

Ana Raquel Baltazar Martins

Identificação das Emoções:

A Influência do Género e dos Estímulos Visuais

Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências da Saúde

Porto, 2014

Ana Raquel Baltazar Martins

Identificação das Emoções:

A Influência do Género e dos Estímulos Visuais

Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências da Saúde

Porto, 2014

Ana Raquel Baltazar Martins

Identificação das Emoções:

A Influência do Género e dos Estímulos Visuais

(Ana Raquel Baltazar Martins)

Trabalho apresentado à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Terapêutica da Fala, sob orientação do Professor Doutor Freitas-Magalhães e co-orientação da Mestre Vânia Peixoto

Resumo:

Ao longo dos anos, as emoções têm vindo a ser extensivamente estudadas e documentadas na literatura, devido à sua importância no desenvolvimento biopsicossocial do ser humano. As emoções são consideradas reações a determinados acontecimentos, situações recentes ou inesperadas que desempenham várias funções. Permitem proteger o património genético, pois garantem a sobrevivência da espécie, bem como equilibram o bem-estar individual e social. Têm, também um papel fundamental na aprendizagem, pois é através da expressão das emoções que ensinamos as crianças a interiorizar valores e regras sociais que as ajudam a manter relações e a processar informações. Permitem ainda uma melhor compreensão sobre os nossos comportamentos e os dos outros, uma vez que é uma forma de comunicação que implica uma interação social mais apropriada e eficaz, para além de que ajudam a tomar decisões e influenciam os comportamentos comunicativos. No entanto, os estudos e registos existentes são habitualmente realizados com participantes adultos e com recurso à face humana.

Braconnier (1996) afirma que existem diferenças emocionais entre géneros; que estas dependem do contexto familiar, cultural e social e que surgem desde os primeiros meses de vida, justificando também as diferenças comportamentais entre o género feminino e masculino ao longo do seu desenvolvimento.

Assim, o tema do presente trabalho é a identificação das emoções: a influência do género e de estímulos visuais, que teve como objetivos identificar e reconhecer o padrão das emoções de acordo com o género; verificar a existência de diferenças significativas na intensidade das emoções entre géneros; e comparar a identificação e o reconhecimento das emoções em ambos os géneros mediante a exposição aos diferentes estímulos (informação escrita com imagem, imagem, informação escrita).

O estudo é transversal e os instrumentos de recolha de dados utilizados foram 30 tiras de banda desenhada extraídas da obra completa de *PEANUTS* (Volumes I a V) de Schulz (2005, 2007, 2009, 2010), nas quais estão representadas as 7 emoções básicas: alegria, aversão, cólera, desprezo, medo, surpresa e tristeza (Freitas-Magalhães,

2011), e questões de caracterização do perfil da criança. A amostra deste estudo foi constituída por 102 alunos do 8º ano de escolaridade portugueses de um Mega Agrupamento de Escolas da Zona Centro, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos, seleccionada por conveniência. Recorreu-se ao SPSS para determinar os objetivos em estudo.

Em suma, a realização deste estudo permitiu concluir que existem poucos resultados estatisticamente significativos. Verifica-se que a intensidade da emoção “Cólera” é significativamente superior nas respostas ao estímulo completas na questão Int_30C para o género feminino comparativamente com o género masculino (6,06 vs 4,94; $p < 0,05$). Também foram observadas associações estatisticamente significativas entre género e estímulos mudas nas questões: Int_2M, (5,53 vs 4,13; $p < 0,05$) para a emoção “Medo” e na questão Int_6M1 para a emoção “Desprezo” (5,06 vs 3,96; $p < 0,05$), sendo as proporções das médias superiores no género feminino. Apesar de não se verificarem associações estatisticamente significativas relativamente às intensidades das questões apenas com a informação escrita (Int_I), verificou-se que a proporção das médias das respostas para a intensidade das emoções básicas foi superior no género feminino comparativamente com o género masculino, na globalidade dos resultados.

Palavras-chave: Linguagem; Pragmática; Emoções; Género masculino; Género feminino; Banda Desenhada (BD).

Abstract

Over the years the emotions has been extensively studied and documented in the literature, due to its importance in the biopsychosocial human beings development. Emotions are considered reactions to certain events, recent or unexpected situations that perform various functions. Allows protecting the genetic heritage, because it guaranties the species survival and as well as balance the individual and social welfare. Although it has a fundamental role in learning, because it's through the emotion's expression that we teach children to internalize values and social rules that help maintain relationships and process information. It also allows a better understanding of our behaviors and of the others, since it's a form of communication that involves a more appropriate and effective social interaction, as well as to facilitate the decisions process and influence communicative behaviors. However the studies and existing records are usually carried out with adult participants and with recourse to the human face.

Braconnier (1996), states that there are emotional differences between genders; that depends on the family, cultural and social context, which occur in the first months after birth, also explaining the behavioral differences between female and male gender throughout its development.

Thus, the purpose of the present study is the identification of emotions: the influence of gender and visual stimuli, which aimed to identify and recognize the emotions patterns according to gender; check for significant differences in the intensity of emotions between genders; and compare the identification and recognition of emotions in both sexes by exposure to different stimuli (written with picture, image information, written information).

The study is cross-sectional and the data collection instruments used were 30 comic strips extracted from the *PEANUTS* Work (Volumes I to V) by Schulz (2005, 2007, 2009, 2010), in which are represented the 7 basic emotions: joy, disgust, anger, contempt, fear, surprise and sadness (Freitas-Magalhães, 2011), and issues of characterization of the child's profile. The study sample consisted of 102 students

from the 8th year of schooling of a Portuguese Mega Group of Schools center Zone, aged between 13 and 16 years, selected by convenience. We used SPSS to determine the aims for the study.

In short, this study has concluded that there are few statistically significant results. It turns out that the intensity of emotion "Anger" is significantly higher in the responses in stimulus "completas" in the question Int_30C for females compared with males (6.06 vs 4.94; $p < 0.05$). Also statistically significant associations were observed between gender and stimulus "mudas" questions: Int_2M, (5.53 vs 4.13; $p < 0.05$) for emotion "Fear" and on Int_6M1 issue for emotion "Contempt" (5.06 vs 3.96; $p < 0.05$), and the proportions of the averages higher than in females. Although there's no statistically significant associations related to the question's intensities of only with the written information (Int_I), it was found that the ratio of the average response to the intensity of basic emotions was higher in females compared with males, in the global results.

Keywords: Language; Pragmatics; Emotions; Male gender; Female gender; BD.

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Freitas-Magalhães pelo apoio prestado durante esta etapa da minha vida.

À Mestre Vânia Peixoto pela paciência e atenção que me dedicou.

Aos companheiros de viagem que sempre me incentivaram para terminar esta tarefa, mesmo quando já não havia energia...eles sabem quem são...

A todos aqueles que aguentaram a minha ausência e os meus humores, e que permanecem ao meu lado, um obrigada do fundo do coração, por mais uma prova de amizade que aguenta os piores momentos.

Índice

Introdução	1
Fundamentação Teórica	4
1. Linguagem	4
1.1. O que é? E para que serve?.....	4
2. O Desenvolvimento da Linguagem	5
2.1. Componente Pragmática da Linguagem.....	11
2.1.1. O que é?.....	11
2.2. Desenvolvimento da Pragmática	17
3. As emoções	21
3.1. Desenvolvimento da criança <i>versus</i> emoção	24
3.1.1. Fase pré-linguística	25
3.1.2. Fase pré-escolar.....	29
3.1.3. Fase escolar	32
3.2. As Emoções Básicas	33
4. Diferenças entre géneros.....	37
4.1. Funcionamento Cerebral.....	38
4.2. No desenvolvimento da Linguagem	42
4.3. Na perceção e manifestação das emoções	44
5. Banda Desenhada.....	46
Metodologia	49
1. Objetivos do estudo.....	49
2. Tipo de estudo.....	49
3. Participantes.....	50
4. Materiais	50
4.1. Instrumentos de avaliação	50
4.2. Questionário sócio-demográfico.....	51
5. Procedimentos.....	51
5.1. Seleção das 90 tiras.....	52
5.2. Análise do painel de peritos.....	52
5.3. Pré-teste	54
6. Caracterização do processo de recolha de dados da amostra.....	54

7. Considerações éticas	57
8. Análise e tratamento de dados	58
Resultados	59
Discussão	79
Conclusão.....	89
Bibliografia	91

Anexo I – Aquisição da Linguagem

Anexo II – Instrumentos de Avaliação

Anexo III – Pedido de Autorização ao Agrupamento de Escolas (Carta Formal)

Anexo IV – Declaração de Consentimento Informado Dirigido aos Encarregados de Educação

Anexo V - Distribuição das emoções identificadas, assinaladas pelo género perante o estímulo Completas (C)

Anexo VI - Distribuição das emoções identificadas, assinaladas pelo género, perante o estímulo Mudas (M)

Anexo VII - Distribuição das emoções identificadas, assinaladas pelo género, perante o estímulo Invisíveis (I)

Índice de Tabelas

Tabela 1- Caracterização da amostra por género e idade	50
Tabela 2 - Seleção por Consenso dos Peritos	53
Tabela 3 - Distribuição das emoções identificadas, assinaladas pelo género perante o estímulo Completas (C)	60
Tabela 4 – Comparação da distribuição das respostas pretendidas, da amostra por género, perante o estímulo Completas (C).....	62
Tabela 5 - Distribuição das emoções identificadas, assinaladas pelo género, perante o estímulo Mudadas (M).....	64
Tabela 6 – Comparação da distribuição das respostas pretendidas, da amostra por género perante o estímulo Mudadas (M).....	66
Tabela 7 - Distribuição das emoções identificadas, assinaladas pelo género, perante o estímulo Invisíveis (I)	68
Tabela 8 – Comparação da distribuição das respostas pretendidas, da amostra pelo género, perante o estímulo Invisíveis (I).....	70
Tabela 9 - Intensidade: estímulo Completa (C) versus género (<i>t de Student</i>)	73
Tabela 10 - Intensidade: estímulo Muda (M) versus género (<i>t de Student</i>).....	75
Tabela 11 - Intensidade: estímulo Invisível (I) versus género (<i>t de Student</i>)	77

Índice de Figuras

Figura 1 Caracterização das principais fases do estudo.....	51
Figura 2 – Esquema explicativo da construção do instrumento de avaliação.....	55

Introdução

As diferenças entre géneros são alvo de estudo de vários investigadores, talvez pelas situações que se vivem no dia a dia e para as quais se vão procurando explicações empíricas.

Na linguagem os especialistas referem que as meninas, de uma forma geral, começam a desenvolver a linguagem mais cedo, assim como outras áreas. Relativamente aos estudos realizados existe alguma controvérsia, principalmente no que diz respeito a estudos de anatomia cerebral. Alguns estudos anatómicos demonstraram diferenças entre géneros nas regiões anteriores da fala-linguagem (Hayes, Lewis, 1995, Harasty et al., 1997, Foundas et al., 1998a *in* Knaus et al., 2007).

As inconsistências encontradas nos estudos podem estar relacionadas com o facto de ainda haver um número reduzido de investigações que examinaram diferenças anatómicas entre géneros (principalmente nas regiões anteriores da linguagem) com amostras reduzidas e recurso a diferentes métodos (estudos *posmortem*, volumétrico MRI, exame anatómico microscópico), (Knaus et al., 2007).

Este trabalho surgiu no âmbito do mestrado em terapia da fala na vertente de linguagem na criança e decorre de uma insatisfação pessoal, em termos de conhecimento, no que concerne ao conteúdo científico alusivo à componente pragmática da linguagem e às diferenças entre géneros.

No dia a dia vão surgindo casos com dificuldade acentuada nesta componente, comprometendo o desempenho comunicativo e, por esse motivo, o processo de integração na comunidade. Os casos para intervenção terapêutica, na área da linguagem, são na sua maioria crianças do género masculino, sendo intrigante também o facto da prevalência ser superior na população com perturbação do espectro do autismo com este género (em Portugal o rácio é de 2,9 do género masculino para 1 do género feminino), (Oliveira et al., 2007). Os casos em que se verificam dificuldades na pragmática aparecem com maior frequência no género masculino, sendo ainda mais acentuados no caso das crianças com autismo (população com a

qual trabalho). Desta vivência profissional surge o interesse em aprofundar o tema, para averiguar se há alguma relação com o género dos participantes de forma a confirmar as impressões recolhidas informalmente no trabalho clínico.

O estudo realizado está sobretudo relacionado com a linguagem recetiva e a descodificação da mesma, com a linguagem não literal, tal como a ironia, a expressão facial e a interpretação de mensagem com variação de estímulos visuais em três situações: tiras de banda desenhada com imagem das personagens e diálogos escritos; tiras de banda desenhada somente com imagens das personagens (excluem-se os diálogos escritos); e por fim tiras de banda desenhada apenas com os diálogos escritos (sem as imagens das personagens).

Neste contexto, o tema do presente trabalho é a identificação das emoções perante a influência do género e dos estímulos visuais. Assim, pretende-se identificar e reconhecer o padrão das emoções de acordo com o género; verificar a existência de diferenças significativas na intensidade das emoções entre géneros; e comparar a identificação e o reconhecimento das emoções em ambos os géneros mediante a exposição aos diferentes estímulos (informação escrita com imagem, imagem, informação escrita).

Para compreender o tema em questão realizar-se-á uma revisão bibliográfica que inclui os pontos habitualmente considerados consensuais para o enquadramento do tema em estudo: definição da linguagem; componentes da linguagem, em especial a pragmática; as emoções; as diferenças entre géneros; e a banda desenhada.

Segue-se uma explicação do que é uma emoção e de quais as emoções que vão ser consideradas neste estudo. Posteriormente será efetuado um levantamento da informação científica recolhida das diferenças entre géneros a vários níveis: funcionamento cerebral, desenvolvimento da linguagem e em termos de manifestação e perceção das emoções.

O presente trabalho é quantitativo-descritivo transversal, constituído por uma amostra accidental ou por conveniência de 102 alunos do 8º ano de escolaridade. Este estudo foi realizado ao abrigo do FELab. Posteriormente, foram pedidas as devidas autorizações à direção do mega agrupamento, onde decorreu o estudo e aos encarregados de educação que preencheram a declaração de consentimento livre e informado. Concedidas as autorizações, procedeu-se à recolha de dados, para a qual foi necessário selecionar tiras de banda desenhada.

Posteriormente, foram analisados através do cálculo de frequências relativas e o Teste de *T de Student* para responder aos objetivos propostos. Esta análise foi feita com recurso ao *software* estatístico *IMB Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 20.0. Registou-se que intensidade para a emoção “Cólera” é significativamente superior nas respostas ao estímulo completas na questão Int_30 C, revelando haver diferenças entre géneros, sendo a média das respostas superior para o género feminino comparativamente com para o género masculino (6,06 vs 4,94; $p < 0,05$). São observadas associações estatisticamente significativas nas questões: Int_2M, (5,53 vs 4,13; $p < 0,05$) para a intensidade da emoção “Medo” e na questão Int_6M1 para a intensidade da emoção “Desprezo” (5,06 vs 3,96; $p < 0,05$), sendo as proporções das médias superiores no género feminino. Apesar de não se verificarem associações estatisticamente significativas relativamente às intensidades das questões apenas com a informação escrita (Int_I), verificou-se que a proporção das médias das respostas para a intensidade das emoções básicas foi superior no género feminino comparativamente com o género masculino, na globalidade dos resultados.

Uma das limitações deste estudo é a dimensão da amostra devido à restrição geográfica onde foi realizado o estudo; o contexto familiar que pode interferir no desenvolvimento das emoções das crianças; e por último a restrição da amostra apenas a um ano letivo.

Fundamentação Teórica

1. Linguagem

1.1. O que é? E para que serve?

A linguagem é a ferramenta de comunicação de excelência do ser humano, podendo ser considerada uma capacidade exclusiva do mesmo (o Homem é um “animal linguístico”). Esta competência permite a representação e a transmissão do pensamento (Lentin, 1990; Fromkin, Rodman, 1993; Sim-Sim, 1998; Castro, Gomes, 2000), funcionando como um instrumento de interação social e de comunicação (Rodríguez et al., 2003).

Contudo o conceito de linguagem não deve ser confundido com o conceito de comunicação, uma vez que o processo comunicativo é mais abrangente e implica a existência de pelo menos dois intervenientes. Trata-se de um processo de troca de informação que envolve a codificação, a transmissão e a decodificação de uma mensagem em diferentes contextos sociais e que necessita de uma troca de “energia” e informação com o meio ambiente. Como as reações dos indivíduos afetam o meio, o conceito de existência não pode ser separado do conceito de comunicação (Sim-Sim, 1998; Watzlawick, Beavin, Jackson, 2011).

Os falantes de uma língua e de um determinado conhecimento linguístico, falam e compreendem os sons produzidos que transportam significado. Deste modo podemos dizer que a língua é um sistema gramatical com regras partilhado por um grupo de pessoas através do qual este grupo concebe o meio que o rodeia e que nele atua (Goldfeld, 1998; Cunha, Cintra, 2000). A linguagem é um código ou sistema linguístico que rege a combinação dos sons, das sílabas, das palavras e a organização das frases, de maneira a que possam transmitir um sentido, uma ideia. Este código de comunicação baseado em palavras e gramática, que deve ser partilhado pelos seus utilizadores, sofre a influência cognitiva, sociocultural e ambiental (Fromkin, Rodman, 1993; Bautista, 1997; Castro, Gomes, 2000; Papalia, Olds, Feldman, 2001).

Segundo a *American Speech-Language-Hearing Association* (A.S.H.A., 1982) a linguagem é um sistema dinâmico e complexo de símbolos convencionais de modo a serem usados em diferentes circunstâncias, permitindo a comunicação e o pensamento humano.

Após o conhecimento das palavras, o indivíduo tem ao seu alcance uma ferramenta poderosa que lhe permitirá a representação de objetos e ações; refletir sobre o que o rodeia (temas, pessoas, locais e objetos); comunicar necessidades, sentimentos e ideias; partilhar experiências distintas em termos de tempo e distância; facilitar aprendizagens; e propiciar trabalho e divertimento em grupo (Sim-Sim, 1998; Cunha, Cintra, 2000).

2. O Desenvolvimento da Linguagem

O processo de aquisição da linguagem não é um processo estanque, mas sim evolutivo e que passa por vários níveis. Ao longo do processo, a criança vai adquirindo conhecimentos da estrutura da língua e do seu código, através da qual pode ser expressa uma mensagem, atribuindo-se uma função (Castro, Gomes, 2000; Neaum, 2012).

A aquisição da linguagem é efetuada através de um processo interativo (Anexo I), no qual as formas e regras linguísticas são manipuladas, combinadas e integradas. Este processo permite que a criança seja capaz de perceber o que lhe é dito (compreensão da linguagem) e seja capaz de formular e produzir (expressão da linguagem), (Lentin, 1990; Sim-Sim, 1998; Castro, Gomes, 2000).

Os vários aspetos do desenvolvimento da criança (físico, cognitivo, emocional e social) interagem entre si e refletem-se na linguagem. Durante o desenvolvimento das estruturas físicas necessárias à produção de sons, também se ativam conexões neuronais, por vezes necessárias para a associação dos sons ao significado (Papalia, Olds, Feldman, 2001), evoluindo de acordo com a progressão do desenvolvimento neuropsicomotor. A aprendizagem do código linguístico resulta da interação complexa entre as capacidades biológicas inatas (competência) e a estimulação

ambiental (Lentin, 1990; Rigolet, 1998; Castro, Gomes, 2000; Owens, 2000; Neaum, 2012).

A interação social, desde cedo, adquire grande importância pois inicia o indivíduo no contexto comunicativo, (Papalia, Olds, Feldman, 2001). O desenvolvimento da linguagem da criança tem início antes do nascimento e continua após o mesmo (Neaum, 2012). Pouco depois de nascer, a criança começa logo a interagir com a mãe (Owens, 2000).

O desenvolvimento da linguagem tem início ainda no período uterino, possibilitando a exposição da criança à voz humana, favorecendo a percepção da prosódia da língua materna (Rondal, 1999).

As produções vocais das crianças iniciam com o choro no nascimento. O balbúcio começa por volta dos 6 a 10 meses (Rondal, 1999; Neaum, 2012). Segundo Rondal (1999) as produções vocais são influenciadas de forma evidente pelo meio linguístico, ou seja, é a partir desta altura que a criança inicia o seu discurso linguístico. Depois desta fase começa a utilizar uma palavra para transmitir uma ideia completa (holofrase). Ao longo do desenvolvimento a criança adquire outras palavras, favorecendo a compreensão, a gramática, a pronúncia, a entoação e o ritmo (Papalia, Olds, Feldman, 2001; Neaum, 2012). Começa a reproduzir entoações ascendentes para final de enunciado de uma pergunta; descendentes para final de enunciado declarativo; mais abrupto para final de enunciado de uma ordem (Rondal, 1999).

A aquisição de novas palavras ao vocabulário expressivo ativo é gradual, no entanto, à medida que este processo ocorre, a sua complexidade aumenta, quer ao nível da sonoridade como do ritmo. A criança torna-se mais dependente das palavras para se expressar, a fala torna-se mais complexa, ajustando-se ao que ouve (importância do contexto e dos modelos), permitindo uma rede rica em comunicações vocais e verbais, que funciona como pré-requisito para o desenvolvimento da comunicação linguística (Sim-Sim, 1998; Rigolet, 1998, 2000; Papalia, Olds, Feldman, 2001; Neaum, 2012).

De acordo com Owens (2000) os possíveis indicadores de um desenvolvimento adequado da linguagem são: a intencionalidade comunicativa; a atenção conjunta; o uso de gestos; a compreensão de linguagem; o desenvolvimento fonológico; o jogo simbólico; e a protoconversaço.

A intencionalidade comunicativa é um ato comunicativo que implica que os interlocutores tenham intenção de comunicar. Tem início com gestos e progride para palavras e frases, possibilitando a transmissão de mensagens e as trocas de informação. A comunicação é constituída por três componentes: a intenção, a função e a proposição (Owens, 2000; Peixoto, 2007).

No primeiro ano de vida o cuidador e a criança desenvolvem, durante a interação, comportamentos conjuntos (atenção conjunta), existindo estimulação de parte a parte. As atividades do dia a dia fornecem uma estrutura dentro da qual a linguagem pode ser analisada, o que permite à criança encontrar regras numa experiência agradável e aprender as convenções da comunicação humana. Estas interações sociais ajudam-na a identificar o seu objeto e o referente linguístico. Com as rotinas, a criança desenvolve competências de tomar e dar a vez e competências comunicativas; começa a ser capaz de iniciar uma interação social, direcionando a sua atenção com o olhar, o movimento corporal, o apontar, aprende a adequar o seu comportamento ao diálogo em curso. A procura de contacto ocular juntamente com os gestos é indicador da perceção de intenções do outro e do mundo que a rodeia (Tomasello & Farrar, 1986; Yoder, Davies, Bishop, 1994; Owens, 2000; Peixoto, 2007; Neaum, 2012).

Inicialmente as intenções comunicativas são assinaladas apenas por uso de gestos que são produzidos com finalidade comunicativa. Com a evolução, a criança vai acrescentando vocalizações e palavras. Gradualmente aprende a expressar as suas intenções de um modo gramatical mais correto, mas não exclui os gestos, que continuam a progredir com o desenvolvimento verbal, acompanhando-o, e dividem-se em deíticos e representativos. De acordo com Owens (2000) nos primeiros meses começam a desenvolver-se olhares deíticos (dirigido a um objeto) e olhar mútuo ou olhar partilhado, o que pode ser sinal de uma atenção intensificada. Os gestos deíticos são uma das primeiras manifestações de intencionalidade comunicativa, recorrendo ao

que se encontra no campo visual (exemplo: apontar para um objeto). Os gestos representativos apresentam conteúdos semânticos, havendo já um maior desenvolvimento simbólico, uma vez que se refere a algo que não está presente.

O processo de compreensão da linguagem envolve o conhecimento da língua e das relações existentes entre palavras, além da compreensão do seu significado isolado e das experiências relatadas. Para um nível de compreensão simbólica, é necessário entender o significado de cada palavra sem qualquer ajuda não verbal (Lentin, 1990; Peixoto, 2007).

O desenvolvimento fonológico inicia-se com a emissão dos primeiros sons, denominando-se etapa pré-linguística, e evolui em simultâneo com o desenvolvimento da criança, que necessita de um *feedback* auditivo adequado das suas produções (Owens, 2000).

O jogo simbólico surge por volta dos 12 meses e vai-se tornando mais complexo. A imitação é a base para a aquisição de um conjunto de aprendizagens que é generalizada, de forma vantajosa, em todos os domínios. As crianças observam os comportamentos, imitam-nos e transformam-nos em conhecimento. A imitação também influencia diretamente a interação e o jogo com os pares. Por sua vez, o jogo espontâneo e voluntário proporciona o desenvolvimento de estados de comunicação intencional e a aquisição de conhecimento linguístico (Owens, 2000; Papalia, Olds, Feldman, 2001). Para uma interação social adequada é necessária cooperação entre os pares, para que o foco de atenção seja partilhado. As crianças que frequentam creches já têm uma maior experiência nas relações com os seus pares, envolvendo-se em jogos simbólicos mais sofisticados do que as que não têm a mesma experiência (Aureli, Colecchia, 1996 *cit. in* Papalia, Olds, Feldman, 2001).

A protoconversação consiste em diálogos caracterizados por contacto ocular, sorrir, intercalar expressões, surgindo nas crianças entre os 2 e 3 meses (Bateson, Trevarthan, 1977; cf. Lund, Duchan, 1988 *cit. in* Rodríguez et al., 2003).

Antes mesmo de dominar a linguagem, a criança demonstra capacidade de resolver problemas práticos, de utilizar instrumentos e meios indiretos para conseguir os seus objetivos. O choro, o riso, o balbucio têm clara função de alívio emocional, mas também servem como meio de contato social e comunicação difusa com outras pessoas. Apesar de ainda não serem dotados da habilidade da fala, os bebés são inteligentes e atentos a tudo o que os rodeia. A compreensão da linguagem antecede em parte a sua produção (Owens, 2000), aumentando a necessidade do seu desenvolvimento.

A linguagem verbal não ocorre de forma isolada no desenvolvimento infantil, mas sim juntamente com um conjunto de transformações no comportamento da criança que se manifesta através de condutas simbólicas e outras mudanças que permitem compreender e interagir com o seu mundo. No início de uma fase de aquisição da linguagem (1 e 2 anos) o vocabulário aumenta rapidamente e aos dois anos a criança é capaz de construir frases novas (Rigolet, 1998; Owens, 2000).

Bloom e Lahey (1978, *cit. in* Franco, 2003) referem a linguagem oral como a combinação de várias componentes, em três níveis: a forma, o conteúdo e o uso, ou seja, compreende todos os elementos linguísticos que estabelecem a ligação entre os sons, os símbolos e o seu significado. Abrange: as regras estruturais dos sons e a sua combinação (fonologia); as regras que dirigem a organização interna das palavras (morfologia); e as regras que especificam a organização das palavras para uma construção efetiva dos diversos exemplos de frases (sintaxe).

As várias componentes da linguagem, de acordo com vários autores (Sim-Sim, 1998; Owens, 2000; Franco, 2003; Narbona, Chevrier-Muller, 2003; Puyuelo, Rondal, 2005), envolvem o desenvolvimento de quatro sistemas interdependentes: pragmático, fonológico, semântico e morfossintático.

O sistema *pragmático* refere-se ao uso comunicativo da linguagem num contexto social, considerando as intenções comunicativas e o código a utilizar mediante regras que são influenciadas pelos fatores extralinguísticos. Bloom e Lahey (1978 *cit. in* Puyuelo, Rondal, 2005) afirmam que o uso da linguagem consiste na seleção das

condutas sociais cognitivamente determinadas de acordo com a finalidade do falante e do contexto.

