fonseca, A. (2008). Emoções: passado, presente e futuro. *Psicologia*, 22(2), 11–31.
- Dias, E. B., & Minervino, C. (2013). Competência emocional em crianças portadoras de transtorno do déficit de

atenção/hiperatividade e outras patologias. *psicologia em pediatria*, 49(6), 240–244.

- Dobrianskyj Weber, L. N., Selig, G. A., Galvão Bernardi, M., & Viezzer Salvador, A. P. (2006). Continuidade dos estilos parentais através das gerações-transmissão intergeracional de estilos parentais. *Paidéia*, 16(35). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3054/305423756011/>
- Duarte, G. G. de M. (2007). A qualidade do sono, o aproveitamento escolar e o stress em adolescentes que permanecem em frente ao computador durante a noite. Recuperado de <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/311897>
- Duarte, M. S. L. (2014). *A influência da percepção da vinculação aos pais no uso de estratégias de regulação emocional em adolescentes* (dissertação de mestrado). Universidade de Coimbra, Coimbra. Recuperado de <https://eg.sib.uc.pt/handle/10316/25684>
- Dunn, E. C., Crawford, K. M., Soare, T. W., Button, K. S., Raffeld, M. R., Smith, A. D. A. C., ... Munafò, M. R. (2018a). Exposure to childhood adversity and deficits in emotion recognition: results from a large, population-based sample. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12881>
- Dunn, E. C., Crawford, K. M., Soare, T. W., Button, K. S., Raffeld, M. R., Smith, A. D. A. C., ... Munafò, M. R. (2018b). Exposure to childhood adversity and deficits in emotion recognition: results from a large, population-based sample. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 59(8), 845–854. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12881>
- Ekman, P. (1970). Universal Facial Expressions of Emotions. *California Mental Health Research Digest*, 8(4), 151–158.
- Ekman, P., & Cordaro, D. (2011). What is Meant by Calling Emotions Basic. *Emotion Review*, 3, 364–370. <https://doi.org/10.1177/1754073911410740>
- Ekman, P., & Friesen, W. (1971). Constants Across Cultures In The Face And Emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17(2), 124–129.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1976). *Pictures of Facial Affect*. Consulting psychologists Press.
- Ekman, P., Friesen, W. W., & Ellsworth, P. (2013). *Emotion in the Human Face: Guidelines for Research and an Integration of Findings*. Elsevier.

- Ekman, P. (2011). *A Linguagem Das Emoções* (1º ed). São Paulo: Casa da palavra.
- Engelhardt, P. E., Nigg, J. T., & Ferreira, F. (2013). Is the fluency of language outputs related to individual differences in intelligence and executive function? *Acta Psychologica*, *144*(2), 424–432. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2013.08.002>
- Escoda, N. P., & Alegre, A. (2011). Família, emoções y adaptación en la adolescencia temprana. In *Inteligencia emocional: 20 años de investigación y desarrollo*. (1º ed, Vol. 1, p. 5). Espanha: Fundación Botín.
- Esperidião-Antonio, V., Majeski-Colombo, M., Toledo-Monteverde, D., Moraes-Martins, G., Fernandes, J. J., Assis, M. B., & Siqueira-Batista, R. (2008). Neurobiology of the emotions. *Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo)*, *35*(2), 55–65. <https://doi.org/10.1590/S0101-60832008000200003>
- Estanislau, G. M., & Bressan, R. A. (2014). *Saúde Mental na Escola: O que os Educadores Devem Saber*. Artmed Editora.
- Fairchild, G., Van Goozen, S. H. M., Calder, A. J., Stollery, S. J., & Goodyer, I. M. (2009). Deficits in facial expression recognition in male adolescents with early-onset or adolescence-onset conduct disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *50*(5), 627–636. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.02020.x>
- Fairchild, Graeme, Goozen, S. H. M. V., Calder, A. J., Stollery, S. J., & Goodyer, I. M. (2009). *Child Psychology and Psychiatry*, *50*(5), 627–636. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.02020.x>
- Feiteira, D. M. (2011). *A Percepção de Caras em Adolescentes com Ansiedade Social* (dissertação de mestrado). Universidade de Aveiro, Portugal. Recuperado de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/8336/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Fleitlich, B., & Goodman, R. (2000). Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ). *Revista Infante (de Neuropsiquiatria da Infância e da Adolescência)*, *8*(1), 44–50.
- Francisco Pons, Paul Harris, & Marc de Rosnay. (2004), *1*(2), 127–152.
- Franco, M., & Santos, N. (2015). Desenvolvimento da Compreensão Emocional. *Psicologia: teoria e pesquisa*, *31*(3), 334–348.
- Freitas-magalhães, A. (2018). *O Código da Alegria*. Leya.
- Gao, X., & Maurer, D. (2009). Influence of intensity on children's sensitivity to happy, sad, and fearful facial expressions. *journal of experimental child psychology*, *102*, 503–521.

- Gao, X., & Maurer, D. (2010). Similarities and differences in the perceptual structure of facial expressions of children and adults. *Journal of experimental child psychology*, *105*, 98–115.
- Germine, L., Dunn, E. C., McLaughlin, K. A., & Smoller, J. W. (2015). Childhood Adversity Is Associated with Adult Theory of Mind and Social Affiliation, but Not Face Processing. *PLoS ONE*, *10*(6). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0129612>
- Giedd, J. N., Blumenthal, J., Jeffries, N. O., Castellanos, F. X., Liu, H., Zijdenbos, A., ... Rapoport, J. L. (1999). Brain development during childhood and adolescence: a longitudinal MRI study. *Nature Neuroscience*, *2*(10), 861–863. <https://doi.org/10.1038/13158>
- Gomide, P. I. (2004). *Pais presentes, pais ausentes: regras e limites*. Vozes.
- Gomide, P. I. C. (2006). *Iep - Inventário De Estilos Parentais - Modelo Teórico: Manual de Aplicação, apuração e interpretação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Goodman, R., Ford, T., Richards, H., Gatward, R., & Meltzer, H. (2000). The Development and Well-Being Assessment: description and initial validation of an integrated assessment of child and adolescent psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, *41*(5), 645–655.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective Social Competence. *Social Development*, *10*(1), 79–119. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00150>
- Hammond, S., Smith, J., Breakwell, G. M., & Fife-schaw, C. (2010). *Metodos De Pesquisa Em Psicologia*. Bookman Companhia Ed.
- Health Promotion: A Discussion Document on the Concept and Principles : Meeting on "Concepts and Principles of Health Promotion" : Summary Report*. (1984). World Health Organization.
- Izard, C. E. (2001). Emotional intelligence or adaptive emotions? *Emotion (Washington, D.C.)*, *1*(3), 249–257.
- Izard, Carroll E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin*, *128*(5), 796–824.
- Izard, Carroll Ellis, & Read, P. B. (1982). *Measuring Emotions in Infants and Children*. Cambridge University Press.
- Jarros, R. B., Salum, G. A., Belem da Silva, C. T., Toazza, R., de Abreu Costa, M., Fumagalli de Salles, J., & Manfro, G. G. (2012).

- Anxiety disorders in adolescence are associated with impaired facial expression recognition to negative valence. *Journal of Psychiatric Research*, 46(2), 147–151.
<https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2011.09.023>
- Kimble, A. B. (2014). *THE PARENTING STYLES AND DIMENSIONS QUESTIONNAIRE: A RECONCEPTUALIZATION AND VALIDATION* (dissertação de mestrado). Oklahoma State University, Oklahoma.
- Klein, J. M., & Gonçalves, A. (2008). Problemas de sono-vigília em crianças: um estudo da prevalência. *PsicoUSF*, 13(1), 51–58.
- Ko, B. C. (2018). A Brief Review of Facial Emotion Recognition Based on Visual Information. *Sensors*, 18(2), 401.
<https://doi.org/10.3390/s18020401>
- Kohlsdorf, M., & Junior, Á. L. da C. (2017). O AUTORRELATO NA PESQUISA EM PSICOLOGIADA SAÚDE: DESAFIOS METODOLÓGICOS. *Psicologia Argumento*, 27(57), 131–139.
- 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. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2013000200002>
- Lopez-Duran, N. L., Kuhlman, K. R., George, C., & Kovacs, M. (2013). Facial emotion expression recognition by children at familial risk for depression: High risk boys are oversensitive to sadness. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 54(5), 565–574. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12005>
- Maccoby, E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In *Handbook of child psychology: formerly Carmichael's Manual of child psychology* (Vol. 4, p. 1–101). New York: Wiley.
- Macedo, L. S. R. de, & Sperb, T. M. (2013). Regulação de emoções na pré-adolescência e influência da conversação familiar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(2), 133–140.
<https://doi.org/10.1590/S0102-37722013000200002>
- Macedo, L. S. (2011). *Conversações sobre experiências envolvendo emoções no contexto familiar e o desenvolvimento de pré-adolescentes*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Recuperado de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/60713/000862948.pdf?sequence=1>

- Macedo, L. S., & Sperb, T. M. (2013). Regulação de emoções na pré-adolescência e a influência da conversação familiar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(2), 133–140.
- Magalhães, F. (2013). *o código de Ekman: o cérebro, a face, a emoção*. São Paulo: Edições Universidade Fernando Pessoa. Recuperado de <https://www.passeidireto.com/disciplina/behaviorismo-radical>
- Mateus, T. I. S. (2016). *Relação entre os Estilos e práticas Parentais e Saúde mental. Um Estudo com a População Geral*. Universidade do Algarve, Portugal.
- Mauss, I. B., Bunge, S. A., & Gross, J. J. (2007). Automatic Emotion Regulation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 146–167. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00005.x>
- McClure, E. B. (2000). A meta-analytic review of sex differences in facial expression processing and their development in infants, children, and adolescents. *Psychological Bulletin*, 126(3), 424–453.
- McKee, L. G., Jones, D., Forehand, R., & Cuellar, J. (2013). Assessment of Parenting Behaviors and Style, Parenting Relationships, and Other Parent Variables in Child Assessment. *The Oxford Handbook of Child Psychological Assessment*. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199796304.013.0035>
- Medeiros, W. M. (2015). *Reconhecimento de expressões faciais e tomadas de decisão em crianças que vivenciaram situações de bullying* (dissertação de mestrado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Recuperado de <http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/7748/2/arquivototal.pdf>
- Meiselman, H. (2016). *Emotion Measurement*. Elsevier. Recuperado de <https://drive.google.com/drive/shared-with-me>
- Meiselman, H. L. (2016). *Emotion Measurement*. Woodhead Publishing.
- Mocaiber, I., Pereira, M., Erthal, F. S., Machado-Pinheiro, W., Cagy, M., Volchan, E., & Oliveira, L. (2010). Fact or fiction? An event-related potential study of implicit emotion regulation - ScienceDirect, 476(2), 84–88. <https://doi.org/10.1016/j.neulet.2010.04.008>
- Moreira, P. A. S., Oliveira, J. T., Crusellas, L., & Lima, A. (2013). Inventário de identificação de emoções e sentimentos (IIES): estudo de desenvolvimento e de validação. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 3(1), 39–66.

- Mota, M. T., & Lopes, F. A. (2016). *Miolo Temas e práticas sobre saúde, sexualidade e interação social.indd* (1º ed). Natal: EDUFRN.
- Murta, S. G. (2007). Programas de prevenção a problemas emocionais e comportamentais em crianças e adolescentes: lições de três décadas de pesquisa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(1), 1–8.
- Ochsner, K., & Gross, J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(5), 242–249.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2005.03.010>
- Oldehinkel, A., Hartman, C., Van Oort, F., & Nederhof, E. (2015). Emotion recognition specialization and context-dependent risk of anxiety and depression in adolescents. - PubMed - NCBI. *Brain Behavior*, 5(2), 1–10. <https://doi.org/10.1002/brb3.299>
- Oldehinkel, A. J., Hartman, C. A., Van Oort, F. V. A., & Nederhof, E. (2015a). Emotion recognition specialization and context-dependent risk of anxiety and depression in adolescents. *Brain and Behavior*, 5(2), e00299. <https://doi.org/10.1002/brb3.299>
- Oldehinkel, A. J., Hartman, C. A., Van Oort, F. V. A., & Nederhof, E. (2015b). Emotion recognition specialization and context-dependent risk of anxiety and depression in adolescents. *Brain and Behavior*, 5(2). <https://doi.org/10.1002/brb3.299>
- OMS. (1984). *Health Promotion: A Discussion Document on the Concept and Principles : Meeting on “Concepts and Principles of Health Promotion” : Summary Report*. World Health Organization.
- Pacheco, J. T. B., Silveira, L. M. de O. B., & de Almeida Schneider, A. M. (2008). Estilos e práticas educativas parentais: análise da relação perspectiva dos adolescentes. *Psico*, 39(1). Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/1480/>
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2009). *O Mundo da Criança - 11.ed.: Da Infância à Adolescência*. AMGH Editora.
- Papalia, D., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano* (8º ed). Porto Alegre: Artmed.
- Paraventi, L. (2018). *Construção e Evidências de Validade de uma Medida das Dimensões da Parentalidade para Pais e Mães de Crianças Pré-Escolares* (dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Recuperado de <https://outlook.live.com/mail/inbox/id/AQMkADAwATZiZmY>

AZC05NDExAC0yYTdkLTAwAi0wMAoARgAAA%2BWyIJwNhbhNnQtoae3XfGQHAPC%2BpevEcQpJmWdfZOEoKAAAACAQwAAADwvqXrxHEKS Y5lnX2ThKCgAAACD35FXAAAA%3D%3D

- Paula Inês Gomide, Caroline Guisantes de Salvo, Debora Patricia Nemer Pinheiro, & Gabriela Mello Sabbag. (2005). Correlação entre práticas educativas, depressão, estresse e habilidades sociais. Recuperado 9 de junho de 2017, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712005000200008
- Pavarini, G., Loureiro, C. P., & Souza, D. de H. (2011). Compreensão de emoções, aceitação social e avaliação de atributos comportamentais em crianças escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(1). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v24n1/v24n1a16>
- Penton-Voak, I. S., Thomas, J., Gage, S., McMurrin, M., McDonald, S., & Munafò, M. (2013). Increasing Recognition of Happiness in Ambiguous Facial Expressions Reduces Anger and Aggressive Behavior. *Psychological Science*, 24(5), 688–697. <https://doi.org/10.1177/0956797612459657>
- Pergher, G. K., Grassi-Oliveira, R., Ávila, L. M., & Stein, L. M. (2006). Memory, mood and emotion. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, 28(1), 61–68. <https://doi.org/10.1590/S0101-81082006000100008>
- Peters, J., & Kemner, C. (2017). Facial expressions perceived by the adolescent brain: towards the proficient use of low spatial frequency information. *Biological Psychology*, 129, 1–7.
- Petroni, A., Canales-Johnson, A., Urquina, H., Guex, R., Hurtado, E., Blenkman, A., ... Ibañez, A. (2011). The cortical processing of facial emotional expression is associated with social cognition skills and executive functioning: a preliminary study. *Neuroscience Letters*, 505(1), 41–46. <https://doi.org/10.1016/j.neulet.2011.09.062>
- Pollak, S. D., Messner, M., Kistler, D. J., & Cohn, J. F. (2009a). Development of perceptual expertise in emotion recognition. *Cognition*, 110(2), 242–247. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2008.10.010>
- Pollak, S. D., Messner, M., Kistler, D. J., & Cohn, J. F. (2009b). Development of Perceptual Expertise in Emotion Recognition. *Cognition*, 110(2), 242–247. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2008.10.010>

- Pozzoli, T., Gini, G., & Altoè, G. (2017). Associations between facial emotion recognition and young adolescents' behaviors in bullying. *PLOS ONE*, *12*(11), e0188062. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0188062>
- Protugal, A., & Alberto, I. (2010). O Papel da Comunicação no Exercício da Parentalidade: Desafios e especificidades, *2*(52), 387–400.
- Recio, G., Schacht, A., & Sommer, W. (2014). Recognizing dynamic facial expressions of emotion: Specificity and intensity effects in event-related brain potentials. *Biological Psychology*, *96*, 111–125. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2013.12.003>
- Ribeiro, C. D. F. (2013). *Intervenção em perturbação de ansiedade generalizada em crianças, através de técnicas em grupo - Estudo experimental* (masterThesis). ISPA - Instituto Universitário. Recuperado de <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/2519>
- Roazzi, A., Dias, M. da G. B. B., Silva, J. O. da, Santos, L. B. dos, & Roazzi, M. M. (2011). What is emotion? searching the organizational structure of children's concept of emotion. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *24*(1), 51–61.
- Rodrigues, H., & Rocha, F. L. (2016). UMA DEFINIÇÃO CONSTITUTIVA DE EMOÇÕES: A constitutive definition of emotions. *Revista Húmus*, *5*(15). Recuperado de <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/4253>
- Romani-Sponchiado, A., Sanvicente-Vieira, B., Mottin, C., Hertzog-Fonini, D., & Arteche, A. (2015). Child Emotions Picture Set (CEPS): Development of a database of children's emotional expressions. *Psychology & Neuroscience*, *8*(4), 467–478. <https://doi.org/10.1037/h0101430>
- Romani-Sponchiado, B., Mottin, C., Romani-Sponchiado, A., Hertzog-Fonini, D., & Arteche, A. (2015). Child Emotions Picture Set (CEPS): Development of a database of children's emotional expressions. (PDF Download Available). Recuperado 7 de junho de 2017, de https://www.researchgate.net/publication/289365312_Child_Emotions_Picture_Set_CEPS_Development_of_a_database_of_children's_emotional_expressions
- Ruzzi-Pereira, A., & Santos, J. L. F. (2012). Doença mental materna, estilos parentais e suporte social: estudo das concepções de mães e adolescentes no interior de São Paulo. *Journal of*

- Human Growth and Development*, 22(1), 73.
<https://doi.org/10.7322/jhgd.20053>
- Sá, V. (2017). *Estilos Parentais e Compreensão Emocional de Crianças Em Idade Pré-escolar* (dissertação de mestrado). Instituto Universitário de Lisboa, Portugal.
- Sampaio, L. R., Camino, C. P. dos S., & Roazzi, A. (2009). Revisão de aspectos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia. *Psicologia: ciência e profissão*, 29(2), 212–227.
- Saur, A. M., & Loureiro, S. (2012). Qualidades psicométricas do Questionário de Capacidades e Dificuldades: revisão da literatura. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 29(4), 619–629.
- Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B., & Zechmeister, J. S. (2012a). *Metodologia de Pesquisa em Psicologia*. AMGH Editora.
- Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B., & Zechmeister, J. S. (2012b). *Metodologia de Pesquisa em Psicologia*. AMGH Editora.
- Silva, C. A. (2015). *Agressividade em adolescentes e percepção de expressões faciais de emoção*. Universidade de Aveiro. Recuperado de <https://ria.ua.pt/handle/10773/15439>
- Silva, C. R., & LOPES, R. E. (2010). Adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, 17(2). Recuperado de <http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/100>
- Silva, E., & Freire, T. (2014). Regulação emocional em adolescentes e seus pais: Da psicopatologia ao funcionamento ótimo. *Análise Psicológica*, 32(2), 187–198. <https://doi.org/10.14417/ap.746>
- Simões, S., Farate, C., & Pocinho, M. (2011). Estilos Educativos Parentais e Comportamentos de Vinculação das Crianças em Idade Escolar. *Interações: Sociedade e as novas modernidades*, 11(20). Recuperado de <http://www.interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/view/275>
- Soares, D. L., & Almeida, L. S. (2011). Percepção dos estilos educativo parentais: sua variação ao longo da adolescência. In *Libro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (1º ed). Espanha: Universidade de Coruna.
- Sousa, R. A. (2016). *Desempenho de crianças em escalas de comportamento agressivo e emoção*. (Trabalho de conclusão de curso). universidade federal da paraíba, João Pessoa. Recuperado de <http://rei2.biblioteca.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1121/1/RAS16092016.pdf>

- Southam-Gerow, M. A., & Kendall, P. C. (2002). Emotion regulation and understanding: implications for child psychopathology and therapy. *Clinical Psychology Review, 22*(2), 189–222.
[https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(01\)00087-3](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(01)00087-3)
- Spagnola, M., & Fiese, B. (2007). Family Routines and Rituals: a Context of development in the lives of young children. *Infants & Young Children, 20*(4), 284–299.
- Sponchiado, A. R. (2015). *Face Expressions in Childhood: Development of a Picture Set and Investigation of Developmental Markers, Social Demographic Moderators and Length of Presentation on Effects* (dissertação de mestrado). PUCRS, Porto Alegre. Recuperado de <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7189/1/000467096-Texto%2bParcial-0.pdf>
- 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.
<https://doi.org/10.1080/14616730802461409>
- Steele, Howard, Steele, M., & Croft, C. (2008). Early attachment predicts emotion recognition at 6 and 11 years old. *Attachment & Human Development, 10*(4), 379–393.
<https://doi.org/10.1080/14616730802461409>
- Stegge, H., & Terwogt, M. M. (2011). Awareness and regulation of emotion in Typical and atypical development. In *Handbook of Emotion Regulation, First Edition*. Guilford Press.
- Sullivan, M. W., Carmody, D. P., & Lewis, M. (2010). How Neglect and Punitiveness Influence Emotion Knowledge. *Child psychiatry and human development, 41*(3), 285–298.
<https://doi.org/10.1007/s10578-009-0168-3>
- Teixeira, S.B. (2017). *Alexitimia, Processamento Emocional e Sintomatologia* (dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa, Portugal.
- Thomas, L., De Bellis, M., Graham, R., & LaBar, K. S. (2007). Development of emotional facial recognition in late childhood and adolescence. *Developmental Science, 10*(5), 547–558.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00614.x>
- Tófoli, D. (2018). *Pré-adolescente: Um guia para entender seu filho*. Globo Livros.
- Trentacosta, C. J., & Fine, S. E. (2010). Emotion Knowledge, Social Competence, and Behavior Problems in Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Review. *Social development*