O sistema *fonológico* envolve a percepção e a produção de sons para formar palavras. Diz respeito à capacidade que a criança tem para reconhecer e produzir os sons da sua própria língua. O desenvolvimento da criança depende de três fatores: a integridade do aparelho fonador quer a nível orgânico quer a nível funcional; a integridade auditiva; e a exposição suficiente à linguagem (Sim-Sim, 1998; Owens, 2000; Franco, 2003; Narbona, Chevrie-Muller, 2003; Puyuelo, Rondal, 2005).

O sistema *semântico* diz respeito às palavras e ao seu significado. Revela o conhecimento dos objetos, dos acontecimentos, das pessoas e da relação entre elas. Esta componente está relacionada com a necessidade de adquirir os significados das palavras e o significado das relações das mesmas. A criança aprende que uma palavra pode ter mais que um significado consoante o contexto e compreende que cada indivíduo pode expressar uma realidade comum, por palavras diferentes. Sendo determinante para as suas aquisições semânticas os contextos e as relações com os vários interlocutores comunicativos (Lentin, 1990; Rigolet, 1998; Peixoto, 2007).

O sistema *morfossintático* compreende as regras sintáticas e morfológicas para combinar palavras em frases compreensíveis. A morfologia reporta-se à capacidade de aquisição e uso das regras relativas à formação e estrutura interna das palavras. A sintaxe refere-se à disposição das palavras na frase e destas no discurso, assim como da sua coerência, sendo importante atender às regras gramaticais. O desenvolvimento sintático também é analisado através do comprimento do enunciado, conferindo-lhe maior grau de complexidade quanto maior for o número de palavras (Faria, 1996; Conti-Ramsden, Crutchley & Botting, 1997; Ortega 1999; Van Daal, Verhoeven, Van Balkom, 2004).

O desenvolvimento da linguagem compreende a “competência gramatical ou linguística” que implica o domínio das regras gramaticais, mas também a “competência pragmática”, que resulta da adequação ao contexto e aos seus interlocutores (Canale, 1983 *cit. in* Rodríguez et al., 2003). Com a evolução da

competência linguística desenvolve-se também a capacidade de manter um tópico de conversação, de estabelecer turnos comunicativos, de captar a atenção do outro e de fazer pedidos (Rondal et al., 2007).

O desenvolvimento deste estudo centrou-se mais na componente pragmática da linguagem que, tal como as restantes, necessita de todas as outras componentes para a sua correta utilização, adequação e desenvolvimento, permitindo-nos pôr em prática todos os conhecimentos isolados da fonologia, semântica e morfossintaxe. Estas sendo distintas, no entanto, são interdependentes. Considerando que o conteúdo semântico de um enunciado não contempla todo o significado que o emissor da mensagem pretende transmitir, há necessidade de aprofundar um pouco mais a pragmática.

2.1. Componente Pragmática da Linguagem

2.1.1. O que é?

Levinson (1983 *cit. in* Faria, 2011) considera a pragmática como o estudo da utilização da língua, mas outros autores referem-na como o conhecimento da prática que permite utilizar a linguagem com objetivos comunicativos (exemplos: pedidos, contar histórias e anedotas, iniciar e manter uma conversa, adequar a comunicação ao seu interlocutor comunicativo), (Rice, 1982 *cit. in* Papalia, Olds, Feldman, 2001; Canale, 1983 *cit. in* Rodriguez et al., 2003).

Weismer, Robertson (*cit. in* McCauley, Fey, 2006) e Mey (*cit. in* Cummings, 2009) afirmam que a pragmática é o uso da linguagem. Cruse (*cit. in* Cummings, 2009) considera que a pragmática é a informação transmitida através da linguagem, e para Stalnaker (*cit. in* Cummings, 2009) a pragmática são atos de fala.

Weismer e Robertson (*cit. in* McCauley, Fey, 2006) referem que a linguagem não se cinge apenas às palavras ou à forma gramatical de um enunciado, por isso é fundamental a função do mesmo na interação comunicativa, sendo este o foco principal do que é a pragmática.

Rodríguez et al. (2003) definem a pragmática como o estudo do funcionamento da linguagem em contextos sociais, situacionais e comunicativos, funcionando como um código regulador da utilização intencional da linguagem, com normas adequadas a diferentes contextos, indo de encontro ao que é referido em Puyelo e Rondal (2005).

Numa perspetiva formal, alguns autores consideram a pragmática uma componente da linguagem tal como a fonologia, a morfossintaxe e a semântica. Outros veem-na numa perspetiva funcional que determina e organiza a estrutura da linguagem (Bates, 1976; Lund, Duchan, 1988 *cit. in* Rodríguez et al., 2003) em contexto social. Mayor (1991, 1993 *cit. in* Rodríguez et al., 2003) sugere a integração das duas perspetivas, apontando para a existência de uma relação entre forma e função, mencionando que para haver aquisições formais é necessária a existência prévia de intenções comunicativas e que a evolução funcional depende da “sofisticação dos elementos estruturais”.

Os contextos são fundamentais para a construção de significado e sua interpretação (Faria, 2011). Desta forma, a pragmática envolve vários comportamentos linguísticos e não linguísticos, tais como: manter o tópico de conversação; tomar e dar a vez; e coerência da narração (Cummings, 2009). Assim como comportamento não verbal, que engloba kinesia (eg.: gestos, expressões faciais, direcionamento do olhar); proxémia (distância interpessoal); características sociais e culturais (eg.: vestuário, comportamento socialmente determinado); e algumas reações fisiológicas visíveis (eg.: corar, lágrimas), (Poyatos, 1997 *cit. in* Rennert, 2008). Comportamento este que é uma forma de comunicação universal reconhecida e compreendida apesar das diferenças culturais e linguísticas (Ekman, 1980, 2003; Izard, 1994 *cit. in* Downing, 2005). Todavia estes comportamentos não são dissociáveis da linguagem formal (Cummings, 2009), mas é fundamental a distinção entre o significado literal (semântica) e o significado pragmático do enunciado, sendo a preocupação da pragmática a relação entre os dois (Faria, 2011).

A pragmática está interligada com as bases da conversação: como alguma coisa é falada; as intenções do emissor; a relação entre os interlocutores comunicativos; e as expectativas culturais da troca comunicativa. Esta é, por natureza, uma parte complexa e difícil de definir da comunicação (Marasco et al., 2004).

O estudo da pragmática, a sua categorização e a determinação de uma norma é dificultado pela abrangência da mesma e a facilidade com que se pode interferir e condicionar, principalmente por não se poderem isolar variáveis, sendo determinante o contexto natural.

As crianças com autismo são um exemplo de dificuldade na pragmática, pois não conseguem atingir os objetivos da comunicação, que pode até comprometer a comunicação das necessidades básicas, levando a falhas comunicativas, por existirem lacunas nos processos cognitivos e linguísticos. A capacidade insuficiente de “Teoria da Mente”¹, que começa a estar presente, no desenvolvimento normal, aos 4 anos de idade, dificulta o seu processo de integração. Apresentam dificuldade em atribuir significados e estados mentais aos seus interlocutores comunicativos, sendo esta a mesma capacidade cognitiva que é necessária para a interpretação da pragmática, permitindo compreender as intenções comunicativas de um sujeito (enunciado), (Baron-Cohen, Leslie, Frith, 1985; Baron-Cohen, 2004; Cummings, 2009).

Dale (1980 *cit. in* Rodríguez et al., 2003) classifica a pragmática segundo as seguintes categorias: a denominação; o atributo; as solicitações; os comentários; as referências verbais ao passado ou ao futuro; as solicitações de objetos não presentes; as solicitações de informação; as afirmações; as negações; as emissões de rejeição; a

¹ Teoria da Mente – Capacidade de compreender e atribuir estados mentais (pensamentos, sentimentos, crenças, desejos, intenções) ao próprio e ao outro, tendo como consequência interpretar e prever o comportamento do outro (Baron-Cohen, Leslie, Frith, 1985). Para Baron-Cohen (2004), o caso das crianças autistas está relacionado com o “extremo cérebro masculino” em que a sistematização (capacidade de descobrir como funcionam as coisas; forma natural de perceber e prever a natureza de eventos e objetos) pode ser normal ou hiperdesenvolvida, enquanto a empatia está hipodesenvolvida, tornando estas pessoas talentosas sistematizadoras mas “cegas para a mente”.

indicação de não existência; as chamadas de atenção; e as expressões ritualizadas, não classificáveis.

Del Río (1993 *cit. in* Rodríguez et al., 2003) classifica o informar, a obtenção de informação, a regulação de ação, a gestão da comunicação e a metalinguística como funções pragmáticas. O mesmo autor considera habilidades comunicativas os conceitos menos abstratos, tais como, os conjuntos de estratégias verbais e não verbais que permitem alcançar os objetivos comunicativos concretos (exemplo: explicar e entender piadas).

A pragmática clínica partilha semelhanças com as origens da própria pragmática, relatadas pelos filósofos da linguagem H.P. Grice, J.L. Austin e John Searle (Cummings, 2009). De acordo com Austin e Searle (1964 *in* Rodríguez et al., 2003; Faria, 2011), a linguagem, como ação humana, proporciona ao estudo da pragmática a teoria dos atos de fala, e Grice (1957 *cit. in* Rodríguez et al., 2003) refere ainda os jogos linguísticos no uso social da linguagem, a teoria da pragmática do significado e o princípio da cooperação regulador dos atos comunicativos.

Austin (1962 *cit. in* Faria, 2011) defendia que a linguagem não é só constituída por teoria, ou seja, permitia ainda transmitir mensagem, pôr em prática, criar e construir uma mensagem. Propôs o conceito de ato de fala, também designado por ato ilocutório, que é o que concretiza a ação, subdivididos em atos de fala constantivos (descrevem um estado) e performativos (criam um novo estado).

John Searle (1979 *cit. in* Faria, 2011) acrescentou três critérios nos quais assentam estes atos: objetivo ilocutório (objetivo ou intenção dos atos de fala), direção (relação entre a palavra e o mundo) e condição de sinceridade (atitude do locutor, mesmo que não esteja a ser sincero). Com base nos critérios referidos Searle distingue cinco tipos de atos de fala: representativos, diretivos, comissivos, expressivos e declarativos.

Paul Grice (1989 *cit. in* Faria, 2011) interessou-se por compreender de que forma as pessoas comunicam sem o dizer diretamente, pois é frequente, numa conversa entre duas ou mais pessoas, implicarmos o que queremos dizer (ato indireto) em vez de dizer diretamente.

As investigações na área da pragmática e os seus desenvolvimentos propiciaram a valorização do contexto, dos fatores sociais, das limitações de educação, das escolhas linguísticas pessoais, dos padrões de linguagem, desvalorizando a palavra isolada e os enunciados descontextualizados (Cummings, 2009).

Apesar dos avanços nesta área, ainda se verificam algumas dificuldades em delimitar esta componente da linguagem. As diferentes classificações surgem do carácter plurifuncional da linguagem, pois uma expressão pode ter várias funções em simultâneo, mas também pela dificuldade em categorizar a pragmática e analisá-la isoladamente, quer das outras componentes da linguagem, quer do meio sociocultural.

Atualmente a pragmática analisa/engloba a comunicação referencial, a produção de discurso narrativo, a manutenção de um tópico de conversação, as noções de sarcasmo em simultâneo com a observação de noções de pragmática tradicionais, tais como atos de fala. Cummings (2009) define quatro critérios:

1 - O primeiro refere que a linguagem é o suporte da aplicação pragmática, não podendo esta última existir apenas como comportamento não linguístico, tais como gestos e contacto ocular. Do mesmo modo, também a semântica, a morfossintaxe e a fonologia, não se podem dissociar da linguagem.

2 - O segundo critério enfatiza que a habilidade racional do Homem é essencial para a pragmática da linguagem. Esta, a pragmática, conduz ao entendimento dos intervenientes através da linguagem, não se tratando de um tipo de performance conversacional, mas sim uma competência racional que possibilita o processo de conversação.

3 - O terceiro critério considera que a pragmática necessita de um “princípio de caridade”, que se aplica à formulação de princípios em falta, durante a reconstrução de um argumento. A imaginação é a capacidade semelhante à habilidade cognitiva para desenvolver a teoria da mente de outros e é a base da interpretação pragmática, pois permite compreender as crenças e as intenções comunicativas de quem utiliza a linguagem.

4 - O quarto critério menciona que a pragmática envolve sempre a intenção de comunicar. O mero facto de alguma coisa ser comunicada, como o estado de satisfação de uma criança, não pode por si só ser considerada pragmática, pois para que este termo seja aplicado é necessário que a criança deseje comunicá-la.

Todos os aspetos considerados até este ponto estão envolvidos no processo de conversação, que por sua vez é fundamental para uma comunicação humana eficaz. O processo de conversação pode ser considerado como uma sequência de atos de fala (Mayor, 1991 *cit. in* Rodríguez et al., 2003). Para que este processo ocorra é necessário a organização formal das conversações, o desenvolvimento da capacidade de manter o significado e a capacidade de adaptação aos diferentes interlocutores.

Os avanços dos filósofos da linguagem Austin e Searle (s.d. *cit. in* Cummings, 2009; 1962, 1979 *cit. in* Faria, 2011) mostraram que nos atos de fala, a linguagem serve também para fazer promessas, ameaças, avisos, convidar, sugerir, entre muitas outras coisas. A interpretação pragmática é um processo complexo que necessita do envolvimento de processos linguísticos e cognitivos.

Para compreender a intenção comunicativa do enunciado de atos de fala indiretos, o recetor da mensagem deverá compreender que o significado literal não representa a intenção do emissor num determinado contexto, sendo a combinação do significado literal com pormenores do contexto que levam a que o emissor e o recetor compreendam o significado da mensagem. A situação descrita fica comprometida quando há uma perturbação da pragmática (Wilkinson 1998; Jordan 2000; Cummings, 2009; Loukusa e Moilanen 2009).

Segundo Levingson (1983 *cit. in* Cummings, 2009) o sentido técnico da pressuposição restringe-se a determinadas inferências pragmáticas ou assunções que parecem ser construídas em expressões linguísticas, algumas das quais são verbos fativos, construções em fenda, construções definidas e verbos de troca de estados. O contexto, a importância e confiança do mesmo, torna-a (pressuposição) uma noção central da pragmática. Esta noção pode tornar-se o principal mecanismo que permite que o falante seja capaz de gerir a informação fornecida (Cummings, 2009).

Para além do que já foi referido anteriormente, os deíticos também são importantes na pragmática, pois descrevem entidades dentro do contexto social, linguístico ou espaciotemporal, dentro de um enunciado (Cummings, 2005 *cit. in* Cummings, 2009). Com cerca de três meses de idade a criança já apresenta olhar deítico, dirigido a um objeto, que começa a ser monitorizado pela mãe, que segue as suas orientações (Owens, 2000).

O contexto é central na pragmática por abranger elementos físicos, linguísticos, epistémicos e sociais (Cummings, 2009). Como já vem sendo referido, esta centralidade do contexto é defendida por vários autores, não podendo ser ignorado, mas este é um dos aspetos que dificulta o estudo desta área.

A linguagem não literal: a ironia, a metáfora, os idiomatas e os provérbios são muitas vezes alvo de investigação. Este tipo de linguagem constitui um problema quando há uma perturbação da pragmática (exemplo: na esquizofrenia há dificuldades na compreensão de provérbios; pacientes com danos no hemisfério direito apresentam dificuldades com metáforas...), (Cummings, 2009).

2.2. Desenvolvimento da Pragmática

Quando o bebé nasce, revela de imediato a necessidade de se relacionar com o outro. Este reage aos estímulos vocais e da face dos outros intervenientes, sendo esta uma das manifestações da linguagem (Tough, 1987, Mayor, 1993, Belinchón et al., 1992 *cit. in* Rodríguez, et al. 2003).

Rigolet (2000), Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) defendem que o padrão comunicativo da criança nas primeiras semanas após o nascimento é extremamente reduzido, exprimindo-se apenas através do choro reflexo, que exprime unicamente o seu desconforto.

De acordo com Owens (2000) pouco depois do nascimento começa a haver uma interação do bebé com a mãe, que logo após o primeiro mês se envolve em trocas e sequências de interação em que a criança responde às vocalizações e movimentos da sua mãe.

O bebé comunica com o seu cuidador a partir de barulhos fisiológicos, como os de sucção, os soluços, os espirros, os suspiros ou os arrotos. A partir da oitava semana de vida, o bebé torna-se mais responsivo e sociável. É nesta fase que surgem os arrulhos e os sorrisos intencionais.

Com três meses a criança beneficia com a estimulação de tomar e dar a vez por parte do adulto que pode estabelecer momentos de conversação, estimulando também o balbucio no bebé (Bloom, 1988 *cit. in* Owens, 2000). Posteriormente surge a fase do palreio acompanhado de gestos sociais convencionais, representacionais e simbólicos, que integram o chamado período pré-linguístico.

Numa fase inicial as primeiras vocalizações e os gestos não apresentam intencionalidade comunicativa, no entanto, os sinais da criança são interpretados pelo adulto que lhes atribui intencionalidade, contribuindo para o desenvolvimento da competência pragmática (Bruner, 1983 *cit. in* Rodríguez et al., 2003).

Por volta dos dez meses a criança começa a atribuir significado às produções sonoras e aos onze meses efetua produções vocálicas para fazer pedidos, dar ordens, perguntar, negar e exclamar (Rigolet, 2000; Sim-Sim, Silva, Nunes, 2008).

Considerando as várias funções da linguagem e o seu carácter essencial na comunicação, que começa a manifestar-se logo nos primeiros meses de vida, Halliday (1975 *cit. in* Rodríguez et al., 2003; 1982 *cit. in* Puyuelo, Rondal, 2005) tentou

categorizar as suas funções identificando a função instrumental, reguladora, interativa, pessoal, heurística, imaginativa e informativa.

Após a categorização das funções da linguagem, Halliday (1975 *cit. in* Rodríguez et al., 2003) definiu três fases: a Fase I (10-18 meses) com sete funções (instrumental, reguladora, interativa, pessoal, heurística, imaginativa e ritual); a Fase II (18-24 meses) com duas funções principais e uma terceira que surge posteriormente (pragmática ou “linguagem como ação”, matética ou “linguagem como aprendizagem” e Informativa); e a Fase III (a partir dos 24 meses) com duas funções básicas (ideacional e interpessoal), podendo surgir uma terceira (textual).

Dos 10 aos 18 meses a criança começa a utilizar a linguagem como forma de satisfazer as suas necessidades (função instrumental) e como forma de condicionar o comportamento do outro (função reguladora). Ainda nesta fase, a criança tem necessidade de interagir com o meio e o outro (função interativa), procura manifestar a sua personalidade aos restantes intervenientes do contexto (função pessoal) e compreender o meio envolvente (função heurística) respeitando as normas comunicativas e as boas maneiras (função ritual). A linguagem é utilizada para criar o ambiente que deseja (função imaginativa), (Halliday, 1975 *cit. in* Rodríguez et al., 2003). Aos 18 meses é capaz de fazer pedidos, perguntas e de dar ordens (Sim-Sim, Silva, Nunes, 2008).

Na Fase II (dos 18 e os 24 meses) há uma transição em que a função reguladora e instrumental, referidas anteriormente, dão origem à “linguagem como ação” (função pragmática), assim como a função pessoal e heurística originam a “linguagem como aprendizagem” (função matética). Dependendo da experiência com as funções já referidas, a criança pode começar a procurar e atribuir significado a utilizar a linguagem como forma de transmitir mensagens, de dar informações (função informativa), (Halliday, 1975 *cit. in* Rodríguez et al., 2003).

Ainda de acordo com o modelo funcional de Halliday (1975 *cit. in* Rodríguez et al., 2003), a última fase surge a partir dos 24 meses, com início do sistema adulto, em que a linguagem funciona como meio para falar sobre o mundo (função ideacional –

resulta da matética) e como meio de participação na fala (função interpessoal – provém da pragmática), mas ainda pode manifestar-se uma terceira função em que os significados são codificados em palavras e frases (função textual).

Outros autores identificam, entre os 24 e os 36 meses, a presença de competências para controlar o volume, o ritmo e a intensidade da sua voz na troca comunicativa e também já é capaz de realizar pedidos, perguntas, dar ordens, fazer chantagens e até mesmo contar mentiras (Sim-Sim, Silva, Nunes, 2008).

Entre os 3 e os 5 anos, a Teoria da Mente desenvolve-se de forma marcada, favorecendo a pragmática e o envolvimento social (através do discurso), mais precocemente do que o esperado por Piaget, que caracterizou grande parte do discurso precoce como egocêntrico (Papalia, Olds, Feldman, 2001). Para Bueno (1991 *cit. in* Rodríguez et al., 2003) a função predominante dos 3 aos 4 anos é a reguladora.

Entre os 5 e os 6 anos a função predominante é a interacional (Bueno, 1991 *cit. in* Rodríguez et al., 2003). Por volta dos 5 anos de idade destacam-se a melhoria nas interações conversacionais (passa a empregar formas de delicadeza e subtileza nos enunciados que realiza), (Sim-Sim, Silva, Nunes, 2008). Até aos 6 anos, a criança é capaz de manifestar pré-atos de fala (olhar, rir, chorar, apontar), de realizar o tomar e dar a vez, de iniciar o discurso e de usar funções comunicativas tais como: instrumental, reguladora, heurística, imaginativa, representativa e ritual (Rodríguez et al., 2003).

O início do percurso escolar irá potenciar o domínio das estruturas gramaticais complexas, o enriquecimento lexical e ainda o domínio das regras pragmáticas do(s) ambiente(s) onde a criança está inserida (Sim-Sim, Silva, Nunes, 2008).

Dos 7 aos 9 anos a função predominante é a imaginativa (Bueno, 1991 *cit. in* Rodríguez et al., 2003). De acordo com Rodríguez et al. (2003) dos 6 aos 12 anos, a criança já apresenta uma perspectiva orientada de si, tem consciência das características do ouvinte, mas nem sempre lhe dirige a atenção; apresenta maior capacidade de persuasão comunicativa; melhora a capacidade de adotar as perspectivas dos outros

intervenientes do processo comunicativo; desenvolve capacidades de conversação (turnos de conversação, iniciar, manter, terminar e mudar de tópico); usa, por vezes de forma complexa, funções comunicativas. Com 10 anos de idade a função predominante é a representativa ou informativa (Bueno, 1991 *cit. in* Rodríguez et al., 2003). Até à puberdade terá ainda um longo caminho a percorrer no sentido do enriquecimento linguístico.

Entre a infância e a adolescência ocorrem alterações mais relacionadas com a subtileza da linguagem que permitem uma adaptação social, académica e de vocação. O desenvolvimento da linguagem nesta etapa pode estar relacionado com os diferentes estímulos (*input* de linguagem), da expansão e conhecimento da linguagem adquirida nos primeiros anos de vida. Estes aspetos estão relacionados com a origem do *input* linguístico complexo; as mudanças no processamento cognitivo; o crescimento da experiência social e do conhecimento pragmático da utilização da linguagem (Levey, Polirstok, 2011).

A partir da idade adulta já se tem em atenção as características do ouvinte (idade, sentimentos, personalidade); verifica-se uma capacidade de utilizar a linguagem de forma adequada, com as máximas de quantidade, qualidade, relevância e clareza (Grice, 1975 *cit. in* Rodríguez et al., 2003); apresenta competências comunicativas totais (sabe o que dizer, como, a quem dizer, onde e com que significado), (Hymes, 1970 *cit. in* Rodríguez et al., 2003).

3. As emoções

Para existir uma interação social bem sucedida é necessário a compreensão do outro, dos seus sentimentos, das intenções, dos pensamentos e dos desejos (Peelen, Atkinson, Vuilleumier, 2010).

Apesar de manifestarmos emoção, a sua definição resulta de uma tarefa complexa. Porém, na comunidade científica existe uma definição consensual: a palavra “emoção” vem do latim *emovere*, que significa abalar, deslocar, sacudir; *e-* significa “fora”; *emovere*, por sua vez, deriva de *movi*, que significa mover, pôr em

movimento; tratando-se de um comportamento observável. A emoção é um estado psicológico, uma resposta reativa e automática, ao nível do inconsciente, perante estímulos externos (Pinto, 2001; Freitas-Magalhães, 2007).

As emoções fazem parte do quotidiano do ser humano e constituem uma reação ao meio externo. Darwin (2006) considera que o reconhecimento e compreensão das expressões das emoções básicas é uma habilidade inata. Este autor enunciou três princípios gerais da expressão para os humanos e animais: “princípio dos hábitos úteis associados”, “princípio da antítese” e “princípio das ações devidas ao sistema nervoso, totalmente independentes da vontade e, até certo ponto, independentes do hábito”. Estes princípios estão relacionados com as ações e reações da pessoa às diferentes situações do seu contexto.

De acordo com Freitas-Magalhães (2007) as emoções atuam como um estímulo entre o meio e a nossa conduta, através de uma ação; promovem a conduta adequada através do desenvolvimento da aprendizagem para lidar com situações futuras; e contribuem para a regulação da interação comunicacional auxiliando a compreensão de mecanismos de defesa.

A emoção é das experiências mais relevantes para o ser humano e pode ser vista como uma construção psicológica, associada às componentes cognitiva, fisiológica, expressivo-motriz, motivacional e subjetiva (Freitas-Magalhães, 2007).

A capacidade de interpretar, prever as intenções e crenças, interagir em relações e em ambientes complexos, tem o nome de cognição social (Baron-Cohen et al., 2000 *cit. in* Keightley et al., 2007), da qual também faz parte a habilidade de compreender e responder de forma adequada a manifestações de emoção dos seus interlocutores e pistas que se encontram no contexto, para além de permitir reter na memória informação associada às expressões das emoções (informação não verbal), (Ackerman, Izard, 2004; Grady, Keightley, 2002, Adolphs, 2003 *cit. in* Keightley et al., 2007). A capacidade de reconhecer e nomear as expressões das emoções fazem parte do conhecimento emocional, que envolve a ativação, a modelação e uso das emoções nas transições emocionais (Izard et al., 2001).

As emoções podem ser vistas como “construções sociais” (Queirós, 1997 *in* Branco, 2004) que surgem da interação social e das normas vigentes numa sociedade, interferindo na avaliação dos estímulos, no modo como se reage e se organizam as respostas/reações. Segundo alguns autores são consideradas como motivação principal do ser humano (Izard, 1991 *cit. in* Torres, Guerra, 2003) e são determinantes no seu comportamento (Izard et al., 2001; Izard, 1991, Levenson, 1994, Damásio, 1995 *cit. in* Torres, Guerra, 2003). A capacidade de interpretar corretamente expressões de emoções interfere diretamente nos relacionamentos sociais e é essencial para o sucesso da interação social, considerando que os indícios não verbais orientam os nossos comportamentos interpessoais (Besche-Richard, Bungener, 2008).

De acordo com Almeida (2006) a expressão de uma emoção tem como principal função indicar que uma determinada situação tem um conteúdo emocional próprio que manifesta as suas intenções comportamentais.

Segundo Lundy-Ekman (2008) existem diferenças entre os conceitos: emoções e humor. As emoções caracterizam-se por experiências subjetivas de curta duração; e o humor uma experiência mais persistente.

O sistema límbico é responsável pela mediação das emoções, e dele fazem parte: a amígdala, as áreas no hipotálamo, a área septal, os núcleos anteriores do tálamo, o córtex da parte anterior do cíngulo e o córtex de associação límbico (Lundy-Ekman, 2008).

Das componentes do sistema referido, a amígdala é considerada fundamental para um adequado desempenho e cognição social, mas também para que possa haver um bom desenvolvimento emocional, pois está associada ao processo de estimulação a este nível (Corden et al., 2009). Desta forma é responsável por interpretar as emoções faciais, linguagem corporal e pistas/informações sociais (Gobbini, Haxby, 2007 *cit. in* Keightley et al., 2007; Gelber, 2006, La Bar, Cabeza, 2006 *cit. in* Lundy-Ekman, 2008), podendo ser considerada um detetor “sócio-emocional” de relevância (Sander, Grafman, Zalla, 2003 *cit. in* Aleman, Swart, 2008).

De acordo com Izard (1991 *cit. in* Torres, Guerra, 2003) os processos neuroquímicos, motores e mentais integrados, definem a emoção, mas também existe uma componente experimental, pois as vivências resultam de alterações do sistema nervoso, que por sua vez são influenciadas por acontecimentos externos ou internos.

No caso do ser humano, as expressões faciais resultantes de reações do nosso organismo, a estímulos do meio ambiente, fisiológicos e do próprio pensamento, constituem um conjunto de formas de comunicação, que podem ser cognitivas, socioculturais ou do meio ambiente, interagindo como um todo, levando à composição de um sistema convencional de símbolos arbitrários. A combinação entre estes símbolos é usada para exprimir ideias, através do seu uso e de um código socialmente partilhado, a língua (Sim-Sim, 1998).

3.1. Desenvolvimento da criança *versus* emoção

A maturação psico-emocional de uma criança ocorre segundo várias etapas, realizadas sequencialmente associadas ao movimento de pulsação energética (Volpi, Volpi, 2006).

Reich (1987) afirma que o desenvolvimento físico, energético e emocional da criança tem início durante a vida intrauterina, protegendo-a de experienciar emoções negativas. De acordo com Navarro (1996 *cit. in* Volpi, Volpi, 2006), na fase embrionária, após a nidação, qualquer situação negativa, leva à ativação de mecanismos endócrinos maternos que podem comprometer o desenvolvimento normal da criança.

A descrição do desenvolvimento emocional será dividido em: fase pré-linguística (entre o primeiro mês de vida e os 2 anos), fase pré-escolar (entre os 3 e os 5 anos), fase escolar (entre os 6 e os 12 anos) e, posteriormente, uma breve explanação do desenvolvimento emocional na fase da adolescência.

3.1.1. Fase pré-linguística

A manifestação das emoções tem início ainda na vida intrauterina, contudo, a manifestação de emoções mais complexas surge logo no primeiro mês de vida tais como: a surpresa (dos 1 aos 3 meses); a cólera (dos 2 aos 4 meses); a tristeza (dos 3 aos 4 meses); a alegria (dos 3 aos 5 meses); o medo (dos 5 aos 9 meses); a vergonha (dos 12 aos 15 meses); e o desprezo (dos 15 aos 18 meses), (Machado, 2012).

O interesse pelas emoções e a manifestação e identificação das mesmas vão sofrendo alterações com o desenvolvimento da criança, mas desde muito cedo reagem de forma espontânea à expressão emocional dos outros. A habilidade de compreender e reconhecer emoções começa a desenvolver-se no primeiro ano de vida, discriminando diferentes emoções a partir de expressões faciais e vocalizações (Haviland, Lelwica, 1987).

O desenvolvimento e amadurecimento emocional dependem de vários fatores (Wallon, 1968; Gotllieb, 1991a, 1991b, 2007; Schore, 1994): da relação com o objeto de vinculação; da maturação biopsicológica do primeiro ano de vida; do mundo social envolvente; e da consequente socialização. Ou seja, o desenvolvimento emocional depende do desenvolvimento global (Schore, 1994; Sroufe, 1995; Denham, 1998 *cit. in* Machado, 2012).

São vários os estudos que confirmam a presença das emoções após o nascimento. Os investigadores psico-evolucionistas consideram que a universalidade das emoções presentes nas expressões faciais é uma competência inata. Outras investigações demonstram que o recém-nascido revela algumas emoções básicas face ao prazer ou à dor, acompanhadas de vocalizações e que estas manifestações tem início durante a vida fetal, sendo passíveis de observação o choro e o sorriso, graças ao recurso à ecografia tridimensional (Rothbarth 1994 *cit. in* Melo, 2005; Belzung, 2007; Sroufe, Waters, 1975 *cit. in* Machado, 2012).

Numa perspectiva psicobiológica, o desenvolvimento emocional está intimamente ligado com o desenvolvimento e maturação dos outros sistemas do organismo, respeitando às várias etapas. No entanto, são documentados vários fatores justificam as diferenças emocionais individuais, destacando-se: as características pessoais e hereditárias; a sociedade no qual está inserido; e as alterações qualitativas da consciência (Denham, 1998; Saarni, 1999; Rothbart, Bates, 2006; Kochanska, Aksan, 2006 *cit. in* Machado, 2012).

Na realidade, é ainda no primeiro ano que as experiências emocionais são moduladas (Izard et al., 2002; Rothbart, 1994) através da exposição às expressões emocionais dos outros, a criança começa a apreender as relações existentes entre emoções e comportamento e a ser capaz de interagir. De acordo com Saarni (1999), à medida que os meses vão passando, vai sendo cada vez mais fácil para as crianças a discriminação e reconhecimento de expressões faciais que, juntamente com uma maior precisão nos comportamentos expressivos, facilita a comunicação entre pais e filhos, aproximando-os (*cit. in* Melo, 2005).

Alguns autores consideram que a emissão de sons; o balbúcio; o choro; e os gestos, são ricos em expressão emocional caracterizando a fase pré-linguística (Papalia, Olds, Feldman, 2000; Miranda, Senra, 2012).

Quando nasce a criança já tem presente a aversão, quando enruga o nariz, quando eleva o lábio superior e faz protusão labial. Para além de manifestar interesse através das sobrancelhas elevadas e da boca arredondada enrugando os lábios; e a angústia quando fecha os olhos com força e faz uma expressão com a boca (“angulosa” como na expressão de cólera), (Trotter, 1983 *cit. in* Owens, 2000).

Com duas semanas, o bebé já distingue a face e a voz da sua mãe. A vinculação e interação estão de alguma forma relacionadas com a face por ser nesta que se exhibe muito do afeto (Owens, 2000; Freitas-Magalhães, 2007).

A expressão facial da criança, quando fixa o olhar no adulto, pode ser de interesse ou de alguma surpresa, seguida de um sorriso. Por volta das 3 semanas de vida, este sorriso de reconhecimento é um dos primeiros exemplos de sorriso social (Owens, 2000).

Entre as 3 e as 6 semanas de vida, o seu sorriso começa a ser uma resposta a estímulos externos, tais como a face humana e o olhar, à voz (preferencialmente de *pitch* elevado), e ao toque (côcegas). Este sorriso social manifesta-se através da elevação dos cantos da boca (comissuras labiais); pestanejar e bochechas elevadas (Trotter, 1983 *in* Owens, 2000).

Com 10 semanas de vida, as crianças manifestam a capacidade de reagir e distinguir as várias expressões faciais (Caron, Caron, Meyers, 1982; Tanguay, 1990; Izard, 1994 *cit. in* Paludo, Koller, 2003).

O interesse pela face humana e preferencialmente pelos olhos aumenta mais durante o segundo mês de vida (Owens, 2000). Nesta fase a criança produz choros distintos para demonstrar a dor; o desconforto; a fome; e a fadiga (Brazelton & Sparrow, 2006) e manifesta as emoções básicas através de gestos; da expressão facial; da direção do olhar; e de vocalizações (Fogel & Hannan, 1985; Trevarthen & Aitken, 2001 *cit. in* Machado, 2012). A criança é capaz de desenvolver expectativas e antecipar situações, que influenciam o desenvolvimento emocional (Sroufe, 1995).

Com aproximadamente 3 meses a criança já apresenta competências cognitivas que lhe permitem não manter a atenção apenas pela expressão facial humana isolada (Owens, 2000). Distingue a alegria da surpresa na expressão facial (Nelson & de Haan, 1997; Young-Browne et al., 1977), a alegria e a cólera (Barrera & Maurer, 1981), mas raramente discriminam a surpresa da tristeza (Gosselin, 2005; Young-Browne et al., 1977). Nesta fase distinguem as expressões positivas das negativas, sobretudo quando expostas pela mãe (Barrera & Maurer, 1981 *cit. in* Machado, 2012).

Entre os 3 e os 4 meses a criança começa a manifestar a cólera, a tristeza, e a surpresa (Trotter, 1983 *in* Owens, 2000), sendo esta uma fase em que a criança está exposta a aproximadamente 30,000 exemplos de emoções faciais. Young-Browne, Rosenfeld e Horowitz (1977 *cit. in* Rump et al., 2009) refere que a partir desta fase as crianças conseguem discriminar expressões paradas de alegria, tristeza e surpresa. A interação com a mãe é fundamental, pois esta é o modelo que a criança segue imitando as suas expressões (Owens, 2000).

As crianças com 5 meses conseguem detetar a alegria em faces neutras, contudo têm dificuldades em discriminar a cólera na face neutra (LaBarbera et al., 1976; Nelson & Haan, 1997; Gosselin, 2005). Entre os 5 e os 7 meses de idade as crianças conseguem identificar a emoção básica: medo (Trotter, 1983 *cit. in* Owens, 2000). A partir dos 6 meses as crianças conseguem detetar as emoções básicas, começam a associar a voz à expressão facial, diferenciando o género (Flavell & Miller, 1998; Saarni et al., 2006 *cit. in* Machado, 2012).

Após os 7 meses as crianças identificam expressões em movimento de alegria e cólera (Soken, Pick, 1992 *in* Rump et al., 2009); conseguem distinguir as expressões faciais que representam a alegria e a surpresa (Caron et al., 1982); e a alegria e o medo; mas não são ainda capazes de diferenciar a surpresa do medo. A partir desta fase é possível observar atitudes como a agressividade em situações de interação social (Caron et al., 1982; Hay et al., 1983; Ludemann & Nelson, 1988; Szegal, 1985; Hay, et al., 2000 *cit. in* Machado, 2012).

O oitavo mês é caracterizado pela presença elevados níveis de ansiedade (Spitz, 1993). Nesta fase surgem as primeiras reações perante pessoas estranhas, através de expressões faciais como franzir o rosto ou fixando o olhar (Bridges, 1933; Brooks & Lewis, 1976). Posteriormente é possível observar reações como a rejeição e também surpresa (Spitz, 1993; Sroufe, 1995 *cit. in* Machado, 2012,). Com 8 meses descodifica as emoções dos progenitores passando a dar nome às emoções quando começa a ter a habilidade de verbalizar (Alzina, 2000 *cit. in* Carneira, 2012).

De acordo com Harris (1989), é no primeiro ano de vida que os bebês ajustam o seu comportamento social à emoção expressa pelo cuidador e, no final do primeiro ano, estendem esse ajuste a objetos e situações do contexto. As crianças exploram objetos/situações mediante as reações do adulto a essa mesma situação/objeto (*cit. in* Paludo, Koller, 2003). Os doze meses marcam o aumento significativo da capacidade de regulação e de tolerar as emoções, e a partilha intencional de afetos positivos (Sroufe, 1995 *cit. in* Machado, 2012). Entre os 12 e os 18 meses, a criança é capaz de classificar as expressões faciais como positivas ou negativas contudo, o reconhecimento de expressões tais como a cólera e o medo ainda é pouco consistente (Nelson & Haan, 1997 *cit. in* Machado, 2012).

O segundo ano de vida surge como um período de emergência do *self*, em que a criança faz a distinção entre si e os outros, enquanto entidades diferentes (Kagan, 1981,1987; Thompson, 1998; *cit. in* Paludo, Koller, 2003). Este caracteriza-se pela identificação de um maior número de emoções por parte da criança (Melo, 2005); e maior sensibilidade para as intenções e sentimentos dos outros; capacidade de reação às emoções dos outros; e também capacidade de antecipação emocional (Dunn,1988 *cit. in* Paludo, Koller, 2003).

A partir dos dois anos e meio as crianças são capazes de simular a sua expressão emocional e compreendem estas capacidades nos outros, influenciando as interações interpessoais e sociais (Saarni, 1999; *cit. in* Melo, 2005).

3.1.2. Fase pré-escolar

Na fase pré-escolar as crianças são capazes de: identificar, reconhecer, nomear as emoções; distinguir as próprias emoções e nos outros, considerando as expressões faciais e os diferentes contextos são capazes de distinguir as emoções nos outros; regular e controlar a intensidade e a duração das emoções; expressar emoções em contexto social; falar sobre as causas/consequências das emoções; ter consciência das emoções em situações ambivalentes; conciliar conflitos entre situações e expressões faciais; e utilizar a informação pessoal acerca das reações emocionais (Denham, 2007, Gnepp, 1989, *cit. in* Machado et al., 2008). No entanto, as dificuldades que por vezes

surtem prendem-se com o facto de as crianças se centrarem demasiado nas características das situações ou nas expressões faciais (Denham, 2007, *cit. in* Machado et al., 2008).

As crianças com 3 anos, revelam maior maturidade cognitiva, favorecendo a diferenciação emocional (Gesell & Ilg, 1976; Sroufe, 1995) conhece todas as emoções básicas (Oatley & Jenkins, 1996; Ackerman & Izard, 2004), favorecendo a autonomia. É também nesta fase que as crianças já utilizam a face e a voz para demonstrar as emoções básicas: alegria, tristeza, raiva e medo, tornando-as cada vez mais diferenciadas, complexas e frequentes. Para além disso, tornam-se capazes de modificar (inibir ou intensificar) a expressão emocional de acordo com a situação (Denham, 1998 *cit. in* Machado, 2012). Começa a compreender os modelos do certo e errado; os padrões morais; reconhecer a própria imagem e, por consequência, refletir e avaliar as suas próprias ações e intenções, de acordo com os padrões exigidos pela sociedade. Também começa a entender as regras sociais e a distinguir os diferentes tipos de desobediência, a hierarquia nas relações e autoridade familiar; mas também são capazes de questionar e discutir diferentes aplicações de regras favorecendo a auto-regulação (Paludo, Koller, 2003).

A regulação da emoção apenas surge com o desenvolvimento da consciência, das capacidades metacognitivas, da atenção seletiva, da atenção executiva, da tomada de decisão, do controlo inibitório e da memória de trabalho (isto é, da capacidade de sustentar ideias, objetivos e planos de ação) (Kagan, 1989; Rueda et al., 2005; Rose-Krasnor & Denham, 2009; Zelazo & Cunningham, 2009). Estas capacidades desenvolvem-se em paralelo com a linguagem e com a organização do pensamento e do comportamento (Mischel & Mischel, 1983; Vygotsky, 1993 *cit. in* Machado, 2012).

Com 4 anos, as crianças já conseguem participar no humor de histórias infantis em conjunto com os adultos (Gesell & Ilg, 1976 *cit. in* Machado, 2012). Nesta fase compreendem que as reações emocionais podem variar de pessoa para pessoa (Abe & Izard., 1999) e desenvolvem o conhecimento emocional e as ligações entre o sistema emocional e cognitivo (Izard et al., 2002; *cit. in* Melo, 2005).

Um dado importante que marca esta se é a incapacidade para distinguir entre as emoções ditas complexas: as crianças esperam que o sucesso seja associado a emoções positivas e a falha a emoções negativas (Harris, 1989 *cit. in* Paludo, Koller, 2003).

Entre os 4 e os 5 anos observa-se o aumento do conhecimento emocional, quer no reconhecimento de expressões faciais, como também nas causas que geram as emoções (Denham, 1998 e 2007; Denham & Couchoud, 1990a). Para além disso a expressividade emocional tende a mostrar-se cada vez mais consistente de acordo com os diferentes contextos. Por outro lado, verifica-se uma menor evolução na capacidade de nomear emoções através das expressões faciais (Machado, 2012).

Aos 5 anos de idade as crianças já conseguem identificar as emoções de forma não verbal mais facilmente em relação à sua nomeação e, comparativamente, as emoções de alegria e tristeza são mais facilmente nomeadas em relação às de raiva e medo, embora tenham ainda mais dificuldade em nomear a emoção de nojo (Denham, 1998 *cit. in* Machado, et al., 2008).

É com cinco anos que as crianças começam a compreender que o estado emocional de uma pessoa é influenciado pelo estado emocional de outra. Quando a criança é já capaz de perceber esta relação de causa-efeito, surge o sentido de responsabilidade e de padrões normativos para ação, uma vez que a aceitação e a rejeição dos outros depende se a criança foi responsável pelo resultado e se o resultado está de acordo com um padrão (Harris, 1989; *cit. in* Paludo, Koller, 2003).

Uma das características desta idade remete para o vocabulário emocional das crianças, que é significativamente mais rico para emoções negativas do que para emoções positivas (Lagattuta & Wellman, 2002) e que, pais e filhos tendem a conversar mais sobre as causas das emoções negativas do que das emoções positivas. Porém, como já referido, entre os dois e os cinco anos, aumentam significativamente as conversas entre pais e filhos sobre as emoções (*cit. in* Melo, 2005).

3.1.3. Fase escolar

Zeman e Garber (1996 *cit. in* Melo, 2005), num estudo com crianças entre o 1º e o 5º de escolaridade, concluíram que a raiva e a tristeza não só são exprimidas menos vezes pelas crianças mais velhas como também mais controladas na presença dos pares, por esperarem consequências interpessoais negativas.

A partir dos 6 anos que as crianças começam a entender as condições em que as emoções vergonha, orgulho e culpa são experimentadas e começam a conceber as pessoas como seres sociais e agentes dos seus próprios desejos, cujas ações são julgadas por si e pelos outros (Paludo, Koller, 2003).

Com 7 anos as crianças começam a perceber que as pessoas são afetadas pelas suas ações e também por acontecimentos externos (aprovação/desaprovação social) (Roazzi, 2011). São já competentes nas suas interações sociais e progridem no sentido de as controlar e ir ao encontro das características culturais para as expressões emocionais que vão interiorizando (Saarni, 1997; 1999 *cit. in* Melo, 2005), começando a perceber que as emoções manifestadas pelo outro nem sempre coincidem com o que está a sentir (Saarni, 1999 *cit. in* Salisch, 2001).

As crianças com 8 anos de idade situam-se numa fase autónoma, pois começam a intensificar os julgamentos de acordo com as intenções e, não somente, pelas consequências; é também nesta fase que emerge a cooperação, que leva ao aparecimento do respeito mútuo e da responsabilidade subjetiva (Paludo, Koller, 2003).

Por volta dos 11 anos as crianças entram numa fase de pensamento mais abstrato à medida que iniciam a fase do desenvolvimento cognitivo designada por pensamento operacional formal (Inhelder, Piaget, 1958 *cit. in* Levey, Polirstok, 2011). O pensamento abstrato é a habilidade de pensar para além do conceito imediato ou do acontecimento que está a decorrer.

Saarni, Mumme e Campos (1998) afirmam que as capacidades das crianças aumentam consideravelmente aos 12 anos de idade para avaliação de situações ambivalentes, regulação emocional e exibição de emoções não sentidas (*cit. in* Salisch, 2001).

A adolescência é uma fase de mudanças sociais, em termos de percepção, cognição e emoções, que ocorrem a par com a maturação cerebral (Giedd, Thomas, 2000, Spear, 2000, Nelson, Leibenluft, McClure, Pine, 2005, Ernest, Pine, Hardin, 2006 *cit. in* Guyer et al., 2010).

3.2. As Emoções Básicas

Face às alterações fisiológicas, as emoções manifestam respostas diferentes, como: expressão facial, tónus muscular, voz e entoações vocais, sistema nervoso autónomo e atividade endócrina. Estas respostas favorecem uma reação mais eficaz (Izard, 1991; Levenson, 1994 *cit. in* Torres, Guerra, 2003) permitindo que quem manifesta a emoção seja mais facilmente compreendido no seu meio (Torres, Guerra, 2003; Peelen, Atkinson, Vuilleumier, 2010).

O ser humano é um ser emocional que vive em sociedade e necessita de compreender os outros elementos dessa sociedade e ser compreendido. As emoções são marcantes na vida de cada pessoa pois influenciam-na ao nível biopsicossocial (Torres, Guerra, 2003) e nas suas ações (Lundy-Ekman, 2008), no entanto, aproximadamente 2% da população sofre de dificuldades no reconhecimento das expressões faciais, designando-se como casos de prosopagnosia (Kennerknecht et al., 2006 *cit. in* Van Der Stock et al., 2008).

Segundo Queirós (1997 *cit. in* Torres, Guerra, 2003), Tomkins e Izard (1965 *cit. in* Torres, Guerra, 2003) existe uma relação entre emoções e o processamento da informação, cognição e consciência. As emoções fazem parte da personalidade, que por sua vez é a interseção do sistema homeostático, pulsional, emocional, percetivo, cognitivo e motor (Izard, 1991; Queirós, 1997 *cit. in* Torres, Guerra, 2003).

De acordo com a Teoria Diferencial das Emoções, reformulada por Izard, as emoções primárias ou emoções básicas são essenciais para motivar o ser humano. São emoções inatas e transculturais que se manifestam cedo (Izard, Buechler, 1980, Dougherty, Abe, Izard, 1996 *cit. in* Torres, Guerra, 2003).

Para esta teoria, as emoções são complexas e envolvem aspectos avaliativos, expressivos e experienciais. Os primeiros (avaliativos) referem-se às estruturas envolvidas no processo de avaliação dos estímulos internos e externos, ativando os expressivos e experienciais. Os expressivos contribuem para ativar aspectos experienciais e referem-se a padrões faciais, gestos e vocalizações, que posteriormente são avaliados socialmente. O aspecto experiencial está relacionado com o estado de consciência (motivação para uma experiência ou experiência com significado instantâneo) e pode ativar cognições mais específicas (Izard, Buechler, 1980, Izard, 1991, Dougherty et al., 1996 *cit. in* Torres, Guerra, 2003).

Apesar dos três aspectos referidos anteriormente estarem interligados, Izard (1991 *cit. in* Torres, Guerra, 2003) acrescenta que cada emoção básica tem uma motivação única, uma avaliação específica, assim como a expressão e a forma como a experiência. Durante a categorização de faces de felicidade a atividade somatossensorial é consistente com a hipótese de Damásio (1996 *cit. in* Keightley et al., 2007) do marcador somático, que afirma que ao identificarem uma emoção no outro, as pessoas sentem essas emoções em si próprias através do envolvimento do córtex somatossensorial (Adolphs et al., 2000 *cit. in* Keightley et al., 2007).

Ainda de acordo com Izard (1991 *cit. in* Torres, Guerra, 2003) existem 11 emoções primárias: interesse, alegria, surpresa, cólera, nojo, desprezo, medo, angústia, vergonha, culpa e tristeza. Mas neste estudo serão consideradas as 7 emoções básicas: alegria, tristeza, cólera, surpresa, aversão, medo e desprezo, definidas por Ekman e Freitas-Magalhães, entre outros autores, e que reúnem consenso, para além de serem passíveis de exibição e deteção na face humana (Freitas-Magalhães, 2011).

As emoções consideradas apresentam características que as distinguem entre si. A *alegria* é definida como um contentamento, sentido de confiança, sonho ou fantasia (Izard, Buechler, 1980, Izard, 1991, Queirós, 1997 *cit. in* Torres, Guerra, 2003) e está relacionada com bem-estar e experiências positivas (Freitas-Magalhães, 2011). Pode ser desencadeada pela satisfação de necessidades básicas, por um momento de sucesso, manifestação de competência (Izard, Buechler, 1980, Izard, 1991, Queirós, 1997 *cit. in* Torres, Guerra, 2003). Nesta emoção gerada pela libertação de dopamina e noradrenalina, há rapidez de pensamento (Freitas-Magalhães, 2011).

A *tristeza* é a emoção negativa mais comum. Está associada a sentimentos de solidão, rejeição, insatisfação e falta de ânimo (Izard, Buechler, 1980, Izard, 1991, Queirós, 1997 *cit. in* Torres, Guerra, 2003), podendo provocar resignação, falta de coragem e culpa (Freitas-Magalhães, 2011). Pode ter como causa a separação física ou psicológica, o insucesso (Izard, Buechler, 1980; Izard, 1991; Queirós, 1997 *cit. in* Torres, Guerra, 2003), perdas de vários tipos (amigo, saúde, auto-estima, função, objetos), (Ekman, 2007 *cit. in* Freitas-Magalhães, 2011). Esta emoção pode estar associada à cólera e ao medo (Izard, Buechler, 1980, Izard, 1991, Queirós, 1997 *cit. in* Torres, Guerra, 2003).

A *cólera* pode surgir por alguma restrição (física ou psicológica) que impeça a pessoa de alcançar os seus objetivos, por outras situações desagradáveis ou injustas (Izard, Buechler, 1980, Izard, 1991, Queirós, 1997 *cit. in* Torres, Guerra, 2003), uma desilusão causada por um modo de atuar, práticas de atos ou crenças que possam ser ofensivas (Ekman, s.a. *cit. in* Freitas-Magalhães, 2011). Pode variar de ligeira até à ira e raramente se sente de forma isolada (Freitas-Magalhães, 2011). O medo antecede a cólera, com frequência (Freitas-Magalhães, 2011) pode surgir também associada ao desprezo e à tristeza (Izard, Buechler, 1980, Izard, 1991, Queirós, 1997 *cit. in* Torres, Guerra, 2003). De acordo com Freitas-Magalhães (2011), este sentimento pode ser confundido com o medo ou a aversão.

A *surpresa* é uma emoção de curta duração (momento em que a situação decorre) e pode ser considerada como uma transição relacionada com um acontecimento imprevisto e repentino, que domina por momentos a consciência e tem como função preparar a pessoa para algo novo (Izard, Buechler, 1980, Izard, 1991, Queirós, 1997 *cit. in* Torres, Guerra, 2003; Freitas-Magalhães, 2011). Pode ser desencadeada por um aumento súbito de estimulação, que pode ser agradável, desagradável (neste caso surge associada ao medo) ou causar aversão (Izard, Buechler, 1980, Izard, 1991, Queirós, 1997 *cit. in* Torres, Guerra, 2003). Depois da surpresa pode seguir-se medo, cólera, alívio, aversão, ou até nenhuma emoção (Freitas-Magalhães, 2011).

O *medo* é uma emoção negativa de apreensão, falta de certeza, insegurança que pode ser rápida ou mais demorada, surge quando a pessoa sente perigo ou uma ameaça à sua integridade. Pode também surgir por temer o abandono, aproximação de alguém, perda de controlo e/ou de falhar e também de ter êxito (Izard, Buechler, 1980, Izard, 1991, Queirós, 1997 *cit. in* Torres, Guerra, 2003). O medo pode funcionar como uma forma de defesa, estimulando reação ao perigo (Freitas-Magalhães, 2011). De acordo com estudos de imagem funcional de ressonância magnética, a amígdala é mais envolvida com expressões faciais desta emoção, do que outras expressões de emoções ou a neutra (Breiter et al., 1996; Morris et al., 1996; Whalen et al., 2001 *cit. in* Guyer et al., 2010). Esta emoção pode ser transmitida através da voz (de Gelder et al., 2006; Heberlein, Atkinson, 2009 *cit. in* Peelen, Atkinson, Vuilleumier, 2010), reconhecida no outro e ativar respostas semelhantes em quem observa (Magnée et al., 2007 *cit. in* Peelen, Atkinson, Vuilleumier, 2010) através de informação visual, da região ocular, de movimento e postura corporal e de informação auditiva como as mudanças acústicas na voz, indo ao encontro do que foi referido anteriormente sobre as emoções (Adolphs et al., 2000 *cit. in* Keightley et al., 2007; Damásio, 1996).