- (Oxford, England), 19(1), 1–29. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x>
- Tuminello, E. R., & Davidson, D. (2011). What the face and body reveal: In-group emotion effects and stereotyping of emotion in African American and European American children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110(2), 258–274. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.02.016>
- Uema, S. F. H., Shizue, S., Pignatari, N., Fujita, R. R., Moreira, G. A., Pradella-Hallinan, M., & Weckx, L. (2007). Avaliação da função cognitiva da aprendizagem em crianças com distúrbios obstrutivos do sono. *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia*, 73(3), 315–320.
- Valle, L., Valle, E., & Reimão, R. (2009). Sono e aprendizagem, 26(80), 286–290.
- Vasconcelos, T. S. F. de. (2013). A influência das relações de apego entre pais e filhos na compreensão das emoções pelos filhos.
- Vebber, F., & Jardim, A. (2011). Habilidades sociais na infância: uma experiência nos Anos Iniciais. *Cadernos do Aplicação*, 24(1). Recuperado de <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/articloe/view/17435>
- Vitolo, Y., Fleitlich-Bilyk, B., Goodman, R., & Bordin, I.A. (2005). Crenças e atitudes educativas dos pais e problemas de saúde mental em escolares Crenças e atitudes educativas dos pais e problemas de saúde mental em escolares. *Revista de Saúde Pública*, 39(5), 716–724.
- Wainer, C. P., & Petersen, C. S. (2009). *Terapias cognitivo-comportamentais para crianças e adolescentes*. Artmed Editora.
- Weber, L. N. (2007). *Eduque Com Carinho - Para Pais: equilíbrio entre amor e limites* (2º ed). Curitiba: Juruá.
- Weber, L. N. D. (2007). *Eduque Com Carinho - Para Pais: EQUILIBRIO ENTRE AMOR E LIMITES*. JURUA EDITORA.
- Woerner, W., Fleitlich-Bilyk, B., Martinussen, R., Fletcher, J., Cucchiari, G., Dalgalarroondo, P., ... Tannock, R. (2004). The Strengths and Difficulties Questionnaire overseas: Evaluations and applications of the SDQ beyond Europe. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13(2), ii47–ii54. <https://doi.org/10.1007/s00787-004-2008-0>

6. ARTIGO 2

O Reconhecimento de Expressões Faciais Emocionais em Pré-Adolescentes: O Efeito da Saúde Mental, do Sono e do Suporte Parental

Victória Niebuhr Loos, Carolina Baptista Menezes

Resumo

Saber identificar corretamente as emoções é uma habilidade crucial para a adaptação ao meio social. Na pré-adolescência, período em que pode existir maior instabilidade física, cognitiva e emocional, esta habilidade torna-se ainda mais relevante, pois está relacionada ao bom ajustamento psicológico e emocional, ao melhor uso das habilidades sociais e melhor relação com os pares. Este estudo verificou a relação entre suporte parental e habilidade de reconhecer expressões faciais emocionais em pré-adolescentes, investigando também o possível efeito moderador da saúde mental e do sono (desfechos secundários) nesta relação. A amostra foi composta por 150 pré-adolescentes de 11 e 12 anos moradores do Vale do Itajaí, estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. Estes preencheram instrumentos para caracterização da amostra, para mensuração do suporte parental, saúde mental, qualidade do sono na noite anterior e estado de humor. Logo após, os pré-adolescentes participaram de uma tarefa computadorizada para reconhecimento de expressões faciais emocionais. Para a análise, foram realizadas uma sequência hierárquica de modelos de regressão logística com efeitos mistos e correlações bivariadas com as variáveis significativas do modelo de melhor ajuste, a fim de verificar se o efeito significativo devia-se a alguma emoção específica. Os resultados não indicaram relações significativas entre o suporte parental e a habilidade de reconhecimento de expressões faciais, mesmo analisando-se cada emoção separadamente. No entanto, constatou-se que a habilidade de reconhecer alegria é significativamente melhor quando há melhor saúde mental dos pré-adolescentes, o reconhecimento de raiva é significativamente maior quando há pior qualidade do sono. Além disso, o reconhecimento é maior para maiores intensidades de emoções e um tempo de resposta mais rápido e automática favoreceu o reconhecimento da alegria, tristeza e nojo. Estes dados são discutidos à luz das evidências das diferentes variáveis parentais que podem influenciar o desenvolvimento da habilidade de reconhecimento de expressões faciais emocionais.

Palavras-chave: suporte parental, pré-adolescentes, expressões faciais emocionais

Abstract

Knowing how to properly identify emotions is a crucial skill in adapting to the social environment. In pre-adolescence, during which there may be greater physical, cognitive and emotional instability, this ability becomes even more relevant, since it is related to good psychological and emotional adjustment, better use of social skills and better relationship with peers. This study verified the relationship between parental support and the ability to recognize emotional facial expressions in preadolescents, also investigating the possible moderating effect of mental health and sleep (secondary outcomes) in this relationship. The sample was composed of 150 11-year-old and 12-year-old pre-adolescents living in the Itajaí Valley, 6th grade students of Elementary School. They completed instruments for characterizing the sample, for measuring parental support, mental health, sleep quality in the previous night and mood state. Soon after, the pre-adolescents participated in a computerized task for recognition of emotional facial expressions. For the analysis, a hierarchical sequence of logistic regression models with mixed effects and bivariate correlations were performed with the significant variables of the best fit model, in order to verify if the significant effect was due to some specific emotion. The results did not indicate significant relationships between parental support and the ability to recognize facial expressions, even analyzing each emotion separately. However, it has been found that the ability to recognize joy is significantly better when there is better pre-teen mental health, recognition of anger is significantly greater when there is poorer quality of sleep. In addition, the recognition is greater for greater intensity of emotions and a faster and automatic response time favored the recognition of joy, sadness and disgust. These data are discussed in light of the evidence from the different parental variables that may influence the development of the ability to recognize facial expressions.

Key-Words: parental support, pre-adolescents, emotional facial expressions

6.1. INTRODUÇÃO

Ao longo da vida e no cotidiano, os indivíduos devem lidar com as suas emoções e com as de pessoas que os cercam. Deste modo, a habilidade de controlá-las e interpretá-las corretamente é crucial para a adaptação ao meio e para a convivência em sociedade (Ochsner & Gross, 2005).

Os estudos sobre emoções e expressões faciais emocionais têm se apoiado em diferentes definições de emoção, que variam conforme a sua perspectiva teórica e as formas de manifestação emocional (Magalhães, 2013; Rodrigues & Rocha, 2016). Apesar desta dificuldade para definir emoção, um conceito amplamente aceito na comunidade científica foi elaborado por Paul Ekman, importante pesquisador da temática (Magalhães, 2013; Rodrigues & Rocha, 2016). Ekman define emoção como uma combinação de respostas multifacetadas que envolvem alterações coordenadas nos aspectos da experiência subjetiva, do comportamento expressivo e das reações fisiológicas (Ekman, 1970). Nesta perspectiva, existem sete emoções básicas que podem ser reconhecidas universalmente: alegria, medo, raiva, tristeza, nojo, surpresa e aversão (Ekman & Cordaro, 2011). As outras emoções são denominadas complexas, pois variam conforme a cultura, classe econômica e região em que a pessoa vive (p.e., orgulho e inveja) (Ekman & Cordaro, 2011).

A capacidade de reconhecer expressões faciais emocionais está relacionada ao ciclo vital humano, aprimorando-se conforme ocorrem a maturação física, motora, emocional e cognitiva dos indivíduos (Gao & Maurer, 2009; Gao & Maurer, 2010; Leime, Neto, Alves & Torro-Alves, 2013). Do mesmo modo, as relações familiares têm um papel crucial no desenvolvimento socioemocional infantil (Spagnola & Fiese, 2007). Crianças e adolescentes que crescem em um ambiente familiar afetivo e com rotina estabelecida, no qual há espaço para o diálogo e a troca de experiências, tendem a ter uma melhor qualidade de vida e um maior repertório de habilidades socioemocionais (Spagnola & Fiese, 2007).

A responsividade parental, também denominada suporte parental, corresponde às dimensões de afeto e aos comportamentos de compreensão e apoio por parte dos pais para com seus filhos (Maccoby & Martin, 1983). Consiste, ainda, na participação e auxílio dos pais em três aspectos da vida de seu filho: acadêmico, desenvolvimental e emocional. A presença deste suporte pode ser constatada por meio do carinho, aceitação e sensibilidade em relação às necessidades da criança (Simões, Farate & Pocinho, 2011). Ele pode ser promovido a partir de um ambiente familiar acolhedor, estimulador e com poucos conflitos (Andrada et al., 2008).

Para Maccoby e Martin (1983), a responsividade é uma das duas dimensões dos estilos parentais, relacionada ao afeto e aos comportamentos de cuidado/suporte da prole. A segunda dimensão dos estilos parentais, a exigência, correspondente aos comportamentos de controle dos pais na tentativa de impor limites e regras. Quando combinadas, as duas dimensões dão origem a 4 estilos parentais: participativo, autoritário, negligente e permissivo (Maccoby & Martin, 1983). O estilo participativo tem altos índices de responsividade e exigência; o autoritário tem pouca responsividade e alta exigência, o estilo negligente tem pouca exigência e responsividade, já o estilo permissivo tem alta responsividade e baixa exigência (Maccoby & Martin, 1983). Estudos apontam que o estilo participativo é considerado o mais adequado, pois reflete os melhores resultados possíveis para o desenvolvimento da criança (Weber, 2007). Devido a esta proximidade entre os conceitos de suporte parental e estilos parentais, estes são atualmente a forma mais utilizada para se investigar a presença de suporte parental nas famílias, juntamente com o estudo das práticas parentais (Costa, Teixeira & Gomes, 2000; Maccoby & Martin, 1983; Weber, 2007).

A literatura indica que o suporte familiar pode exercer influência na habilidade dos filhos de reconhecer expressões faciais emocionais, bem como na sua saúde mental e desempenho acadêmico (Aguiar, 2016; Sousa, 2016). Pais implicados com a educação de seus filhos são responsáveis por crianças independentes, seguras, com um maior repertório social e melhor qualidade de vida (Aguiar, 2016; Simões, Farate & Pocinho., 2011).

Boas práticas parentais e a presença de responsividade estão associadas a uma melhora na identificação de emoções em estudos transversais e longitudinais com crianças de 4 a 11 anos e suas famílias (Berzenski & Yates, 2017; Castro et al., 2015). No entanto, estes estudos não utilizaram tarefa computadorizada para mensurar a habilidade de reconhecimento de expressões faciais, método tradicional de avaliação desta variável e recomendado pela literatura (Berzenski & Yates, 2017; Castro et al., 2015, Magalhães, 2013; Meiselman, 2016; Izard & Read, 1982).

A habilidade de reconhecimento de expressões faciais pode ser comprometida na ausência de suporte parental, como em casos de negligência e abuso físico sofridos na infância por parte dos pais (Pollak et al., 2009; Sullivan, Carmody & Lewis, 2010). Estudos realizados com crianças de 3 a 9 anos indicam que os participantes vítimas de abuso físico ou negligência por parte dos pais reconhecem com mais facilidade e

precisão expressões negativas relacionadas à raiva do que as emoções positivas (Pollak et al., 2009; Sullivan, Carmody & Lewis, 2010). Porém, estes estudos não realizaram uma etapa treino antes da mensuração da habilidade de reconhecimento de expressões faciais, algo recomendado pela literatura em pesquisas sobre reconhecimento de emoções (Meiselman, 2016). Além disso, estes estudos não permitem generalizar estes resultados para a faixa etária da pré-adolescência.

Por outro lado, dois estudos mostraram que o pouco ou inexistente suporte parental em famílias de pré-adolescentes com pais ansiosos ou depressivos está relacionado a um maior reconhecimento de expressões negativas pelos filhos, principalmente expressões de tristeza (Lopez-Duran et al., 2013; Oldehinkel et al., 2015). Contudo, estas publicações focaram sua análise nas expressões faciais negativas em suas tarefas computadorizadas, optando por não mensurar o reconhecimento de emoções positivas. Além disso, é difícil discriminar se este efeito advém do baixo suporte parental ou da exposição aos sintomas depressivos e ansiosos dos pais.

Algumas publicações sobre esta temática também indicam a influência de outras variáveis como a qualidade do sono e saúde mental das crianças na relação entre suporte parental e reconhecimento de expressões faciais (Berzenski & Yates, 2017; Uema et al., 2007; Valle, Valle, & Reimão, 2009). Crianças e adolescentes depressivos ou ansiosos podem apresentar um maior viés atencional para expressões faciais negativas, como tristeza e raiva (Lopez-Duran, Kuhlman, George, & Kovacs, 2013; Oldehinkel et al., 2015). Já crianças e adolescentes com uma má qualidade do sono podem ter a sua capacidade atencional reduzida e podem sofrer alterações de humor com maior frequência, dificultando a percepção do seu estado emocional e de outras pessoas (Duarte, 2007; Uema et al., 2007; Valle, Valle, & Reimão, 2009).

Apesar destas pesquisas abordarem a relação entre o suporte parental e a habilidade de reconhecimento de expressões faciais por parte dos filhos, há uma escassez de estudos sobre este tema com o público pré-adolescente (McLure, 2000) e com amostras brasileiras. É nesta fase da pré-adolescência que a puberdade inicia e que ocorrem grandes mudanças físicas, cognitivas e sociais na vida da criança, como o aumento das mamas nas meninas, o pensamento abstrato e as habilidades sociais, além disso, a maturação do sistema límbico, responsável pela identificação e regulação das emoções (Giedd et al., 1999; Tófoli, 2018). Além disto, na pré-adolescência as relações entre pares se intensifica, ampliando as relações sociais para fora do contexto familiar (Chen, McElwain & Lansford, 2017; Tófoli, 2018). Saber reconhecer expressões faciais

emocionais e interpretá-las pode contribuir para a socialização e adaptação a estes contextos, bem como auxiliar no uso de estratégias de regulação emocional e no desenvolvimento de habilidades sociais necessárias para a vida adulta, como a empatia e a assertividade (Macedo & Sperb, 2013; Ochsner & Gross, 2005; Tófoli, 2018). Desta forma, faz-se necessário a realização de novas pesquisas com este público relacionadas à habilidade de reconhecimento de expressões faciais, principalmente no Brasil, onde há poucos estudos disponíveis sobre esta etapa do desenvolvimento humano (Macedo & Sperb, 2013). Novas pesquisas nacionais sobre o tema podem ser referência para a implementação de práticas preventivas e políticas públicas efetivas e adequadas aos pré-adolescentes (Carr-Gregg & Shale, 2015; Macedo & Sperb, 2013; Tófoli, 2018). Frente a isto, este artigo procurou avaliar a relação entre os tipos de suporte parental e a habilidade de reconhecer expressões faciais emocionais em pré-adolescentes, analisando ainda o possível efeito moderador da saúde mental e do sono dos pré-adolescentes (desfechos secundários) nesta relação.

6.2. MÉTODO

Este estudo é quantitativo, transversal e correlacional (Shaughnessy, Zechmeister & Zechmeister, 2012). A variável independente foi analisada através dos quatro estilos parentais autoritário, negligente, permissivo e participativo e a variável dependente primária foi analisada pela acurácia de reconhecimento das expressões faciais.

6.2.1. Participantes

Participaram deste estudo 150 pré-adolescentes de 11 a 12 anos oriundos de escolas municipais e particulares do Vale do Itajaí, Santa Catarina, Brasil. As escolas foram selecionadas por conveniência (Shaughnessy, Zechmeister & Zechmeister, 2012). Por indicação das escolas, eram convidadas todas as turmas de sexto ano, visto que estas contavam com um maior número de estudantes da faixa etária deste estudo. Como critérios de inclusão, os participantes deveriam estar na faixa etária de 11 a 12 anos e regularmente matriculados nas escolas integrantes do estudo, sendo que só participariam aqueles alunos cujos pais retornassem os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento assinado. Foram excluídos os participantes que não finalizaram alguma etapa do estudo.

6.2.2. Instrumentos

O Questionário Sóciodemográfico (QS), desenvolvido pelas pesquisadoras, foi constituído por questões abertas e fechadas adequadas à idade dos participantes. Teve por objetivo obter informações sobre o participante e caracterizar a amostra (sem a sua identificação) (Hammond et al., 2010).

O Questionário de Capacidades e Dificuldades versão brasileira (SDQ-por) (Fleitlich & Goodman, 2000) destina-se a verificar a saúde mental de crianças e jovens, por meio da presença de comportamentos externalizantes e internalizantes. Pode ser respondido por indivíduos de 11 a 17 anos, sendo composto por 25 itens. Cada item é respondido em escala Likert de três pontos variando de falso (0), mais ou menos verdadeiro (1) e verdadeiro (2). Os itens estão agrupados em cinco dimensões, compostas por cinco itens cada: Sintomas Emocionais, Problemas de Comportamento, Hiperatividade, Problemas de Relacionamento com os Pares e Comportamento pró-social. As quatro primeiras dimensões juntas somam um total de 20 itens e correspondem a um escore total de dificuldades. Quanto maior a pontuação, maior o número de queixas para cada dimensão. Para a sub-escala comportamento pró-social, ocorre o inverso: quanto maior a pontuação, menor é a quantidade de queixas. O resultado de cada escala é avaliado somente se ao menos três itens foram completados. A soma de cada dimensão e a soma total permite a classificação da criança em três categorias: desenvolvimento normal (DN), limítrofe (DL) ou anormal (DA) (Fleitlich & Goodman, 2000).

O *Child Emotions Picture Set* (CEPS) (Romani-Sponchiado et al., 2015) é o primeiro instrumento para a avaliação do reconhecimento de expressões faciais infantis feita exclusivamente no Brasil. O CEPS é composto por uma base de dados das expressões faciais de emoções de 18 crianças (9 meninos e 9 meninas) de 6-7 anos, 8-9 anos e 10-11 anos. Sua base de dados apresenta um total de 225 fotos de crianças e pré-adolescentes que demonstram expressões de alegria, tristeza, raiva, nojo, surpresa e medo em 3 diferentes intensidades (baixo, médio e alto), além de expressões neutras. As expressões faciais captadas nas imagens foram agrupadas em posadas e naturais, uma inovação em relação aos bancos de imagens atualmente disponíveis, que faz uso apenas de imagens de expressões faciais posadas por atores profissionais. Conforme outros estudos utilizando o CEPS (Romani-Sponchiado et al., 2015; Sponchiado,

2015), foram selecionadas 38 imagens do banco de dados para a tarefa computadorizada. As imagens foram apresentadas aleatoriamente por meio do *software PsyToolkit*. As imagens eram apresentadas em preto e branco e tinham resolução de 300x300 pixels (100dpi). Antes de cada imagem surgir na tela, uma imagem preta com uma cruz branca no meio aparecia por 2000ms para atrair o foco atencional dos participantes para o centro. As imagens ficaram expostas na tela por um período de 500ms. Após a apresentação da imagem, aparecia uma figura esquemática explicitando para os participantes as teclas que devem ser apertadas conforme a imagem vista anteriormente. Esta figura esquemática consistia em sete desenhos de rostos com suas respectivas legendas (1: tristeza, 2: neutro, 3: alegria, 4: Raiva, 5: Surpresa, 6: Nojo, 7: Medo). Cada número presente na legenda corresponde ao número da tecla que o pré-adolescente deveria pressionar caso identificasse qual expressão a imagem anterior demonstrava. Nessa etapa, a figura esquemática ficou exposta na tela até o momento em que o sujeito pressionasse alguma tecla do computador. Em seguida, a ilustração de um termômetro com seu conteúdo colorido de verde, amarelo e vermelho, aparecia na tela. Abaixo dele em seu início, estava o número 1, no meio o número 2 e em sua ponta final o número 3. As legendas dos números eram: fraco, médio e forte respectivamente. Cada número correspondia a uma das teclas que o sujeito deveria pressionar ao identificar a intensidade da expressão correspondente. As colorações verde, amarelo e vermelho seguem a sequência numérica acima citada, sendo o verde correspondente ao fraco, amarelo ao médio e vermelho ao forte. A ilustração do termômetro ficava exposta até o momento em que o participante pressionasse uma das teclas citadas acima. Após isto, a tela preta com a cruz era apresentada novamente por 2000ms. Este processo foi repetido para cada uma das 38 imagens.

A Escala de Exigência e Responsividade Parentais (EERP) (Costa et al., 2000) visa analisar as práticas de exigência e responsividade dos pais em relação aos seus filhos, baseados na teoria dos estilos parentais (Baumrind, 1991). O instrumento deve ser respondido por sujeitos entre 11 e 17 anos e é dividido em duas partes: a de exigência e a de responsividade. A parte correspondente à exigência é composta por 6 questões referentes às atitudes dos pais para controlar o comportamento dos filhos e impor-lhes regras e limites. A parte correspondente à responsividade é composta por 10 questões referentes às atitudes compreensivas dos pais em relação aos filhos, bem como ao apoio emocional e incentivo à autonomia. As respostas variam em uma escala Likert de 3 pontos. O escore total é calculado a partir da somatória dos

itens de cada escala. A pontuação obtida pelos participantes nas dimensões responsividade e exigência são utilizadas para categorizar os estilos parentais em autoritativo (altos escores em responsividade e em exigência), autoritário (baixo escore de responsividade e alto escore de exigência), indulgente (alto escore de responsividade e baixo escore de exigência) e negligente (baixo escore de responsividade e baixo escore de exigência) (Costa et al., 2000).

A Escala Analógica do Humor, adaptada para a presente pesquisa, avaliou o humor dos participantes no momento da aplicação dos demais instrumentos. A escala é composta por uma ilustração de termômetro com emoticons apresentando os seguintes tipos de humor em uma escala de cores crescente do verde para o vermelho: muito feliz, feliz, calmo, cansado, triste, muito triste, ansioso, bravo e muito bravo. A criança deve circular o humor que melhor representa seu estado no momento da aplicação dos instrumentos.

A Escala Analógica do Sono, adaptada para a presente pesquisa, avaliou a qualidade do sono dos participantes na noite anterior à aplicação dos instrumentos. A escala é composta por uma ilustração de termômetro com *emoticons* representando as seguintes intensidades: excelente, muito bom, bom, regular, ruim, muito ruim e péssimo. A criança deve circular o emoticon que melhor representa a sua noite de sono anterior ao dia da aplicação dos instrumentos.