A *aversão* é uma emoção negativa, que pode confundir-se com a cólera. Segundo Ekman (2007 *cit. in* Freitas-Magalhães, 2011) é um sentimento de repulsa por gostos, cheiros, toques, aparências ou até mesmo ideias. Esta emoção surge na criança entre os 4 e os 8 anos (Freitas-Magalhães, 2011). Pode surgir como reação a violações de integridade física, tais como alimentos e tabus (Rozin et al., 1999 *cit. in* Aleman, Swart, 2008) códigos que se referem a “ética da divindade” (Schweder et al., 1997 *cit.*

in Aleman, Swart, 2008). Frequentemente esta emoção é dirigida a objetos inanimados, mas também pode ser dirigida a pessoas, ao seu comportamento, se este violar regras socioculturais que violem a integridade física (Aleman, Swart, 2008).

O *desprezo* está associado a um sentimento de superioridade, podendo desencadear comportamentos agressivos. Esta emoção está associada a preconceitos e moral (Izard, Buechler, 1980, Izard, 1991, Queirós, 1997 *cit. in* Torres, Guerra, 2003; Freitas-Magalhães, 2011), inerentes a situações sociais, dirigindo-se a pessoas (Aleman, Swart, 2008). Pode ser uma resposta a violação de códigos morais, desrespeito, dever e hierarquia (Rozin et al., 1999 *cit. in* Aleman, Swart, 2008), que segundo Schweder et al. (1997 *cit. in* Aleman, Swart, 2008) são códigos de “ética da comunidade”.

De acordo com Aleman, Swart (2008) a aversão e o desprezo são emoções que estão relacionadas, pois envolvem repúdio, desaprovação e alguma inimizade. Mas a ativação da amígdala é diferente para cada uma delas, mais forte no desprezo do que na aversão, devido à sua forte componente social (Sambataro et al., 2006 *cit. in* Aleman, Swart, 2008).

4. Diferenças entre géneros

As diferenças entre géneros sempre foram alvo de investigação e de interesse, quer da comunidade científica, quer do cidadão comum. Já Charles Darwin (2009) faz referência às diferenças na sua época (1809-1882) condicionadas pelo papel da mulher e do homem socioculturalmente, mencionando as diferenças físicas, “capacidades mentais” e até capacidades vocais e musicais, nas culturas mais civilizadas e em tribos que foi estudando, alude também ao modo como a beleza influencia os casamentos na espécie humana.

Vários livros se encontram publicados referentes a esta temática nos escaparates das livrarias e de acesso fácil a todos os públicos, e também em termos de publicações científicas de artigos que vão explorando estas diferenças aos vários níveis.

4.1. Funcionamento Cerebral

Não podemos dizer que a diferença entre gêneros se deve apenas à biologia, nem que se trata apenas de um reflexo da socialização (Baron-Cohen, 2004). Estudos realizados demonstram haver diferenças entre gêneros em vários níveis: capacidades cognitivas, comportamento, orientação espacial e reações emotivas/emocionais. Também se verificam significativas diferenças na percepção, memória da informação verbal e do débito de fala. Durante a fala/discurso, não está só envolvido o hemisfério esquerdo, que lidera, mas também o hemisfério direito está envolvido no processamento da fala, em termos de prosódia, mas também semântica e características linguísticas (Bogolepova, Malofeeva, 2011).

De acordo com Foundas et al. (1996 *cit. in* Knaus et al., 2007) as funções da linguagem estão lateralizadas no hemisfério esquerdo em muitos indivíduos, pensando-se que estas assimetrias estruturais estão associadas à lateralização da linguagem, o PTR (*pars triangularis*) e o POP (*pars opercularis*) nas funções de linguagem e fala.

Knaus et al. (2007) sugere diferenças entre gêneros relacionadas com a ativação bilateral frontal das áreas da linguagem e ativação do lado esquerdo no homem, não identificando diferenças no volume e em assimetrias nas mesmas áreas da linguagem. Por sua vez Bogolepova e Malofeeva (2011) identificam assimetrias no volume do hemisfério esquerdo nas estruturas envolvidas no processo de linguagem, quer no homem quer na mulher, mas fazem referência a estudos, que recorrendo à mesma técnica, não revelam diferenças inter-hemisférios ou entre gêneros no que concerne no volume da área opercular do seio inferior frontal e giro inferior frontal.

A tendência para a dominância nas medidas citoarquitetónicas em homens e mulheres difere no hemisfério esquerdo e direito. No homem o número de medidas mostrou uma tendência para valores mais elevados no hemisfério esquerdo, enquanto na mulher a tendência é para valores mais elevados no hemisfério direito (Bogolepova, Malofeeva, 2011).

De acordo com Bogolepova, Malofeeva (2010), os resultados dos estudos podem sugerir que as diferenças morfológicas podem resultar das características das funções da linguagem em homens e mulheres. Estudos sugerem que o cérebro masculino é mais lateralizado que o feminino. Alguns investigadores acreditam que a mulher tem um nível de especialização dos hemisférios inferior ao homem, ou seja, os seus hemisférios têm a capacidade de desempenhar as funções da linguagem de forma idêntica. Também foi sugerido que os homens e as mulheres diferem nas estratégias para processar a informação da linguagem. A mulher usa mecanismos de processamento de informação com o hemisfério direito.

Várias formas de reconhecimento de ações (e. g. fenómeno dos “neurónios espelho” – *mirror neurons*) foram atribuídas a regiões arquitectónicas discretas na área F5 no macaco em eletrofisiologia (Gallese, Fadiga, Fogassi, Rizzolatti, 1996 *cit. in* Keller et al., 2009) e às áreas F5 e 45 em neuroimagem funcional (Nelissen, Luppino, Vanduffel, Rizzolatti, Orban, 2005 *cit. in* Keller et al., 2009).

Segundo Petrides (2006), as funções dos campos 44 e 45 (e os seus percursos cortico-corticais associados) não são especialmente pertinentes para aspectos da linguagem humana, por si, mas antes no processo neural partilhado pelos humanos e primatas que poderão ter evoluído na capacidade/habilidade da linguagem (Keller et al., 2009).

As mesmas áreas podem ainda desempenhar um papel na cognição, no hemisfério esquerdo do cérebro humano, que foi adaptado para o processamento linguístico (Keller et al., 2009).

As assimetrias podem ser decorrentes de maturação cortical, existindo outros estudos que reportam uma mudança da assimetria para o lado direito e para o lado esquerdo da área 45 durante a infância (Uylings et al., 2003 *cit. in* Keller et al., 2009). Posteriormente foi reportada uma assimetria significativa para a esquerda da área 44 e uma tendência não tão significativa da área 45 para a esquerda, no que se refere ao número de neurónios (Keller et al., 2009).

Alguns estudos mostraram efeitos desenvolvimentais e dimorfismo sexual desta assimetria, em particular da área 45 (Keller et al., 2009).

A área de Broca não está bem definida anatomicamente, não participando exclusivamente nas funções da linguagem expressiva, mas também está envolvida em outras funções não-linguísticas, e não é a única zona do cérebro relacionada com a linguagem. As funções desta área não se encontram isoladas das áreas do córtex pré-frontal ou até de áreas mais distantes, e também não tem um papel solitário na expressão da linguagem. Haggort (2005) chama-lhe “complexo de Broca” que inclui outras zonas corticais mais distantes (Keller et al., 2009).

Existem poucas evidências claras ligando as assimetrias do cérebro com a lateralização funcional (Keller et al., 2009).

A zona delimitada de Broca não participa de modo exclusivo nas funções expressivas da linguagem e apresenta outras funções no processamento da linguagem; é um componente importante no sistema da linguagem, de tal modo que tem sido assumido por várias assimetrias estruturais no discurso expressivo (Keller et al., 2009).

A relação com certas questões arquitetónicas (presença de grandes células piramidais, padrões laminares, número de neurónios,...) com a função cerebral, resultando num comportamento e linguagem humana complexos, que não foi estabelecida para a grande maioria das áreas cerebrais (Keller et al., 2009).

Também se verificam diferenças entre géneros na representação cortical fonológica, apesar de ambos os hemisférios terem a capacidade de analisar ortografia, no género masculino o processamento fonológico está discretamente lateralizado no hemisfério esquerdo, mas no género feminino tem representação bilateral (Lindell, Lum, 2008).

Um estudo de Wilke, Krägeloh-Mann e Holland (2007) refere que os rapazes têm maior volume de matéria cinzenta e de matéria branca do que as raparigas. Relativamente à matéria cinzenta, as raparigas apresentam proporcionalmente o giro cingulado e caudado mais largo, enquanto os rapazes apresentam maiores volumes no temporal posterior e ínsula. Em termos de matéria branca verificaram que os rapazes apresentam, proporcionalmente, maior volume em várias áreas cerebrais com uma utilização reduzida do trato piramidal.

A matéria cinzenta reduz com a idade de forma mais pronunciada nos lobos parietais e menor nas regiões do cíngulo e temporal posterior. Relativamente à matéria branca, o mesmo não acontece, pois verifica-se um aumento de volume uniforme com a idade (Wilke, Krägeloh-Mann, Holland, 2007).

Alguns estudos de neuroimagem funcional verificaram diferenças entre géneros, com lateralização esquerda no género masculino e bilateralização (ativação bilateral) nas regiões anteriores da linguagem, em adultos saudáveis, durante a realização de tarefas de linguagem (Shaywitz et al., 1995; Jaeger et al., 1998; Vikingstad et al., 2000; Rossell et al., 2002 *cit. in* Knaus et al., 2007). Bennett Shaywitz e colegas descobriram que algumas áreas do córtex pré-frontal (área de Broca incluída nos dois hemisférios), dependendo do género, eram ativadas de forma diferente durante uma tarefa de linguagem (Baron-Cohen, 2004).

Vários autores (Knight, Fabes, Higgins, 1989, Baumeister, Leary, 1995, Willingham, Cole, 1997 *cit. in* Baron-Cohen, 2004; Sidanius, Pratto, Bobo, 1994 *cit. in* Aleman, Swart, 2008) referem que o género masculino é mais sensível do que o feminino à dominância social e à hierarquia. O género masculino apresenta maior ativação cerebral (giro frontal medial, giro frontal inferior e giro temporal superior) do que o feminino face a expressões de desprezo, no entanto, este último apresentou ativação cerebral mais acentuada, do que o género masculino, face a expressões de aversão.

De acordo com Killgore e Yurgelun-Todd (2004 *cit. in* Guyer et al., 2010) foram encontradas diferenças desenvolvimentais nos padrões de lateralização da amígdala durante a visualização de faces com a expressão de medo.

4.2. No desenvolvimento da Linguagem

Todos apresentamos características individuais, mas na verdade existem diferenças entre as médias de cada género. (Craig, Harper, Loat, 2004). De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2001) as diferenças de género referem-se às diferenças psicológicas ou comportamentais entre os sexos.

Desde muito cedo que as crianças revelam diferenças entre géneros, excluindo a possibilidade de serem apenas influenciadas/condicionadas por estereótipos de géneros e determinismo cultural (Baron-Cohen, 2004), sendo estas também ao nível do desenvolvimento da linguagem.

Relativamente aos indicadores de desenvolvimento apropriado da linguagem como a intencionalidade comunicativa referida anteriormente, os componentes da comunicação referidos por Owens (2000) – intenção, função e proposição, desenvolvem-se de modo diferente nos rapazes e nas raparigas. Estas últimas revelam, em média, maior interesse/prazer nas interações com outras pessoas do que os rapazes (Baron-Cohen, 2004), pois mesmo as recém nascidas manifestam mais interesse no objeto social (face), olhando por mais tempo (Connellan, Baron-Cohen, Wheelwright et al. 2001 *cit. in* Baron-Cohen, 2004). Também na primeira infância (de 1 a 3 anos) as meninas têm mais iniciativa para falar do que os meninos (Rondal, 1999).

As diferenças mantêm-se no que diz respeito à atenção conjunta e às rotinas da criança. Os rapazes apresentam menos vontade de ceder a vez ao seu interlocutor comunicativo (Baron-Cohen, 2004) e as raparigas fazem mais o tomar e dar a vez (aproximadamente 20 vezes mais do que o género masculino), (Gombie, Desjardins, 1993 *cit. in* Baron-Cohen, 2004).

Alguns estudos referem ainda que a frequência de vocalizações é mais significativa nas meninas do que nos meninos em período neonatal (Rondal, 1999).

Quanto aos outros indicadores de desenvolvimento da linguagem (compreensão de linguagem, desenvolvimento fonológico) verifica-se que o género feminino começa a falar mais cedo que o masculino, cerca de um mês, sendo o vocabulário feminino maior, posteriormente tornam-se melhores leitoras e soletradoras (desenvolvimento fonológico), (Baron-Cohen, 2004). No desenvolvimento verifica-se que a sintaxe das meninas é mais complexa e o comprimento médio do enunciado das suas produções verbais orais é mais elevado que nos rapazes até, pelo menos, aos 30/36 meses (Rondal, 1999). No entanto, o género masculino tem tendência a repetir uma única sílaba de forma mais rápida, sendo no caso feminino a variedade de sílabas o ponto forte, em tarefas de repetição de sílabas, apresentando melhores resultados em testes de memória verbal e enunciação de palavras (Baron-Cohen, 2004). Em idade escolar as raparigas revelam menor dificuldade na aprendizagem da leitura, comparativamente aos meninos (Rondal, 1999).

As raparigas utilizam mais, e mais cedo, a linguagem para além de fazerem uso, de diferentes tipos de linguagem – “orações de continuidade/extensão”; “turnos relevantes”, complementando melhor o que a outra pessoa disse. Abrem espaço para o ponto de vista do outro, respeitam a diferença de opinião (Leaper, 1991, Maccoby, 1998 *cit. in* Baron-Cohen, 2004). O género masculino não revela o mesmo respeito pela opinião do outro (Baron-Cohen, 2004). Esta situação pode estar relacionada com o facto de as mulheres produzirem mais palavras (num período de tempo determinado), com menos erros de fala, apresentando um melhor desempenho na discriminação de sons da fala (consoantes e vogais), confirmando um pouco a suspeita de maior incidência de alterações de linguagem no género masculino que é a situação real de acompanhamento clínico real na valência de terapia da fala, ou seja, os rapazes têm maior tendência (duas vezes mais) a desenvolver perturbações da linguagem, tal como a gaguez (disfluência), (Hunt, Lunnborg, Lewis, 1975; Halpeen, 1988 *cit. in* Baron-Cohen, 2004).

De acordo com Maccoby e Jackin (1974 *cit. in* Rondal, 1999) existiam diversos estudos que não indicavam diferenças entre géneros, mas também existem muitos outros que evidenciavam vantagens linguísticas no género feminino, havendo poucos que referem vantagens nos meninos. Os mesmos autores verificaram que depois dos

10 ou 11 anos se verificavam três diferenças: a capacidade verbal superior das raparigas e no caso dos rapazes, as capacidades matemáticas e espaciais (Maccoby, Jackin, 1974 *cit. in* Papalia, Olds, Feldman, 2001).

Registaram-se ainda diferenças, na norma da população, entre género feminino e masculino em tarefas envolvendo competências verbais, em que as mulheres apresentam uma melhor performance em tarefas de aprendizagem de palavras e memória (Fenson et al. 1994, Kramer et al. 1997 *cit. in* Craig, Harper, Loat, 2004).

Estes aspetos parecem justificar, como tem sido descrito, que o discurso do género feminino é mais cooperativo, recíproco e colaborativo (Baron-Cohen, 2004).

4.3. Na perceção e manifestação das emoções

No que concerne às emoções também existem diferenças entre géneros. Para alguns autores, estas são significativas, para outros não se verifica assim tanto. Segundo Stanley, Heesacker, Perrin e Graf (*cit. in* Freitas-Magalhães, 2010) sugerem que género feminino e masculino são mais semelhantes do que diferentes, e que as diferenças identificadas podem estar relacionadas com estereótipos e com influências socioculturais.

Alguns estudos fazem referência ao facto de as raparigas se desenvolverem mais rápido que os rapazes, pois aos 3 anos apresentam uma maior capacidade de inferir as intenções ou pensamentos das pessoas que os rodeiam (teoria da mente). Aos 7 anos as raparigas conseguem identificar, melhor que os rapazes, se alguém disse alguma coisa de forma inadequada, sendo um indicador que conseguem estabelecer empatia de forma mais eficaz (Baron-Cohen, 2004).

Vários autores também referem que alguns estudos sugerem que as raparigas são mais empáticas, obedientes e colaborantes com os pais, procurando mais a aprovação do adulto do que os rapazes (Eisenberg, Fabes, Schaller, Miller, 1989, Hoffman, 1977, Maccoby, 1980, Turner, Gervai, 1995 *cit. in* Papalia, Olds, Feldman, 2001).

As crianças podem avaliar as intenções e emoções do outro de forma incorreta, sendo esta situação mais comum nos rapazes (Dodge, 1980, Dodge, Frame, 1982, Dodge, Murphy, Buchsbaum, 1984, Happe, Frith, 1996 *cit. in* Baron-Cohen, 2004).

Ao chegar à puberdade, com as mudanças no corpo e na voz, as expressões faciais do rapaz também se alteram, modificando-se também a forma de captar as expressões faciais das outras pessoas. Estas alterações estão relacionadas com as hormonas (testosterona e vasopressina) que alteram a perceção, predispondo a comportamentos agressivos e de marcação de território, principalmente o caso da vasopressina que conduz o cérebro a ver as expressões neutras como menos amigáveis. No género feminino as hormonas (estrogénio e oxitocina), também são responsáveis por alterações na perceção predispondo a ligações emocionais e relações (Brizendine, 2010).

De acordo com Baron-Cohen (2004), as mulheres são mais sensíveis a expressões faciais e em descodificar informação não verbal, apanhando pequenas informações (tom de voz, expressão...) que visam avaliar o carácter do outro. O género feminino é mais assertivo na identificação e reconhecimento das emoções básicas, mantendo-se este padrão (Freitas-Magalhães, 2011), sendo também mais espontâneas na caracterização das emoções e na identificação das mesmas comparativamente ao género masculino, que por sua vez manifestam alguns erros na perceção das emoções (Freitas-Magalhães, Ekman, 2008).

Freitas-Magalhães (2011) refere ainda que o género feminino revela melhor memória visual na identificação e reconhecimento de faces humanas, para além de perceber as emoções de forma mais espontânea e imediata, identificando mais espontaneamente as emoções positivas do que as negativas. Este trabalho não estuda a face humana, mas sim a representação gráfica simplificada da mesma (Banda Desenhada) e outros traços não verbais e interpretação de informação verbal escrita.

As mulheres dizem mais facilmente que se sentem magoadas, pelo outro, procurando resolver a situação recorrendo à conversação, contrariando um pouco o que acontece no género masculino, pois quando se sentem magoados ou ofendidos por outros retiram o contacto em vez de procurarem reparar a relação conversando (Baron-Cohen, 2004).

5. Banda Desenhada

Para este estudo foi necessária a elaboração de um instrumento em que se recorreu à Banda Desenhada (BD). Já existem alguns estudos diretamente relacionados com a este recurso e a linguagem desde 1950, fazendo referência à utilização de BD como um recurso de valor na sala de aula (Gruenberg, 1944 *cit. in* Vassilikopoulou et al., 2011). Atualmente continua a ser usado em vários níveis de educação e em vários contextos com diferentes atividades de modo a aproveitar as vantagens do mesmo.

Vassilikopoulou et al. (2011) estudaram a utilização da BD no ensino da linguagem e de como a sua utilização pode promover a aquisição habilidades da linguagem e ajudar a pôr em prática a sua imaginação, reutilizando as suas experiências culturais na criação de histórias.

A BD pode ser considerada arte sequencial, sendo uma forma de arte ou forma de expressão (Einsner, 1995 *cit. in* Vassilikopoulou et al., 2011) que pode ser importante no ensino da linguagem pelo papel e importância da comunicação visual nas culturas atuais, a importância deste instrumento na experiência de leitura das crianças e adolescentes, assim como complexo carácter cultural da BD como instituições de valores e objetos estéticos, mas também como uma forma de utilização funcional da linguagem em diferentes circunstâncias de comunicação e no desenvolvimento de habilidades de multiliteracia (linguísticas, visuais, tecnológicas e culturais). Este recurso facilita a discriminação entre narrativa e não-narrativa estando disponível em jornais, narrações históricas, contos de fadas, entre outros meios (Vassilikopoulou et al., 2011).

As características da BD são as imagens que traduzem a história a par com os balões de texto. Apesar de alguns estudos mostrarem que a informação visual ser, muitas vezes, redundante, a interação do *input* visual e verbal simultaneamente pode ser também uma forma de acrescentar algo no processamento da informação verbal (Rennert, 2008) sendo esta uma mais valia que pode facilitar a perceção e compreensão da mensagem transmitida com recurso a diferentes estímulos ou apenas ser útil para a interpretação da mesma. De acordo com Yang (2003 *cit. in* Vassilikopoulou et al., 2011) existe um interesse natural do ser humano por imagens, deste modo a BD pode capturar e manter o interesse do leitor. Versaci (2001 *cit. in* Vassilikopoulou et al., 2011) acrescenta que texto e imagem colaboram juntos para contar uma história e nesta relação a BD coloca uma face num determinado assunto resultando em relações emocionais entre leitor e personagens.

Na comunicação o contacto visual pode ser importante no caso de a mensagem verbal se referir a algo visível para o/os recetores, ou no caso de o não verbal acrescentar informação que não se encontra presente nessa mensagem verbal (Rennert, 2008).

O input visual é de tal forma importante, que muitos interpretes referem a necessidade de ver o emissor da mensagem (falante) de forma a interpretar corretamente a mensagem por ele transmitida, no entanto, nem sempre conseguem explicar essa necessidade (Rennert, 2008).

Williams (1995 *cit. in* Vassilikopoulou et al., 2011) refere a capacidade única da BD de permanência da componente visual e Yang (2003 *cit. in* Vassilikopoulou et al., 2011) salienta que a utilização deste meio pode servir como intermediário, na medida em que pode ser um meio para ultrapassar conceitos e matérias mais complicadas podendo torna-los menos ameaçadores aos olhos de um leitor relutante e inspiração e confiança aos leitores mais experientes de forma a lerem textos mais desafiantes.

As BD podem ser encorajadoras para que o leitor se torne um consumidor crítico de mensagens dos media (Morrison, Bryan, Chilcoat, 2002 *cit. in* Vassilikopoulou et al., 2011). Através deste meio os leitores podem ter acesso e examinar aspetos sociais tais como formas de estar contemporâneas, mitos e valores (Brocka, 1979 *cit. in* Vassilikopoulou et al., 2011).

De acordo com Versaci (2001 *cit. in* Vassilikopoulou et al., 2011) a BD pode ser utilizada para desenvolver competências de pensamento crítico e analítico.

Metodologia

1. Objetivos do estudo

Este estudo tem como principal objetivo identificar diferenças entre género feminino e masculino na identificação de emoções (sete emoções básicas). Deste modo os objetivos deste estudo são: a) identificar e reconhecer do padrão das emoções de acordo com o género b) verificar a existência de diferenças significativas na intensidade das emoções entre géneros e c) comparar a identificação e o reconhecimento das emoções em ambos os géneros mediante a exposição aos diferentes estímulos (informação escrita com imagem, imagem, informação escrita).

2. Tipo de estudo

Este estudo é de tipo quantitativo com recurso a medidas e métodos padronizados, convertíveis em unidades numéricas, usando-se como instrumento de recolha de dados o instrumento de avaliação realizado para o efeito, não permitindo a expressão de variedade de perspetivas e experiências, sendo as opções, de resposta, limitadas (Ribeiro, 2010).

De acordo com Aday (1989 *cit. in* Ribeiro, 2010, 1999) o estudo em curso é observacional descritivo transversal, no qual o investigador não intervém diretamente, mas desenvolve procedimentos que descrevem informações acerca da população em análise, focando-se num único grupo representativo da mesma, sendo os dados recolhidos num único momento. Neste sentido, e ainda segundo o mesmo autor, a recorrência a técnicas descritivas estatísticas, justifica o facto do presente estudo assentar numa metodologia transversal.

3. Participantes

A amostra deste estudo é constituída por 102 alunos do 8º ano de escolaridade portugueses de um Mega Agrupamento de Escolas da Zona Centro (52 elementos do género feminino e 50 elementos do género masculino), de idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos. Os participantes foram incluídos na amostra durante o período de Abril a Junho de 2012. Os processo de amostragem utilizado para a seleção da amostra foi não probabilística (Dommermuth, 1975 *cit. in* Ribeiro, 1999; Fortin, 2003). Tratou-se de uma amostra por conveniência. A tabela 1 representa a distribuição dos participantes por género com caracterização da sua idade.

Tabela 1- Caracterização da amostra por género e idade

	Número de Indivíduos (%)	Média de Idades [13; 16] anos (DP)
Feminino	52 (51)	13,62 (0,690)
Masculino	50 (49)	13,64 (0,693)
Total	102 (100)	13,63 (0,688)

Foram delimitados como critérios de exclusão neste estudo os indivíduos que se encontrassem ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, ou seja, alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

4. Materiais

4.1. Instrumentos de avaliação

Para dar início à construção dos instrumentos de avaliação deste estudo foram selecionadas 90 tiras de banda desenhada, com uma ou duas perguntas para cada tira de banda desenhada, da obra completa dos *PEANUTS* (Shultz, 2005, 2007, 2009,

2010) com situações representativas das 7 emoções básicas: a alegria; a tristeza; a surpresa; o medo; a cólera; a aversão; e o desprezo. Posteriormente, esta seleção foi analisada por um painel de peritos, constituído por 3 elementos, da área de comunicação. Todas as perguntas eram de resposta fechada, tendo que escolher uma das 7 emoções.

O instrumento de avaliação resultante é constituído por 30 perguntas (Anexo II), duas das quais subdivididas em duas questões, de resposta fechada (seleção de uma das 7 emoções). E para cada uma das situações acresce outra questão de identificação da intensidade da emoção registada, com recurso a uma escala de *Likert* (com 7 pontos, de emoção muito acentuada a emoção nada acentuada).

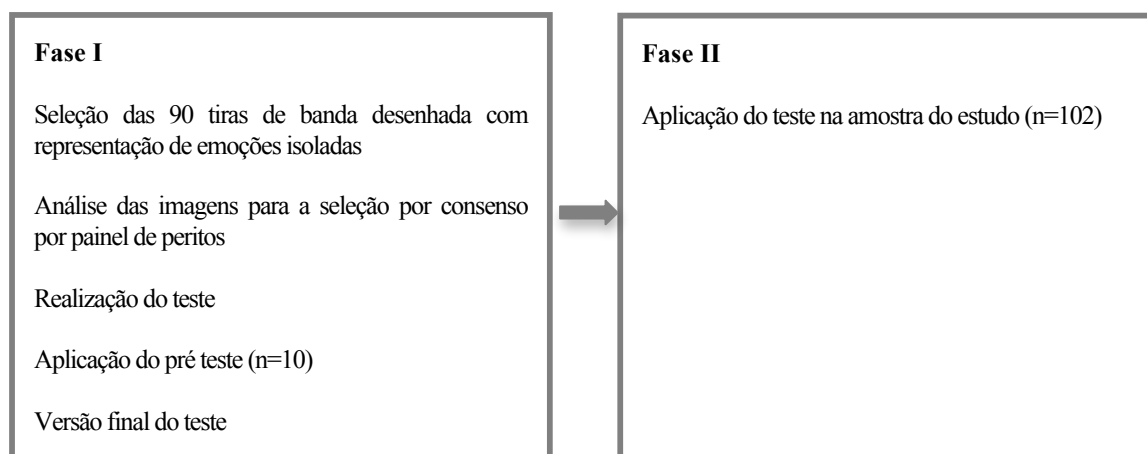
4.2. Questionário sociodemográfico

Foi também construído um pequeno questionário sociodemográfico, com questões de caracterização do perfil da criança, nomeadamente: a idade (variável de natureza quantitativa e resposta aberta, corresponde ao número de anos que apresentam na data do preenchimento do questionário); e o género (é uma variável de natureza qualitativa e de resposta categórica: masculino e feminino).