6.2.3. Procedimentos

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (CEPSH - UFSC) a partir do parecer número 2.620.167. Após a aprovação, foi efetuado contato com as escolas para agendamento de uma reunião com os coordenadores e diretores, a fim de explicar os procedimentos da pesquisa. Após esta reunião, as escolas receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para encaminhar aos pais e/ou responsáveis dos participantes, por estes serem menores de 18 anos, e o Termo de Assentimento (TA) para os pré-adolescentes, ambos em conformidade com os procedimentos éticos estabelecidos pela resolução da lei 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e pela Resolução do Conselho Federal de Psicologia nº 010/2012. Após o recolhimento das assinaturas de ambos TCLE e TA, foi combinada uma data para a aplicação dos instrumentos.

Todos os instrumentos eram aplicados em um mesmo dia em cada escola, em duas etapas com cada turma: primeiro, uma etapa coletiva na sala de aula e depois outra coletiva na sala de informática das instituições. Na sala de aula foram aplicados o QS, a EERP e o SDQ. Os demais instrumentos (CEPS, escala analógica de humor e escala analógica de sono) foram aplicados na sala de informática. Todos os instrumentos foram aplicados pela pesquisadora e por acadêmicos de psicologia voluntários treinados previamente, sempre na presença de um dos responsáveis pelo estudo. A aplicação total levou aproximadamente 30 minutos, sendo 15 para cada etapa.

6.3.4. Análise

Para a análise, foi utilizado o programa de análises estatísticas SPSS versão 17 e o ambiente de programação R (versão 3.4.4). Foi feita uma análise descritiva das variáveis referentes às características sociodemográficas, estilos parentais, acurácia das emoções, saúde mental, qualidade do sono e humor dos participantes.

As análises inferenciais foram realizadas por meio de uma seqüência hierárquica de modelos de regressão logística com efeitos mistos, considerando sujeito e item como efeitos aleatórios cruzados, os demais preditores como efeito fixo, e o acerto ou erro das emoções como desfecho. A melhoria do modelo ajustado para o acréscimo de cada novo bloco foi avaliada por meio do teste de razão de verossimilhança e pelo *Akaike Information Criterion* (AIC). Para identificação dos preditores mais relevantes, foi realizada a eliminação sucessiva (*Backward Stepwise Elimination*) das covariáveis com menor contribuição para o poder preditivo do modelo, utilizando o AIC como medida de predição para dados fora da amostra. Os modelos foram ajustados com o pacote lme4 (versão 1.1), disponível no ambiente de programação R (versão 3.4.4). As variáveis significativas do modelo de melhor ajuste foram submetidas à uma análise de correlação bivariada com cada emoção, a fim de verificar se o efeito significativo relacionava-se a alguma emoção específica.

6.4. RESULTADOS

6.4.1. Análises Descritivas

Dos 150 pré-adolescentes participantes, 59 são meninos e 87 são meninas (4 sujeitos não deram essa informação). A média de idade foi de 11.3 anos. Em relação ao número de irmãos, a maioria tem até dois irmãos (58%), seguidos de três ou quatro irmãos (18%), nenhum irmão (17.3%), cinco ou seis irmãos (3.4%), sete ou oito irmãos (1.3%) e 2% não responderam a este item. Há um maior número de pais casados (70%) do que separados (22.7%) e viúvos (7.3%). A profissão dos pais está, em sua maioria, relacionada a serviços do setor terciário (38%) e secundário (30.7%), seguidos do setor primário (4.7%), pais que não trabalham (4%) e filhos que não sabem informar a profissão do pai (18.6%) ou não responderam (4%). Já a distribuição da profissão das mães encontra-se em grande parte no setor terciário (56%), seguidas das mães que não trabalham (12%) e das que atuam no setor secundário (8%). Os filhos não souberam informar a profissão de 9.3% das mães e 14.7% não responderam a este item.

Quanto aos moradores de seu lar, 40% dos participantes mora com o pai, a mãe e irmãos, 12.7% com toda família (tios, avós e pais), 12% com os pais e avós, 8% com a mãe e irmãos, 4% com a mãe, 1.3% com o pai e irmãos, 1.3% com pais e tios e 20.7% com outras pessoas. Grande parte dos participantes reside em imóvel próprio (66.7%), seguidos dos que residem em imóvel alugado (22.7%) e em outros imóveis (8%). Apenas 2.7% dos participantes não responderam a este item.

Os dados obtidos pelo escore geral do SDQ apontam que 69.47% dos participantes apresentam desenvolvimento normal, 16.03% desenvolvimento limítrofe e 14.5% anormal. Na categoria problemas emocionais, 78% dos participantes apresentam resultado considerado normal, 9.3% limítrofe e 8.7% anormal; 4% não completaram um dos itens. Para a categoria problemas de conduta, 72% apresentaram resultado considerado normal, 10% limítrofe e 13.3% anormal; 4.7% não completaram um dos itens. Na categoria hiperatividade, 72% apresentaram resultado normal, 13.3% limítrofe e 11.4% anormal; 3.3% não completaram um dos itens. Para a categoria relacionamento com os pares, 87.3% apresentaram resultado normal, 6% limítrofe, 2.7% anormal e 4% não completaram um item. Na categoria Prosocial, 82% apresentaram resultado normal, 8.7% limítrofe, 5.3% anormal e 4% não completaram um dos itens.

Em relação ao EERP, 46.7% apresentaram responsividade baixa e 41.3% responsividade alta; 12% não completaram um dos itens. Em relação à exigência, 66.7% apresentaram exigência baixa e 31.3% exigência alta; 2% não completaram um dos itens. Também obteve-se a classificação dos estilos parentais dos pais dos participantes segundo a

percepção dos próprios pré-adolescentes: o estilo negligente (40%) foi o mais relatado, seguidos de 22.7% do estilo participativo, 17.3% do estilo permissivo e 6.7% do estilo autoritário; 13.3% não completaram um dos itens do EERP.

Por meio da escala analógica do sono obteve-se dados sobre a qualidade do sono na noite anterior: 46% afirmaram terem tido uma noite de sono “muito boa”, 30% uma noite de sono “boa”, 16% “regular”, 3.3% “ruim”, 2.7% muito ruim e 1.3% não responderam. No que se refere ao humor dos participantes durante a realização da tarefa computadorizada, obtido por meio da escala analógica do humor, 30.7% afirmaram estar felizes, 28% muito felizes, 21.3% calmos, 6.7% cansados, 4% muito triste, 2.7% muito bravos, 2% tristes, 1.3% ansiosos e 1.3% bravos. Apenas 2% não responderam a esta escala.

Em relação à acurácia das emoções, a expressão Neutra é a que apresenta maior proporção de acertos (76%), seguida, em ordem, da Alegria (74%), Nojo (63%), Surpresa (52%), Raiva (46%), Medo (34%) e Tristeza (31%). A acurácia foi maior para as expressões faciais de maior intensidade em todas as emoções. Houve um aumento linear no número de acertos da menor intensidade para a maior em todas as emoções. No entanto, para a tristeza, a intensidade baixa e a intensidade média apresentam taxas praticamente idênticas (27% e 24%, respectivamente).

6.4.2. Análise inferencial

Na análise inferencial, buscou-se verificar a influência das variáveis preditoras a partir de modelos multivariados e ajustados. A partir do modelo mais simples (M1), observou-se que o modelo M5 é o que apresentou melhor ajuste com base no AIC (M2 = 6317; $p < 0.001$; M3 = 6325; $p = 0.57$; M4 = 6326; $p = 0.35$; M5 = 6316; $p < 0.001$; M6 = 6326; $p = 0.096$). Com o intuito de obter um modelo final com o maior ajuste preditivo, a partir do modelo mais completo (M6), foi feita a eliminação sucessiva das variáveis redundantes (*Backward Stepwise Elimination*). O primeiro passo eliminou a interação entre emoção e estilo parental, na segunda interação foi excluída a variável estado civil dos pais. Cada eliminação sucessiva produziu ganhos menores na redução do AIC, terminando o processo de busca pelo melhor modelo após oito interações. Uma das principais variáveis de interesse, o estilo parental, foi eliminada na terceira interação do algoritmo de eliminação sucessiva. Outras variáveis familiares, como estado civil e local de residência, também foram eliminadas. A Tabela 1 apresenta os coeficientes do

modelo final obtido pela estratégia de *Backward Stepwise Elimination*. Os valores de p significativos ($p < 0.05$) estão indicados com um asterisco. Seus valores foram ajustados por meio da correção de Holm para múltiplas comparações.

Tabela 1
Coefficientes do modelo com melhor ajuste preditivo encontrado por eliminação sucessiva

| Preditor | Nível | M. |
|--------------|-------------|------------------|
| (Constante) | | 0.46 (0.4) |
| Emoção | Nojo | -0.49 (0.45) |
| | Medo | -1.88* (0.45) |
| | Neutro | 0.95 (0.67) |
| | Raiva | -1.28* (0.45) |
| | Surpresa | -1.21* (0.46) |
| | Tristeza | -2.09* (0.45) |
| | Intensidade | 2 |
| | 3 | 1.67* (0.32) |
| log(Tempo) | | -0.38* (0.04) |
| Menina | | 0.21 (0.12) |
| SDQ | Limitrofe | -0.32 (0.16) |
| | Anormal | -0.71* (0.15) |
| Num. Irmãos | | -0.09 (0.04) |
| Sono | | 0.23* (0.06) |
| Var(Sujeito) | | 0.32 |
| Var(Item) | | 0.57 |

Como pode-se observar, as covariáveis tipo de emoção, intensidade, tempo, saúde mental e qualidade do sono foram as variáveis que permaneceram significativas no modelo ajustado final ($p < 0.05$). Em relação ao tipo da emoção, percebe-se que as expressões de medo ($\beta = -1.88$; EP = 0.45; $z = -4.1$; $p = 0.00038$), raiva ($\beta = -1.28$; EP = 0.45; $z = -2.8$; $p = 0.038$), surpresa ($\beta = -1.21$; EP = 0.46; $z = -2.6$; $p = 0.057$) e tristeza ($\beta = -2.09$; EP = 0.45; $z = -4.6$; $p < 0.0001$) tem uma menor acurácia se comparadas à expressão de alegria (categoria de referência). As expressões neutra e nojo não apresentaram resultados significativos. Já para a covariável intensidade, percebe-se que em comparação com a intensidade 1, há uma maior acurácia para a intensidade 2 ($\beta = 1.07$; EP = 0.32; $z = 3.3$; $p = 0.0079$) e para a intensidade 3 ($\beta = 1.67$; EP = 0.32; $z = 5.2$; $p < 0.0001$), indicando um efeito dose-resposta de melhor reconhecimento à medida que a intensidade aumenta. Quanto à covariável tempo de resposta, quanto menor o tempo de reação, maior a acurácia ($\beta = -0.38$; EP = 0.04; $z = -8.6$; $p < 0.0001$). Este resultado é um indicativo de que não houve prejuízos na execução da tarefa computadorizada. A análise de correlação bivariada do tempo indicou uma relação específica com expressões de alegria ($r = -0.19$; $p = 0.02$), tristeza ($r = -0.271$; $p = 0.001$) e nojo ($r = -0.2$; $p = 0.015$).

Em relação à saúde mental, percebe-se uma piora na acurácia do reconhecimento das emoções na categoria “Anormal” quando comparada à categoria “Desenvolvimento Normal” ($\beta = -0.71$; EP = 0.15; $z = -4.6$; $p < 0.0001$). Quando analisadas as relações bivariadas entre a saúde mental e cada emoção, os resultados apontam uma relação específica com a expressão de alegria, ou seja, quanto pior a saúde mental (altos escores no SDQ), pior o desempenho no reconhecimento da alegria ($r = -0.179$; $p = 0.04$). Salienta-se que apesar da magnitude baixa desta correlação, quando são analisadas todas as emoções no modelo multivariado, esta relação se sustenta significativa.

Ainda com relação à saúde mental, uma correlação bivariada foi realizada para avaliar a associação desta variável com o suporte parental. A análise apresentou uma correlação negativa significativa ($r = -0.429$; $p = 0.000$), indicando que piores níveis de saúde mental (escores mais altos) dos pré-adolescentes se associaram a um índice de menor responsividade

dos pais (escores mais baixos) segundo a percepção dos pré-adolescentes.

O coeficiente de regressão logística da covariável qualidade do sono é positivo e significativo ($\beta = 0.23$; EP = 0.06; $z = 3.9$; $p = 0.00083$), indicando uma piora na acurácia do reconhecimento das emoções para piores índices de satisfação com a qualidade do sono. A análise de correlação bivariada do sono com cada emoção indicou uma correlação positiva significativa especificamente com a expressão de raiva ($r = 0.201$; $p = 0.014$), ou seja, quanto pior a noite de sono, maior o número de identificações corretas da raiva. É importante destacar que apesar da magnitude baixa desta correlação, quando são analisadas todas as emoções no modelo multivariado, esta associação permanece significativa.

Ainda com relação à qualidade do sono, uma correlação bivariada foi realizada para avaliar a associação desta variável com o suporte parental. A análise apresentou uma correlação negativa significativa ($r = -0.412$; $p = 0.000$), indicando que piores níveis de qualidade do sono (escores mais altos) dos pré-adolescentes se associaram a um índice de menor responsividade dos pais (escores mais baixos) segundo a percepção dos pré-adolescentes.

6.5. DISCUSSÃO

Este artigo teve por objetivo avaliar as relações entre o suporte parental e a habilidade de reconhecer expressões faciais emocionais em pré-adolescentes, investigando também o possível efeito moderador da saúde mental e do sono dos pré-adolescentes (desfechos secundários) nesta relação. A principal hipótese era de que o suporte parental, mensurado a partir dos estilos parentais, estaria relacionado à habilidade de reconhecimento de expressões faciais em pré-adolescentes. No entanto, os resultados não indicaram a existência de relações significativas entre estas variáveis, mesmo quando os estilos parentais foram analisados separadamente e em relação a cada emoção.

Uma hipótese para este achado é o fato de que os estudos que encontraram evidências desta relação estão fundamentados principalmente nas práticas parentais, dando pouco destaque aos estilos parentais, além de utilizarem diferentes métodos para avaliar o suporte parental (contação de histórias, situações de interação pais-filhos, questionários, escalas e entrevistas) (Castro et al., 2015; De Los Reyes et al., 2013; Lopez-Duran et al., 2013; Pollak et al., 2009; Steele, Steele & Croft, 2008; Sullivan, Carmody & Lewis, 2010). Isto dificulta uma

padronização da mensuração do suporte parental e contradiz a literatura, que indica a teoria dos estilos parentais como principal suporte para investigação da responsividade parental (Carvalho & Silva, 2014; Costa et al., 2000).

Por outro lado, as publicações que basearam-se nos estilos parentais para mensurar o suporte parental optaram por uma abordagem longitudinal, abrangendo outras fases do desenvolvimento além da pré-adolescência para os mesmos sujeitos (Alegre, 2011; Escoda & Alegre, 2011; Oldehinkel et al., 2015). Uma vantagem deste tipo de delineamento é a possibilidade de investigar as razões para as mudanças na influência e na intensidade das variáveis independentes nas variáveis desfecho para as diferentes fases de desenvolvimento dos participantes (Escoda & Alegre, 2011; Shaughnessy et al., 2012). Portanto, pode-se hipotetizar que este estudo não encontrou relações entre estas variáveis devido à opção pela análise transversal da faixa etária da pré-adolescência, sem acrescentar grupos de comparação de outras idades ou a realização de um acompanhamento longitudinal dos participantes.

Percebe-se, ainda, que as publicações que encontraram relações entre o suporte parental e a habilidade de reconhecimento de expressões faciais mensuraram variáveis secundárias que este estudo não avaliou: a saúde mental dos pais, linguagem e o QI dos participantes. Para estes artigos, foram encontradas relações entre a ansiedade e depressão dos pais e a acurácia de emoções negativas, um indicativo de que a saúde mental destes pode interferir na habilidade de reconhecimento de expressões faciais dos filhos (Lopez-Duran et al., 2013; Oldehinkel et al., 2015; Sullivan, Carmody & Lewis, 2010). Pesquisas recentes realizadas em diversos países sobre o impacto da saúde mental dos pais na vida da prole tem constatado um baixo desempenho escolar e dificuldades no desenvolvimento socioemocional em filhos de pais com transtornos mentais (Costello, Keeler & Angold, 2001; Vitolo et al., 2005). Além disto, pais com a saúde mental comprometida frequentemente têm dificuldades de lidar com situações de estresse, têm baixa autoestima, controle deficitário dos impulsos e comportamento anti-sociais – o que os deixa mais sujeitos a recorrer a práticas abusivas e fornecer menos suporte parental (Costello et al., 2001; Ruzzi-Pereira & Santos, 2012). Portanto, pode-se hipotetizar que a qualidade da saúde mental dos pais é uma variável independente importante de ser mensurada e cuja ausência neste estudo pode ter influenciado seus resultados, pois ela interfere nas interações entre pais e filhos e nas práticas parentais, afetando, desta forma, também o desenvolvimento socioemocional dos pré-adolescentes e sua habilidade de reconhecimento de expressões faciais.

A linguagem e o QI dos participantes foram outras variáveis secundárias não mensuradas neste estudo cuja influência na habilidade de reconhecimento de expressões faciais é relatada em outras publicações: há uma maior acurácia das emoções para sujeitos com maior QI e com um maior repertório linguístico (Berzenski & Yates, 2017; Petroni et al., 2011; Sullivan, Carmody & Lewis, 2010). Do mesmo modo, pesquisas sobre o tema salientam que o baixo QI dos filhos pode ser fruto do baixo QI dos pais, os quais provavelmente dispõem de menos recursos sociais e de pouco conhecimento sobre práticas parentais, explicando assim também porque estes usam estratégias parentais mais desfavoráveis para o desenvolvimento emocional infantil (Berzenski & Yates, 2017; Castro et al., 2015; Dunn et al., 2018; Lopez-Duran et al., 2013; Pollak et al., 2009; Sullivan, Carmody & Lewis, 2010; Vitolo et al., 2005).

Acredita-se que o desenvolvimento cognitivo está relacionado à melhora na habilidade de reconhecimento de expressões faciais, na medida em que ocorrem o amadurecimento de áreas cerebrais relacionadas a funções executivas, ao pensamento e à tomada de decisões (Tófoli, 2018; Trentacosta & Fine, 2010). Desta forma, habilidades intelectuais, como linguagem e QI, podem intervir na capacidade de identificar emoções, uma vez que crianças e adolescentes adquirem o conhecimento sobre emoções a partir de um desenvolvimento gradual (Trentacosta & Fine, 2010). Com base na relação entre QI e linguagem, é possível hipotetizar que pais com menor QI possivelmente usem uma menor diversidade de técnicas narrativas e de recursos linguísticos para a conversação sobre emoções, o que poderia influenciar o baixo QI dos filhos e a sua habilidade de reconhecimento de expressões faciais.

Outra hipótese para não terem sido encontradas relações entre o suporte parental e a habilidade de reconhecimento de expressões faciais em pré-adolescentes é o fato de a percepção do suporte parental por parte dos filhos sofrer alterações na adolescência e em fases próximas (pré-adolescência e jovem adulto) (Carvalho & Silva, 2014; Soares & Almeida, 2011). Sujeitos nestas fases do desenvolvimento tendem a relatar um menor suporte parental e um maior controle parental, ou ainda um menor suporte parental e menor controle (este mais comum ao final da adolescência) (Soares & Almeida, 2011). Desta forma, como a Escala de Responsividade e Exigência Parental foi respondida pelos filhos, está baseada na percepção destes, podendo, assim, não representar completamente a realidade dos estilos parentais e da responsividade dos seus pais.

Por outro lado, Dunn e colaboradores (2018) encontraram resultados semelhantes ao deste estudo: a ausência do suporte parental em

situações extremas de negligência e abuso não interferiu na capacidade de identificar emoções dos filhos. É importante salientar que a pesquisa de Dunn e colaboradores (2018) foi um estudo de base populacional com mais de 6000 participantes, o que permite maior generalização dos dados. Além disto, os autores mensuraram diversas situações adversas, favorecendo a avaliação da experiência mais ampla de adversidades e ainda utilizaram uma análise longitudinal, que permitiu observar como o desenvolvimento temporal e a intensidade das adversidades afetariam o reconhecimento das emoções faciais.

Do mesmo modo, os artigos de Sá (2017) e Vasconcelos (2013) não encontraram relações entre as variáveis, mesmo analisando para cada estilo parental e tipos de apego separadamente. Porém, ambos possuem um tamanho de amostra pequeno (41 e 32, respectivamente) e utilizam situações hipotéticas para avaliar o reconhecimento de expressões faciais, algo pouco recomendado para estudos sobre identificação de emoções (Meiselman, 2016). Porém, tanto estas publicações quanto o artigo de Dunn e colaboradores (2018) não mensuraram a saúde mental dos participantes e seu QI, fatores que podem influenciar a habilidade de reconhecimento de expressões faciais (Berzenski & Yates, 2017; Lopez-Duran et al., 2013; Oldehinkel et al., 2015; Sá, 2017; Dunn et al., 2018; Lopez-Duran et al., 2013; Pollak et al., 2009; Sullivan, Carmody & Lewis, 2010; Vasconcelos, 2013). Desta forma, uma outra explicação para a ausência de relações significativas entre suporte parental e a habilidade de reconhecimento de expressões faciais neste estudo é a falta da mensuração e controle destas variáveis secundárias e o tamanho de amostra, que pode não ser suficiente para expressar uma relação significativa e generalizável para a população em geral.

Em relação à acurácia das emoções independente dos estilos parentais, era esperado que a alegria fosse a expressão com maior número de identificações corretas, seguida das expressões de nojo, surpresa, raiva, medo e tristeza, conforme relatado em estudos anteriores (Chronaki, Hadwin, Garner, Maurage & Sonuga-Barke, 2014; Romani-Sponchiado et al., 2015; Sponchiado, 2015). Uma explicação para a alegria ter sido a expressão mais reconhecida é a sua especificidade em relação às outras emoções básicas: é a única de valência positiva e com expressões faciais de fácil identificação (sorriso acentuado, maçãs do rosto salientes e movimento do músculo orbital) (Aguiar, 2016; Ekman & Friesen, 1976; Sponchiado, 2015). A facilidade no reconhecimento da alegria também pode ser socialmente explicada: a grande exposição a experiências interativas de alegria desde o nascimento pode levar a um expertise no

reconhecimento desta emoção ao longo da vida (Batty & Taylor, 2006; Sponchiado, 2015).