5. Procedimentos

A Figura 1 descreve de forma sucinta as principais fases deste estudo.

Figura 1 Caracterização das principais fases do estudo



5.1. Seleção das 90 tiras

Para a elaboração do instrumento de avaliação final foi realizada uma seleção de 90 tiras de banda desenhada da obra completa de *PEANUTS* (Volumes I a V) de Schulz (2005, 2007, 2009, 2010). Para este efeito foi efetuado um pedido de autorização às Edições Afrontamento para a utilização das tiras neste estudo.

A escolha das tiras foi feita numa tentativa de isolar as 7 emoções básicas: a alegria; a aversão; a cólera; o desprezo; o medo; a surpresa; e a tristeza (Freitas-Magalhães, 2011).

5.2. Análise do painel de peritos

Após a primeira seleção, esta foi sujeita a uma análise de peritos constituídos por 3 elementos da área da comunicação. Todos os especialistas aceitaram participar neste trabalho. Esta análise teve como objetivo identificar as tiras que melhor identificavam as emoções básicas, mas também aquelas que reuniam consenso visto a banda desenhada não ter sido construída para este tipo de avaliação. A análise dos peritos também teve como objetivo identificar alguma incorreção de forma a otimizar o instrumento final.

A tarefa dos peritos consistia em selecionar uma das 7 emoções, que fosse a mais representativa da situação descrita. Desta análise surgiram 30 tiras de bandas desenhada, com as emoções pretendidas, que reuniram consenso de 100% e por este motivo foram utilizadas no pré-teste, de acordo com a seguinte tabela:

Tabela 2 - Seleção por Consenso dos Peritos

Perguntas		Emoções Assinaladas pelos Peritos
	1	Medo
	2	Medo
	3	Desprezo
	4	Aversão
	5	Cólera
6	1	Desprezo
	2	Aversão
	7	Surpresa
	8	Aversão
	9	Aversão
	10	Aversão
	11	Alegria
	12	Surpresa
	13	Tristeza
	14	Tristeza
	15	Surpresa
	16	Desprezo
	17	Alegria
18	1	Cólera
	2	Surpresa
	19	Cólera
	20	Tristeza
	21	Cólera
	22	Aversão
	23	Alegria
	24	Medo
	25	Alegria
	26	Medo
	27	Aversão
	28	Tristeza
	29	Alegria
	30	Cólera

5.3. Pré-teste

O pré-teste foi realizado para verificação do procedimento por 10 adolescentes que frequentavam o 8º ano de escolaridade em diferentes escolas. Todos os participantes, desta fase, não revelaram qualquer dificuldade na interpretação e na realização das tarefas que constituem os instrumentos, levando entre 15 a 20 minutos para a realização dos mesmos.

A realização do pré-teste foi na presença da investigadora para identificar se os participantes entendem as questões do instrumento de avaliação e se este é acessível no seu preenchimento (Ribeiro, 2010). Todos os indivíduos/progenitores aceitaram participar no estudo, tendo preenchido a declaração de consentimento informado.

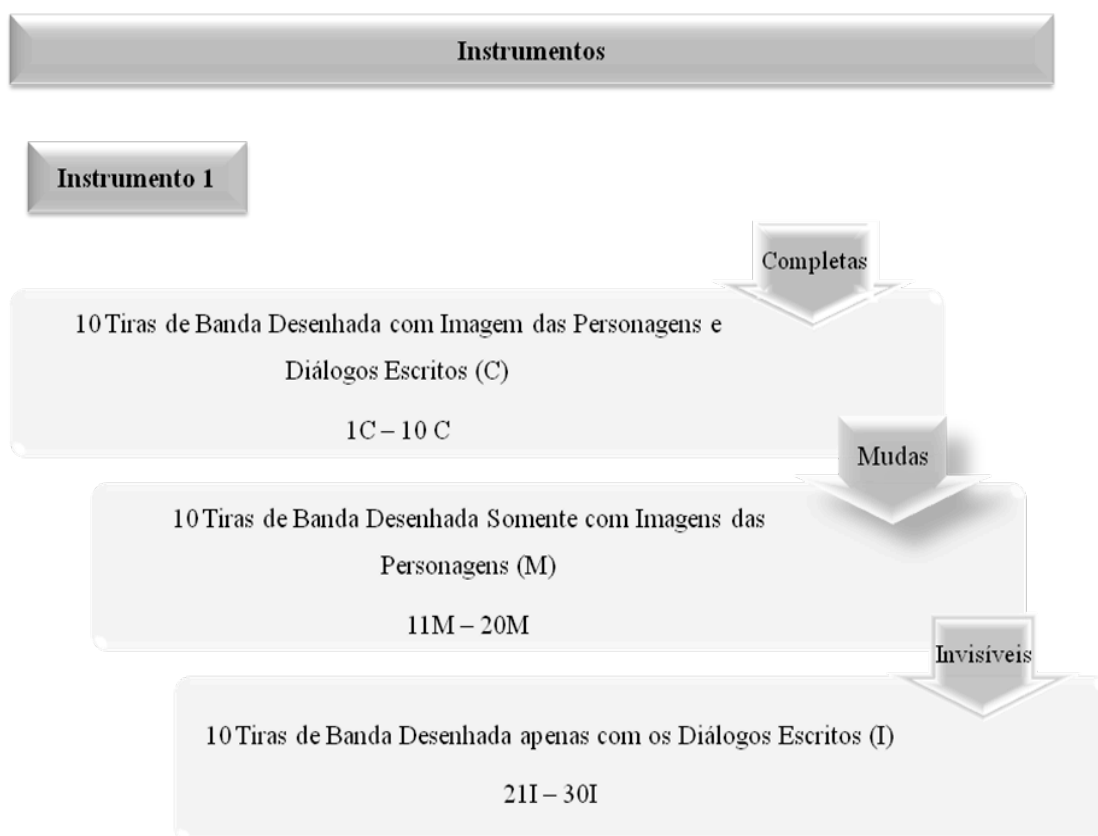
Posteriormente foi feita uma reflexão falada com os participantes, para verificar a relevância e a clareza das questões, a compreensão dos inquiridos, a existência de dificuldades na sua aplicação e possíveis alterações a realizar, de forma a otimizar a aplicação do instrumento. O resultado do pré-teste não identificou ambiguidades ou erros, não sendo necessárias quaisquer alterações na estrutura do instrumento de avaliação.

6. Caracterização do processo de recolha de dados da amostra

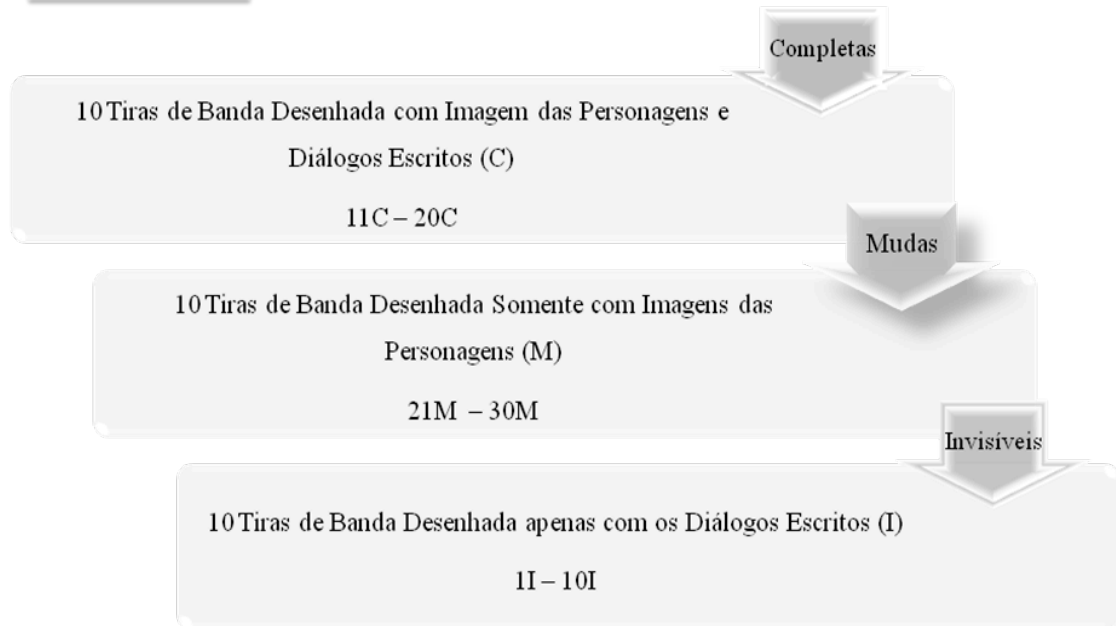
Os instrumentos de avaliação para reconhecimento da emoção representada, nas tiras de banda desenhada, foram realizados no último período letivo (entre abril e junho de 2012), durante uma aula selecionada pelo diretor de cada turma, em contexto escolar, através de registo de anotação individual. O instrumento de avaliação foi aplicado a 102 adolescentes que frequentavam o 8º ano de escolaridade num agrupamento escolar. A aplicação do mesmo não ultrapassou os 30 minutos por participante. A duração do preenchimento dos instrumentos foi estipulada com base no tempo de realização dos pré-testes e definido nas autorizações.

No momento de aplicação do instrumento de avaliação foi solicitado a cada participante o juízo, após a observação direta de cada uma das 30 tiras de banda desenhada, das emoções básicas e da intensidade das mesmas. Cada tira foi exibida individualmente, sendo as primeiras 10 tiras compostas (tiras de banda desenhada com imagem das personagens e diálogos escritos), seguidas por 10 tiras de banda desenhada somente com imagens das personagens (excluem-se os diálogos escritos) e por último 10 tiras de banda desenhada apenas com os diálogos escritos (sem as imagens das personagens).

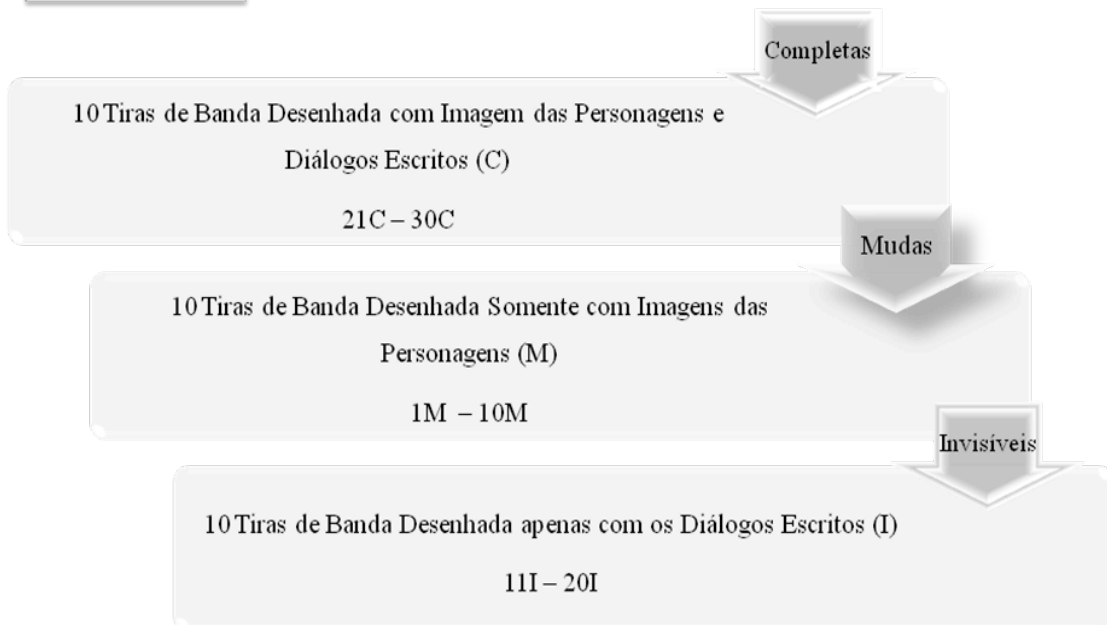
Figura 2 – Esquema explicativo da construção do instrumento de avaliação



Instrumento 2



Instrumento 3



7. Considerações éticas

A elaboração deste trabalho teve como base as considerações éticas, pela necessidade de proteger os direitos dos indivíduos e das instituições envolvidas na investigação, nomeadamente o direito ao livre arbítrio, o direito à privacidade, à confidencialidade e ao anonimato.

Para respeitar o Princípio da Autonomia, os participantes foram livres de participar, com a possibilidade de desistir quando quisessem, sem receio de represálias, sendo este direito transmitido aos participantes os participantes.

Os investigados foram assegurados no que concerne à confidencialidade em que as informações divulgadas por um indivíduo, objeto da investigação, seriam guardadas e não tornadas públicas nem partilhadas com terceiros; e ao anonimato garantindo que a sua identidade não poderia ser associada às suas respostas.

Em nenhum momento se sobrepôs os interesses do investigador aos interesses dos participantes na investigação e não existiram riscos associados à sua participação na mesma.

Este estudo foi realizado ao abrigo do FELab. Previamente à aplicação do instrumento de avaliação, foram solicitadas as devidas autorizações à direção do mega agrupamento onde se realizou o estudo, tendo para esse efeito sido apresentada uma carta formal (Anexo III) esclarecendo o objetivo específico da pesquisa e o seu desenvolvimento.

Após a resposta positiva por parte da direção da instituição de ensino público, procedeu-se à recolha de informação junto dos diretores de turma para divulgar os objetivos do estudo e os procedimentos do mesmo, dando a conhecer o instrumento de avaliação a ser aplicado, esclarecendo dúvidas que pudessem surgir. Foi solicitado em seguida, que fossem entregues aos encarregados de educação dos alunos do oitavo ano a Declaração de Consentimento Informado (Anexo IV) elaborada pela aluna, de acordo com os princípios da Declaração de Helsínquia, salvaguardando a

confidencialidade dos dados do participante, para que autorizassem a participação do seus educandos no estudo através do preenchimento do instrumento de recolha de dados.

8. Análise e tratamento de dados

Para responder aos objetivos estabelecidos, procedeu-se à análise dos dados com recurso ao software estatístico IBM *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 20.0.

Inicialmente procedeu-se a uma análise descritiva dos resultados. Posteriormente foram utilizados o teste de *t de Student* para amostras independentes (variáveis contínuas) para verificar diferenças, utilizando o nível de significância de 0,05 entre médias e a análise de frequências e de medidas de tendência central.

Resultados

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos após o tratamento dos dados recolhidos, de forma a responder aos objetivos propostos: a) identificar e reconhecer o padrão das emoções de acordo com o género b) verificar a existência de diferenças significativas na intensidade das emoções entre géneros e c) comparar a identificação e o reconhecimento das emoções em ambos os géneros mediante a exposição aos diferentes estímulos (informação escrita com imagem, imagem, informação escrita).

Para responder aos objetivos propostos foram consideradas 4 variáveis: o tipo de emoção (alegria, tristeza, cólera, surpresa, aversão, medo e desprezo); a intensidade da emoção registada (Escala de *Likert* – 7 categorias); o tipo do estímulo visual (imagens completas (C), imagens sem linguagem verbal oral escrita (M) e imagens apenas com linguagem verbal oral escrita (I)); e o género do participante (feminino vs masculino).

Tabela 3 - Distribuição das emoções identificadas, assinaladas pelo género perante o estímulo Completas (C)

Questão	Resposta Pretendida	Género Masculino		Género Feminino	
		Emoção	Freq. Rel.	Emoção	Freq. Rel.
1C	Medo	Medo	82,4% (14)	Medo	94,1% (16)
2C	Medo	Surpresa	41,2% (7)	Surpresa	41,2% (7)
3C	Desprezo	Desprezo	41,2% (7)	Aversão	58,8% (10)
4C	Aversão	Aversão	35,3% (6)	Aversão	35,3% (6)
5C	Cólera	Cólera	58,8% (10)	Cólera	70,6% (12)
6C1	Desprezo	Desprezo	47,1% (8)	Desprezo	64,7% (11)
6C2	Aversão	Cólera	41,2% (7)	Cólera	47,1% (8)
7C	Surpresa	Surpresa	41,2% (7)	Aversão	41,2% (7)
8C	Aversão	Aversão	35,3% (6)	Aversão	47,1% (8)
9C	Aversão	Aversão	35,3% (6)	Aversão	64,7% (11)
10C	Aversão	Aversão	29,4% (5)	Aversão	64,7% (11)
11C	Alegria	Alegria	100% (17)	Alegria	100% (18)
12C	Surpresa	Surpresa	52,9% (9)	Surpresa	50,0% (9)
13C	Tristeza	Tristeza	70,6% (12)	Tristeza	77,8% (14)
14C	Tristeza	Tristeza	70,6% (12)	Tristeza	72,2% (13)
15C	Surpresa	Surpresa	43,8% (7)	Surpresa	33,3% (6)
16C	Desprezo	Desprezo	47,1% (8)	Cólera	50,0% (9)
17C	Alegria	Alegria	100,0% (17)	Alegria	77,8% (14)
18C1	Cólera	Cólera	52,9% (9)	Cólera	72,2% (13)
18C2	Surpresa	Alegria	52,9% (9)	Surpresa	44,4% (8)
19C	Cólera	Aversão	47,1% (8)	Cólera	33,3% (6)
20C	Tristeza	Tristeza	88,2% (15)	Tristeza	55,6% (10)
21C	Cólera	Cólera	56,3% (9)	Cólera	70,6% (12)
22C	Aversão	Cólera	50,0% (8)	Aversão	64,7% (11)
23C	Alegria	Alegria	93,8% (15)	Alegria	82,4% (14)
24C	Medo	Medo	31,3% (5)	Medo	37,5% (6)
				Tristeza	37,5% (6)
25C	Alegria	Alegria	87,5% (14)	Alegria	82,4% (14)
26C	Medo	Medo	87,5% (14)	Medo	94,1% (16)
27C	Aversão	Aversão	31,3% (5)	Aversão	50,0% (8)
28C	Tristeza	Tristeza	87,5% (14)	Tristeza	70,6% (12)
29C	Alegria	Alegria	87,5% (14)	Alegria	76,5% (13)
30C	Cólera	Cólera	75,0% (12)	Cólera	70,6% (12)

A tabela 3 representa a distribuição das emoções pelos géneros perante a exposição ao estímulo de imagens completas (texto e desenhos das personagens), (C). Dos resultados obtidos retira-se que os rapazes identificaram 5 emoções diferentes das representadas: em vez de “Medo” identificaram “Surpresa”(2C); em vez de “Aversão” identificaram “Cólera” em duas situações (6C2, 22C); em vez de “Surpresa” identificaram “Alegria” (18C2); em vez de “Cólera” identificaram “Aversão” (19C). Por sua vez, as raparigas identificaram 6 emoções diferentes das representadas: em vez de “Medo” identificaram “Surpresa” (2C); em vez de “Desprezo” identificaram “Aversão” (3C); em vez de “Aversão” identificaram “Cólera” (6C2); em vez de “Surpresa” identificaram “Aversão” (7C); em vez de “Desprezo” identificaram “Cólera” (16C); e na tira 24C em vez de “Medo”, 6 raparigas responderam esta emoção e outras 6 identificaram “Tristeza”, sendo estas repostas consideradas erradas por apresentarem mais do que uma opção de resposta.

Os resultados da tabela 3 evidenciam que os participantes do género masculino apresentam maior número de respostas corretas na identificação e reconhecimento de emoções do que o género feminino (27 vs 26 respostas), quando comparadas com as emoções pretendidas.

A análise da tabela 3 sugere que os participantes do género masculino identificaram corretamente as emoções (as emoções identificadas iguais às emoções pretendidas) “Tristeza” e “Desprezo”, que têm conotações negativas. Assim, o género feminino identificou corretamente todas as emoções de “Alegria” (Anexo V).

Tabela 4 – Comparação da distribuição das respostas pretendidas, da amostra por género, perante o estímulo Completas (C)

Questão	Resposta Pretendida	Género Masculino (%)	Género Feminino (%)
1C	Medo	82,4% (14)	94,1% (16)
2C	Medo	29,4% (5)	35,3% (6)
3C	Desprezo	41,2% (7)	11,8% (2)
4C	Aversão	35,3% (6)	35,3% (6)
5C	Cólera	58,8% (10)	70,6% (12)
6C1	Desprezo	47,1% (8)	64,7% (11)
6C2	Aversão	17,6% (3)	41,2% (7)
7C	Surpresa	41,2% (7)	41,2% (7)
8C	Aversão	35,3% (6)	47,1% (8)
9C	Aversão	35,3% (6)	64,7% (11)
10C	Aversão	29,4% (5)	64,7% (11)
11C	Alegria	100% (17)	100% (18)
12C	Surpresa	52,9% (9)	50,0% (9)
13C	Tristeza	70,6% (12)	77,8% (14)
14C	Tristeza	70,6% (12)	72,2% (13)
15C	Surpresa	43,8% (7)	33,3% (6)
16C	Desprezo	47,1% (8)	38,9% (7)
17C	Alegria	100,0% (17)	77,8% (14)
18C1	Cólera	52,9% (9)	72,2% (13)
18C2	Surpresa	41,2% (7)	44,4% (8)
19C	Cólera	17,6% (3)	33,3% (6)
20C	Tristeza	88,2% (15)	55,6% (10)
21C	Cólera	56,3% (9)	70,6% (12)
22C	Aversão	31,3% (5)	64,7% (11)
23C	Alegria	93,8% (15)	82,4% (14)
24C	Medo	31,3% (5)	37,5% (6)
25C	Alegria	87,5% (14)	82,4% (14)
26C	Medo	87,5% (14)	94,1% (16)
27C	Aversão	31,3% (5)	50,0% (8)
28C	Tristeza	87,5% (14)	70,6% (12)
29C	Alegria	87,5% (14)	76,5% (13)
30C	Cólera	75,0% (12)	70,6% (12)

A Tabela 4 mostra que a proporção que as frequências de resposta (relativas ao número de indivíduos de cada género) na identificação das emoções é superior no género feminino com número de respostas de 18 das 32 tiras, comparativamente com o género masculino (11 das 32 tiras).

As emoções em que os rapazes identificaram uma maior percentagem de respostas corretas comparativamente às raparigas foram: “Desprezo” (tiras 3C, 16C), “Surpresa” (tiras 12C, 15C), “Alegria” (tiras 17C, 23C, 25C, 29C), “Tristeza” (tiras 20C, 28C) e “Cólera” (tira 30C).

Em três situações verificou-se igual frequência de resposta nas tiras: 4C, 7C e 11C. Sendo estas situações correspondentes às emoções “Aversão”, “Surpresa” e “Alegria”, respetivamente.

As percentagem mais elevadas (acima dos 80%) verificaram-se nas emoções de “Medo”, “Alegria” e “Tristeza”.

Tabela 5 - Distribuição das emoções identificadas, assinaladas pelo gênero, perante o estímulo Mudás (M)

Questão	Resposta Pretendida	Gênero Masculino		Gênero Feminino	
		Emoção	Freq. Rel.	Emoção	Freq. Rel.
1M	Medo	Medo	50,0% (8)	Medo	88,2% (15)
		Surpresa	50,0% (8)		
2M	Medo	Medo	56,3% (9)	Medo	52,9% (9)
3M	Desprezo	Desprezo	62,5% (10)	Cólera	47,1% (8)
4M	Aversão	Surpresa	43,8% (7)	Aversão	50,0% (8)
5M	Cólera	Cólera	62,5% (10)	Cólera	47,1% (8)
6M1	Desprezo	Desprezo	43,8% (7)	Desprezo	56,3% (9)
6M2	Aversão	Surpresa	37,5% (6)	Surpresa	31,3% (5)
7M	Surpresa	Surpresa	56,3% (9)	Surpresa	47,1% (8)
8M	Aversão	Aversão	50,0% (8)	Aversão	62,5% (10)
9M	Aversão	Aversão	25,0% (4)	Aversão	76,5% (13)
10M	Aversão	Aversão	31,3% (5)	Aversão	58,8% (10)
		Medo	31,3% (5)		
11M	Alegria	Alegria	82,2% (15)	Alegria	82,2% (15)
12M	Surpresa	Surpresa	35,3% (6)	Surpresa	41,2% (7)
13M	Tristeza	Medo	58,8% (10)	Medo	41,2% (7)
14M	Tristeza	Tristeza	29,4% (5)	Tristeza	50,0% (8)
15M	Surpresa	Alegria	23,5% (4)	Medo	35,3% (6)
16M	Desprezo	Desprezo	35,3% (6)	Desprezo	47,1% (8)
17M	Alegria	Alegria	82,4% (14)	Alegria	94,1% (16)
18M1	Cólera	Cólera	70,6% (12)	Cólera	82,4% (14)
18M2	Surpresa	Alegria	70,6% (12)	Alegria	52,9% (9)
19M	Cólera	Cólera	76,5% (13)	Cólera	70,6% (12)
20M	Tristeza	Desprezo	41,2% (7)	Tristeza	35,3% (6)
21M	Cólera	Cólera	47,1% (8)	Cólera	72,2% (13)
22M	Aversão	Medo	35,3% (6)	Medo	38,9% (7)
23M	Alegria	Alegria	100,0% (17)	Alegria	77,8% (14)
24M	Medo	Medo	58,8% (10)	Medo	55,6% (10)
25M	Alegria	Alegria	52,9% (9)	Alegria	83,3% (15)
26M	Medo	Medo	88,2% (15)	Medo	94,4% (17)
27M	Aversão	Surpresa	35,3% (6)	Surpresa	43,8% (7)
28M	Tristeza	Tristeza	88,2% (15)	Tristeza	77,8% (14)
29M	Alegria	Alegria	76,5% (13)	Alegria	83,3% (15)
30M	Cólera	Cólera	56,3% (9)	Cólera	77,8% (14)

A tabela 5 representa a distribuição das emoções pelos géneros perante a exposição ao estímulo de imagens mudas (desenhos das personagens), (M). Dos resultados obtidos retira-se que os rapazes identificaram 10 emoções diferentes das representadas: em vez de “Aversão” identificaram “Surpresa” em três das tiras apresentadas (4M, 6M2, 27M); em vez de “Tristeza” identificaram “Medo” (13M); em vez de “Surpresa” identificaram “Alegria” em duas situações (15M, 18M2); em vez de “Tristeza” identificaram “Desprezo” (20M); em vez de “Aversão” identificaram “Medo” (22M); na tira 1M com a emoção “Medo”, 8 rapazes responderam a emoção pretendida e outros 8 identificaram “Surpresa”; e na tira 10M com a emoção “Aversão”, 5 rapazes identificaram a emoção pretendida e outros 5 identificaram “Medo”. As respostas às emoções pretendidas nas tiras 1M e 10M foram consideradas erradas por apresentarem mais do que uma opção de resposta. Por sua vez, as raparigas identificaram 7 emoções diferentes das representadas: em vez de “Desprezo” identificaram “Cólera” (3M); em vez de “Aversão” identificaram “Surpresa” em duas situações (6M2, 27M); em vez de “Tristeza” identificaram “Medo” (13M); em vez de “Surpresa” identificaram “Medo” (15M); em vez de “Surpresa” identificaram “Alegria” (18M2); e em vez de “Aversão” identificaram “Medo” (22M).

Os resultados da tabela 5 evidenciam que os participantes do género feminino apresentam maior número de respostas corretas na identificação e reconhecimento de emoções do que o género masculino (25 vs 22 respostas), quando comparadas com as emoções pretendidas.

A análise da tabela 5 sugere que os participantes do género masculino identificaram corretamente a emoção (a emoção identificada igual à emoção pretendida) “Cólera”, que tem conotação negativa. Assim, o género feminino identificou corretamente todas as emoções de “Alegria” existentes nas tiras de BD do instrumento utilizado, no entanto, na tira 18M2 identifica incorretamente a emoção “Surpresa” designando-a de “Alegria” (Anexo VI).