A acurácia das emoções foi significativamente maior para as intensidades maiores, indicando um efeito dose-resposta. Este resultado vai ao encontro de estudos sobre a habilidade de reconhecimento de expressões faciais com crianças (Romani-Sponchiado et al., 2015; Sponchiado, 2015). Uma possível explicação para estes resultados é o fato de expressões faciais de maior intensidade envolverem o uso de mais músculos da face em movimentos exclusivos de cada emoção (olhos saltados, boca bem aberta, sobrancelhas arqueadas, por exemplo) (Aguiar, Silva, Aguiar, Torro-Alves & Souza, 2017; Recio, Schacht & Sommer, 2014). Estes movimentos expressivos favorecem o processamento visual das emoções, resultando em uma melhor capacidade discriminatória e uma alocação mais efetiva da motivação atencional (Recio, Schacht & Sommer, 2014).

Do mesmo modo, o tempo de resposta teve um efeito significativo na acurácia das emoções: houve uma piora na acurácia para intervalos maiores de tempo de resposta. Esta piora relacionada ao tempo de respostas é um indicativo da rapidez do processamento emocional dos pré-adolescentes: mesmo com pouco tempo de exposição às imagens, eles são capazes de identificar as emoções apresentadas, de um modo reflexivo e inconsciente (Almada, 2012; Teixeira, 2017). Este resultado do tempo de resposta também é um indicativo de que não houve prejuízos na execução da tarefa computadorizada, pois não houve uma piora da acurácia em detrimento da maior rapidez na resposta (Meiselman, 2016).

Os resultados obtidos a partir dos modelos apontam ainda que a saúde mental e a qualidade do sono dos pré-adolescentes estão relacionadas significativamente com a sua habilidade de reconhecimento de expressões faciais. A saúde mental está relacionada negativamente com esta habilidade, ou seja, quanto menor o resultado do SDQ (indicativo de desenvolvimento normal/boa saúde mental), maior a acurácia das emoções. Da mesma forma, a análise das relações bivariadas entre a saúde mental e cada expressão facial apresentou uma menor acurácia especificamente para a alegria quando a saúde mental dos participantes é ruim. Este impacto da qualidade da saúde mental na percepção de alegria pode ser explicado pela distorção da percepção de humor e baixa autoestima em crianças e adolescentes acometidos por transtornos internalizantes (Feiteira, 2011; Freitas-Magalhães, 2018; Jarros et al., 2012; Lopez-Duran et al., 2013). Além das mudanças devido ao seu estado emocional, crianças e adolescentes com estes transtornos às vezes não são diagnosticadas ou são mal interpretadas, deixando de

receber atenção, apoio e acompanhamento adequados – atitudes essenciais para o seu reestabelecimento e para um desenvolvimento socioemocional salutar (Carr-Gregg & Shale, 2015; Freitas-Magalhães, 2018; Tófoli, 2018).

A análise correlacional da saúde mental e do suporte parental indicou que uma pior saúde mental dos pré-adolescentes associou-se à baixa responsividade dos pais. Este resultado permite explorar uma explicação alternativa para a compreensão da relação entre o suporte parental e a habilidade de reconhecimento de expressões faciais em pré-adolescentes, pois sinaliza um possível efeito indireto da parentalidade nesta habilidade. Em outras palavras, considerando que uma melhor saúde mental associou-se a um melhor reconhecimento de expressões de alegria e tendo em vista que um pior suporte parental (baixa responsividade) associou-se a pior saúde mental, é possível hipotetizar que o suporte parental influencia o reconhecimento de expressões por meio do seu efeito na saúde mental dos filhos.

A mesma lógica pode ser aplicada à variável do sono: tendo em vista que uma melhor qualidade do sono associou-se a uma piora no reconhecimento da raiva e que um pior suporte parental associou-se a uma pior qualidade do sono, pode-se hipotetizar que o suporte parental influencia o reconhecimento de expressões por meio do seu efeito na qualidade do sono dos filhos.

A qualidade do sono está positivamente relacionada com a habilidade de reconhecimento de expressões faciais, ou seja, quanto pior a qualidade do sono (valores mais altos na escala analógica), maior a acurácia na identificação das expressões faciais. Estes resultados apresentam-se contrários às publicações sobre o tema, que indicam uma interferência do sono na atenção, na capacidade de raciocínio lógico e tomada de decisões (Carlson, 2002; Valle, Valle & Reimão, 2009). Entretanto, quando analisadas as relações bivariadas para o sono e cada emoção separadamente, constata-se uma associação positiva significativa da qualidade do sono especificamente com a raiva (quanto pior a noite de sono, maior a acurácia desta emoção). Esta relação permanece significativa quando são analisadas todas as emoções no modelo multivariado, indicando que o reconhecimento da expressão de raiva é o principal fator para a relação da habilidade de reconhecimento de expressões faciais e a qualidade do sono terem sido significativas. Uma hipótese para isto é o aumento do estresse e de problemas comportamentais ocasionados pela falta de sono ou pela sua má qualidade, que podem aumentar as distorções da percepção do humor e a incidência de raiva em crianças e adolescentes, bem como piorar a sua

saúde mental (Duarte, 2007; Mota & Lopes, 2016). Considerando estes fatores, pode-se citar algumas limitações deste estudo, entre elas os resultados da Escala de Responsividade e Exigência Parental, que pode ter sofrido a influência da percepção dos pré-adolescentes no relato dos estilos parentais. Os participantes podem exagerar ou minimizar aspectos comportamentais importantes para a caracterização de cada estilo. No entanto, esta é uma limitação comum em estudos com instrumentos de autorrelato, que pode ser amenizada por meio do treino antes da aplicação e pela combinação de diferentes métodos, como questionários, entrevistas e observação direta (Costa & Faria, 2014; Kohlsdorf & Junior, 2017).

Devido ao número de instrumentos utilizados, optou-se por não mensurar a saúde mental dos pais. Esta é uma limitação deste estudo, visto que a literatura traz evidências da influência deste aspecto no desenvolvimento socioemocional dos pré-adolescentes e na sua capacidade de identificar emoções (Feiteira, 2011; Jarros et al., 2012; Lopez-Duran et al., 2013). Sugere-se a inclusão destas variáveis em novos estudos sobre o tema. Além destas variáveis, o QI dos participantes também não foi mensurado, constituindo assim, uma limitação e um ponto a ser abordado em outras publicações, pois é uma variável relacionada à cognição e maturação cerebral que exerce influência na habilidade de reconhecimento de expressões faciais durante o desenvolvimento infantil (Batty & Taylor, 2006; Sponchiado, 2015).

Ainda, o tamanho da amostra pode ter sido uma limitação para a análise das relações entre a habilidade de reconhecimento de expressões faciais e o suporte parental em pré-adolescentes. Uma amostra maior diminui a probabilidade de os resultados encontrados não se aplicarem para a população. Sugere-se a realização de novos estudos sobre o tema com outras faixas etárias e com tamanho de amostra maior, para verificar se o suporte parental apresenta alguma influência no reconhecimento de emoções em faixas etárias distintas da prole. Outra limitação é poder de generalização dos resultados, pois o estudo é fruto de

Do mesmo modo, salienta-se a contribuição deste estudo e seus aspectos inovadores: é a primeira pesquisa nacional a utilizar uma tarefa computadorizada com imagens do CEPS para investigar a relação entre suporte parental e a habilidade de reconhecimento de expressões faciais em pré-adolescentes – tanto esta população quanto esta temática são pouco exploradas no país e internacionalmente. A vantagem do uso de imagens do CEPS refere-se à familiaridade dos participantes com as imagens, visto que estas culturalmente validadas, pois são de crianças brasileiras e além disso de faixa etária próximas às suas, enquanto que as imagens frequentemente utilizadas em estudos sobre reconhecimento de

emoções com o público infante-juvenil provêm de bancos de imagens de adultos.

6.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo verificar a existência de relações entre o suporte parental e a habilidade de reconhecimento de expressões faciais em pré-adolescentes, investigando também o possível efeito moderador da saúde mental e do sono dos pré-adolescentes (desfechos secundários) nesta relação. Os resultados apontaram que não houve relações entre as duas variáveis. Sugere-se a realização de novas pesquisas abrangendo variáveis secundárias como saúde mental e QI dos pais e dos participantes, pois estas são características relacionadas à parentalidade que podem apresentar relações com a habilidade de reconhecimento de expressões faciais.

Os resultados também apontaram relações entre a habilidade de reconhecimento de expressões faciais e as variáveis secundárias, como intensidade da imagem, tempo de resposta, saúde mental e qualidade do sono. Estes resultados salientam a importância da realização e divulgação de iniciativas existentes para a promoção da saúde mental e emocional deste público, como grupos de pais, oficinas de inteligência emocional e congressos sobre saúde mental infante-juvenil.

6.7. REFERÊNCIAS

- Aguiar, J. S. R. (2016). Como crianças reconhecem emoções em faces: o uso da variação da intensidade emocional. Recuperado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/20036>
- Aguiar, J. S. R., De Paiva Silva, A. I., Rocha Aguiar, C. S., Torro-Alves, N., & De Souza, W. C. (2017). A influência da intensidade emocional no reconhecimento de emoções em faces por crianças brasileiras. *Universitas Psychologica*, 15(5). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-5.iiier>
- Aktar, E., Mandell, D., Vente, W., Majdanzic, M., Raijmakers, M., & Bögels, S. (2016). Infants' Temperament and Mothers and Fathers Depression Predict Infants Attention to Objects Paired with Emotional Faces. *Journal Abnorm Child Psychology*, 44(5), 975–990. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0085-9>

- Alegre, A. (2011). Parenting Styles and Children's Emotional Intelligence: What do We Know? *The Family Journal*, 19(1), 56–62. <https://doi.org/10.1177/1066480710387486>
- Almada, L. F. (2012). Percepção Emocional e Processamento de Informações Emocionais no Reconhecimento de Expressões Faciais: origens psicológicas do julgamento social. *DoisPontos*, 9(2). <https://doi.org/10.5380/dp.v9i2.26594>
- Almeida, G., Silva, C., & Schlindwein-Zanini, R. (2016). Instrumentos de Avaliação do Sono na Infância: Revisão da Literatura Brasileira. *FIEP Bulletin On-line*, 86(1). https://doi.org/10.16887/fiep_bulletin.v86i1.5709
- Andrada, E. G. C. de, Rezena, B. dos S., Carvalho, G. B. de, & Benetti, I. C. (2008). Fatores de risco e proteção para a prontidão escolar. *Psicologia: ciência e profissão*, 28(3), 536–547.
- Andrade, N. C., Abreu, N., Duran, V. R., Veloso, T., & Moreira, N. (2013). Reconhecimento de expressões faciais de emoções: padronização de imagens do teste de conhecimento emocional. *Psico*, 44(3), 382–390.
- Andrade, Nara Cªrtes, Abreu, N., Menezes, I., Mello, C. B. de, Duran, V. R., & Moreira, N. de A. (2014). Adaptaçªo transcultural do Teste de Conhecimento Emocional: avaliaçªo neuropsicolªgica das emoçªes. *Psico-USF*, 19(2), 297–306. <https://doi.org/10.1590/1413-82712014019002001>
- Araujo, P. D. P. (2012). *Validação do questionário do sono infantil de Reimão e Lefèvre (QRL)* (text). Universidade de São Paulo. <https://doi.org/10.11606/T.5.2012.tde-30072012-082245>
- Bandeira, C. M., & Hutz, C. S. (2010). As implicações do bullying na auto-estima de adolescentes. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 131–138.
- Batty, M., & Taylor, M. (2006). The development of emotional face processing during childhood. *Developmental Science*, 9(2), 207–220. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2006.00480.x>
- Baumrind, D. (1971). *Current patterns of parental authority*. American Psychological Association.
- Baumrind, Diana. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), 887–907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Baumrind, D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95.

- Beck, L., Kumschick, I. R., Eid, M., & Klann-Delius, G. (2012). Relationship between language competence and emotional competence in middle childhood. *Emotion (Washington, D.C.)*, 12(3), 503–514. <https://doi.org/10.1037/a0026320>
- Benchaya, M. C., Bisch, N. K., Moreira, T. C., & Barros, H. M. T. (2011). Non-authoritative parents and impact on drug use: the perception of adolescent children. *Jornal de Pediatria*, 0(0). <https://doi.org/10.2223/JPED.2089>
- Benetti, S. P. da C., Ramires, V. R. R., Schneider, A. C., Rodrigues, A. P. G., & Tremarin, D. (2007). Adolescência e saúde mental: revisão de artigos brasileiros publicados em periódicos nacionais. *Cadernos de Saúde Pública*, 23, 1273–1282. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2007000600003>
- Berzenski, S. R., & Yates, T. M. (2017). The differential influences of parenting and child narrative coherence on the development of emotion recognition. *Developmental Psychology*, 53(10), 1912–1923. <https://doi.org/10.1037/dev0000395>
- Bishop, S. J. (2007). Neurocognitive mechanisms of anxiety: an integrative account. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(7), 307–316. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2007.05.008>
- Bolsoni-Silva, A. T., & Fogaça, F. F. . (2018). *Promove -Pais: treinamento de habilidades sociais educativas, um guia teórico* (1º ed, Vol. 1). São Paulo: Hogrefe.
- Cardoso, M., & Carmona, M. R. C. (2011). *Compreensão emocional : a compreensão causal das emoções em crianças de idade escolar* (dissertação de mestrado). Recuperado de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4419>
- Carlson, N. R. (2002). *Fisiologia do comportamento*. Manole.
- Carr-Gregg, M., & Shale, E. (2015). *Criando Adolescentes para pais e mães de verdade!* (3º ed, Vol. 1). São Paulo: Fundamento. Recuperado de <https://www.saraiva.com.br/criando-adolescentes-2646211.html>
- Carvalho, M.S.D., & Silva, B.M.B. (2014). Estilos parentais: uma revisão bibliográfica. *Revista Psicologia em Foco*, 6(8), 22–42.
- Castro, V. L., Halberstadt, A. G., Lozada, F. T., & Craig, A. B. (2015a). Parents' Emotion-Related Beliefs, Behaviors, and Skills Predict Children's Recognition of Emotion. *Infant and Child Development*, 24(1), 1–22. <https://doi.org/10.1002/icd.1868>
- Castro, V. L., Halberstadt, A. G., Lozada, F. T., & Craig, A. B. (2015b). Parents' Emotion-Related Beliefs, Behaviours, and Skills

- Predict Children's Recognition of Emotion. *Infant and Child Development*, 24(1), 1–22. <https://doi.org/10.1002/icd.1868>
- Chen, X., McElwain, N. L., & Lansford, J. E. (2017). Interactive Contributions of Attribution Biases and Emotional Intensity to Child–Friend Interaction Quality During Preadolescence. *Child Development*, 0(0), 1–18. <https://doi.org/10.1111/cdev.13012>
- Chora, M. L. M. (2016). *A Compreensão Emocional de Crianças em Idade Pré-Escolar e o Papel do Envolvimento Paterno em Atividades de Cuidados e Socialização* (dissertação de mestrado). Instituto Universitário de Lisboa, Portugal.
- Chronaki, G., Hadwin, J., Garner, M., Maurage, P., & J. S. Sonuga-Barke, E. (2014). The development of emotion recognition from facial expressions and non-linguistic vocalizations during childhood. *British Journal of Developmental Psychology*, 33. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12075>
- Costa, A. C. F., & Faria, L. M. S. (2014). Assessment of emotional intelligence: the relation of ability-based and self-report measures. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(3), 339–346. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722014000300011>
- Costa, T. F., Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2000). Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 465–473.
- Costello, E. J., Keeler, G. P., & Angold, A. (2001). Poverty, Race/Ethnicity, and Psychiatric Disorder: A Study of Rural Children. *Journal of Public Health*, 91(9), 1494–1498.
- De Los Reyes, A., Lerner, M. D., Thomas, S. A., Daruwala, S., & Goepel, K. (2013). Discrepancies between Parent and Adolescent Beliefs about Daily Life Topics and Performance on an Emotion Recognition Task. *Journal of abnormal child psychology*, 41(6), 971–982. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9733-0>
- De Los Reyes, A., Lerner, M. D., Thomas, S., Daruwala, S., & Goepel, K. (2013). Discrepancies between Parent and Adolescent Beliefs about Daily Life Topics and Performance on an Emotion Recognition Task. *Journal Abnorm Child Psychology*, 41(6), 971–982. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9733-0>
- Dias, C., Cruz, J. F., & Fonseca, A. (2008). Emoções: passado, presente e futuro. *Psicologia*, 22(2), 11–31.
- Dias, E. B., & Minervino, C. (2013). Competência emocional em crianças portadoras de transtorno do déficit de

- atenção/hiperatividade e outras patologias. *psicologia em pediatria*, 49(6), 240–244.
- Dobrianskyj Weber, L. N., Selig, G. A., Galvão Bernardi, M., & Viezzer Salvador, A. P. (2006). Continuidade dos estilos parentais através das gerações-transmissão intergeracional de estilos parentais. *Paidéia*, 16(35). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3054/305423756011/>
- Duarte, G. G. de M. (2007). A qualidade do sono, o aproveitamento escolar e o stress em adolescentes que permanecem em frente ao computador durante a noite. Recuperado de <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/311897>
- Duarte, M. S. L. (2014). *A influência da percepção da vinculação aos pais no uso de estratégias de regulação emocional em adolescentes* (dissertação de mestrado). Universidade de Coimbra, Coimbra. Recuperado de <https://eg.sib.uc.pt/handle/10316/25684>
- Dunn, E. C., Crawford, K. M., Soare, T. W., Button, K. S., Raffeld, M. R., Smith, A. D. A. C., ... Munafò, M. R. (2018a). Exposure to childhood adversity and deficits in emotion recognition: results from a large, population-based sample. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12881>
- Dunn, E. C., Crawford, K. M., Soare, T. W., Button, K. S., Raffeld, M. R., Smith, A. D. A. C., ... Munafò, M. R. (2018b). Exposure to childhood adversity and deficits in emotion recognition: results from a large, population-based sample. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 59(8), 845–854. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12881>
- Ekman, P. (1970). Universal Facial Expressions of Emotions. *California Mental Health Research Digest*, 8(4), 151–158.
- Ekman, P., & Cordaro, D. (2011). What is Meant by Calling Emotions Basic. *Emotion Review*, 3, 364–370. <https://doi.org/10.1177/1754073911410740>
- Ekman, P., & Friesen, W. (1971). Constants Across Cultures In The Face And Emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17(2), 124–129.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1976). *Pictures of Facial Affect*. Consulting psychologists Press.
- Ekman, P., Friesen, W. W., & Ellsworth, P. (2013). *Emotion in the Human Face: Guidelines for Research and an Integration of Findings*. Elsevier.

- Ekman, P. (2011). *A Linguagem Das Emoções* (1º ed). São Paulo: Casa da palavra.
- Engelhardt, P. E., Nigg, J. T., & Ferreira, F. (2013). Is the fluency of language outputs related to individual differences in intelligence and executive function? *Acta Psychologica*, *144*(2), 424–432. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2013.08.002>
- Escoda, N. P., & Alegre, A. (2011). Família, emoções e adaptação na adolescência precoce. In *Inteligência emocional: 20 anos de investigação e desenvolvimento*. (1º ed, Vol. 1, p. 5). Espanha: Fundación Botín.
- Esperidião-Antonio, V., Majeski-Colombo, M., Toledo-Monteverde, D., Moraes-Martins, G., Fernandes, J. J., Assis, M. B., & Siqueira-Batista, R. (2008). Neurobiology of the emotions. *Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo)*, *35*(2), 55–65. <https://doi.org/10.1590/S0101-60832008000200003>
- Estanislau, G. M., & Bressan, R. A. (2014). *Saúde Mental na Escola: O que os Educadores Devem Saber*. Artmed Editora.
- Fairchild, G., Van Goozen, S. H. M., Calder, A. J., Stollery, S. J., & Goodyer, I. M. (2009). Deficits in facial expression recognition in male adolescents with early-onset or adolescence-onset conduct disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *50*(5), 627–636. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.02020.x>
- Fairchild, Graeme, Goozen, S. H. M. V., Calder, A. J., Stollery, S. J., & Goodyer, I. M. (2009). *Child Psychology and Psychiatry*, *50*(5), 627–636. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.02020.x>
- Feiteira, D. M. (2011). *A Percepção de Caras em Adolescentes com Ansiedade Social* (dissertação de mestrado). Universidade de Aveiro, Portugal. Recuperado de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/8336/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Fleitlich, B., & Goodman, R. (2000). Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ). *Revista Infante (de Neuropsiquiatria da Infância e da Adolescência)*, *8*(1), 44–50.
- Francisco Pons, Paul Harris, & Marc de Rosnay. (2004), *1*(2), 127–152.
- Franco, M., & Santos, N. (2015). Desenvolvimento da Compreensão Emocional. *Psicologia: teoria e pesquisa*, *31*(3), 334–348.
- Freitas-magalhães, A. (2018). *O Código da Alegria*. Leya.
- Gao, X., & Maurer, D. (2009). Influence of intensity on children's sensitivity to happy, sad, and fearful facial expressions. *Journal of experimental child psychology*, *102*, 503–521.

- Gao, X., & Maurer, D. (2010). Similarities and differences in the perceptual structure of facial expressions of children and adults. *Journal of experimental child psychology*, *105*, 98–115.
- Germine, L., Dunn, E. C., McLaughlin, K. A., & Smoller, J. W. (2015). Childhood Adversity Is Associated with Adult Theory of Mind and Social Affiliation, but Not Face Processing. *PLoS ONE*, *10*(6). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0129612>
- Giedd, J. N., Blumenthal, J., Jeffries, N. O., Castellanos, F. X., Liu, H., Zijdenbos, A., ... Rapoport, J. L. (1999). Brain development during childhood and adolescence: a longitudinal MRI study. *Nature Neuroscience*, *2*(10), 861–863. <https://doi.org/10.1038/13158>
- Gomide, P. I. (2004). *Pais presentes, pais ausentes: regras e limites*. Vozes.
- Gomide, P. I. C. (2006). *Iep - Inventário De Estilos Parentais - Modelo Teórico: Manual de Aplicação, apuração e interpretação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Goodman, R., Ford, T., Richards, H., Gatward, R., & Meltzer, H. (2000). The Development and Well-Being Assessment: description and initial validation of an integrated assessment of child and adolescent psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, *41*(5), 645–655.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective Social Competence. *Social Development*, *10*(1), 79–119. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00150>
- Hammond, S., Smith, J., Breakwell, G. M., & Fife-schaw, C. (2010). *Metodos De Pesquisa Em Psicologia*. Bookman Companhia Ed.
- Health Promotion: A Discussion Document on the Concept and Principles : Meeting on "Concepts and Principles of Health Promotion" : Summary Report*. (1984). World Health Organization.
- Izard, C. E. (2001). Emotional intelligence or adaptive emotions? *Emotion (Washington, D.C.)*, *1*(3), 249–257.
- Izard, Carroll E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin*, *128*(5), 796–824.
- Izard, Carroll Ellis, & Read, P. B. (1982). *Measuring Emotions in Infants and Children*. Cambridge University Press.
- Jarros, R. B., Salum, G. A., Belem da Silva, C. T., Toazza, R., de Abreu Costa, M., Fumagalli de Salles, J., & Manfro, G. G. (2012).

- Anxiety disorders in adolescence are associated with impaired facial expression recognition to negative valence. *Journal of Psychiatric Research*, 46(2), 147–151.
<https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2011.09.023>
- Kimble, A. B. (2014). *THE PARENTING STYLES AND DIMENSIONS QUESTIONNAIRE: A RECONCEPTUALIZATION AND VALIDATION* (dissertação de mestrado). Oklahoma State University, Oklahoma.
- Klein, J. M., & Gonçalves, A. (2008). Problemas de sono-vigília em crianças: um estudo da prevalência. *PsicoUSF*, 13(1), 51–58.
- Ko, B. C. (2018). A Brief Review of Facial Emotion Recognition Based on Visual Information. *Sensors*, 18(2), 401.
<https://doi.org/10.3390/s18020401>
- Kohlsdorf, M., & Junior, Á. L. da C. (2017). O AUTORRELATO NA PESQUISA EM PSICOLOGIADA SAÚDE: DESAFIOS METODOLÓGICOS. *Psicologia Argumento*, 27(57), 131–139.
- 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. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2013000200002>
- Lopez-Duran, N. L., Kuhlman, K. R., George, C., & Kovacs, M. (2013). Facial emotion expression recognition by children at familial risk for depression: High risk boys are oversensitive to sadness. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 54(5), 565–574. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12005>
- Maccoby, E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In *Handbook of child psychology: formerly Carmichael's Manual of child psychology* (Vol. 4, p. 1–101). New York: Wiley.
- Macedo, L. S. R. de, & Sperb, T. M. (2013). Regulação de emoções na pré-adolescência e influência da conversação familiar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(2), 133–140.
<https://doi.org/10.1590/S0102-37722013000200002>
- Macedo, L. S. (2011). *Conversações sobre experiências envolvendo emoções no contexto familiar e o desenvolvimento de pré-adolescentes*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Recuperado de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/60713/000862948.pdf?sequence=1>

- Macedo, L. S., & Sperb, T. M. (2013). Regulação de emoções na pré-adolescência e a influência da conversação familiar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(2), 133–140.
- Magalhães, F. (2013). *o código de Ekman: o cérebro, a face, a emoção*. São Paulo: Edições Universidade Fernando Pessoa. Recuperado de <https://www.passeidireto.com/disciplina/behaviorismo-radical>
- Mateus, T. I. S. (2016). *Relação entre os Estilos e práticas Parentais e Saúde mental. Um Estudo com a População Geral*. Universidade do Algarve, Portugal.
- Mauss, I. B., Bunge, S. A., & Gross, J. J. (2007). Automatic Emotion Regulation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 146–167. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00005.x>
- McClure, E. B. (2000). A meta-analytic review of sex differences in facial expression processing and their development in infants, children, and adolescents. *Psychological Bulletin*, 126(3), 424–453.
- McKee, L. G., Jones, D., Forehand, R., & Cuellar, J. (2013). Assessment of Parenting Behaviors and Style, Parenting Relationships, and Other Parent Variables in Child Assessment. *The Oxford Handbook of Child Psychological Assessment*. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199796304.013.0035>
- Medeiros, W. M. (2015). *Reconhecimento de expressões faciais e tomadas de decisão em crianças que vivenciaram situações de bullying* (dissertação de mestrado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Recuperado de <http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/7748/2/arquivototal.pdf>
- Meiselman, H. (2016). *Emotion Measurement*. Elsevier. Recuperado de <https://drive.google.com/drive/shared-with-me>
- Meiselman, H. L. (2016). *Emotion Measurement*. Woodhead Publishing.
- Mocaiber, I., Pereira, M., Erthal, F. S., Machado-Pinheiro, W., Cagy, M., Volchan, E., & Oliveira, L. (2010). Fact or fiction? An event-related potential study of implicit emotion regulation - ScienceDirect, 476(2), 84–88. <https://doi.org/10.1016/j.neulet.2010.04.008>
- Moreira, P. A. S., Oliveira, J. T., Crusellas, L., & Lima, A. (2013). Inventário de identificação de emoções e sentimentos (IIES): estudo de desenvolvimento e de validação. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 3(1), 39–66.

- Mota, M. T., & Lopes, F. A. (2016). *Miolo Temas e práticas sobre saúde, sexualidade e interação social.indd* (1º ed). Natal: EDUFRN.
- Murta, S. G. (2007). Programas de prevenção a problemas emocionais e comportamentais em crianças e adolescentes: lições de três décadas de pesquisa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(1), 1–8.
- Ochsner, K., & Gross, J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(5), 242–249.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2005.03.010>
- Oldehinkel, A., Hartman, C., Van Oort, F., & Nederhof, E. (2015). Emotion recognition specialization and context-dependent risk of anxiety and depression in adolescents. - PubMed - NCBI. *Brain Behavior*, 5(2), 1–10. <https://doi.org/10.1002/brb3.299>
- Oldehinkel, A. J., Hartman, C. A., Van Oort, F. V. A., & Nederhof, E. (2015a). Emotion recognition specialization and context-dependent risk of anxiety and depression in adolescents. *Brain and Behavior*, 5(2), e00299. <https://doi.org/10.1002/brb3.299>
- Oldehinkel, A. J., Hartman, C. A., Van Oort, F. V. A., & Nederhof, E. (2015b). Emotion recognition specialization and context-dependent risk of anxiety and depression in adolescents. *Brain and Behavior*, 5(2). <https://doi.org/10.1002/brb3.299>
- OMS. (1984). *Health Promotion: A Discussion Document on the Concept and Principles : Meeting on “Concepts and Principles of Health Promotion” : Summary Report*. World Health Organization.
- Pacheco, J. T. B., Silveira, L. M. de O. B., & de Almeida Schneider, A. M. (2008). Estilos e práticas educativas parentais: análise da relação perspectiva dos adolescentes. *Psico*, 39(1). Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/1480/>
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2009). *O Mundo da Criança - 11.ed.: Da Infância à Adolescência*. AMGH Editora.
- Papalia, D., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano* (8º ed). Porto Alegre: Artmed.
- Paraventi, L. (2018). *Construção e Evidências de Validade de uma Medida das Dimensões da Parentalidade para Pais e Mães de Crianças Pré-Escolares* (dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Recuperado de <https://outlook.live.com/mail/inbox/id/AQMkADAwATZiZmY>

AZC05NDExAC0yYTdkLTAwAi0wMAoARgAAA%2BWyIJwNhbhNnQtoae3XfGQHAPC%2BpevEcQpJmWdfZOEoKA AAAACAQwAAADwvqXrxHEKS Y5lnX2ThKCgAAACD35fXAAAAA%3D%3D

- Paula Inês Gomide, Caroline Guisantes de Salvo, Debora Patricia Nemer Pinheiro, & Gabriela Mello Sabbag. (2005). Correlação entre práticas educativas, depressão, estresse e habilidades sociais. Recuperado 9 de junho de 2017, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712005000200008
- Pavarini, G., Loureiro, C. P., & Souza, D. de H. (2011). Compreensão de emoções, aceitação social e avaliação de atributos comportamentais em crianças escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(1). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v24n1/v24n1a16>
- Penton-Voak, I. S., Thomas, J., Gage, S., McMurrin, M., McDonald, S., & Munafò, M. (2013). Increasing Recognition of Happiness in Ambiguous Facial Expressions Reduces Anger and Aggressive Behavior. *Psychological Science*, 24(5), 688–697. <https://doi.org/10.1177/0956797612459657>
- Pergher, G. K., Grassi-Oliveira, R., Ávila, L. M., & Stein, L. M. (2006). Memory, mood and emotion. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, 28(1), 61–68. <https://doi.org/10.1590/S0101-81082006000100008>
- Peters, J., & Kemner, C. (2017). Facial expressions perceived by the adolescent brain: towards the proficient use of low spatial frequency information. *Biological Psychology*, 129, 1–7.
- Petroni, A., Canales-Johnson, A., Urquina, H., Guex, R., Hurtado, E., Blenkman, A., ... Ibañez, A. (2011). The cortical processing of facial emotional expression is associated with social cognition skills and executive functioning: a preliminary study. *Neuroscience Letters*, 505(1), 41–46. <https://doi.org/10.1016/j.neulet.2011.09.062>
- Pollak, S. D., Messner, M., Kistler, D. J., & Cohn, J. F. (2009a). Development of perceptual expertise in emotion recognition. *Cognition*, 110(2), 242–247. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2008.10.010>
- Pollak, S. D., Messner, M., Kistler, D. J., & Cohn, J. F. (2009b). Development of Perceptual Expertise in Emotion Recognition. *Cognition*, 110(2), 242–247. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2008.10.010>

- Pozzoli, T., Gini, G., & Altoè, G. (2017). Associations between facial emotion recognition and young adolescents' behaviors in bullying. *PLOS ONE*, *12*(11), e0188062. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0188062>
- Protugal, A., & Alberto, I. (2010). O Papel da Comunicação no Exercício da Parentalidade: Desafios e especificidades, *2*(52), 387–400.
- Recio, G., Schacht, A., & Sommer, W. (2014). Recognizing dynamic facial expressions of emotion: Specificity and intensity effects in event-related brain potentials. *Biological Psychology*, *96*, 111–125. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2013.12.003>
- Ribeiro, C. D. F. (2013). *Intervenção em perturbação de ansiedade generalizada em crianças, através de técnicas em grupo - Estudo experimental* (masterThesis). ISPA - Instituto Universitário. Recuperado de <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/2519>
- Roazzi, A., Dias, M. da G. B. B., Silva, J. O. da, Santos, L. B. dos, & Roazzi, M. M. (2011). What is emotion? searching the organizational structure of children's concept of emotion. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *24*(1), 51–61.
- Rodrigues, H., & Rocha, F. L. (2016). UMA DEFINIÇÃO CONSTITUTIVA DE EMOÇÕES: A constitutive definition of emotions. *Revista Húmus*, *5*(15). Recuperado de <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/4253>
- Romani-Sponchiado, A., Sanvicente-Vieira, B., Mottin, C., Hertzog-Fonini, D., & Arteché, A. (2015). Child Emotions Picture Set (CEPS): Development of a database of children's emotional expressions. *Psychology & Neuroscience*, *8*(4), 467–478. <https://doi.org/10.1037/h0101430>
- Romani-Sponchiado, B., Mottin, C., Romani-Sponchiado, A., Hertzog-Fonini, D., & Arteché, A. (2015). Child Emotions Picture Set (CEPS): Development of a database of children's emotional expressions. (PDF Download Available). Recuperado 7 de junho de 2017, de https://www.researchgate.net/publication/289365312_Child_Emotions_Picture_Set_CEPS_Development_of_a_database_of_children's_emotional_expressions
- Ruzzi-Pereira, A., & Santos, J. L. F. (2012). Doença mental materna, estilos parentais e suporte social: estudo das concepções de mães e adolescentes no interior de São Paulo. *Journal of*

- Human Growth and Development*, 22(1), 73.
<https://doi.org/10.7322/jhgd.20053>
- Sá, V. (2017). *Estilos Parentais e Compreensão Emocional de Crianças Em Idade Pré-escolar* (dissertação de mestrado). Instituto Universitário de Lisboa, Portugal.
- Sampaio, L. R., Camino, C. P. dos S., & Roazzi, A. (2009). Revisão de aspectos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia. *Psicologia: ciência e profissão*, 29(2), 212–227.
- Saur, A. M., & Loureiro, S. (2012). Qualidades psicométricas do Questionário de Capacidades e Dificuldades: revisão da literatura. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 29(4), 619–629.
- Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B., & Zechmeister, J. S. (2012a). *Metodologia de Pesquisa em Psicologia*. AMGH Editora.
- Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B., & Zechmeister, J. S. (2012b). *Metodologia de Pesquisa em Psicologia*. AMGH Editora.
- Silva, C. A. (2015). *Agressividade em adolescentes e percepção de expressões faciais de emoção*. Universidade de Aveiro. Recuperado de <https://ria.ua.pt/handle/10773/15439>
- Silva, C. R., & LOPES, R. E. (2010). Adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, 17(2). Recuperado de <http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/100>
- Silva, E., & Freire, T. (2014). Regulação emocional em adolescentes e seus pais: Da psicopatologia ao funcionamento ótimo. *Análise Psicológica*, 32(2), 187–198. <https://doi.org/10.14417/ap.746>
- Simões, S., Farate, C., & Pocinho, M. (2011). Estilos Educativos Parentais e Comportamentos de Vinculação das Crianças em Idade Escolar. *Interações: Sociedade e as novas modernidades*, 11(20). Recuperado de <http://www.interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/view/275>
- Soares, D. L., & Almeida, L. S. (2011). Percepção dos estilos educativo parentais: sua variação ao longo da adolescência. In *Libro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (1º ed). Espanha: Universidade de Coruna.
- Sousa, R. A. (2016). *Desempenho de crianças em escalas de comportamento agressivo e emoção*. (Trabalho de conclusão de curso). universidade federal da paraíba, João Pessoa. Recuperado de <http://rei2.biblioteca.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1121/1/RAS16092016.pdf>

- Southam-Gerow, M. A., & Kendall, P. C. (2002). Emotion regulation and understanding: implications for child psychopathology and therapy. *Clinical Psychology Review, 22*(2), 189–222.
[https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(01\)00087-3](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(01)00087-3)
- Spagnola, M., & Fiese, B. (2007). Family Routines and Rituals: a Context of development in the lives of young children. *Infants & Young Children, 20*(4), 284–299.
- Sponchiado, A. R. (2015). *Face Expressions in Childhood: Development of a Picture Set and Investigation of Developmental Markers, Social Demographic Moderators and Length of Presentation on Effects* (dissertação de mestrado). PUCRS, Porto Alegre. Recuperado de
<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7189/1/000467096-Texto%2bParcial-0.pdf>
- 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.
<https://doi.org/10.1080/14616730802461409>
- Steele, Howard, Steele, M., & Croft, C. (2008). Early attachment predicts emotion recognition at 6 and 11 years old. *Attachment & Human Development, 10*(4), 379–393.
<https://doi.org/10.1080/14616730802461409>
- Stegge, H., & Terwogt, M. M. (2011). Awareness and regulation of emotion in Typical and atypical development. In *Handbook of Emotion Regulation, First Edition*. Guilford Press.
- Sullivan, M. W., Carmody, D. P., & Lewis, M. (2010). How Neglect and Punitiveness Influence Emotion Knowledge. *Child psychiatry and human development, 41*(3), 285–298.
<https://doi.org/10.1007/s10578-009-0168-3>
- Teixeira, S.B. (2017). *Alexitimia, Processamento Emocional e Sintomatologia* (dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa, Portugal.
- Thomas, L., De Bellis, M., Graham, R., & LaBar, K. S. (2007). Development of emotional facial recognition in late childhood and adolescence. *Developmental Science, 10*(5), 547–558.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00614.x>
- Tófoli, D. (2018). *Pré-adolescente: Um guia para entender seu filho*. Globo Livros.
- Trentacosta, C. J., & Fine, S. E. (2010). Emotion Knowledge, Social Competence, and Behavior Problems in Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Review. *Social development*

- (Oxford, England), 19(1), 1–29. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x>
- Tuminello, E. R., & Davidson, D. (2011). What the face and body reveal: In-group emotion effects and stereotyping of emotion in African American and European American children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110(2), 258–274. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.02.016>
- Uema, S. F. H., Shizue, S., Pignatari, N., Fujita, R. R., Moreira, G. A., Pradella-Hallinan, M., & Weckx, L. (2007). Avaliação da função cognitiva da aprendizagem em crianças com distúrbios obstrutivos do sono. *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia*, 73(3), 315–320.
- Valle, L., Valle, E., & Reimão, R. (2009). Sono e aprendizagem, 26(80), 286–290.
- Vasconcelos, T. S. F. de. (2013). A influência das relações de apego entre pais e filhos na compreensão das emoções pelos filhos.
- Vebber, F., & Jardim, A. (2011). Habilidades sociais na infância: uma experiência nos Anos Iniciais. *Cadernos do Aplicação*, 24(1). Recuperado de <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/articloe/view/17435>
- Vitolo, Y., Fleitlich-Bilyk, B., Goodman, R., & Bordin, I.A. (2005). Crenças e atitudes educativas dos pais e problemas de saúde mental em escolares Crenças e atitudes educativas dos pais e problemas de saúde mental em escolares. *Revista de Saúde Pública*, 39(5), 716–724.
- Wainer, C. P., & Petersen, C. S. (2009). *Terapias cognitivo-comportamentais para crianças e adolescentes*. Artmed Editora.
- Weber, L. N. (2007). *Eduque Com Carinho - Para Pais: equilíbrio entre amor e limites* (2º ed). Curitiba: Juruá.
- Weber, L. N. D. (2007). *Eduque Com Carinho - Para Pais: EQUILIBRIO ENTRE AMOR E LIMITES*. JURUA EDITORA.
- Woerner, W., Fleitlich-Bilyk, B., Martinussen, R., Fletcher, J., Cucchiari, G., Dalgalarroondo, P., ... Tannock, R. (2004). The Strengths and Difficulties Questionnaire overseas: Evaluations and applications of the SDQ beyond Europe. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13(2), ii47–ii54. <https://doi.org/10.1007/s00787-004-2008-0>

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo desta dissertação foi analisar as relações entre o suporte parental e a habilidade de reconhecimento de expressões faciais em pré-adolescentes. Apesar de o estudo de revisão de literatura indicar a existência de relações entre esta habilidade e os comportamentos e atitudes parentais, esta pesquisa não encontrou relações significativas entre o suporte parental e a habilidade de reconhecimento de expressões faciais em pré-adolescentes.

Isto pode ter ocorrido devido à complexidade da habilidade de reconhecimento de expressões faciais, cujo aprimoramento depende de diversos fatores, como a maturação cerebral e as experiências sociais em diferentes contextos e relações (família, amigos, professores) (Dunn et al., 2018; Oldehinkel et al., 2015; Pollak et al., 2009; Tófoli, 2018). A revisão traz fundamentos a esta hipótese, pois seus achados indicam que quanto maior o QI das crianças, melhor é seu desempenho na identificação de emoções. Outro fator importante ressaltado na revisão são as experiências vividas pelas crianças: a exposição a situações de hostilidade está associada a piores desempenhos no reconhecimento de emoções.

Além disto, a pré-adolescência é uma fase de transição da infância para a adolescência, na qual a relação entre pares assume um papel cada vez mais significativo para o desenvolvimento socioemocional do indivíduo, enquanto o relacionamento com os pais é revisto e reajustado, passando por períodos de questionamentos e inseguranças (Carr-Gregg & Shale, 2015; Papalia et al., 2009; Tófoli, 2018). Tendo em vista a instabilidade desta relação e as limitações dos instrumentos de autorrelato, a percepção dos estilos parentais relatada pelos participantes pode não corresponder totalmente à realidade da relação pais-filhos, interferindo nos resultados deste estudo.

Apesar de não terem sido encontradas relações entre o suporte parental e a habilidade de reconhecimento de expressões faciais, sabe-se que o apoio dos pais é fundamental para o desenvolvimento dos filhos. De fato, a responsividade parental está associada a um melhor desempenho acadêmico, maiores repertórios de habilidades sociais e comportamentais, bem como uma menor incidência de transtornos externalizantes e internalizantes (Bolsoni-Silva & Fogaça, 2018; Carr-Gregg & Shale, 2015; Weber, 2007). O artigo de revisão também encontrou indicativos da importância do suporte parental, inclusive para a habilidade de reconhecimento de expressões faciais: filhos de pais com esta característica tem mais oportunidades de conversar sobre as emoções, socializá-las e identificá-las em si em nos outros, adquirindo, desta forma,

um maior repertório de estratégias de regulação emocional, cruciais para o desenvolvimento da empatia e para o convívio em sociedade.

Em relação aos estilos parentais, a revisão aponta que crianças filhas de pais do estilo negligente reconhecem com maior acurácia e rapidez expressões de raiva, tendo maior dificuldade e levando mais tempo para reconhecer as demais emoções. No entanto, os resultados deste estudo não indicaram relações significativas entre a habilidade de reconhecimento de expressões faciais e o estilo negligente. Uma possível explicação para esta diferença de resultados são as características dos estudos: os da revisão são longitudinais, detalhados e minuciosos, além de abordarem mais aspectos dos estilos parentais e da habilidade de reconhecimento de expressões faciais do que esta pesquisa, que é transversal e mais pontual. Além disso, os estudos da revisão longitudinais possuem um tamanho de amostra muito maior do que este estudo, que conta com um número de participantes semelhante ao de outras pesquisas transversais sobre esta temática.

Tanto a revisão de literatura quanto os resultados deste estudo apontam uma relação significativa entre a saúde mental dos pré-adolescentes e a habilidade de reconhecimento de expressões faciais, ressaltando, assim, a importância da atenção à saúde mental do pré-adolescente. Estes resultados vão ao encontro de outras publicações sobre o tema, que indicam um pior desempenho acadêmico e social para crianças e adolescentes com transtornos internalizantes e externalizantes, além de um menor repertório de estratégias de regulação emocional e uma maior vulnerabilidade para a exposição a comportamentos de risco (Bolsoni-Silva & Fogaça, 2018; Carr-Gregg & Shale, 2015; Tófoli, 2018).