Tabela 6 – Comparação da distribuição das respostas pretendidas, da amostra por género perante o estímulo Mudás (M)

Questão	Resposta Pretendida	Género Masculino (%)	Género Feminino (%)
1M	Medo	50,0% (8)	88,2% (15)
2M	Medo	56,3% (9)	52,9% (9)
3M	Desprezo	62,5% (10)	35,3% (6)
4M	Aversão	31,3% (5)	50,0% (8)
5M	Cólera	62,5% (10)	47,1% (8)
6M1	Desprezo	43,8% (7)	56,3% (9)
6M2	Aversão	6,3% (1)	18,8% (3)
7M	Surpresa	56,3% (9)	47,1% (8)
8M	Aversão	50,0% (8)	62,5% (10)
9M	Aversão	25,0% (4)	76,5% (13)
10M	Aversão	31,3% (5)	58,8% (10)
11M	Alegria	82,2% (15)	82,2% (15)
12M	Surpresa	35,3% (6)	41,2% (7)
13M	Tristeza	11,8% (2)	17,6% (3)
14M	Tristeza	29,4% (5)	50,0% (8)
15M	Surpresa	17,6% (3)	11,8% (2)
16M	Desprezo	35,3% (6)	47,1% (8)
17M	Alegria	82,4% (14)	94,1% (16)
18M1	Cólera	70,6% (12)	82,4% (14)
18M2	Surpresa	23,5% (4)	29,4% (5)
19M	Cólera	76,5% (13)	70,6% (12)
20M	Tristeza	23,5% (4)	35,3% (6)
21M	Cólera	47,1% (8)	72,2% (13)
22M	Aversão	17,6% (3)	16,7% (6)
23M	Alegria	100,0% (17)	77,8% (14)
24M	Medo	58,8% (10)	55,6% (10)
25M	Alegria	52,9% (9)	83,3% (15)
26M	Medo	88,2% (15)	94,4% (17)
27M	Aversão	5,9% (1)	6,3% (1)
28M	Tristeza	88,2% (15)	77,8% (14)
29M	Alegria	76,5% (13)	83,3% (15)
30M	Cólera	56,3% (9)	77,8% (14)

A Tabela 6 mostra que a proporção que as frequências de resposta (relativas ao número de indivíduos de cada género) na identificação das emoções é superior no género feminino com número de respostas de 21 das 32 tiras, comparativamente com o género masculino (10 das 32 tiras).

As emoções em que os rapazes identificaram uma maior percentagem de respostas corretas comparativamente às raparigas foram: “Medo” (tiras 2M, 24M), “Desprezo” (tira 3M), “Cólera” (tiras 5M, 19M), “Surpresa” (tiras 7M, 15M), “Aversão” (tira 22M), “Alegria” (tira 23M) e “Tristeza” (tira 28M).

De acordo com a Tabela 6 verificou-se igual frequência de resposta na tira 11M, correspondente à emoção “Alegria”.

As percentagem mais elevadas (acima dos 80%) para o estímulo mudas (M) verificaram-se nas emoções de “Medo”, “Alegria”, “Cólera” e “Tristeza”.

Tabela 7 - Distribuição das emoções identificadas, assinaladas pelo gênero, perante o estímulo Invisíveis (I)

Questão	Resposta Pretendida	Gênero Masculino		Gênero Feminino	
		Emoção	Freq. Rel.	Emoção	Freq. Rel.
1I	Medo	Medo	82,4% (14)	Medo	100,0% (18)
2I	Medo	Medo	82,4% (14)	Medo	50,0% (9)
3I	Desprezo	Desprezo	52,9% (9)	Desprezo	33,3% (6)
4I	Aversão	Surpresa	35,3% (6)	Surpresa	33,3% (6)
5I	Cólera	Tristeza	52,9% (9)	Cólera	72,2% (13)
6I1	Desprezo	Desprezo	29,4% (5)	Cólera	33,3% (6)
6I2	Aversão	Aversão	35,3% (6)	Aversão	44,4% (8)
		Cólera	35,3% (6)		
7I	Surpresa	Surpresa	25,0% (4)	Aversão	33,3% (6)
		Aversão	25,0% (4)		
8I	Aversão	Aversão	29,4% (5)	Cólera	50,0% (9)
9I	Aversão	Cólera	47,1% (8)	Cólera	38,9% (7)
10I	Aversão	Aversão	31,3% (5)	Aversão	38,9% (7)
		Cólera	31,3% (5)		
11I	Alegria	Alegria	53,3% (8)	Alegria	58,8% (10)
12I	Surpresa	Surpresa	50,0% (8)	Surpresa	47,1% (8)
13I	Tristeza	Tristeza	75,0% (12)	Tristeza	82,4% (14)
14I	Tristeza	Tristeza	62,5% (10)	Tristeza	64,7% (11)
15I	Surpresa	Surpresa	56,3% (9)	Surpresa	58,8% (10)
16I	Desprezo	Desprezo	50,0% (8)	Desprezo	68,8% (11)
17I	Alegria	Alegria	37,5% (6)	Alegria	37,5% (6)
18I1	Cólera	Cólera	56,3% (9)	Cólera	64,7% (11)
18I2	Surpresa	Alegria	37,5% (6)	Surpresa	52,9% (9)
19I	Cólera	Cólera	37,5% (6)	Desprezo	35,3% (6)
		Desprezo	37,5% (6)		
20I	Tristeza	Tristeza	68,8% (11)	Tristeza	75,0% (12)
21I	Cólera	Surpresa	29,4% (5)	Cólera	35,3% (6)
22I	Aversão	Cólera	52,9% (9)	Aversão	35,3% (6)
				Cólera	35,3% (6)
23I	Alegria	Alegria	64,7% (11)	Alegria	94,1% (6)
24I	Medo	Tristeza	41,2% (7)	Tristeza	47,1% (8)
25I	Alegria	Alegria	52,9% (9)	Alegria	37,5% (6)
26I	Medo	Medo	58,8% (10)	Medo	47,1% (8)
27I	Aversão	Desprezo	35,3% (6)	Aversão	35,3% (6)
28I	Tristeza	Tristeza	64,7% (11)	Tristeza	64,7% (11)
29I	Alegria	Alegria	76,5% (13)	Alegria	88,2% (15)
30I	Cólera	Cólera	41,2% (7)	Cólera	58,8% (10)

A tabela 7 representa a distribuição das emoções pelos gêneros perante a exposição ao estímulo de imagens invisíveis (texto das falas das personagens), (I). Dos resultados obtidos retira-se que os rapazes identificaram 12 emoções diferentes das representadas: em vez de “Aversão” identificaram “Surpresa” (4I); em vez de “Cólера” identificaram “Tristeza” (5I); em vez de “Aversão” identificaram “Cólера” em duas situações (9I, 22I); em vez de “Surpresa” identificaram “Alegria” (18I2); em vez de “Cólера” identificaram “Surpresa” (21I); em vez de “Medo” identificaram “Tristeza” (24I); em vez de “Aversão” identificaram “Desprezo” (27I); na tira 6I2 e na 10I para a emoção “Aversão”, 6 rapazes responderam a emoção pretendida e outros 6 identificaram “Cólера”, 5 rapazes responderam a emoção pretendida e 5 responderam “Cólера”, respectivamente; na tira 7I com a emoção “Surpresa”, 4 rapazes identificaram a emoção pretendida e outros 4 identificaram “Aversão”; na tira 19I com a emoção “Cólера”, 6 rapazes responderam a emoção pretendida e outros 6 identificaram “Desprezo”. As respostas às emoções pretendidas nas tiras 6I2, 7I, 10I e 19I foram consideradas erradas por apresentarem mais do que uma opção de resposta. Por sua vez, as raparigas identificaram 8 emoções diferentes das representadas: em vez de “Aversão” identificaram “Surpresa” (4I); em vez de “Desprezo” identificaram “Cólера” (6I1); em vez de “Surpresa” identificaram “Aversão” (7I); em vez de “Aversão” identificaram “Cólера” em duas situações (8I, 9I); em vez de “Cólера” identificaram “Desprezo” (19I); em vez de “Medo” identificaram “Tristeza” (24I); e na tira 22I com a emoção “Aversão”, 6 raparigas responderam a emoção pretendida e outras 6 identificaram “Cólера”.

Os participantes do género feminino apresentam maior número de respostas corretas na identificação e reconhecimento de emoções do que o género masculino (24 vs 20 respostas), quando comparadas com as emoções pretendidas.

Os participantes do género masculino identificaram corretamente todas as emoções (a emoção identificada igual à emoção pretendida) “Tristeza” e “Desprezo”, que têm conotação negativa e as de “Alegria” reconhecida como uma emoção positiva, no entanto, nas tiras 5I, 18I2, 19I, 24I e 27I identificaram incorretamente as emoções representadas utilizando as três emoções anteriores. Assim, o género feminino identificou corretamente todas as emoções de “Alegria” (Anexo VII).

Tabela 8 – Comparação da distribuição das respostas pretendidas, da amostra pelo género, perante o estímulo Invisíveis (I)

Questão	Resposta Pretendida	Género Masculino		Género Feminino	
		Emoção	Freq. Rel.	Emoção	Freq. Rel.
1I	Medo	82,4% (14)		100,0% (18)	
2I	Medo	82,4% (14)		50,0% (9)	
3I	Desprezo	52,9% (9)		33,3% (6)	
4I	Aversão	29,3% (5)		22,2% (4)	
5I	Cólera	41,2% (7)		72,2% (13)	
6I1	Desprezo	29,4% (5)		16,7% (3)	
6I2	Aversão	35,3% (6)		44,4% (8)	
7I	Surpresa	25,0% (4)		11,1% (2)	
8I	Aversão	29,4% (5)		33,3% (6)	
9I	Aversão	41,2% (7)		33,3% (6)	
10I	Aversão	31,3% (5)		38,9% (7)	
11I	Alegria	53,3% (8)		58,8% (10)	
12I	Surpresa	50,0% (8)		47,1% (8)	
13I	Tristeza	75,0% (12)		82,4% (14)	
14I	Tristeza	62,5% (10)		64,7% (11)	
15I	Surpresa	56,3% (9)		58,8% (10)	
16I	Desprezo	50,0% (8)		68,8% (11)	
17I	Alegria	37,5% (6)		37,5% (6)	
18I1	Cólera	56,3% (9)		64,7% (11)	
18I2	Surpresa	31,3% (5)		52,9% (9)	
19I	Cólera	37,5% (6)		29,4% (5)	
20I	Tristeza	68,8% (11)		75,0% (12)	
21I	Cólera	11,8% (2)		35,3% (6)	
22I	Aversão	29,4% (5)		35,3% (6)	
23I	Alegria	64,7% (11)		94,1% (6)	
24I	Medo	5,9% (1)		5,9% (1)	
25I	Alegria	52,9% (9)		37,5% (6)	
26I	Medo	58,8% (10)		47,1% (8)	
27I	Aversão	23,5% (4)		35,3% (6)	
28I	Tristeza	64,7% (11)		64,7% (11)	
29I	Alegria	76,5% (13)		88,2% (15)	
30I	Cólera	41,2% (7)		58,8% (10)	

A Tabela 8 mostra que a proporção que as frequências de resposta (relativas ao número de indivíduos de cada género) na identificação das emoções é superior no género feminino com número de respostas de 19 das 32 tiras, comparativamente com o género masculino (10 das 32 tiras).

As emoções em que os rapazes identificaram uma maior percentagem de respostas corretas comparativamente às raparigas foram: “Medo” (tiras 2I, 26I), “Desprezo” (tiras 3I, 6I), “Aversão” (tiras 4I, 9I), “Surpresa” (tiras 7I, 12I), “Cólera” (tiras 19I) e “Alegria” (tira 25I).

Em três situações verificou-se igual frequência de resposta nas tiras: 17I, 24I e 28I. Sendo estas situações correspondentes às emoções “Alegria”, “Medo” e “Tristeza”, respetivamente.

As percentagens mais elevadas (acima dos 80%) para o estímulo invisíveis (I) verificaram-se nas emoções de “Medo”, “Tristeza” e “Alegria”.

Comparando estes resultados obtidos com as emoções pretendidas (Tabela 3, Tabela 4; Tabela 5; Tabela 6; Tabela 7; Tabela 8; Anexo V; Anexo VI; Anexo VII) verifica-se que os participantes identificaram com maior sucesso as emoções pretendidas quando expostas ao estímulo C (27 em 32 perguntas) comparativamente com os restantes estímulos M (25 em 32 perguntas) e I (23 em 32 perguntas), feita uma comparação das frequências relativas do total de respostas, não considerando as questões em que se encontrava registada mais do que uma emoção.

Da análise dos dados verifica-se que as emoções assinaladas pelos peritos correspondem às identificadas pela amostra, mas a diferença de estímulos visuais aumentou a variedade de respostas. Existem situações em que, independentemente dos estímulos, as emoções detetadas são as mesmas (15 em 32) contemplando todas as 7 emoções básicas.

Em algumas tiras foram identificadas duas emoções diferentes com maior frequência, sendo uma das emoções identificadas correspondente à emoção pretendida. As respostas variaram com os estímulos visuais fornecidos.

Tabela 9 - Intensidade: estímulo Completa (C) versus gênero (*t de Student*)

	Gênero						valor-p
	Feminino			Masculino			
	N	Média	Desvio Padrão	N	Média	Desvio Padrão	
Int_1C	17	4,88	1,576	17	5,24	1,251	n.s.
Int_2C	17	4,29	0,985	17	4,29	1,404	n.s.
Int_3C	17	4,24	1,251	17	3,82	1,811	n.s.
Int_4C	17	5	1	17	4,76	1,786	n.s.
Int_5C	17	5,76	1,393	17	5,65	1,455	n.s.
Int_6C1	17	4,35	1,656	17	4,53	1,375	n.s.
Int_6C2	17	4,53	1,546	17	5	1,458	n.s.
Int_7C	17	4,82	1,185	17	4,59	1,278	n.s.
Int_8C	17	4,65	1,412	17	4,59	1,805	n.s.
Int_9C	17	5,65	1,32	17	5,24	1,348	n.s.
Int_10C	17	5,41	1,417	17	5,06	1,519	n.s.
Int_11C	18	5,67	1,188	15	5,47	0,99	n.s.
Int_12C	18	4,22	1,517	14	4,43	1,222	n.s.
Int_13C	18	4,83	1,505	15	3,93	1,668	n.s.
Int_14C	17	5,35	1,579	14	4,5	1,698	n.s.
Int_15C	18	4,5	1,724	14	4,79	1,424	n.s.
Int_16C	18	4,06	1,83	14	4,5	1,225	n.s.
Int_17C	18	6,17	1,249	15	6,27	1,033	n.s.
Int_18C_1	18	6,28	1,074	14	5,93	1,439	n.s.
Int_18C_2	18	4,17	1,724	15	4,2	1,32	n.s.
Int_19C	18	4,83	1,383	15	5,13	1,356	n.s.
Int_20C	18	5,28	1,127	15	5	1,813	n.s.
Int_21C	17	4,82	1,38	16	4,44	1,548	n.s.
Int_22C	17	5,71	1,105	16	4,81	1,642	n.s.*
Int_23C	17	5,82	1,468	16	6,19	1,047	n.s.
Int_24C	16	4,75	1,291	15	4,6	1,639	n.s.
Int_25C	17	5,65	1,412	16	5,13	1,708	n.s.
Int_26C	17	5,82	1,237	15	5,27	1,668	n.s.
Int_27C	16	4,06	1,436	16	4,13	1,5	n.s.
Int_28C	17	5,47	1,546	16	5,69	0,873	n.s.
Int_29C	16	5,38	1,5	16	5,69	1,138	n.s.
Int_30C	17	6,06	1,298	16	4,94	1,237	p<0.05

Legenda: n.s. – Resultados estatisticamente não significativos; n.s.*- Resultados estatisticamente significativos a 90% de confiança (p<0.10); p<0.05 - Resultados estatisticamente significativos a 95% de confiança.

A tabela 9 representa a distribuição da intensidade da emoção mediante o estímulo completa. Os dados obtidos sugerem que na globalidade, a proporção das médias de resposta à intensidade da emoção foi superior no género feminino comparativamente com o género masculino apesar de não existirem associações estatisticamente significativas. No entanto, verifica-se que os resultados para a intensidade da tira 30C (Int_30C), que representa a emoção “Cólera” são estatisticamente significativos. Na pergunta Int_30C a média das respostas foi de 6,06 ($p < 0,05$) para o género feminino comparativamente com 4,94 para o género masculino.

Como já foi referido anteriormente, apesar de não serem observadas associações estatisticamente significativas, a Tabela 9 mostra que a proporção das médias da intensidade das emoções foi superior no género masculino em 13 de 32 questões: Int_1C (5,24 vs 4,88) para a emoção “Medo”; Int_6C_1 (4,53 vs 4,35) para a emoção “Desprezo”; Int_6C_2 (5,00 vs 4,53) para a emoção “Cólera”; Int_12C (4,43 vs 4,22) para a emoção “Surpresa”; Int_15C (4,79 vs 4,50) para a emoção “Surpresa”; Int_16C (4,50 vs 4,06) para a emoção “Desprezo”; Int_17C (6,27 vs 6,17) para a emoção “Alegria”; Int_18C_2 (4,20 vs 4,17) para as emoções “Alegria” e “Surpresa”; Int_19C (5,13 vs 4,83) para a emoção “Aversão”; Int_23C (6,19 vs 5,82) para a emoção “Alegria”; Int_27C (4,13 vs 4,06) para a emoção “Aversão”; Int_28C (5,69 vs 5,47) para a emoção “Tristeza”; e Int_29C (5,69 vs 5,38) para a emoção “Alegria”.

Tabela 10 - Intensidade: estímulo Muda (M) versus género (*t* de Student)

	Género						valor-p
	Feminino			Masculino			
	N	Média	Desvio Padrão	N	Média	Desvio Padrão	
Int_1M	17	5,65	1,455	16	4,88	1,5	n.s.
Int_2M	17	5,53	1,328	16	4,13	1,455	p<0.05
Int_3M	17	4,88	1,269	16	4,31	1,702	n.s.
Int_4M	16	5,13	1,455	16	4,31	1,662	n.s.
Int_5M	17	5,65	1,222	16	5	1,673	n.s.
Int_6M_1	16	5,06	1,611	15	3,93	1,335	p<0.05
Int_6M_2	16	4,69	1,662	15	4,33	2,059	n.s.
Int_7M	17	5,18	1,704	16	4,25	1,77	n.s.
Int_8M	16	5,06	1,569	16	4,44	2,159	n.s.
Int_9M	17	5,71	1,572	16	4,69	1,401	n.s.
Int_10M	17	5,35	1,539	16	4,56	1,413	n.s.
Int_11M	17	4,41	2,238	17	5,41	1,661	n.s.
Int_12M	17	4,18	1,131	17	4,29	1,961	n.s.
Int_13M	17	4,29	1,649	17	4,41	1,805	n.s.
Int_14M	16	4,38	1,455	17	4,53	1,463	n.s.
Int_15M	17	5,24	1,562	17	4,88	1,576	n.s.
Int_16M	17	4,71	1,448	17	4,47	1,281	n.s.
Int_17M	16	5,94	1,611	17	6,18	1,185	n.s.
Int_18M_1	17	5,88	1,576	16	6,13	1,204	n.s.
Int_18M_2	17	4,76	1,602	17	5	1,414	n.s.
Int_19M	17	5,94	1,197	17	5,53	1,179	n.s.
Int_20M	17	4,41	1,906	17	4,41	1,661	n.s.
Int_21M	18	4,89	1,367	15	4,6	1,454	n.s.
Int_22M	18	5,06	1,474	14	5,14	0,949	n.s.
Int_23M	18	5,72	1,227	15	5,33	1,447	n.s.
Int_24M	18	4,83	1,425	15	5	1,464	n.s.
Int_25M	18	5,33	1,372	15	5,2	1,424	n.s.
Int_26M	18	5,89	1,451	15	5,27	1,387	n.s.
Int_27M	16	3,81	2,007	15	4,6	1,121	n.s.
Int_28M	18	5,33	1,879	15	4,87	1,457	n.s.
Int_29M	17	5,29	1,312	15	4,73	1,71	n.s.
Int_30M	18	5,78	1,353	14	5,07	1,774	n.s.

Legenda: n.s. – Resultados estatisticamente não significativos; **p<0.05** - Resultados estatisticamente significativos a 95% de confiança.

A tabela 10 representa a distribuição da intensidade da emoção mediante o estímulo Muda. Na globalidade os resultados obtidos evidenciam que a intensidade das emoções básicas é significativamente superior no género feminino quando comparado com o género masculino. São observadas associações estatisticamente significativas nas questões: Int_2M, (5,53 vs 4,13; $p < 0,05$) para a emoção “Medo” e na questão Int_6M1 para a emoção “Desprezo” (5,06 vs 3,96; $p < 0,05$), sendo as proporções das médias superiores no género feminino.

Para as restantes questões não se verificam associações estatisticamente significativas, no entanto, observou-se que a proporção das médias das respostas foram superiores no género masculino em 10 de 32 questões: Int11_M (5,41 vs 4,41) para a emoção “Medo”; Int_12M (4,29 vs 4,19) para a emoção “Surpresa”; Int_13M (4,41 vs 4,29) para a emoção “Medo”; Int_14M (4,53 vs 4,38) para a emoção “Tristeza”; Int_17M (6,18 vs 5,94) para a emoção “Alegria”; Int_18M_1 (6,13 vs 5,88) para a emoção “Cólera”; Int_18M_2 (5,00 vs 4,76) para a emoção “Alegria”; Int_22M (5,14 vs 5,06) para a emoção “Medo”; Int_24M (5,00 vs 4,83) para a emoção “Medo”; e Int_27M (4,60 vs 3,81) para a emoção “Surpresa”.

Tabela 11 - Intensidade: estímulo Invisível (I) versus gênero (*t de Student*)

	Gênero						valor-p
	Feminino			Masculino			
	N	Média	Desvio Padrão	N	Média	Desvio Padrão	
Int_1I	18	5,61	1,335	15	5,6	1,404	n.s.
Int_2I	18	5,39	1,335	15	5,13	1,302	n.s.
Int_3I	18	4,67	1,572	15	3,93	1,387	n.s.
Int_4I	18	4,61	1,195	15	5,13	1,246	n.s.
Int_5I	18	5	1,91	15	4,87	1,506	n.s.
Int_6I_1	18	4,78	1,517	15	4,07	1,668	n.s.
Int_6I_2	18	5,22	1,555	14	4,79	1,424	n.s.
Int_7I	18	4,56	1,947	14	4,71	1,204	n.s.
Int_8I	18	4,67	2,029	15	4,6	1,595	n.s.
Int_9I	18	5,67	1,283	15	5	1,558	n.s.
Int_10i	18	5,5	1,425	14	5,36	1,393	n.s.
Int_11I	16	4,25	1,571	15	4,53	1,885	n.s.
Int_12I	17	4,53	1,328	16	4,19	1,515	n.s.
Int_13I	17	5,59	1,543	16	4,94	1,611	n.s.
Int_14I	17	5,47	1,419	16	4,94	1,843	n.s.
Int_15I	17	5,24	1,48	16	4,31	1,58	n.s.*
Int_16I	16	5,44	1,209	16	4,69	1,58	n.s.
Int_17I	15	5,6	1,549	14	4,57	1,869	n.s.
Int_18I_1	17	5,59	1,417	14	5,29	1,729	n.s.
Int_18I_2	17	4,65	1,455	15	4,13	1,642	n.s.
Int_19I	17	5,18	1,185	15	4,73	1,58	n.s.
Int_20I	16	5,88	1,36	15	5	1,512	n.s.
Int_21I	17	4,24	1,393	17	4,41	1,326	n.s.
Int_22I	16	5,25	1,693	17	5,12	1,453	n.s.
Int_23I	17	5,65	1,272	17	5,12	1,453	n.s.
Int_24I	17	5,06	1,249	17	4,76	1,48	n.s.
Int_25I	16	5,38	1,586	17	5,12	1,453	n.s.
Int_26I	17	5,24	1,678	17	5,24	1,562	n.s.
Int_27I	17	4,82	1,776	17	4,53	1,231	n.s.
Int_28I	17	5,35	1,579	17	5,24	1,348	n.s.
Int_29I	17	5,71	1,572	17	5,29	1,49	n.s.
Int_30I	17	5,47	1,419	17	5	1,225	n.s.

Legenda: n.s. – Resultados estatisticamente não significativos; n.s.*- Resultados estatisticamente significativos a 90% de confiança (p<0.10).

A Tabela 11 indica-nos a distribuição da intensidade das emoções básicas perante o estímulo invisíveis pelos géneros. Apesar de não se verificarem associações estatisticamente significativas, a tabela 7 mostra que a proporção das médias das respostas para a intensidade das emoções básicas foi superior no género feminino comparativamente com o género masculino, na globalidade dos resultados.

Acrescenta-se que a proporção das médias das respostas positivas para a intensidade das emoções básicas foi superior no género masculino apenas em 4 num universo de 32 questões: Int_4I (5,13 vs 4,61) para a emoção “Surpresa”; Int_7I (4,71 vs 4,56), para a emoção “Aversão”; Int_11I (4,53 vs 4,25) para a emoção “Alegria”; Int_21I (4,41 vs 4,24) para a emoção “Surpresa”.

Discussão

Na revisão da literatura, foram vários os documentos analisados acerca das emoções básicas, pois para cada emoção existem diversas características (verbais e não verbais). Assim sendo, tem existido a preocupação em abordar estes aspetos, dado que as emoções são consideradas respostas adequadas às diferentes situações a que o ser humano está exposto. A investigação tem sido relevante como medida de avaliação e intervenção no desenvolvimento das funções linguísticas da pragmática.

Foi selecionada a banda desenhada como instrumento de recolha de dados, porque permite descodificar a informação escrita e visual, de forma adequada. A escolha da banda desenhada da obra *PEANUTS* deveu-se à simplicidade das imagens e das situações descritas, evitando a dispersão dos participantes. Mediante os diferentes estímulos que são colocados em diferentes situações da rotina diária, os participantes puderam isolar e analisar as emoções básicas representadas. Apesar deste recurso não ter sido elaborado especificamente para identificar as emoções, o que poderá suscitar dúvidas na sua interpretação, pode ser útil na medida em que atua como uma ferramenta eficaz para avaliar e explorar as diversas áreas da linguagem, simulando situações de diálogos e contexto (Martins, 2014).

Examinado a distribuição das respostas nos diferentes itens constatou-se, de uma forma geral, que os resultados obtidos: na tabela 3 sugerem que os participantes do género masculino identificaram corretamente as emoções (as emoções identificadas iguais às emoções pretendidas) “Tristeza” e “Desprezo”, que têm conotações negativas; e o género feminino identificou corretamente todas as emoções de “Alegria”. Também nesta tabela verificou-se que os participantes do género masculino apresentaram maior número de respostas corretas na identificação e reconhecimento de emoções do que o género feminino (27 vs 26 respostas), quando comparadas com as emoções pretendidas. A situação descrita ocorreu para o estímulo completas (C).

A tabela 5 sugere que os participantes do género masculino identificaram corretamente a emoção “Cólera”, que tem conotação negativa; e o género feminino identificou corretamente todas as emoções de “Alegria” existentes nas tiras de BD do instrumento utilizado. Ainda nesta tabela, verificou-se que os participantes do género feminino apresentaram maior número de respostas corretas na identificação e reconhecimento de emoções do que o género masculino (25 vs 22 respostas), quando comparadas com as emoções pretendidas. A situação descrita ocorreu para o estímulo mudas (M).