Há algumas limitações que devem ser sinalizadas em ambos estudos. Na revisão de literatura, não foram encontrados estudos que compreendessem outras configurações familiares, como famílias monoparentais, com pais divorciados e homossexuais. Além disso, há poucos estudos longitudinais sobre a relação entre o suporte parental e a habilidade de reconhecimento de expressões faciais em pré-adolescentes e em outras faixas etárias.

Sugere-se a realização de mais estudos longitudinais sobre a temática para acompanhar o desenvolvimento da habilidade de reconhecimento de expressões faciais ao longo do ciclo vital humano, bem como para analisar os diferentes fatores que podem influenciar esta habilidade, tais como a saúde mental e QI.

No que se refere ao estudo 2, uma limitação foi o tamanho da amostra, que apesar de ser maior em comparação com os estudos

transversais da revisão, pode ter sido insuficiente para detectar alguma relação entre as variáveis e transpor este resultado para a população. Outra limitação foi a grande quantidade de instrumentos a serem preenchidos, o que pode ter dificultado a manutenção da atenção dos participantes durante a aplicação destes.

Em contrapartida, apesar do número de instrumentos, deixou-se de mensurar a saúde mental dos pais, o QI dos participantes e as outras relações sociais presentes no cotidiano dos jovens, fatores que podem interferir na habilidade de reconhecimento de expressões faciais, de acordo com o estudo 1.

Sugere-se a realização de novos estudos abrangendo outras fases da vida e abordando outras relações sociais, como a relação entre pares e com os professores, para verificar se o suporte parental apresenta alguma influência no reconhecimento de emoções em faixas etárias distintas da prole e qual o impacto de outras interações sociais nesta habilidade.

Também sugere-se a realização de programas de treinos de pais com foco no desenvolvimento socioemocional dos filhos, ou de programas voltados para o público infante-juvenil, com o intuito de aprimorar o seu conhecimento emocional e a habilidade de reconhecimento de expressões faciais.

8. REFERÊNCIAS

- Aguiar, J. S. R. (2016). *Como crianças reconhecem emoções em faces: o uso da variação da intensidade emocional*. Repositório da Universidade Federal de Brasília. Recuperado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/20036>
- Aguiar, J. S. R., Silva, A. I., Aguiar, C. S., Torro-Alves, N. & Souza, W. C. (2017). A influência da intensidade emocional no reconhecimento de emoções em faces por crianças brasileiras. *Universitas Psychologica*, 15(5). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-5.iiier>
- Aktar, E., Mandell, D., Vente, W., Majdanjic, M., Raijmakers, M. & Bögels, S. (2016). Infants Temperament and Mothers and Fathers Depression Predict Infants Attention to Objects Paired with Emotional Faces. *Journal Abnorm Child Psychology*, 44(5), 975–990. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0085-9>
- Alegre, A. (2011). Parenting Styles and Children's Emotional Intelligence: What do We Know? *The Family Journal*, 19(1), 56–62. <https://doi.org/10.1177/1066480710387486>

- Almada, L. F. (2012). Percepção Emocional e Processamento de Informações Emocionais no Reconhecimento de Expressões Faciais: origens psicológicas do julgamento social. *DoisPontos*, 9(2). <https://doi.org/10.5380/dp.v9i2.26594>
- Almeida, G., Silva, C. & Schlindwein-Zanini, R. (2016). Instrumentos de Avaliação do Sono na Infância: Revisão da Literatura Brasileira. *FIEP Bulletin On-line*, 86(1). <https://doi.org/10.16887/fiepbulletin.v86i1.5709>
- Andrada, E. G. C., Rezena, B. S., Carvalho, G. B. & Benetti, I. C. (2008). Fatores de risco e proteção para a prontidão escolar. *Psicologia: ciência e profissão*, 28(3), 536–547.
- Andrade, N. C., Abreu, N., Duran, V. R., Veloso, T. & Moreira, N. (2013). Reconhecimento de expressões faciais de emoções: padronização de imagens do teste de conhecimento emocional. *Psico*, 44(3), 382–390.
- Andrade, N. C., Abreu, N., Menezes, I., Mello, C. B., Duran, V. R. & Moreira, N. A. (2014). Adaptação transcultural do Teste de Conhecimento Emocional: avaliação neuropsicológica das emoções. *PsicoUSF*, 19(2), 297–306. <https://doi.org/10.1590/1413-82712014019002001>
- Araújo, P. D. P. (2012). *Validação do questionário do sono infantil de Reimão e Lefèvre (QRL)*. Universidade de São Paulo. <https://doi.org/10.11606/T.5.2012.tde-30072012-082245>
- Bandeira, C. M. & Hutz, C. S. (2010). As implicações do bullying na auto-estima de adolescentes. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 131–138.
- Batty, M. & Taylor, M. (2006). The development of emotional face processing during childhood. *Developmental Science*, 9(2), 207–220. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2006.00480>
- Baumrind, D. (1971). *Current patterns of parental authority*. American Psychological Association.
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), 887–907. <https://doi.org/10.2307/1126611>

- Baumrind, D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95.
- Beck, L., Kumschick, I. R., Eid, M. & Klann-Delius, G. (2012). Relationship between language competence and emotional competence in middle childhood. *Emotion*, 12(3), 503–514. <https://doi.org/10.1037/a0026320>
- Benchaya, M. C., Bisch, N. K., Moreira, T. C. & Barros, H. M. T. (2011). Non-authoritative parents and impact on drug use: the perception of adolescent children. *Jornal de Pediatria*. <https://doi.org/10.2223/JPED.2089>
- Benetti, S. P. C., Ramires, V. R. R., Schneider, A. C., Rodrigues, A. P. G. & Tremarin, D. (2007). Adolescência e saúde mental: revisão de artigos brasileiros publicados em periódicos nacionais. *Cadernos de Saúde Pública*, 23, 1273–1282. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2007000600003>
- Berzenski, S. R. & Yates, T. M. (2017). The differential influences of parenting and child narrative coherence on the development of emotion recognition. *Developmental Psychology*, 53(10), 1912–1923. <https://doi.org/10.1037/dev0000395>
- Bishop, S. J. (2007). Neurocognitive mechanisms of anxiety: an integrative account. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(7), 307–316. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2007.05.008>
- Bolsoni-Silva, A. T. & Fogaça, F. F. (2018). *Promove -Pais: treinamento de habilidades sociais educativas, um guia teórico* (1º ed. vol. 1). São Paulo: Hogrefe.
- Cardoso, M. & Carmona, M. R. C. (2011). *Compreensão emocional: a compreensão causal das emoções em crianças de idade escolar* (Dissertação de Mestrado). Recuperado de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4419>
- Carlson, N. R. (2002). *Fisiologia do comportamento*. Manole.
- Carr-Gregg, M. & Shale, E. (2015). *Criando Adolescentes para pais e mães de verdade!* (3º ed., vol. 1). São Paulo: Fundamento.

- Carvalho, M.S.D. & Silva, B.M.B. (2014). Estilos parentais: uma revisão bibliográfica. *Revista Psicologia em Foco*, 6(8), 22–42.
- Castro, V. L., Halberstadt, A. G., Lozada, F. T. & Craig, A. B. (2015). Parents' Emotion-Related Beliefs, Behaviors, and Skills Predict Children's Recognition of Emotion. *Infant and Child Development*, 24(1), 1–22. <https://doi.org/10.1002/icd.1868>
- Chen, X., McElwain, N. L. & Lansford, J. E. (2017). Interactive Contributions of Attribution Biases and Emotional Intensity to Child–Friend Interaction Quality During Preadolescence. *Child Development*, 1–18. <https://doi.org/10.1111/cdev.13012>
- Chora, M. L. M. (2016). *A Compreensão Emocional de Crianças em Idade Pré-Escolar e o Papel do Envolvimento Paterno em Atividades de Cuidados e Socialização* (Dissertação de Mestrado). Instituto Universitário de Lisboa, Portugal.
- Chronaki, G., Hadwin, J., Garner, M., Maurage, P. & J. S. Sonuga-Barke, E. (2014). The development of emotion recognition from facial expressions and non-linguistic vocalizations during childhood. *British Journal of Developmental Psychology*, 33. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12075>
- Costa, A. C. F. & Faria, L. M. S. (2014). Assessment of emotional intelligence: the relation of ability-based and self-report measures. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(3), 339–346. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722014000300011>
- Costa, T. F., Teixeira, M. A. P. & Gomes, W. B. (2000). Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 465–473.
- Costello, E. J., Keeler, G. P. & Angold, A. (2001). Poverty, Race/Ethnicity, and Psychiatric Disorder: A Study of Rural Children. *Journal of Public Health*, 91(9), 1494–1498.
- De Los Reyes, A., Lerner, M. D., Thomas, S. A., Daruwala, S. & Goepel, K. (2013). Discrepancies between Parent and Adolescent Beliefs about Daily Life Topics and Performance on an Emotion Recognition Task. *Journal of abnormal child psychology*, 41(6), 971–982. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9733-0>

- Dancey & Reidy (2013). *Estatística sem matemática para a Psicologia*. Penso Editora.
- Dias, C., Cruz, J. F. & Fonseca, A. (2008). Emoções: passado, presente e futuro. *Psicologia*, 22(2), 11–31.
- Dias, E. B. & Minervino, C. (2013). Competência emocional em crianças portadoras de transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e outras patologias. *psicologia em pediatria*, 49(6), 240–244.
- Duarte, G. G. M. (2007). *A qualidade do sono, o aproveitamento escolar e o stress em adolescentes que permanecem em frente ao computador durante a noite* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Campinas, Campinas. Recuperado de <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/311897>
- Duarte, M. S. L. (2014). *A influência da percepção da vinculação aos pais no uso de estratégias de regulação emocional em adolescentes* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Coimbra, Coimbra. Recuperado de <https://eg.sib.uc.pt/handle/10316/25684>
- Dunn, E. C., Crawford, K. M., Soares, T. W., Button, K. S., Raffeld, M. R., Smith, A. D. A. C. & Munafò, M. R. (2018). Exposure to childhood adversity and deficits in emotion recognition: results from a large, population-based sample. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12881>
- Ekman, P. (1970). Universal Facial Expressions of Emotions. *California Mental Health Research Digest*, 8(4), 151–158.
- Ekman, P. & Cordaro, D. (2011). What is Meant by Calling Emotions Basic. *Emotion Review*, 3, 364–370. <https://doi.org/10.1177/1754073911410740>
- Ekman, P. & Friesen, W. (1971). Constants Across Cultures in the face and Emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17(2), 124–129.
- Ekman, P. & Friesen, W. V. (1976). *Pictures of Facial Affect*. Consulting psychologists Press
- Ekman, P., Friesen, W. W. & Ellsworth, P. (2013). *Emotion in the Human Face: Guidelines for Research and an Integration of Findings*. Elsevier.

Ekman, P. (2011). *A Linguagem Das Emoções* (1º ed). São Paulo: Casa da Palavra.

Engelhardt, P. E., Nigg, J. T. & Ferreira, F. (2013). Is the fluency of language outputs related to individual differences in intelligence and executive function? *Acta Psychologica*, *144*(2), 424–432.
<https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2013.08.002>

Escoda, N. P. & Alegre, A. (2011). Família, emoções e adaptação na adolescência temprana. In *Inteligência emocional: 20 años de investigación y desarrollo*. (1º ed. vol. 1, p. 5). Espanha: Fundación Botin.

Esperidião-Antônio, V., Majeski-Colombo, M., Toledo-Monteverde, D., Moraes-Martins, G., Fernandes, J. J., Assis, M. B. & Siqueira-Batista, R. (2008). Neurobiology of the emotions. *Archives of Clinical Psychiatry*, *35*(2), 55–65. <https://doi.org/10.1590/S0101-60832008000200003>

Estanislau, G. M. & Bressan, R. A. (2014). *Saúde Mental na Escola: O que os Educadores Devem Saber*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul Editora.

Fairchild, G., Van Goozen, S. H. M., Calder, A. J., Stollery, S. J. & Goodyer, I. M. (2009). Deficits in facial expression recognition in male adolescents with early-onset or adolescence-onset conduct disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *50*(5), 627–636.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.02020.x>

Feiteira, D. M. (2011). *A Percepção de Caras em Adolescentes com Ansiedade Social* (dissertação de mestrado). Universidade de Aveiro, Portugal. Recuperado de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/8336/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Fleitlich, B. & Goodman, R. (2000). Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ). *Revista Infante (de Neuropsiquiatria da Infância e da Adolescência)*, *8*(1), 44–50.

Franco, M. & Santos, N. (2015). Desenvolvimento da Compreensão Emocional. *Psicologia: teoria e pesquisa*, *31*(3), 334–348.

Freitas-Magalhães, A. (2018). *O Código da Alegria*. Leya.

- Gao, X. & Maurer, D. (2009). Influence of intensity on children's sensitivity to happy, sad, and fearful facial expressions. *Journal of experimental child psychology*, *102*, 503–521.
- Gao, X. & Maurer, D. (2010). Similarities and differences in the perceptual structure of facial expressions of children and adults. *Journal of experimental child psychology*, *105*, 98–115.
- Germine, L., Dunn, E. C., McLaughlin, K. A. & Smoller, J. W. (2015). Childhood Adversity Is Associated with Adult Theory of Mind and Social Affiliation, but Not Face Processing. *Plos One*, *10*(6). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0129612>
- Giedd, J. N., Blumenthal, J., Jeffries, N. O., Castellanos, F. X., Liu, H., Zijdenbos, A. & Rapoport, J. L. (1999). Brain development during childhood and adolescence: a longitudinal MRI study. *Nature Neuroscience*, *2*(10), 861–863. <https://doi.org/10.1038/13158>
- Gomide, P. I. (2004). *Pais presentes, pais ausentes: regras e limites*. Vozes.
- Gomide, P. I. C. (2006). *IEP - Inventário De Estilos Parentais - Modelo Teórico: Manual de Aplicação, apuração e interpretação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gomide, P. I. C.; Salvo, C. G.; Pinheiro, D. P. N. & Sabbag, G. M. (2005). Correlação entre práticas educativas, depressão, estresse e habilidades sociais. PsicoUSF. Recuperado 9 de junho de 2017, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712005000200008
- Goodman, R., Ford, T., Richards, H., Gatward, R. & Meltzer, H. (2000). The Development and Well-Being Assessment: description and initial validation of an integrated assessment of child and adolescent psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, *41*(5), 645–655.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. & Dunsmore, J. C. (2001). Affective Social Competence. *Social Development*, *10*(1), 79–119. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00150>
- Hammond, S., Smith, J., Breakwell, G. M. & Fife-Schaw, C. (2010). *Métodos de Pesquisa em Psicologia*. Bookman Companhia Ed.

Izard, C. E. (2001). Emotional intelligence or adaptive emotions? *Emotion, 1*(3), 249–257.

Izard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin, 128*(5), 796–824.

Izard, C.E. & Read, P. B. (1982). *Measuring Emotions in Infants and Children*: Cambridge University Press.

Jarros, R. B., Salum, G. A., Belem da Silva, C. T., Toazza, R., de Abreu Costa, M., Fumagalli de Salles, J. & Manfro, G. G. (2012). Anxiety disorders in adolescence are associated with impaired facial expression recognition to negative valence. *Journal of Psychiatric Research, 46*(2), 147–151. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2011.09.023>

Kimble, A. B. (2014). *The Parenting Styles and Dimensions Questionnaire: A Reconceptualization and validation* (Dissertação de Mestrado). Oklahoma State University, Oklahoma.

Klein, J. M. & Gonçalves, A. (2008). Problemas de sono-vigília em crianças: um estudo da prevalência. *PsicoUSF, 13*(1), 51–58.

Ko, B. C. (2018). A Brief Review of Facial Emotion Recognition Based on Visual Information. *Sensors, 18*(2). <https://doi.org/10.3390/s18020401>

Kohlsdorf, M. & Junior, Á. L. C. (2017). O Autorrelato Na Pesquisa Em Psicologia da Saúde: Desafios Metodológicos. *Psicologia Argumento, 27*(57), 131–139.

Leime, J. L., 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. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2013000200002>

Lopez-Duran, N. L., Kuhlman, K. R., George, C. & Kovacs, M. (2013). Facial emotion expression recognition by children at familial risk for depression: High risk boys are oversensitive to sadness. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines, 54*(5), 565–574. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12005>

Maccoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In *Handbook of child psychology*:

formerly Carmichael's Manual of child psychology (vol. 4, p. 1–101). New York: Wiley.

Macedo, L. S. R. & Sperb, T. M. (2013). Regulação de emoções na pré-adolescência e influência da conversação familiar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(2), 133–140. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722013000200002>

Macedo, L. S. (2011). *Conversações sobre experiências envolvendo emoções no contexto familiar e o desenvolvimento de pré-adolescentes*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Recuperado de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/60713/000862948.pdf?sequence=1>

Magalhães, F. (2013). *O código de Ekman: o cérebro, a face, a emoção*. São Paulo: Edições Universidade Fernando Pessoa. Recuperado de <https://www.passeidireto.com/disciplina/behaviorismo-radical>

Mateus, T. I. S. (2016). *Relação entre os Estilos e práticas Parentais e Saúde mental. Um Estudo com a População Geral*. Universidade do Algarve, Portugal.

Mauss, I. B., Bunge, S. A. & Gross, J. J. (2007). Automatic Emotion Regulation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 146–167. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00005.x>

McClure, E. B. (2000). A meta-analytic review of sex differences in facial expression processing and their development in infants, children, and adolescents. *Psychological Bulletin*, 126(3), 424–453.

McKee, L. G., Jones, D., Forehand, R. & Cuellar, J. (2013). Assessment of Parenting Behaviors and Style, Parenting Relationships, and Other Parent Variables in Child Assessment. *The Oxford Handbook of Child Psychological Assessment*. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199796304.013.0035>

Medeiros, W. M. (2015). *Reconhecimento de expressões faciais e tomadas de decisão em crianças que vivenciaram situações de bullying* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Recuperado de <http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/7748/2/arquivototal.pdf>

Meiselman, H. L. (2016). *Emotion Measurement*. Woodhead Publishing.

Mocaiber, I., Pereira, M., Erthal, F. S., Machado-Pinheiro, W., Cagy, M., Volchan, E. & Oliveira, L. (2010). Fact or fiction? An event-related potential study of implicit emotion regulation - ScienceDirect, 476(2), 84–88. <https://doi.org/10.1016/j.neulet.2010.04.008>

Moreira, P. A. S., Oliveira, J. T., Crusellas, L. & Lima, A. (2013). Inventário de identificação de emoções e sentimentos (IIES): estudo de desenvolvimento e de validação. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 3(1), 39–66.

Mota, M. T. & Lopes, F. A. (2016). *Miolo Temas e práticas sobre saúde, sexualidade e interação social.indd* (1º ed.). Natal: EDUFRN.

Murta, S. G. (2007). Programas de prevenção a problemas emocionais e comportamentais em crianças e adolescentes: lições de três décadas de pesquisa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(1), 1–8.

Ochsner, K. & Gross, J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(5), 242–249. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2005.03.010>

Oldehinkel, A., Hartman, C., Van Oort, F. & Nederhof, E. (2015). Emotion recognition specialization and context-dependent risk of anxiety and depression in adolescents. *Brain Behavior*, 5(2), 1–10. <https://doi.org/10.1002/brb3.299>

OMS. (1984). *Health Promotion: A Discussion Document on the Concept and Principles Meeting on “Concepts and Principles of Health Promotion”*. World Health Organization.

Pacheco, J. T. B., Silveira, L. M. O. B. & Schneider, A. M. (2008). Estilos e práticas educativas parentais: análise da relação perspectiva dos adolescentes. *Psico*, 39(1). Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/1480/>

Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2009). *O Mundo da Criança: da Infância à Adolescência*. AMGH Editora.

Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano* (8º ed). Porto Alegre: Artes Médicas do Sul Editora.

Paraventi, L. (2018). *Construção e Evidências de Validade de uma Medida das Dimensões da Parentalidade para Pais e Mães de Crianças*

Pré-Ecolares (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Pavarini, G., Loureiro, C. P. & Souza, D. H. (2011). Compreensão de emoções, aceitação social e avaliação de atributos comportamentais em crianças escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(1). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v24n1/v24n1a16>

Penton-Voak, I. S., Thomas, J., Gage, S., McMurran, M., McDonald, S. & Munafò, M. (2013). Increasing Recognition of Happiness in Ambiguous Facial Expressions Reduces Anger and Aggressive Behavior. *Psychological Science*, 24(5), 688–697. <https://doi.org/10.1177/0956797612459657>

Pergher, G. K., Grassi-Oliveira, R., Ávila, L. M. & Stein, L. M. (2006). Memory, mood and emotion. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, 28(1), 61–68. <https://doi.org/10.1590/S0101-81082006000100008>

Peters, J. & Kemner, C. (2017). Facial expressions perceived by the adolescent brain: towards the proficient use of low spatial frequency information. *Biological Psychology*, 129, 1–7.

Petroni, A., Canales-Johnson, A., Urquina, H., Guex, R., Hurtado, E., Blenkman, A. & Ibañez, A. (2011). The cortical processing of facial emotional expression is associated with social cognition skills and executive functioning: a preliminary study. *Neuroscience Letters*, 505(1), 41–46. <https://doi.org/10.1016/j.neulet.2011.09.062>

Pollak, S. D., Messner, M., Kistler, D. J. & Cohn, J. F. (2009). Development of perceptual expertise in emotion recognition. *Cognition*, 110(2), 242–247. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2008.10.010>

Pons, F., Harris, P. L. & Rosnay, M. (2004). Emotional comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127–152.

Pozzoli, T., Gini, G. & Altoè, G. (2017). Associations between facial emotion recognition and young adolescents' behaviors in bullying. *Plos One*, 12(11). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0188062>

Portugal, A. & Alberto, I. (2010). O Papel da Comunicação no Exercício da Parentalidade: Desafios e especificidades, 2(52), 387–400.

Recio, G., Schacht, A. & Sommer, W. (2014). Recognizing dynamic facial expressions of emotion: Specificity and intensity effects in event-related brain potentials. *Biological Psychology*, 96, 111–125. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2013.12.003>

Ribeiro, C. D. F. (2013). *Intervenção em perturbação de ansiedade generalizada em crianças, através de técnicas em grupo - Estudo experimental* (Dissertação de Mestrado). ISPA - Instituto Universitário. Recuperado de <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/2519>

Roazzi, A., Dias, M. G. B. B., Silva, J. O., Santos, L. B. & Roazzi, M. M. (2011). What is emotion? searching the organizational structure of children's concept of emotion. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(1), 51–61.

Rodrigues, H. & Rocha, F. L. (2016). A constitutive definition of emotions. *Revista Húmus*, 5(15). Recuperado de <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/4253>

Romani-Sponchiado, A., Sanvicente-Vieira, B., Mottin, C., Hertzog-Fonini, D. & Arteche, A. (2015). Child Emotions Picture Set (CEPS): Development of a database of children's emotional expressions. *Psychology & Neuroscience*, 8(4), 467–478. <https://doi.org/10.1037/h0101430>

Ruzzi-Pereira, A. & Santos, J. L. F. (2012). Doença mental materna, estilos parentais e suporte social: estudo das concepções de mães e adolescentes no interior de São Paulo. *Journal of Human Growth and Development*, 22(1), 73. <https://doi.org/10.7322/jhgd.20053>

Sá, V. (2017). *Estilos Parentais e Compreensão Emocional de Crianças Em Idade Pré-escolar* (Dissertação de Mestrado). Instituto Universitário de Lisboa, Portugal.

Sampaio, L. R., Camino, C. P. dos S. & Roazzi, A. (2009). Revisão de aspectos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia. *Psicologia: ciência e profissão*, 29(2), 212–227.

Saur, A. M. & Loureiro, S. (2012). Qualidades psicométricas do Questionário de Capacidades e Dificuldades: revisão da literatura. *Estudos de Psicologia*, 29(4), 619–629.

Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B. & Zechmeister, J. S. (2012). *Metodologia de Pesquisa em Psicologia*. AMGH Editora.

Silva, C. A. (2015). *Agressividade em adolescentes e percepção de expressões faciais de emoção*. Universidade de Aveiro. Recuperado de <https://ria.ua.pt/handle/10773/15439>

Silva, C. R. & Lopes, R. E. (2010). Adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, 17(2). Recuperado de <http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/100>

Simões, S., Farate, C. & Pocinho, M. (2011). Estilos Educativos Parentais e Comportamentos de Vinculação das Crianças em Idade Escolar. *Interações: Sociedade e as novas modernidades*, 11(20). Recuperado de <http://www.interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/view/275>

Soares, D. L. & Almeida, L. S. (2011). Percepção dos estilos educativo parentais: sua variação ao longo da adolescência. In *Libro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (1º ed.). Espanha: Universidade de Coruna.

Sousa, R. A. (2016). *Desempenho de crianças em escalas de comportamento agressivo e emoção*. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Recuperado de <http://rei2.biblioteca.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1121/1/RAS16092016.pdf>

Southam-Gerow, M. A. & Kendall, P. C. (2002). Emotion regulation and understanding: implications for child psychopathology and therapy. *Clinical Psychology Review*, 22(2), 189–222. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(01\)00087-3](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(01)00087-3)

Spagnola, M. & Fiese, B. (2007). Family Routines and Rituals: a Context of development in the lives of young children. *Infants & Young Children*, 20(4), 284–299.

Sponchiado, A. R. (2015). *Face Expressions in Childhood: Development of a Picture Set and Investigation of Developmental Markers, Social Demographic Moderators and Length of Presentation on Effects* (Dissertação de Mestrado). PUCRS, Porto Alegre.

Recuperado de

<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7189/1/000467096-Texto%2bParcial-0.pdf>

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.

<https://doi.org/10.1080/14616730802461409>

Stegge, H. & Terwogt, M. M. (2011). Awareness and regulation of emotion in Typical and atypical development. In *Handbook of Emotion Regulation, First Edition*. Guilford Press.

Sullivan, M. W., Carmody, D. P. & Lewis, M. (2010). How Neglect and Punitiveness Influence Emotion Knowledge. *Child psychiatry and human development*, 41(3), 285–298. <https://doi.org/10.1007/s10578-009-0168-3>

Teixeira, S.B. (2017). *Alexitimia, Processamento Emocional e Sintomatologia* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Portugal.

Thomas, L., De Bellis, M., Graham, R. & LaBar, K. S. (2007). Development of emotional facial recognition in late childhood and adolescence. *Developmental Science*, 10(5), 547–558.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00614.x>

Tottenham, N., Tanaka, J. W., Leon, A. C., McCarry, T., Nurse, M., Hare, T. A., Marcus, D. J., Westerlund, A., Casey, B. J. & Nelson, C. (2009). The NimStim set of facial expressions: judgments from untrained research participants. *Psychiatry Res*, 168, 242–249.

Tófoli, D. (2018). *Pré-adolescente: Um guia para entender seu filho*. Globo Livros.

Trentacosta, C. J. & Fine, S. E. (2010). Emotion Knowledge, Social Competence, and Behavior Problems in Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Review. *Social development*, 19(1), 1–29.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x>

Tuminello, E. R. & Davidson, D. (2011). What the face and body reveal: In group emotion effects and stereotyping of emotion in African American and European American children. *Journal of Experimental*

Child Psychology, 110(2), 258–274.

<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.02.016>

Uema, S. F. H., Shizue, S., Pignatari, N., Fujita, R. R., Moreira, G. A., Pradella-Hallinan, M. & Weckx, L. (2007). Avaliação da função cognitiva da aprendizagem em crianças com distúrbios obstrutivos do sono. *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia*, 73(3), 315–320.

Valle, L., Valle, E. & Reimão, R. (2009). *Sono e aprendizagem*. 26(80), 286–290.

Vasconcelos, T. S. F. (2013). *A influência das relações de apego entre pais e filhos na compreensão das emoções pelos filhos* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco.

Veber, F. & Jardim, A. (2011). Habilidades sociais na infância: uma experiência nos anos iniciais. *Cadernos do Aplicação*, 24(1).

Recuperado de

<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/17435>

Vieira, H. A. C. (2015). O padrão da trajetória visual para o reconhecimento de expressões faciais (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Departamento de Psicologia, Brasília.

Vitolo, Y., Fleitlich-Bilyk, B., Goodman, R. & Bordin, I.A. (2005). Crenças e atitudes educativas dos pais e problemas de saúde mental em escolares Crenças e atitudes educativas dos pais e problemas de saúde mental em escolares. *Revista de Saúde Pública*, 39(5), 716–724.

Wainer, C. P. & Petersen, C. S. (2009). *Terapias cognitivo-comportamentais para crianças e adolescentes*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul Editora.

Weber, L. N. (2007). *Eduque Com Carinho - Para Pais: equilíbrio entre amor e limites* (2º ed). Curitiba: Juruá.

Weber, L. N., Selig, G. A., Bernardi, M. & Salvador, A. P. (2006). Continuidade dos estilos parentais através das gerações-transmissão intergeracional de estilos parentais. *Paidéia*, 16(35). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3054/305423756011/>

Woerner, W., Fleitlich-Bilyk, B., Martinussen, R., Fletcher, J., Cucchiaro, G., Dalgarrondo, P. & Tannock, R. (2004). The Strengths and Difficulties Questionnaire overseas: Evaluations and applications of the SDQ beyond Europe. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *13*(2), 47–54. <https://doi.org/10.1007/s00787-004-2008-0>

9. APÊNDICES

9.1. APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SÓCIODEMOGRÁFICO

Protocolo nº: _____ Data de Aplicação: ____/____/____

Idade: ____ anos

Sexo:

masculino feminino

Número de irmãos(ãs):

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Seus pais são:

Casados Separados Pai falecido Mãe falecida
 Outro

Profissão do pai:

Profissão da mãe:

Com quem você mora atualmente?

com toda família (pais, avós, tios...) com meus pais e avós
 com uma família de favor só com o pai e irmãos
 só com a mãe e irmãos só com os irmãos
 só com o pai só com a mãe
 com os pais e tios outro: _____

Onde você mora?

casa própria casa alugada apartamento próprio
 apartamento alugado outro

Você tem celular ou tablet?

sim não

Se sim, quantas horas por dia aproximadamente você usa seu celular ou tablet?

1 a 2 horas 3 a 4 horas 5 a 6 horas 7 a 8 horas
outro

Quantos computadores você tem em sua casa?

nenhum 1 2 3 4 5

Quanto tempo por dia você costuma passar aproximadamente no computador?

1 a 2 horas 3 a 4 horas 5 a 6 horas 7 a 8 horas
outro

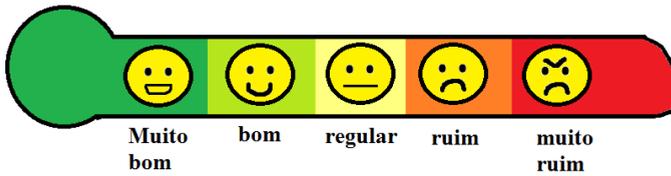
9.2. APÊNDICE B - ESCALA ANALÓGICA DO HUMOR

Hoje eu estou...



9.3. APÊNDICE C - ESCALA ANALÓGICA DO SONO

Como foi seu sono na última noite?



9.4. APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa de mestrado na escola de seu filho(a) intitulada “**Relações entre Suporte Parental e a Habilidade de Reconhecimento de Expressões Faciais em Pré-adolescentes**”. Gostaríamos muito que ele(a) participasse deste estudo. Para tanto, pedimos a sua atenção e leitura deste documento, o qual busca esclarecer os procedimentos da pesquisa. Informamos que este documento foi elaborado de acordo com as normas da resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) para pesquisas científicas envolvendo seres humanos e pela Resolução do Conselho Federal de Psicologia nº 010/2012.

Esta pesquisa, bem como este documento, foram avaliados e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (CEPSH – UFSC). O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos estabelecidos pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS). O CEPSH tem sua sede no Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. O telefone para contato com o CEPSH é (48) 3721-6094 e o e-mail cep.propesq@contato.ufsc.br.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar que seu filho(a) faça parte do estudo, rubrique todas as folhas e assine ao final deste documento. As folhas também terão sido rubricadas pelo pesquisador, e assinadas pelo mesmo, na última página. Este documento está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Esta pesquisa tem como objetivo principal avaliar fatores relacionados à habilidade de reconhecer expressões faciais emocionais em pré-adolescentes. Para tanto, os pré-adolescentes que integrarem este estudo participarão da aplicação dos instrumentos em dois momentos distintos. O primeiro momento será realizado em sala de aula com a presença de todos os alunos, onde cada participante preencherá sozinho os seguintes instrumentos: Questionário Sócio demográfico, Escala de Exigência e Responsividade Parentais, Questionário de Dificuldades e

Capacidades (SDQ), Escala Analógica do Humor e Escala Analógica do Sono. Estes instrumentos são de simples compreensão e adaptados para a idade de seu filho(a). Eles podem ser respondidos em um tempo médio de 30 minutos.

O Questionário Sóciodemográfico tem por objetivo de obter informações sobre o participante e caracterizar a amostra (sem a sua identificação), tais como sexo biológico, idade (em anos completos), número de moradores em casa, etnicidade, profissão dos pais e moradia (casa própria, alugada, apartamento). A Escala de Exigência e Responsividade Parentais tem o objetivo de verificar as práticas educativas dos pais (mãe e pai) em relação aos seus filhos, seus hábitos familiares, rotina e relacionamento com os filhos, segundo a teoria dos estilos parentais (participativo, autoritário, negligente e permissivo). O Questionário de Dificuldades e Capacidades (SDQ) procura analisar o desenvolvimento infantil, procurando identificar transtornos mentais e a presença comportamentos internalizantes (ansiedade e depressão) e externalizantes (hiperatividade, TDAH, entre outros). A Escala Analógica do Humor visa identificar o humor dos participantes no momento da aplicação dos instrumentos individuais. A Escala Analógica do Sono tem por objetivo mensurar a qualidade do sono dos participantes na noite anterior à aplicação dos instrumentos da etapa individual.

Também será solicitado ao seu filho(a) a participação em uma atividade computadorizada sobre expressões faciais emocionais, a ser realizada na segunda etapa da aplicação dos instrumentos de forma individual, em uma sala na presença da pesquisadora e sem os colegas de turma. A atividade consiste em identificar e categorizar corretamente expressões faciais de medo, alegria, tristeza, nojo, surpresa, raiva e neutra. Sua duração aproximada é de 20 minutos. Esta pesquisa tem por finalidade possibilitar um maior conhecimento sobre o tema de reconhecimento de expressões faciais, já que esta habilidade é um componente importante nas relações sociais.

Como benefícios desta pesquisa, os resultados deste estudo contribuirão para o desenvolvimento de novas políticas públicas voltadas para a socialização do público pré-adolescente, bem como novas formas de intervenção e de manutenção da saúde mental deste público.

A participação de seu filho(a) é voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo para você ou para seu filho(a). Você e seu filho(a) também poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo quando desejarem. Você também terá acesso ao seu registro do consentimento sempre que desejar. Além disso, todos os cuidados

serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade de seu filho(a). Dados individuais coletados no processo de pesquisa não serão informados às instituições envolvidas. Todo o material desta pesquisa será mantido em sigilo no Laboratório de Psicologia Cognitiva Básica e Aplicada da Universidade Federal de Santa Catarina (LPCOG-UFSC) e será destruído após cinco anos.

Entre os riscos da presente pesquisa encontram-se os possíveis constrangimentos e mobilização emocional de seu filho(a) ao expor seus pensamentos, sentimentos e opiniões nos instrumentos; a falta de motivação para participar da pesquisa, além do tempo despendido pelo seu filho(a) para a realização da mesma. Participar desta pesquisa também pode gerar certo desconforto físico ou fadiga devido à postura ereta e ao elevado nível atencional necessários para a atividade computadorizada, bem como para o preenchimento dos questionários e escalas. Caso seu filho(a) sinta algum dos desconfortos acima citados durante a realização dos questionários e tarefa, ele(a) poderá interromper a sua participação no estudo caso assim deseje ou poderá fazer um pequeno intervalo antes de dar continuidade à sua participação no estudo. Será oferecida orientação e/ou encaminhamento psicológico para o participante se assim o desejar. Se você ou seu filho(a) sentirem-se prejudicados moralmente ou materialmente, ou sofrerem danos decorrentes da realização do estudo, você poderá requerer uma indenização para os pesquisadores ou intuição responsáveis pelo estudo, conforme estabelecido pela resolução CNS 510/16.

A aplicação dos instrumentos e a realização da atividade computadorizada serão feitas individualmente e na escola de seu filho(a), em período a ser combinado com o diretor(a) e professor(a) responsáveis. Seu filho(a) será orientado quanto aos procedimentos deste estudo e deverá assinar o Termo de Assentimento (TA) antes de participar das atividades. O TA é um documento escrito com uma linguagem adequada à idade de seu filho(a) que explica os objetivos deste trabalho por meio do qual, após os participantes da pesquisa serem devidamente esclarecidos, explicitarão sua anuência em participar da pesquisa, sem prejuízo do consentimento de seus responsáveis legais. Você também terá acesso ao registro do assentimento de seu filho sempre que desejar e ele também.

A devolutiva dos resultados ocorrerá por meio da entrega aos pais, alunos, professores e coordenadores de cartazes e cartilhas instrutivas sobre o tema pesquisado para os pais, alunos, professores e coordenadores. Também será feita uma reunião com discussão aberta ao

público nas escolas que participaram da pesquisa, após a apresentação e defesa desta pesquisa, em data a ser agendada.

Desde já, agradecemos sua contribuição para o desenvolvimento desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por este estudo é a psicóloga Victória Niebuhr Loos, do Curso de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Caso queira contatar a equipe, poderá fazê-lo por meio do e-mail ppgpsi@contato.ufsc.br, pelo telefone (48) 3721-2435 ou pelo seguinte endereço:

Coordenadoria de Pós-Graduação em Psicologia - Centro de Filosofia e Ciências Humanas Universidade Federal de Santa Catarina - Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima.
Rua Engenheiro Agrônomo Andrei Cristian Ferreira, s/n, Bairro Trindade.
CEP 88040-500.

Victória Niebuhr Loos

Pesquisadora Responsável

Concordo em participar do presente estudo.

IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE

Iniciais _____ do

Nome: _____

RG: _____ CPF: _____

Assinatura: _____

_____, _____ de _____ de 2018.

9.5. APÊNDICE E- TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “RELAÇÕES ENTRE SUPORTE PARENTAL E A HABILIDADE DE RECONHECIMENTO DE EXPRESSÕES FACIAIS EM PRÉ-ADOLESCENTES”. Neste estudo pretendemos entender as relações entre o apoio e a educação que seus pais/responsáveis lhe dão e a sua capacidade de reconhecer expressões faciais de emoções como alegria, tristeza, medo, raiva, nojo, surpresa, expressão neutra e raiva. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a sua importância para o desenvolvimento saudável na pré-adolescência e nas fases seguintes, e também a possibilidade de criação de novos programas do governo voltados para pré-adolescentes em nossa sociedade.

Este estudo será dividido em dois momentos: primeiro você e seus amigos preencherão em sua sala de aula alguns instrumentos e um segundo momento em outra sala, só você e a pesquisadora. Para participar deste estudo você precisará preencher os seguintes instrumentos: Questionário Sócio demográfico, Escala de Exigência e Responsividade Parentais, Questionário de Dificuldades e Capacidades (SDQ), Escala Analógica do Humor e Escala Analógica do Sono. Eles servem para as pesquisadoras conhecerem você, sua família e seus hábitos. Cada instrumento leva aproximadamente 10 minutos para ser respondido. As pesquisadoras irão explicar cada um deles antes de seu preenchimento e caso tenha alguma dúvida você poderá pedir ajuda. Você também deverá participar de uma atividade no computador sobre expressões faciais emocionais. A atividade consiste em identificar e nomear corretamente expressões faciais de medo, alegria, tristeza, nojo, surpresa, raiva e neutra. Sua duração aproximada é de 30 minutos. Você foi escolhido para participar porque tem entre 10 e 12 anos de idade e está cursando o quinto ou sexto ano do ensino fundamental.

Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou não da pesquisa. Para participar deste estudo, o seu responsável deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você ou o seu responsável poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, sem prejuízos para você e seus responsáveis. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade. Você também pode solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo quando desejar. Será oferecida orientação e/ou encaminhamento psicológico para o participante que manifestar algum desconforto ao preencher os instrumentos e assim o desejar. Ninguém saberá que você

está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as pessoas que participaram da pesquisa.

Este estudo apresenta risco de cansaço e desconforto físico, pois você precisará ficar sentado e atento durante aproximadamente 60 minutos. também é possível que você sinta algum desconforto ao expor suas opiniões e sentimentos nos instrumentos e que se sinta desmotivado para realizar todas as atividades previstas neste estudo. Caso você sinta-se assim, você poderá chamar uma das pesquisadoras para orientá-lo e interromper a sua participação no estudo se assim desejar. Se você sentir-se prejudicado pelo estudo de alguma forma, deve falar com seus pais/responsáveis, pois eles foram orientados sobre como agir caso isso ocorra. Além dos riscos, este estudo apresenta benefícios: o fornecimento de informações necessárias para a criação de novos programas e atividades sobre saúde e educação dos filhos. Também beneficia a comunidade em que você vive, na medida em que incentiva o debate sobre este assunto e a realização novos estudos.

Os resultados estarão à sua disposição e de seus responsáveis quando a pesquisa estiver finalizada. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Caso ache necessário, você poderá entrar em contato com a pesquisadora por meio do e-mail ppgpsi@contato.ufsc.br.

Eu, _____,
fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

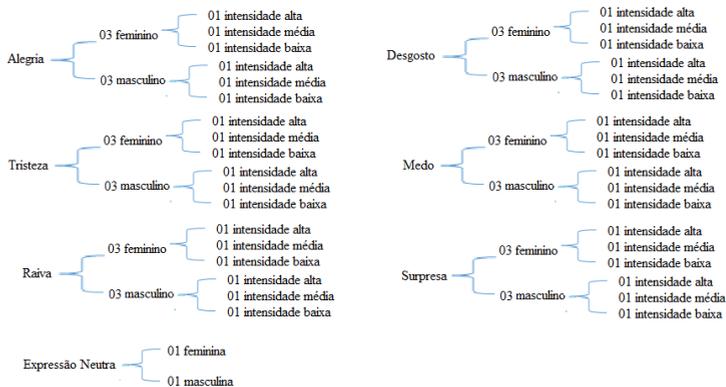
Florianópolis, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do(a) menor

Pesquisador

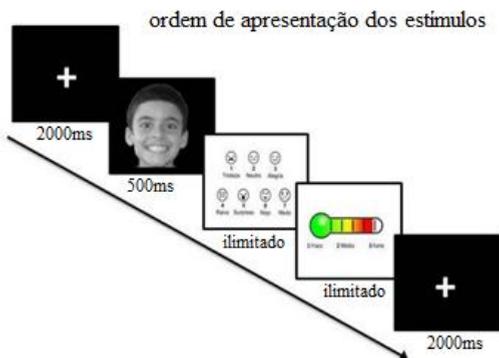
9.6. APÊNCIDE F – ESQUEMA DA TAREFA CEPS

- Teste piloto com 5 crianças da mesma faixa etária
- 38 imagens de crianças selecionadas do CEPS conforme o esquema:



- Fotos 300x300 resolução pixel (100dpi)
- Treino com 3 imagens realizado com os participantes antes do início da tarefa, seguindo os mesmos procedimentos do processo original.

ESQUEMA DE FUNCIONAMENTO*



*É o mesmo do primeiro estudo utilizando o CEPS no Brasil.