A análise da tabela 7 sugere que os participantes do género masculino identificaram corretamente todas as emoções de “Tristeza” e “Desprezo”, que têm conotação negativa e as de “Alegria” reconhecida como uma emoção positiva. Os resultados desta tabela evidenciam que os participantes do género feminino apresentam maior número de respostas corretas na identificação e reconhecimento de emoções do que o género masculino (24 vs 20 respostas), quando comparadas com as emoções pretendidas. A situação descrita ocorreu para o estímulo invisíveis (I).

Na publicação de Izard et al. (2001) foi descrito que a linguagem tem um papel fundamental na relação entre a cognição e as emoções, sendo observável, em crianças de 6 anos o desenvolvimento de vocabulário ativo e passivo satisfatório necessário para prever várias facetas do conhecimento das emoções (Machado et al., 2008). Silva (2004), afirmou que o conhecimento, o reconhecimento, a identificação e a interpretação de emoções integram um processo complexo de inter-relações em que, fatores como a história pessoal, os momentos históricos, a linguagem, a cultura e o contexto socioeconómicos necessitam de ser valorizados (Roazzi, 2011).

A cólera é uma emoção básica reconhecida pela maioria das crianças e de facto, investigadores da área consideram que esta é uma das emoções básicas que se distingue mais tarde (Walden & Field 1982 *cit. in* Machado et al. 2008). No presente estudo e de acordo com a tabela 9, a cólera é a emoção mais identificada, revelando uma associação positiva significativa entre a intensidade (Int_30C) e o género no caso da Perg_30C com o estímulo completas (C), que é indicativo do reconhecimento desta

emoção, tendo o gênero feminino uma média, de intensidade registada, superior ao gênero masculino.

Em 2006, Harris (2006 *cit. in* Roazzi et al., 2011) afirmou que as crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos são capazes de identificarem e reconhecer o padrão das emoções básicas como a cólera, o medo, a tristeza, e a alegria; através da expressão facial; e que as crianças com sete anos apresentam competências de descodificação das emoções complexas representadas pelas expressões faciais/comportamentais ocultas.

Estudos levados a cabo por Denham e Couchoud em 1990 (*cit. in* Machado, 2012) obtiveram resultados significativos revelando que as raparigas, em relação aos rapazes, apresentam uma maior capacidade para identificar a emoção medo. O medo é manifestado precocemente, entre os 5 os 9 meses (Machado, 2012), mas o reconhecimento desta emoção surge mais tarde, entre os 12 e os 18 meses (Nelson & Haan, 1997 *cit. in* Machado, 2012), ou até mais tarde, com 4 ou 5 anos, podendo ser, nesta altura, uma competência ainda inconsistente (Harris, 2006). No presente estudo e de acordo com a tabela 10, o medo foi a emoção mais identificada, revelando uma associação positiva significativa entre a intensidade (Int_2M) e o gênero no caso da Perg_2M com o estímulo mudas (M).

Walden e Field (1982 *cit. in* Machado et al., 2008), afirmaram que as emoções de alegria e tristeza são distinguidas mais facilmente comparativamente a outras emoções. Alguns investigadores referiram que a alegria é uma emoção básica adquirida entre os três e os quatro meses (Belzung, 2007).

Belzung (2007), afirmou que a surpresa é considerada uma emoção primária, que se manifesta entre o 1º e o 3º mês de vida, sendo que, aos 3 meses os bebés são capazes de distinguir a alegria da surpresa na expressão facial (Nelson & de Haan, 1997; Young-Browne et al., 1977; *cit. in* Machado, 2012). Por outro lado, a “surpresa” é uma emoção que pode gerar outras, nomeadamente o medo e aversão (Freitas Magalhães, 2007). Outros estudos mostraram que a “surpresa” é uma emoção que só mais tarde é distinguida de outras, visto que é considerada uma emoção complexa, ou

seja, em expressões faciais/comportamentais que não são tão óbvias, só por volta dos 7 anos é que é possível o seu reconhecimento (Harris, 2006; *cit. in* Roazzi et al., 2011). Investigadores como e Young-Browne et al. (1977), Gosselin (2005) e Machado (2012), afirmaram que a distinção entre “surpresa” e “tristeza” nem sempre é uma tarefa fácil para as crianças.

Para além disto, em relação ao desprezo, podemos afirmar que esta emoção é mais reconhecível com o passar da idade, sobretudo comparando a faixa etária dos 7 anos com as restantes. (Wallon, 1968; Gotllieb, 1991a, 1991b, 2007; Schore, 1994). No presente estudo e de acordo com a tabela 10 o desprezo foi a emoção mais identificada, revelando uma associação positiva significativa entre a intensidade (Int_6M1) e o género no caso da Perg_6M1 com o estímulo mudas (M).

Segundo Rodrigues et al. (1989, *cit. in* Santos, 2009), a aversão é uma emoção negativa superior e complexa, que se manifesta entre os 15 e os 18 meses, e é sentida com menor intensidade (Rodrigues et. al, 1989, *cit. in* Santos, 2009).

Na globalidade dos resultados obtidos nas tabelas 3, 4, 5, 6, 7 e 8 verifica-se que existe uma tendência para que um maior número de crianças do género feminino conheçam as emoções em comparação com o género masculino. Os resultados observados vão de encontro aos estudos de Denham e Couchoud (1990 *cit. in* Machado, 2012) já referidos anteriormente, que revelam que as raparigas apresentam uma maior capacidade na identificação das emoções, comparativamente com os rapazes. De acordo com outros autores, o género feminino apresenta maior aptidão para o reconhecimento das expressões faciais, do que o género masculino. Para além desta situação as mulheres dizem sentir as emoções com maior intensidade que os homens (Freitas-Magalhães, 2011). No entanto, estes estudos ainda não são conclusivos relativamente à influência de variável, dado que existem outros que contrariam estes resultados pois alguns revelaram que o género feminino tem uma maior capacidade nesta área, outros estudos não revelaram resultados estatisticamente significativos (Henley, 1977; Weitz, 1974; *cit. in* Mullin et al., 2006; Freitas-Magalhães, 2011).

De acordo com a opinião do painel de peritos, estes classificaram as questões relativas ao conteúdo do instrumento, identificando as emoções pretendidas com consenso de 100% e verificando a possibilidade de ser aplicado à amostra selecionada, ficando demonstrado que avalia os domínios de conteúdo a que se propõe avaliar, no âmbito das emoções. A congruência do painel de peritos, na identificação das emoções pretendidas, pode, deste modo, permitir a sua aplicação, utilizando as emoções pretendidas para a comparação das emoções identificadas pela amostra.

Na globalidade, os resultados obtidos na tabela 9, 10 e 11 sugerem que, a proporção das médias de resposta à intensidade da emoção perante a exposição ao estímulo completas (C), mudas (M) e invisíveis (I) foi superior no género feminino comparativamente com o género masculino apesar de existirem apenas 3 associações estatisticamente significativas: para Int_30C (tira representativa da emoção cólera); para a Int_2M (tira representativa da emoção medo); e para a Int_6M1 (tira representativa da emoção desprezo). Os resultados da tabela 11, apesar de não se demonstrarem associações estatisticamente significativas, para o estímulo invisíveis (I), revela que a proporção das médias das respostas para a intensidade das emoções básicas foi superior no género feminino comparativamente com o género masculino, na globalidade dos resultados.

Quanto às emoções que mais são sentidas, afirma-se que, com o avanço da idade, algumas emoções têm tendência a deixar de ser sentidas com tanta frequência, como a “raiva”, a “tristeza”, a “surpresa” e o “desprezo”. Estes resultados podem estar relacionados com o desenvolvimento global da criança, bem como com o desenvolvimento das emoções: com o passar dos anos, as crianças adquirem métodos de regulação das emoções, controlando a sua duração e intensidade, não sentindo tanta raiva, tristeza ou desprezo ou não sendo tão facilmente surpreendidas. De facto, é sabido que a entrada na escola assinala um período de grandes mudanças e que, a fase entre os seis e os doze anos é caracterizada por uma estabilização dos ganhos obtidos em relação à auto-regulação emocional das crianças (Derryberry & Rothbart, 2001; *cit. in* Melo, 2005); que é uma função da emoção com grande relevo no desenvolvimento emocional (Kopp, 1982; *cit. in* Machado, 2012); que surge com o desenvolvimento da consciência e das capacidades metacognitivas (Kagan, 1989;

Rueda et al., 2005; Rose-Krasnor & Denham, 2009; Zelazo & Cunningham, 2009); e que progridem em paralelo com a linguagem e com a organização do pensamento e do comportamento (Mischel & Mischel, 1983; Vygotsky, 1993; *cit. in* Machado, 2012).

Os resultados deste estudo, na identificação das emoções entre géneros, mostraram haver diferenças, pois o género feminino, de um modo geral, identificou em maior número as emoções, de acordo com as pretendidas. Apesar de não se verificarem diferenças significativas na intensidade das emoções, apenas com os 3 casos (Int_30C para a emoção cólera; Int_2M para a emoção medo; Int_6M1 para a emoção desprezo) já mencionados anteriormente, os resultados corroboram os achados na literatura que referem que as mulheres, independentemente da idade, identificam, reconhecem e percebem mais espontânea, frequente e rapidamente as emoções básicas ao longo do ciclo vital (Freitas-Magalhães, 2011).

Os resultados obtidos não revelaram diferenças estatisticamente significativas entre estímulos, no entanto através da análise dos resultados das tabelas (Anexos V, VI e VII) e com base nas informações obtidas no final da aplicação dos instrumentos junto dos participantes no estudo, verifica-se que houve maior dispersão de resultados, ou seja, várias emoções identificadas para a emoção pretendida, para o estímulo invisível. Em termos de intensidade (Tabelas 9, 10, e 11) também se verifica que os resultados estatisticamente significativos só surgiram nos estímulos completa (Int_30C) e muda (Int_2M e Int_6 M1), revelando a necessidade do recurso à informação visual (Rennert, 2008), sendo esta uma mais valia da BD (Vassilikopoulou et al., 2011).

Considerando que a pragmática é o uso da linguagem, que é influenciada pelo contexto e engloba comportamentos linguísticos verbais, não verbais (eg. gestos, expressões faciais, lágrimas, entre outros), implicações (atos indiretos), (Grice, 1981 *cit. in* Faria, 2011), todos estes elementos são essenciais para trabalhar esta componente da linguagem e melhorar a comunicação. Deste modo, e pelo que já foi referido, a imagem como no caso da BD, pode ser utilizada para complementar a informação escrita e ajudar a contextualizar (simulação do contexto) para uma

adequada compreensão da mensagem escrita (Rennert, 2008; Cummings, 2009; Faria 2011).

O estudo de Waters, Weinfield e Hamilton (2000), demonstrou que as crianças que experienciam emoções negativas podem dificultar a relação vinculativa com os progenitores, traduzindo-se na adolescência e na vida adulta como insegurança, podendo, deste modo, interferir com os resultados.

É sabido que a aquisição e amadurecimento emocional dependem de vários fatores (Wallon, 1968; Gottlieb, 1991a, 1991b, 2007; Schore, 1994): da relação com o objeto de vinculação, da maturação biopsicológica do primeiro ano de vida, do contexto social envolvente e da consequente socialização. Ou seja, o desenvolvimento emocional depende do desenvolvimento de todo o organismo (Schore, 1994; Sroufe, 1995; Denham, 1998 *cit. in* Machado, 2012). Assim, podemos afirmar que os processos de aquisição e desenvolvimento emocional decorrem em simultâneo com o desenvolvimento global do indivíduo.

A entrada na escola assinala um período de grandes mudanças, e é sabido que a fase entre os 6 e os 12 anos é caracterizada por uma estabilização dos ganhos obtidos em relação à auto-regulação emocional das crianças (Derryberry & Rothbart, 2001 *cit. in* Melo, 2005); mas também num aperfeiçoamento das competências da linguagem que variam de acordo com os *inputs* recebidos (Levey, Polirstok, 2011), dependendo dos contextos e dos grupos destas crianças (escola, casa), para além de outras influências (políticas, religiosas, culturais), (Schaefer, 2008).

É reconhecido que os pais têm um papel fundamental no desenvolvimento global das crianças, porém, não se deve atribuir toda a carga de responsabilidade pelo desempenho da criança à família, também as características da criança e a relação com os seus pares, principalmente em contexto escolar influenciam este aspeto, uma vez que este meio é propício para a definição da própria identidade, dos interesses, das capacidades, e promovem o equilíbrio entre a individualidade e a conformidade, dar e receber apoio emocional, construir e manter amizades (Vidigueira, 2006).

Segundo Denham e colegas (2007), as crianças manifestam as emoções através de três vias primárias de socialização: a) testemunho e exteriorização das emoções pelos outros; b) correspondência emocional entre os vários interlocutores com quem privam; e da c) aprendizagem e amadurecimento afetivo familiar ao longo do desenvolvimento da mesma.

A componente gênero depende essencialmente de três fatores: biologia, cognição e cultura (Root & Denham, 2010). É consensual que a manifestação de comportamentos adequados ao gênero, depende dos princípios morais, culturais e sociais que os progenitores transmitem à criança. A título de exemplo reconhece-se que na cultura ocidental, a expressão da tristeza está associada à ausência de masculinidade, por outro lado a expressão da cólera e raiva está relacionada com a virilidade masculina (Root & Denham, 2010). Pelo que quando se analisa o peso da componente gênero no desenvolvimento das competências emocionais, devem ser considerados: o papel dos pais; o modo como se ocorre o processo de socialização das emoções; e o efeito de diferentes vias de socialização associadas ao gênero.

São poucos os estudos sobre o papel dos pais no desenvolvimento das competências emocionais das crianças. O processo de socialização das emoções está intimamente relacionado com a componente afetiva, na medida que se comprovou em estudos anteriores que em situações inesperadas, como é o caso do divórcio, são observadas frequentemente emoções como a cólera e a tristeza, no entanto, não existem outros registos que comprovem a associação destes sentimentos a outras situações ou acontecimentos. Relativamente às vias de socialização, verificou-se que os pais interferem no sucesso (ou insucesso) da expressão dessas mesmas emoções, (por exemplo, o que para alguns pais pode ser vergonhoso exibir a emoção medo, para outros pode não ser, e tal resulta em comportamentos mal adaptativos posteriormente). Estas ações têm um impacto muito negativo, na medida que a criança perde a capacidade de se autorregular internamente e não se consegue adaptar social, académica e emocionalmente (Root & Denham, 2010).

Outros estudos indicam que, o diálogo sobre as emoções em contexto familiar, favorece a aquisição do conhecimento emocional, bem como a regulação das

emoções. A investigação de Dunn et. al (1991 *cit. in* Salisch, 2001) revelou que quanto desenvolvida a vinculação afetiva entre a mãe e uma criança de três anos, maior é a capacidade desta última sobre as emoções e o seu grau de sensibilidade moral.

Por outro lado, surge ainda uma explicação baseada na hereditariedade: Freitas-Magalhães (2007) afirmou que, de acordo com uma investigação levada a cabo por cientistas israelitas, as expressões são hereditárias; de facto, já Darwin, em 1872, defendia que as expressões faciais seguiam um curso evolutivo, estando de acordo com investigadores mais recentes (e. g., Paul Ekman).

Salienta-se que a dimensão da amostra (n=102 alunos do 8ºano) e o processo de amostragem (por conveniência), podem ter condicionado a generalização dos resultados à população alvo, constituindo uma limitação do estudo (Fortin, 2003; Ribeiro, 2010). No entanto esta situação prendeu-se com a necessidade de delimitar a amostra a uma zona geográfica, de modo a reduzir a interferência de alterações de contexto, dos diferentes *inputs* de linguagem e influências socioculturais (Silva, 2004; Roazzi, 2011; Levey, Polirstok, 2011).

Para além da limitação geográfica, os resultados obtidos poderão ter sido influenciados pelas vivências e pela abordagem em contexto familiar das emoções, bem como pela auto-regulação emocional de cada participante. A justificação para este achado prende-se com a relação do conhecimento emocional ao tempo despendido pelo cuidador principal para a transmissão das emoções à criança, pois quanto mais consistente e continua for a aprendizagem, melhor será o desenvolvimento da criança em termos afetivos (Dunn et. al, 1991), a sua perceção das emoções (Brown, Dunn, 1996; Denham et al., 1994), e a sua sensibilidade moral (Dunn et al., 1995 *cit. in* Salisch, 2001).

Consideramos uma limitação do estudo a ausência de avaliação da idade, dado que sugere a existência de alterações na perceção das emoções de acordo com a “maturidade” e a responsabilidade dos participantes e na forma como encaram a tarefa. A escolha do 8ºano de escolaridade esteve relacionada com o facto de estes

alunos já estarem integrados na escola e não numa fase de transição, mas também com o facto de já terem ultrapassado o desenvolvimento primário da linguagem encontrando-se numa fase de aperfeiçoamento (Levey, Polorstok, 2011).

Conclusão

Para uma intervenção terapêutica adequada é necessário conhecer o desenvolvimento da normalidade. A pragmática é uma componente complexa e para a entendermos têm que encontrar novas formas de avaliação e de intervenção.

No sentido de responder ao objetivo deste estudo: a) identificar e reconhecer o padrão das emoções de acordo com o género, conclui-se que não se encontraram resultados estatisticamente significativos, embora se verifique existem diferenças entre os géneros.

Quanto ao objetivo: b) verificar a existência de diferenças significativas na intensidade das emoções entre géneros, observa-se que existiram 3 situações de resultados estatisticamente significativos para os estímulos completa e muda, mas não para os estímulos invisível. Apesar dos outros resultados não serem estatisticamente significativos, através de uma análise global, verifica-se existirem diferenças entre géneros.

Relativamente ao objetivo: c) comparar a identificação e o reconhecimento das emoções em ambos os géneros mediante a exposição aos diferentes estímulos (informação escrita com imagem, imagem, informação escrita), conclui-se a informação visual da imagem (estímulo Invisível) é a que levanta maiores dúvidas na identificação da emoção pretendida.

Este estudo teve como finalidade confirmar a existência de diferenças entre género na identificação das emoções e em termos de competências pragmáticas da linguagem. No entanto, é necessário dar continuidade a este tipo de investigações alargando a uma amostra mais diversificada; sendo também interessante desenvolver um instrumento criado de raiz, com banda desenhada original, para adequar ao que se pretende avaliar. Tendo em consideração alguns comportamentos menos adequados e o desconhecimento do significado de algumas das emoções básicas de alguns participantes, poderia ser uma mais valia alargar a amostra, pelo menos, até ao final do terceiro ciclo.

Ainda relativamente a estudos futuros, seria importante fazer um estudo longitudinal de forma a recolher dados nas diferentes etapas de desenvolvimento de forma a compreender melhor as diferenças entre cada uma delas, mas também expondo as mesmas tiras: completas, mudas e invisíveis ao mesmo participante, com algum tempo de intervalo.

Considera-se importante avaliar, em estudos futuros, fatores que afetam diretamente o desempenho deste tipo de tarefas por ambos os géneros, como, por exemplo, o nível de literacia, a organização da família, estilos de parentalidade, e ênfase nas características emocionais associadas ao contexto familiar e ao de relação de vinculação (Maló-Machado et al., 2013).

O trabalho na prática clínica com recurso a banda desenhada tem vindo a ter resultados positivos, sendo uma mais valia para o trabalho dos terapeutas da fala. No entanto, seria conveniente fazer mais estudos nesta área de modo a ter mais e melhor comprovação científica.

Bibliografia

- Ackerman, B., Izard, C. (2004). Emotion cognition in children and adolescents: Introduction to the special issue. *Journal of Experimental Child Psychology*, 89, pp. 271-275.
- Aleman, A., Swart, M. (2008). Sex Differences in Neural Activation to Facial Expressions Denoting Contempt and Disgust. *PLoS ONE*, 3(11), pp. e3622.
- Almeida, V. (2006). *Somatização e expressão emocional – um estudo nos cuidados de saúde*. Tese de Doutoramento, Braga, Universidade do Minho.
- Almirall, C. B., Camats, E. S., Bultó, C. R. (2003). *Sistemas de Sinais e Ajudas Técnicas para a Comunicação Alternativa e a Escrita*. São Paulo, Livraria Santos Editora.
- American Speech-Language-Hearing Association. (1982). *Language* [Relevant Paper]. [Em linha]. Disponível em www.asha.org/policy. [Consultado em 06/09/2012].
- Baron-Cohen, S. (2004). *The Essential Difference – Men, Women and the Extreme Male Brain*. London, Penguin Books.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A., Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21, pp. 37-46.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa, Dinalivro.
- Belzung C. (2007). *Biologia das Emoções. Epigénese Desenvolvimento e Psicologia*. Instituto Piaget.

- Besche-Richard. C., Bungener, C. (2008). *Psicopatologias, emoções e neurociências*. Lisboa, Climepsi.
- Beukelman, D.R. e Mirenda, P. (2005) *Augmentative Alternative Communication*. 3ª Edition, Maryland, Paul H. Brookes Publishing Co.
- Bogolepova, I. N., Malofeeva, L. I. (2011). Cytoarchitectonic Characteristics of the Speech Motor Fields of the Cortex in Men and Women. *Neuroscience and Behavioral Physiology*, 41(6), pp. 574-577.
- Braconnier, A. (1996). *Le Sex des Emotions*. Odile Jacob, Le Medicine.
- Branco, A. V. (2004). *Competência Emocional*. Coimbra, Quarteto.
- Brizendine, L. (2010). *O Cérebro Masculino*. Lisboa, Alêtheia Editores.
- Cardeira A. (2012). Educação Emocional em Contexto Escolar. *Portal dos Psicólogos*. [Em linha]. Disponível em www.psicologia.com.pt. [Consultado em 06/09/2013].
- Caron, R. F., Caron, A. J., Meyers, R. S. (1982). Do Infants See Emotion Expressions in Static Faces?. *Child Development*, 56, pp. 1552-1560.
- Castro, S.L. e Gomes, I. (2000) *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa, Universidade Aberta.
- Conti-Ramsden, Crutchley & Botting (1997). The Extent to Which Psychometric Tests Differentiate Subgroups of Children With SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40, pp. 765-777.

- Corden, B., Critchley, H. D., Skuse, D., Dolan, R. J. (2009). Fear Recognition Ability Predicts Differences in Social Cognitive and Neural Functioning in Men. *J. Cogn. Neurosci.*
- Craig, I. W., Harper, E., Loat, C.S. (2004) The Genetic Basis for Sex Differences in Human Behaviour: Role of the Sex Chromosomes. *Annals of Human Genetics*, 68, pp. 269-284.
- Cummings, L. (2009). *Clinical Pragmatics*. New York, Cambridge University Press.
- Cunha, C. e Cintra, L. (2000) *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 16ª Edição. Lisboa, Edições João Sá da Costa, LDA.
- Darwin, C. (2006). *A Expressão das Emoções no Homem e nos Animais*. Lisboa, Relógio D'Água Editores.
- Darwin, C. (2009). *A Origem do Homem e a Selecção Sexual*. Lisboa, Relógio D'Água Editores.
- Decreto-Lei n.º 3/2008. Diário da República, 1.ª Série, N.º 4, de 7 de Janeiro de 2008.
- Downing, J.E. (2005). *Teaching Communication Skills to Students with Severe Disabilities*. Maryland, Paul H. Brookes Publishing Co.
- Faria, R. (2011). *Pragmática e Sociolinguística*. Lisboa, Universidade Católica Editora.
- Ferreira, A. G. e Figueiredo, J. N. (1997). *Compêndio de Gramática Portuguesa*. Porto, Porto Editora.

- Ferreira, M. C. T. R., Ponte, M. M. N., Azevedo, L. M. F. (2000). *Inovação Curricular na Implementação de Meios Alternativos de Comunicação em Crianças com Deficiência Neuromotora Grave*. 2ª Edição. Lisboa, Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Fortin, M. F. (2003) *O Processo de Investigação: da concepção à realização*. 3ª Edição. Loures, Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda .
- Franco, M., Reis, M., & Gil, T. (2003). *Comunicação, Linguagem e Fala: Perturbações Específicas de Linguagem em Contexto Escolar: Fundamentos*. Lisboa, Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Freitas-Magalhães, A. (2007). *A Psicologia das Emoções: O Fascínio do Rosto Humano*. Porto, Edições UFP.
- Freitas-Magalhães, A. (2010). *Emotional Expression: The Brain and the Face*. 2nd volume: Studies in Brain, Face and Emotion, Porto, Edições UFP.
- Freitas-Magalhães, A. (2011) *O Código de Ekman – O Cérebro, a Face e a Emoção*. Porto, Edições UFP.
- Freitas-Magalhães, A., Ekman, P. (2008). Expressão Facial: O Reconhecimento das Emoções Básicas em Dependentes de Heroína. Estudo Empírico com Portugueses. *Revista da Faculdade de Ciências da Saúde*. Porto,05, pp. 296-301, Edições UFP.
- Fromkin, V., Rodman, R. (1993). *Introdução à Linguagem*. 3ª Edição. Coimbra, Livraria Almedina.
- Goldfeld, M. (1998). *Fundamentos em Fonoaudiologia – Linguagem*. Rio de Janeiro, Editora Guanabara Koogan S.A.

- Gomes, I., Castro, S. L. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa, Universidade Aberta.
- Guyer, A. E., Monk, C. S., McClure-Tone, E. B., Nelson, E. E., Roberson-Nay, R., Adler, A. D., Fromm, S. J., Leibenluft, E., Pine, D. S., Ernest, M. (2010). A Developmental Examination of Amygdala Response to Facial Expressions. *NIH Public.*, 20(9), pp. 1565-1582.
- Haviland, J., Lelwica, M. (1987). The induced affect response: 10 week old infant's responses to three emotional expressions. *Development Psychology*, 23, pp. 97-104.
- Izard, C. (1994). Innate and Universal Facial Expressions: Evidence from Developmental and Cross-Cultural Research. *Psychological Bulletin*, 115, pp. 288-299.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., Youngstrom, E. (2001). Emotional Knowledge as a Predictor of Social Behavior and Academic Competence in Children at Risk. *Psychological Science*, 12, pp. 18-23.
- Jordan, R. (2000). *Educação de Crianças e Jovens com Autismo*. Instituto de Inovação Educacional.
- Keightley, M.L. et al. (2007). Age-Related Differences in Brain Activity Underlying Identification of Emotional Expressions in Faces. *Scan*, 2, pp. 292-302.
- Keller, S. S., Crow, T., Foundas, A., Amunts, K., Roberts, N. (2009). Broca's Area: Nomenclature, Anatomy, Typology And Asymmetry. *Brain & Language*, 109, pp. 29-48.

- Knaus, T. A., Corey, D.M., Bollilch, A. M., Lemen, L. C., Foundas, A. L. (2007). Anatomical Asymmetries of Anterior Perisylvian Speech-Language Regions. *Cortex*, 43, pp. 499-510.
- Leitão, F. R. (2000). *A Intervenção Precoce e a Criança com Síndrome de Down*. Porto, Porto Editora Lda.
- Lentin, L. (1990). *A Criança e a Linguagem Oral: Ensinar a Falar? Onde? Quando? Como?*. Livros Horizonte
- Levey, S.; Polirstok, S. (2011). *Language development: understanding language diversity in the classroom*. United States of America, SAGE Publications, Inc.
- Lindell, A. K., Lum, J. A. G. (2008). Priming vs. Rhyming: Orthographic and phonological representations in the left and right hemispheres. *Brain and Cognition*, 68, pp. 193-203.
- Loukusa e Moilanen (2009). Pragmatic Inference Abilities in Individuals with Asperger Syndrome or High-Functioning Autism. A Review. *Autism Spectrum Disorders*, 3, pp. 890–904.
- Lundy-Ekman, L. (2008). *Neurociência: fundamentos para reabilitação*. Rio de Janeiro, Elsevier.
- Machado A. (2012). *O Conhecimento Emocional e o Desenvolvimento Sócio-Emocional em Crianças de Idade Pré-Escolar*. ISPA Instituto Universitário.
- Machado P., et al. (2008). Relações entre o Conhecimento das Emoções, as Competências Acadêmicas, as Competências Sociais e Aceitação entre Pares. *Análise Psicológica*, 3 (XXVI), pp. 463-478.