-Tempo de exibição de cada expressão facial: 500ms

-Tempo de exibição da cruz-estímulo: 2000ms

-Tempo de exibição das figuras-esquemas com os comandos: ilimitado

LEGENDAS IMAGENS PARA A CONFERÊNCIA DOS PESQUISADORES

ex: FOTO 1: 3 A F H r (alegria feminina high representado)

Foto 1: 3AFH

| 3 | A | F | H |
|--------------------------|---------------|------------------------------|---------------------------------|
| Ordem de comando (tecla) | Emoção: | Sexo: | Intensidade: |
| | alegria (A), | masculino (M) e feminino (F) | alto (H), médio (M) e baixo (L) |
| | tristeza (T), | | |
| | medo (M), | | |
| | neutro (N), | | |
| | desgosto (D), | | |
| | raiva (R), | | |
| | surpresa (S). | | |

r: expressão facial representada

Foto 2: 3AMH

Foto 3: 3AFLr

Foto 4: 3AMLr

Foto 5: 3AFM

Foto 6: 3AMM

Foto 7: 7MFH

Foto 8: 7MMH

do CEPS

Foto 9: 7MFLr

Foto 10: 7MMLr

Foto 11: 7MFM

Foto 12: 7MMM

Foto 13: 2NF

Únicas representantes da categoria no banco

Foto 14: 6DFH
 Foto 15: 6DMH
 Foto 16: 6DFLr
 Foto 17: 6DML
 Foto 18: 2NM
 Foto 19: 6DFM
 Foto 20: 6DMM
 Foto 21: 4RFH
 Foto 22: 4RMH
 Foto 23: 4RFL
 Foto 24: 4RML
 Foto 25: 4RFM
 Foto 26: 4RMM
 Foto 27: 5SFH
 Foto 28: 5SMH
 Foto 29: 5SFLr
 Foto 30: 5SMLr
 Foto 31: 5SFM
 Foto 32: 5SMM
 Foto 33: 1TFH
 Foto 34: 1TMH
 Foto 35: 1TFLr
 Foto 36: 1TMLr
 Foto 37: 1TFM
 Foto 38: 1TMM

LEGENDA DOS COMANDOS PARA OS PARTICIPANTES

1. Aparecerá a imagem “opçãoemoção” com os números correspondentes a cada emoção e a instrução para o participante pressionar a tecla desejada.
2. Aparecerá a imagem “opçãointensidade” com os números correspondentes a cada emoção e a instrução para o participante pressionar a tecla desejada.

LEGENDA DAS IMAGENS DA VERSÃO PILOTO:

| 3 | A | F | M | t |
|----------|---------------|----------|----------------|------------|
| Ord | Emoç | Se | Intensid | Te |
| em de | ção: alegria | xo: | ade: alto (H), | ste piloto |
| comando | (A), tristeza | masculin | | |

(T), medo o (M) e médio (M) e
(M), neutro feminino baixo (L)
(N), (F)
desgosto
(D), raiva
(R), surpresa
(S).

FOTO 1: 1TFHt
FOTO 2: 1TFLt
FOTO 3: 1TFMt
FOTO 4: 1TMHt
FOTO 5: 1TMLt
FOTO 6: 1TMMt
FOTO 7: 2NFt
FOTO 8: 2NMt
FOTO 9: 3AFHt
FOTO 10: 3AFLt
FOTO 11: 3AFMt
FOTO 12: 3AMHt
FOTO 13: 3AMLt
FOTO 14: 3AMMt
FOTO 15: 4RFHt
FOTO 16: 4RFLt
FOTO 17: 4RFMt
FOTO 18: 4RMHt
FOTO 19: 4RMLt
FOTO 20: 4RMMt
FOTO 21: 5SFHt
FOTO 22: 5SFLt
FOTO 23: 5SFMt
FOTO 24: 5SMHt
FOTO 25: 5SMLt
FOTO 26: 5SMMt
FOTO 27: 6DFHt
FOTO 28: 6DFLt
FOTO 29: 6DFMt
FOTO 30: 6DMHt
FOTO 31: 6DMLt
FOTO 32: 6DMMt
FOTO 33: 7MFHt

FOTO 34: 7MFLt
FOTO 35: 7MFMt
FOTO 36: 7MMHt
FOTO 37: 7MMLt
FOTO 38: 7MMMt

10. ANEXOS

10.1. ANEXO A – QUESTIONÁRIO DE CAPACIDADES E DIFICULDADES (SDQ-POR)

Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-Por)

Instruções: Por favor, marque para cada item um dos três quadrados: falso, mais ou menos verdadeiro ou verdadeiro. Ajudaria-nos se você respondesse a todos os itens da melhor maneira possível, mesmo que você não tenha certeza absoluta ou que a pergunta pareça-lhe estranha. Dê sua resposta baseado em como as coisas têm sido nos últimos seis meses.

Nome Masculino/Feminino

Data de Nascimento

| | Mais ou menos | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | Falso | verdadeiro | Verdadeiro |
| Eu tento ser legal com as outras pessoas. Eu me preocupo com os sentimentos dos outros | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Não consigo parar sentado quando tenho que fazer a lição ou comer; me mexo muito, esbarrando em coisas, derrubando coisas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Muitas vezes tenho dor de cabeça, dor de barriga ou enjôo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tenho boa vontade para dividir, emprestar minhas coisas (comida, jogos, canetas) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Eu fico muito bravo e geralmente perco a paciência | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Eu estou quase sempre sozinho. Eu geralmente jogo sozinho ou fico na minha | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Geralmente sou obediente e normalmente faço o que os adultos me pedem | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tenho muitas preocupações, muitas vezes pareço preocupado com tudo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tento ajudar se alguém parece magoado, aflito ou sentindo-se mal | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Estou sempre agitado, balançando as pernas ou mexendo as mãos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Eu tenho pelo menos um bom amigo ou amiga | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Eu brigo muito. Eu consigo fazer com que as pessoas façam o que eu quero | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Frequentemente estou chateado, desanimado ou choroso | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Em geral, os outros jovens gostam de mim | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Facilmente perco a concentração | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Fico nervoso quando tenho que fazer alguma coisa diferente, facilmente perco a confiança em mim mesmo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sou legal com crianças mais novas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Geralmente eu sou acusado de mentir ou trapacear | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Os outros jovens me perturbam, 'pegam' no pé' | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Frequentemente me ofereço para ajudar outras pessoas (pais, professores, crianças) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Eu penso antes de fazer as coisas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Eu pego coisas que não são minhas, de casa, da escola ou de outros lugares | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Eu me dou melhor com os adultos do que com pessoas da minha idade | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Eu sinto muito medo, eu me assusto facilmente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Eu consigo terminar as atividades que começo. Eu consigo prestar atenção | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Nome completo (em letra de forma) Data de hoje

Muito obrigado pela sua ajuda

10.2. ANEXO B - ESCALA DE EXIGÊNCIA E RESPONSABILIDADE PARENTAIS

Itens que compõem as Escalas de Exigência e Responsividade Parentais

Escala de Exigência

Até que ponto teus pais TENTAM saber...

1. Onde tu vais à noite?
 2. O que tu fazes com teu tempo livre?
 3. Onde tu estás quando não estás na escola?
- Até que ponto teus pais REALMENTE sabem...
4. Onde tu vais à noite?
 5. O que tu fazes com teu tempo livre?
 6. Onde tu estás quando não estás na escola?

Escala de Responsividade

A respeito de teus pais considera os seguintes itens:

7. Posso contar com sua ajuda caso eu tenha algum tipo de problema.
8. Incentiva-me a dar o melhor de mim em qualquer coisa que eu faça.
9. Incentiva-me a pensar de forma independente.
10. Ajuda-me nos trabalhos da escola se tem alguma coisa que eu não entendo.
11. Quando quer que eu faça alguma coisa, explica-me o porquê.
12. Quando tu tiras uma boa nota na escola, com que frequência teus pais te elogiam?
13. Quando tu tiras uma nota baixa na escola, com que frequência teus pais te encorajam a esforçar-te mais?
14. Teus pais realmente sabem quem são teus amigos.
15. Com que frequência teus pais passam tempo conversando contigo?
16. Com que frequência tu e teus pais se reúnem para fazerem juntos alguma coisa agradável?

Nota: as chaves de resposta para os itens 1, 2 e 3 incluem as opções "não tenta", "tenta pouco" e "tenta bastante". Os itens 4, 5, 6 e 14 têm as alternativas "não sabe", "sabe pouco" e "sabe bastante". Para os itens 7 a 13, as possibilidades são "quase nunca", "às vezes" e "geralmente". Já os itens 15 e 16 têm como opções de resposta "quase nunca", "às vezes" e "quase sempre". Para efeitos de cômputo dos escores (em todos os sistemas de resposta) o valor 1 foi atribuído à primeira opção, 2 para a segunda e 3 para a terceira. As escalas foram adaptadas com permissão dos autores do instrumento original (Lamborn e cols., 1991).

Sobre os autores:

Fabiana Tomazzoni da Costa é Psicóloga formada pela UFRGS. Atualmente cursa especialização em Saúde Mental pela Escola de Saúde Pública (Secretaria Estadual da Saúde/RS), junto ao Hospital São Pedro.

Marco A. P. Teixeira é Psicólogo e Mestre em Psicologia do Desenvolvimento pela UFRGS. Atualmente cursa Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento na mesma Universidade.

William Barbosa Gomes é Psicólogo pela Universidade Católica de Pernambuco e Doutor em Educação pela *Southern Illinois University-Carbondale* (EUA). É Professor do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

10.3. ANEXO C – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA NA ESCOLA 01

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Coordenação do Ensino Fundamental do Colégio São Luiz, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: “Relações entre Suporte Parental e a Habilidade de Reconhecimento de Expressões Faciais em Pré-adolescentes” e cumprirei os termos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Brusque, 23/10/2017

ASSINATURA: _____

NOME: *Fabíola Bado* _____

CARGO: *COORDENADORA PEDAGÓGICA* _____

CARIMBO DO/A RESPONSÁVEL


Colégio São Luiz
Departamento Pedagógico


Fabíola Bado
ASSESS. PEDAGÓGICA

10.4. ANEXO D - DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA NA ESCOLA 02

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Coordenação do Ensino Fundamental da Escola de Ensino Fundamental Paquetá, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: "Relações entre Suporte Parental e a Habilidade de Reconhecimento de Expressões Faciais em Pré-adolescentes" e cumprirei os termos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Brusque, 23/10/2017

ASSINATURA: Goreti Dutra

NOME : Goreti Dutra

CARGO : Coordenadora Escolar

CARIMBO DO/A RESPONSÁVEL

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL PAQUETÁ
 CNPJ: 95.785.192/0001-03
 Código: 080810 - Decreto 4623/00
 Rua Padre Antônio Einsing, 291 - Bairro Paquetá
 Brusque - Santa Catarina - CEP: 88353-470
 Email: cefp.educacao@brusque.sc.gov.br
 Fone(fax): (47)3351-8414

10.5. ANEXO E - DECLARAÇÃO DE
AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA NA ESCOLA 03

DECLARAÇÃO

Escola de Educação Básica Padre Lux

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Escola de educação Básica Padre Lux, situado na rua Egon Appel, nº30, bairro Azambuja, na cidade de Brusque, Santa Catarina, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: "Relações entre Suporte Parental e a Habilidade de Reconhecimento de Expressões Faciais em Pré-adolescentes" e cumprirei os termos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Brusque, 17/09/2018

ASSINATURA: NOME : Renato Reinert dos Santos
DIRETOR

CARGO : Port. 273-18/02/2018

CARIMBO DO/A RESPONSÁVEL

10.6. ANEXO F - DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA NA ESCOLA 04

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Coordenação da Escola de Ensino Fundamental Augusta Knorring, situada na no Bairro Cerâmica Reis, número 855, em Brusque/SC, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: "Relações entre Suporte Parental e a Habilidade de Reconhecimento de Expressões Faciais em Pré-adolescentes" e cumprirei os termos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Brusque, 13/05/2017

ASSINATURA

NOME:

CARGO:

CARIMBO DO/A RESPONSÁVEL

10.7. ANEXO G – DECLARAÇÃO DE
AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA NA ESCOLA 05

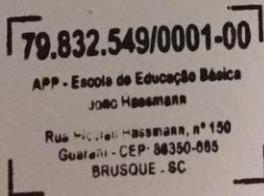
DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Direção da Escola de Educação Básica João Hassmann, situada na rua Nicolau Hassman, número 150, bairro Guarani, Brusque/SC, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: “Relações entre Suporte Parental e a Habilidade de Reconhecimento de Expressões Faciais em Pré-adolescentes” e cumprirei os termos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Brusque, 30/07/2018

ASSINATURA: *Landra Regina Aguiar*NOME: *Landra Regina Aguiar*CARGO: *Diretora*

CARIMBO DO/A RESPONSÁVEL



10.8. ANEXO H – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA NA ESCOLA 06

DECLARAÇÃO

(responsável pela instituição da coleta de dados)

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Coordenação do Ensino Fundamental do Colégio Confepi, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: “Relações entre Suporte Parental e a Habilidade de Reconhecimento de Expressões Faciais em Pré-adolescentes” e cumprirei os termos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Navegantes, 07/2018

ASSINATURA:

.....*Roberta Ramer*.....

NOME: *Roberta Ramer*

CARGO: *Coordenadora Pedagógica*

CARIMBO DO/A RESPONSÁVEL

Roberta
Coordenadora
CONFEPi

180.505.332/0001-67

COLÉGIO DE NAVEGANTES
FERREIRA PISKE LTDA. - ME

Rua Júlia Maria Mafra, nº 199
Centro - CEP 88370-492
NAVEGANTES - SC



Colégio de Navegantes Ferreira Piske
Rua: Júlia Maria Mafra, 199/200 - Centro - Navegantes
colégio@confepi.com.br - www.confepi.com.br
Fone: (47) 3243.4421

10.9. ANEXO I - PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: RELAÇÕES ENTRE SUPORTE PARENTAL E A HABILIDADE DE RECONHECIMENTO DE EXPRESSÕES FACIAIS EM PRÉ-ADOLESCENTES

Pesquisador: Carolina Baptista Menezes

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 80351617.5.0000.0121

Instituição Proponente: Pós-graduação de psicologia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.620.167

Apresentação do Projeto:

"Relações entre Suporte Parental e a Habilidade de Reconhecimento de Expressões Faciais em Pré-adolescentes".

Projeto de pesquisa para obtenção do título de mestrado de VICTÓRIA NIEBUHR LOOS do Programa de Pós-graduação em Psicologia orientada por Profa. Dra. Carolina Menezes. Na pré-adolescência, fase compreendida dos 10 aos 14 anos de acordo com a Organização Mundial de Saúde (Health Promotion, 1984), a capacidade de lidar com as emoções, tal como saber reconhecê-las e regulá-las, está relacionada ao bom ajustamento psicológico e emocional, bem como ao melhor uso das habilidades sociais e a uma melhor relação com os pares (Duarte, 2014).

Pesquisas recentes sobre o tema têm indicado que a presença desta característica (capacidade de lidar com as emoções) na pré-adolescência está associada a menores índices de depressão, ansiedade e outros transtornos mentais na adolescência. A pré-adolescência é uma etapa da vida que se encontra entre a infância e a adolescência, correspondente respectivamente à terceira infância. Esta é a fase em que os pais e professores ainda têm grande influência nos comportamentos e no desenvolvimento de seus filhos, visto que na adolescência as relações entre os pares passam a ter uma maior importância na vida destes, assumindo um papel importante na formação dos sujeitos.

Este estudo busca trazer novas contribuições para este público, bem como aprofundar os conhecimentos existentes e fornecer subsídios para futuras pesquisas sobre a relação entre os

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vítor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANÓPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 2.620.167

tipos de suporte parental e a habilidade de reconhecer expressões faciais emocionais em pré-adolescentes. Os participantes deste estudo serão 150 pré-adolescentes de 11 a 12 anos provenientes de duas escolas municipais e uma particular da região Florianopolitana e do Vale do Itajaí.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Avaliar a relação entre os tipos de suporte parental e a habilidade de reconhecer expressões faciais emocionais em pré-adolescentes

Objetivo Secundário:

- avaliar a percepção do pré-adolescente sobre o suporte parental por meio dos estilos parentais: autoritário, permissivo, negligente e participativo;
- avaliar a habilidade do pré-adolescente de reconhecer sete expressões faciais emocionais: raiva, tristeza, nojo, surpresa, alegria, medo, alegria e expressão neutra;
- verificar a relação entre os diferentes estilos parentais e três parâmetros de reconhecimento das expressões faciais, a saber, acurácia, tempo de reação e intensidade da emoção;
- avaliar o possível efeito moderador da saúde mental dos pré-adolescentes (desfecho secundário) na relação entre percepção de suporte parental e reconhecimento de faces.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Entre os riscos da presente pesquisa encontram-se os possíveis constrangimentos e mobilização emocional do participante ao expor seus pensamentos, sentimentos e opiniões nos instrumentos; a falta de motivação para participar da pesquisa, além do tempo despendido para a realização da mesma. Participar desta pesquisa também pode gerar certo desconforto físico ou fadiga devido à postura ereta e ao elevado nível atencional necessários para a atividade computadorizada, bem como para o preenchimento dos questionários e escalas.

Benefícios:

Como benefícios desta pesquisa, os resultados deste estudo contribuirão para o desenvolvimento de novas políticas públicas voltadas para a socialização do público pré-adolescente, bem como novas formas de intervenção e de manutenção da saúde mental deste público.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Pólo Reitoria II, R: Desembargador Vítor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANÓPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** oep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 2.620.167

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta clareza, fundamentação bibliográfica, objetividade e uma vez obtido os dados conclusivos possibilitará ações que trarão benefícios aos participantes da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Documentos de acordo com as solicitações do CEP/SH

Recomendações:

Fazer com que no TCLE as assinaturas do pesquisador responsável e participante da pesquisa estejam na mesma folha conforme item IV.5 (d) da Resolução 466/2012.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Foram feitas alterações pontuais no TCLE não havendo inadequações ou impedimentos a realização da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|--------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB INFORMACOES_BASICAS_DO_P ROJETO_1040365.pdf | 04/04/2018 18:37:05 | | Aceito |
| Outros | respostapendenciaparecer2562708.pdf | 04/04/2018 18:35:08 | VICTORIA NIEBUHR LOOS | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | tclemodificado2.pdf | 04/04/2018 18:29:25 | VICTORIA NIEBUHR LOOS | Aceito |
| Outros | respostapendenciaparecer2471795.pdf | 30/01/2018 22:40:33 | VICTORIA NIEBUHR LOOS | Aceito |
| Cronograma | cronogramamodificado.pdf | 26/01/2018 14:16:14 | VICTORIA NIEBUHR LOOS | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | projtomodificado.pdf | 26/01/2018 14:15:55 | VICTORIA NIEBUHR LOOS | Aceito |
| Folha de Rosto | folha_de_rosto.pdf | 25/11/2017 16:20:00 | VICTORIA NIEBUHR LOOS | Aceito |
| Orçamento | orcamento.pdf | 24/11/2017 10:14:29 | VICTORIA NIEBUHR LOOS | Aceito |
| Outros | escalasono.pdf | 24/11/2017 10:04:54 | VICTORIA NIEBUHR LOOS | Aceito |
| Outros | escalahumor.pdf | 24/11/2017 10:03:51 | VICTORIA NIEBUHR LOOS | Aceito |

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vilor Lima, nº 222, sala 401
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
 UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS
 Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.propesq@contabo.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC

Continuação do Parecer: 2.620.167

| | | | | |
|--|--|------------------------|--------------------------|--------|
| Outros | sociodemografico.pdf | 24/11/2017 10:03:06 | VICTORIA NIEBUHR LOOS | Aceito |
| Outros | arefa_iceps.pdf | 24/11/2017 10:01:17 | VICTORIA NIEBUHR LOOS | Aceito |
| Outros | escala_de_exigencia_er_esporsividade.pdf | 24/11/2017 09:59:27 | VICTORIA NIEBUHR LOOS | Aceito |
| Outros | SDQpor.pdf | 24/11/2017 09:57:51 | VICTORIA NIEBUHR LOOS | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Declaracao03.pdf | 24/11/2017 09:56:39 | VICTORIA NIEBUHR LOOS | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Declaracao02.pdf | 24/11/2017 09:55:58 | VICTORIA NIEBUHR LOOS | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Declaracao01.pdf | 24/11/2017 09:55:06 | VICTORIA NIEBUHR LOOS | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Avaliação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 25 de Abril de 2018

Assinado por:
Luiz Eduardo Toledo
(Coordenador)

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Pólo Reitoria II, R. Desembargador Vítor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cnp.propesq@contato.ufsc.br

10.10. ANEXO J – COMPROVANTE DE SUBMISSÃO DO ARTIGO 01

The screenshot shows a web browser window displaying the submission system for the journal 'PSICOLOGIA: TEORIA E PESQUISA'. The page title is 'SUBMISSÕES ATIVAS'. The main content area features a table of active submissions and a sidebar with navigation options.

PSICOLOGIA: TEORIA E PESQUISA

CAPA SOBRE PÁGINA DO USUÁRIO PESQUISA ATUAL ANTERIORES NOTÍCIAS
 Capa > Cadastro > Autor > Submissões Ativas

SUBMISSÕES ATIVAS

| ATIVO | ARQUIVO | | | | |
|-------|---------|-------|----------------------|---|-----------------------|
| ID | MUNDO | SEÇÃO | AUTORES | TÍTULO | SITUAÇÃO |
| 31397 | 10-29 | EL | Leoa, Lopes, Mesetas | RELAÇÕES ENTRE SÍMBOLE PARCENTAL E RECONHECIMENTO DE... | Aguardando designação |

1 a 1 de 1 item

INICIAR NOVA SUBMISSÃO
 CLIQUE AQUI para iniciar os cinco passos do processo de submissão.

APONTAMENTOS

| TODOS | TÍTULO | PUBLICADO | RECORRIDO | | |
|------------------|--------|-----------|-----------|----------|------|
| DATA DE EXCLUSÃO | URL | ARTIGO | TÍTULO | SITUAÇÃO | AÇÃO |

Não há apontamentos.

[Publicado](#) | [Ignorado](#) | [Excluir](#) | [Selecionar todos](#)

ISSN: 1806-3446

OPENS JOURNAL SYSTEMS
 Ajuda do sistema

USUÁRIO
 Logado como: **Veterinarios**
 Nome periódico: **Psicologia**
 Perfil: **Usuário de sistema**

AUTOR
 Submissões: **Ativa (1)**
 Artigos (0)
 Versões submetidas

NOTIFICAÇÕES
 Visualizar
 Gerenciar

IDIOMA
 Selecionar o idioma: **Português (Brasil)**
 Submeter

CONTEÚDO DA REVISTA
 Página:
 Range de busca:
 Todos