- Marasco, K., et al. (2004). Pragmatic Language Assessment Guidelines: A Best Practice Document. *Early Childhood Intervention Council of Monroe County*, pp. 2-8.
- Martins, A. R. (2014). *O Uso de Banda Desenhada na Intervenção da Pragmática*. 3º Congresso de Estudantes de Terapia da Fala da UFP. Porto
- McCauley, R.J. e Fey, M.E. (2006). *Treatment of Language Disorders in Children*. Maryland, Paul H. Brookes Publishing Co.
- Melo A. (2005). *Emoções no Período Escolar: Estratégias Parentais Face à Expressão Emocional e Sintomas de Internalização e Externalização da Criança*. Universidade do Minho.
- Miranda J., Senra L. (2012). Aquisição e desenvolvimento da linguagem: contribuições de Piaget, Vygotsky e Maturana. *O Portal dos Psicólogos*. [Em linha]. Disponível em www.psicologia.com.pt. [Consultado em 06/09/2012].
- Narbona, J., Chevrie-Muller, C. (2003). *El Lenguaje del Niño: Desarrollo Normal, Evaluación y Trastornos*. 2ªEdição. Barcelona, Masson S.A.
- Neaum, S. (2012). *Language and Literacy for the Early Years*. London, Sage Publications.
- Oliveira, G. et al. (2007). Epidemiology of Autism Spectrum Disorder in Portugal: Prevalence, Clinical Characterization, and Medical Conditions. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49 (10), pp.726-733.
- Ortega, J. (1999). *Educación Social Especializada*. Barcelona, Ariel.
- Owens, R. E. (2000). *Language Development: an introduction*. 5th Edition. United States of America, Pearson Education Company.

- Paludo, S. & Koller, S. (2003). Desenvolvimento das Emoções Morais: Como as Crianças Expressam e Compreendem Suas Emoções e Valores? *Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 13 (2): 35-45.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. 8ª Edição. Lisboa, Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda .
- Peelen, M. V., Atkinson, A. P., Vuilleumier, P. (2010). Supramodal Representations of Perceived Emotions in the Human Brain. *The Journal of Neuroscience*, 30 (30), pp. 10127-10134.
- Peixoto, V. (2007). *Perturbações da Comunicação e Linguagem: Importância da Detecção Precoce*. Porto, UFP Edições.
- Pinto, A. (2001). *Psicologia Geral*. Lisboa, Universidade Aberta.
- Puyuelo, M.S.; Rondal, J.A. (2005). *Manual de Desarrollo y Alteraciones del Lenguaje: Aspectos Evolutivos y Patología en el Niño y el Adulto*. Barcelona, Masson, S.A.
- Rennert, S. (2008). Visual Input in Simultaneous Interpreting. *Meta: Translators' Journal*, 53, pp. 204-217.
- Ribeiro, J. L. P. (1999). *Investigação e Avaliação em Psicologia e Saúde*. Manuais Universitários 12 – série metodológica. Lisboa, Climepsi Editores.
- Ribeiro, J. L. P. (2010). *Metodologias de Investigação em Psicologia e Saúde*. Livsic Psicologia – Edições de Psicologia. 3ª Edição. Porto, Legis Editora.
- Rigolet, S. (1998). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem: Linhas de orientação para crianças até aos 6 anos*. Porto, Porto Editora.

- Rigolet, S. (2000). *Os Três P: Precoce, Progressivo, Positivo: Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão*. Coleção Educação Especial n.º5. Porto, Porto Editora.
- Roazzi A. et al. (2011). O que é Emoção? Em Busca da Organização Estrutural do Conceito de Emoção em Crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24 (1), pp. 51-61.
- Rodriguez, V. A., Cruz, A. M., Santana, V.R., Alonso, A.Q., Díaz (2003). *Avaliação da Linguagem: Teoria e Prática do Processo de Avaliação do Comportamento Linguístico Infantil*. São Paulo, Livraria Santos Editora Ltda.
- Rondal, J. A. (1999). *El desarrollo del Lenguaje*. Barcelona, ISEP Universidad Publicaciones del Instituto Superior de Estudios Psicológicos.
- Rondal, J. A. (2002). Síndrome de Down. In: Bishop, D., Mogford, K. (ed.) *Desenvolvimento da Linguagem em Circunstâncias Excepcionais*. Rio de Janeiro, Masson, pp. 225-242.
- Rondal, J.A. (2007). Desarrollo del Lenguaje Oral. In: Puyuelo, Puyuelo, M.S.; Rondal, J.A. (Ed.). *Manual de Desarrollo y Alteraciones del Lenguaje: Aspectos Evolutivos y Patología en el Niño y el Adulto*. Barcelona, Masson, S.A.
- Rump, K., Giovannelli, J., Minshew, N., Strauss, M. (2009). The development of Emotion Recognition in Individuals with Autism. *Child Development*, 80, pp. 1434-1447.
- Salisch, M. (2001). Children's Emotional Development: Challenges in their Relationships to Parents, Peers, and Friends. *School Psychology International*, 35, pp. 206-220.

- Santos, C. (2009). *Psicofisiologia das Emoções Básicas: Estudo Empírico com Toxicodependentes em Tratamento*. Porto, Edições UFP.
- Schaefer, R. T. (2008). *Sociology*. 11th Edition. New York, The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Schultz, C. M. (2005). *PEANUTS – Obra Completa 1950-1952*. Porto, Edições Afrontamento.
- Schultz, C. M. (2005). *PEANUTS – Obra Completa 1953-1954*. Porto, Edições Afrontamento.
- Schultz, C. M. (2007). *PEANUTS – Obra Completa 1955-1956*. Porto, Edições Afrontamento.
- Schultz, C. M. (2007). *PEANUTS – Obra Completa 1957-1958*. Porto, Edições Afrontamento.
- Schultz, C. M. (2009). *PEANUTS – Obra Completa 1959-1960*. Porto, Edições Afrontamento.
- Schultz, C. M. (2010). *PEANUTS – Obra Completa 1961-1962*. Porto, Edições Afrontamento.
- Silver, M., Oakes, P. (2001). Evaluation of a New Computer Intervention to Teach People with Autismo or Asperger Syndrome to Recognize and Predict Emotions in Others. *Autism*, 5, pp.299-316.
- Sim-Sim, I. (1998) *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa, Universidade Aberta.

- Sim-Sim, I.; Silva, A.C; Nunes. C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa, Editorial do Ministério da Educação.
- Tanguay, P. (1990). Early Infantile Autism: What Have We Learned in the Past 50 Years?. *Brain Dysfunction*, 3, pp. 197-207.
- Tetzchner, S., Martinsen, H. (2000). *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Porto, Porto Editora Lda.
- Tomasello, M., & Farrar, M.J. (1986). Joint Attention and Early Language. *Child Development*, 57, pp. 1454-1463.
- Torres, S., Guerra, M. P. (2003). A Construção de um Instrumento de Avaliação das Emoções para a Anorexia Nervosa. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 4 (1), pp. 97-110.
- Troncoso, M., Cerro, M. (2004). *Síndrome de Down: Leitura e Escritura*. Porto, Porto Editora, Lda.
- Van Daal, J.; Verhoeven, L.; Van Balkom, H. (2004). Subtypes of Severe Speech and Language Impairments: Psychometric Evidence from 4-year-old Children in the Netherlands. *Journal Of Speech Language And Hearing Research*, 47 (6), pp.1411-23.
- Vassilikopoulou, M., Retalis, S., Nezi, M., Boloudakis, M. (2011). Pilot use of digital education comics in language teaching. *Educational Media International*, 48:2, pp. 115-126.
- Vidigueira V. (2006). A influência da Televisão no desenvolvimento sócio-emocional dos adolescentes. *Portal dos Psicólogos*. [Em Linha]. Disponível em < www.psicologia.com.pt>. [Consultado em Outubro 2011].

- Volpi, J. & Volpi, S. (2006). Etapas do desenvolvimento emocional. *Centro Reichiano*. [Em Linha]. Disponível em <<http://www.centroreichiano.com.br/artigos.htm>>. [Consultado em Outubro 2011].
- Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson, D.D. (2011). *Pragmática da Comunicação Humana: Um Estudo dos Padrões, Patologias e Paradoxos de Interação*. 18ª Edição. São Paulo, Cultrix.
- Wilke, M., Mann, I. K., Holland, S. K. (2007). Global and local development of gray and white matter volume in normal children and adolescents. *Exp Brain Res*, 178, pp. 296-307.
- Wilkinson, K. M. (1998). Profiles of Language and Communication Skills in Autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 4, pp. 73–79.
- Yoder, P.J., Davies, B., e Bishop, K. (1994). Reciprocal Sequential Relations In Conversation Between Parents and Children With Development Delays. *Journal of Early Interventions*, 18 (4), pp. 362-375.

ANEXOS

Anexo I
Aquisição da Linguagem

A Tabela que se segue representa as características que uma criança pode apresentar em determinadas fases do seu desenvolvimento (entre os 12 e os 36 meses – idades alvo do trabalho) considerando factores cognitivos, de socialização e comunicação (Owens, 2000; Palpalia, Olds e Feldman, 2001; Rigolet, 1998):

Características	Idade
<ul style="list-style-type: none"> - Entende palavras familiares e ordens simples associadas a gestos; - Começa a dizer as primeiras palavras, praticando-as e usa inflexões, mistura palavras com jargão; - Usa objetos comuns de forma adequada; - Imita um modelo ausente; - Procura no local em que um objeto foi visto pela última vez; - Reage à entoação do não. 	12 Meses
<ul style="list-style-type: none"> - Conhece algumas partes do corpo; - Reconhece imagens e a sua imagem ao espelho e refere-se ao próprio pelo nome; - Lembra-se de locais onde se encontram, normalmente os objetos; - Brincadeira simbólica com miniaturas, usa um pau como ferramenta; - Imita o uso dos objetos que o adulto faz; - Poderá ter de 20 a 40 palavras; - Começa a combinar duas palavras num enunciado; - Explora reações dos outros e testa-os; - Gosta do jogo solitário, apresenta pouco ou nenhum sentido de partilha; - “Canta” e trauteia espontaneamente; - Brinca com os adultos às questões e respostas. 	18 Meses
<ul style="list-style-type: none"> - Segue instruções envolvendo dois conceitos; - Tem um vocabulário de cerca de 150 a 300 palavras; - Já não balbucia, quer falar; - Usa combinação de duas ou três num mesmo enunciado, mas anda usa frases curtas e incompletas; - Utiliza algumas preposições e pronomes mas nem sempre de forma correta; - Identifica e faz corresponder objetos familiares; - Compreende o “um” e “muitos”; - Reconhece quando uma imagem se encontra invertida; - Imagina que os brinquedos podem ter características de vida; - Dá ordens a outros; - Comunica sentimentos, desejos e interesses. 	24 Meses
<ul style="list-style-type: none"> - Entende primeiros verbos; - Usa linguagem telegráfica; 	30 Meses

Identificação das Emoções: A Influência do Género e dos Estímulos Visuais

<ul style="list-style-type: none">- Aprende novas palavras quase todos os dias;- Enunciados com 3 ou mais palavras, mas ainda dá erros gramaticais;- Compreende o que lhe é transmitido.	
<ul style="list-style-type: none">- Conhece diversas cores e formas;- Reconhece plurais e pronomes;- Inicia o uso de artigos, plurais, preposições e verbos auxiliares;- Tem no seu vocabulário expressivo entre 900 a 1000 palavras;- Enunciados com 3 a 4 palavras, com sujeito e verbo, mas com construção simples, ainda dá alguns erros de sintaxe.- Brinca com as palavras e os sons;- Segue comandos de 2 passos;- Brinca em grupo, falando enquanto brinca e seleciona com quem brinca, partilhando brinquedos (por tempo reduzido);- Turn taking;- Gosta de “jogos de faz de conta”, estando menos restrita à função do objeto;- Compreende o conceito de 2, podendo mostrar 2 objetos.	36 Meses

Anexo II

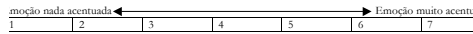
Instrumentos de Avaliação

Identificação das Emoções: A Influência do Gênero e dos Estímulos Visuais



está a sentir o Charlie Brown quando sente algo na piscina?

- Alegria
- Aversão
- Côlera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa
- Tristeza



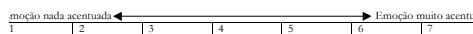
estão a sentir os rapazes quando ouvem o barulho?

- Alegria
- Aversão
- Côlera
- Desprezo
- Medo



está a sentir o Snoopy quando se vai embora?

- Alegria
- Aversão
- Côlera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa
- Tristeza



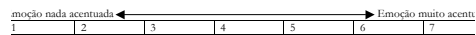
está a sentir o bebé quando prova a comida?

- Alegria
- Aversão
- Côlera
- Desprezo
- Medo



está a sentir o Charlie Brown?

- Alegria
- Aversão
- Côlera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa
- Tristeza



está a sentir o Charlie Brown na imagem 4?

- Alegria
- Aversão
- Côlera
- Desprezo
- Medo

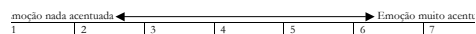
O que está a sentir a Violet depois de ver o Charlie Brown a pegar no gelo com a mão?

- Alegria
- Aversão
- Côlera
- Desprezo
- Medo



que está a sentir a Lucey na imagem 4?

- Alegria
- Aversão
- Côlera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa
- Tristeza



que está a sentir o Charlie Brown na imagem 3?

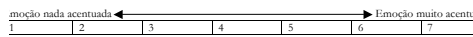
- Alegria
- Aversão
- Côlera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa

Identificação das Emoções: A Influência do Gênero e dos Estímulos Visuais



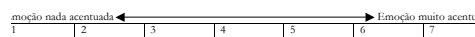
que está a sentir o Charlie Brown quando ouve falar de sabor a coco?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa
- Tristeza



que está a sentir o Linus?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa
- Tristeza



que está a sentir o Charlie Brown quando ouve o que a Violet vai ter na sua festa?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa



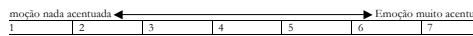
que está a sentir o Charlie Brown?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa



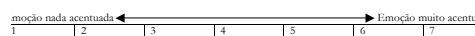
que está a sentir a Lucy com o título de "maior refilona do mundo"?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa
- Tristeza



que está a sentir o Linus quando pega no cobertor?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa
- Tristeza



que está a sentir o Charlie Brown com o que vê?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa



que está a sentir a Lucy?

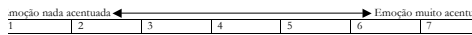
- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa

Identificação das Emoções: A Influência do Gênero e dos Estímulos Visuais



que está a sentir o Charlie Brown?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa
- Tristeza



que está a sentir o Charlie Brown?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Tristeza

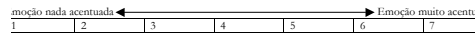
O que está a sentir a Lucy?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Tristeza



que está a sentir o Linus?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa
- Tristeza



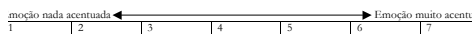
que está a sentir a Lucy?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Tristeza



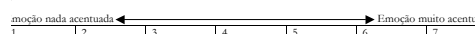
que está a sentir a Violet?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa
- Tristeza



que está a sentir a Lucy?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa
- Tristeza



que está a sentir o Charlie Brown?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa



que está a sentir o Linus sem o seu cobertor?

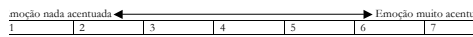
- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo

Identificação das Emoções: A Influência do Gênero e dos Estímulos Visuais



que está a sentir o Charlie Brown depois de entregar o gato ao Linus?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa
- Tristeza



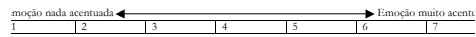
que estão a sentir as raparigas no final?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo



que está a sentir o Linus?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa
- Tristeza



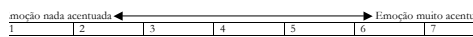
O que está a sentir a Sally?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa



que está a sentir o Charlie Brown quando recebe a pastilha?

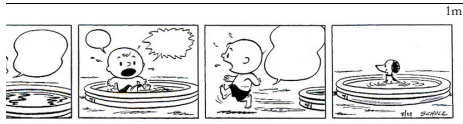
- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa
- Tristeza



que está a sentir o Linus?

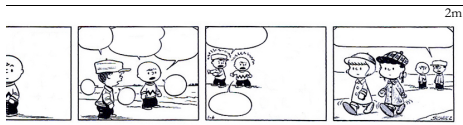
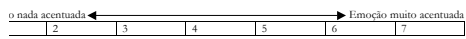
- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa

Identificação das Emoções: A Influência do Gênero e dos Estímulos Visuais



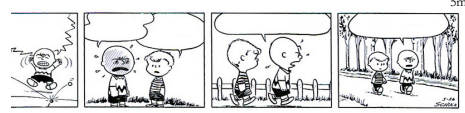
1m
 a sentir o Charlie Brown quando sente algo na piscina?

- gria
- ersão
- lera
- sprezo
- do
- presa
- steza



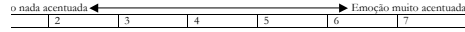
2m
 o a sentir os rapazes quando ouvem o barulho?

- gria
- ersão
- lera
- sprezo



5m
 a sentir o Charlie Brown?

- gria
- ersão
- lera
- sprezo
- do
- presa
- steza



6m
 tá a sentir o Charlie Brown na
 í?

- legria
- ersão
- ólera
- desprezo

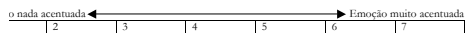
O que está a sentir a Violet depois de ver o
 Charlie Brown a pegar no gelo com a mão?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo



3m
 a sentir o Snoopy quando se vai embora?

- gria
- ersão
- lera
- sprezo
- do
- presa
- steza



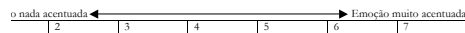
4m
 tá a sentir o bebé quando prova a comida?

- gria
- ersão
- lera
- sprezo



7m
 tá a sentir a Lucy na imagem 4?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa
- Tristeza



8m
 tá a sentir o Charlie Brown na imagem 3?

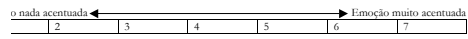
- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo

Identificação das Emoções: A Influência do Gênero e dos Estímulos Visuais



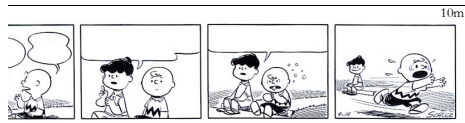
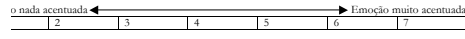
9m
 Está a sentir o Charlie Brown quando ouve falar de sabor a coco?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa
- Tristeza



13m
 Está a sentir o Linus?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa
- Tristeza



10m
 Está a sentir o Charlie Brown quando ouve o que a Violet vai ter na sua festa?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo



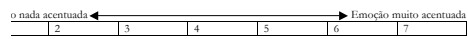
14m
 Está a sentir o Charlie Brown?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo



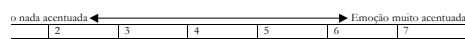
11m
 Está a sentir a Lucy com o título de "maior refilona do mundo"?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa
- Tristeza



15m
 Está a sentir o Linus quando pega no cobertor?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa
- Tristeza



12m
 Está a sentir o Charlie Brown com o que vê?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo



16m
 Está a sentir a Lucy?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo

Identificação das Emoções: A Influência do Gênero e dos Estímulos Visuais

17m

está a sentir o Charlie Brown?

Alegria
Aversão
Cólera
Desprezo
Medo
Surpresa
Tristeza

o nada acentuada ← | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 → Emoção muito acentuada

21m

está a sentir o Linus?

Alegria
Aversão
Cólera
Desprezo
Medo
surpresa
Tristeza

o nada acentuada ← | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 → Emoção muito acentuada

18m

á a sentir o Charlie Brown?

legria
ersão
ólera
esprezo
...o

O que está a sentir a Lucy?

-Alegria
 -Aversão
 -Cólera
 -Desprezo
 ...o

22m

á a sentir a Lucy?

egria
ersão
ólera
esprezo
...

19m

está a sentir a Violet?

Alegria
Aversão
Cólera
Desprezo
Medo
surpresa
Tristeza

o nada acentuada ← | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 → Emoção muito acentuada

23m

a sentir a Lucy?

egria
ersão
ólera
esprezo
edo
rpresa
risteza

o nada acentuada ← | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 → Emoção muito acentuada

20m

está a sentir o Charlie Brown?

Alegria
Aversão
Cólera
Desprezo
Medo

24m

a sentir o Linus sem o seu cobertor?

egria
ersão
ólera
esprezo

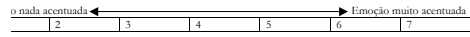
Identificação das Emoções: A Influência do Gênero e dos Estímulos Visuais



25m

Como está a sentir o Charlie Brown depois de entregar o gato ao Linus?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa
- Tristeza



26m

Como está a sentir as raparigas no final?

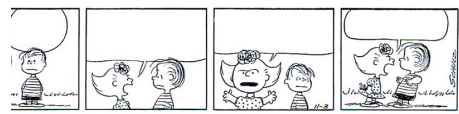
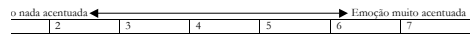
- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo



29m

Como está a sentir o Linus?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa
- Tristeza



30m

Como está a sentir a Sally?

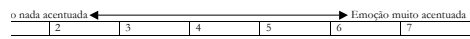
- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo



27m

Como está a sentir o Charlie Brown quando recebe a pastilha?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa
- Tristeza



28m

Como está a sentir o Linus?

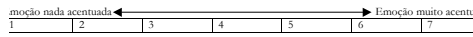
- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo

Identificação das Emoções: A Influência do Gênero e dos Estímulos Visuais



está a sentir o Charlie Brown quando sente algo na piscina?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa
- Tristeza



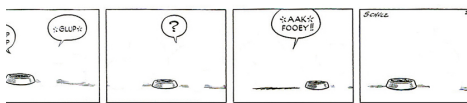
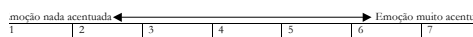
estão a sentir os rapazes quando ouvem o barulho?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo



está a sentir o Snoopy quando se vai embora?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa
- Tristeza



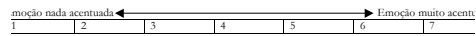
está a sentir o bebé quando prova a comida?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo



está a sentir o Charlie Brown?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa
- Tristeza



está a sentir o Charlie Brown na imagem 4?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo

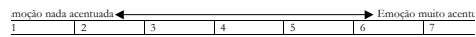
O que está a sentir a Violet depois de ver o Charlie Brown a pegar no gelo com a mão?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo



está a sentir a Lucy na imagem 4?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa
- Tristeza



está a sentir o Charlie Brown na imagem 3?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa

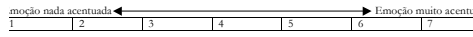


Identificação das Emoções: A Influência do Gênero e dos Estímulos Visuais



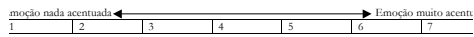
que está a sentir o Charlie Brown quando ouve falar de sabor a coco?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa
- Tristeza



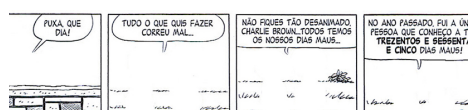
que está a sentir o Linus?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa
- Tristeza



que está a sentir o Charlie Brown quando ouve o que a Violet vai ter na sua festa?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa



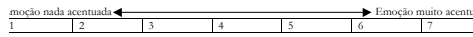
que está a sentir o Charlie Brown?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa



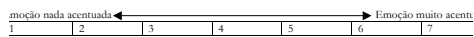
que está a sentir a Lucy com o título de "maior reflona do mundo"?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa
- Tristeza



que está a sentir o Linus quando pega no cobertor?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa
- Tristeza



que está a sentir o Charlie Brown com o que vê?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa



que está a sentir a Lucy face à depressão do Charlie Brown?

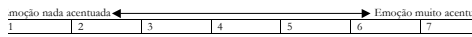
- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa

Identificação das Emoções: A Influência do Gênero e dos Estímulos Visuais



que está a sentir o Charlie Brown?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa
- Tristeza



que está a sentir o Charlie Brown (imagem 3)?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo

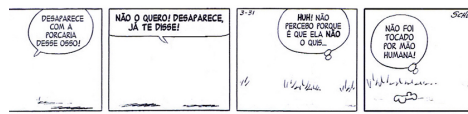
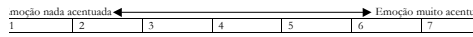
O que está a sentir a Lucy na imagem 4?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo



que está a sentir o Linus?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa
- Tristeza



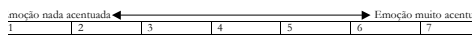
que está a sentir a Lucy?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo



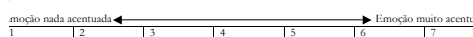
que está a sentir a Violet?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa
- Tristeza



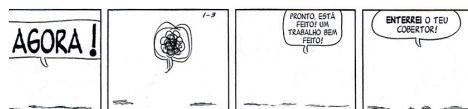
que está a sentir a Lucy?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa
- Tristeza



que está a sentir o Charlie Brown?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa



que está a sentir o Linus sem o seu cobertor?

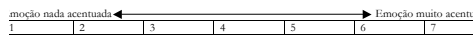
- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo

Identificação das Emoções: A Influência do Gênero e dos Estímulos Visuais



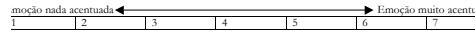
que está a sentir o Charlie Brown depois de entregar o gato ao Linus?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa
- Tristeza



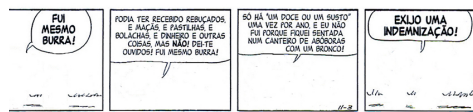
que está a sentir o Linus?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa
- Tristeza



que estão a sentir as raparigas no final?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo



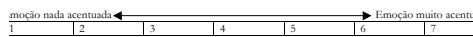
O que está a sentir a Sally?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa



que está a sentir o Charlie Brown quando recebe a pastilha?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa
- Tristeza



que está a sentir o Linus?

- Alegria
- Aversão
- Cólera
- Desprezo
- Medo
- Surpresa

Anexo III

Pedido de Autorização ao Agrupamento de Escolas

(Carta Formal)



Universidade Fernando Pessoa
Faculdade Ciências da Saúde

Exmo. (a) Director (a) do Agrupamento de Escolas de Mealhada:

Eu, Ana Raquel Baltazar Martins, Terapeuta da Fala e mestranda em Terapia da Fala – especialização em Linguagem da Criança na Universidade Fernando Pessoa, no âmbito da Tese de Mestrado encontro-me a realizar um trabalho de investigação, sob a orientação do Professor Doutor Freitas Magalhães subordinado ao estudo da diferença entre géneros ao nível da Pragmática.

O estudo pretende verificar se existem diferenças na percepção de emoções entre rapazes e raparigas que frequentem o 8º ano de escolaridade (idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos), mediante o fornecimento de diferentes estímulos visuais.

O procedimento da recolha de dados passará pela aplicação de um instrumento escrito em que o aluno deverá registar as suas respostas, em contexto de sala de aula. Este instrumento pode demorar 30 minutos (aproximadamente) a ser preenchido.

A recolha de informações tem fins meramente científicos, sendo que a confidencialidade e o anonimato dos participantes será sempre assegurada.

Sem mais nenhum assunto de momento, com os melhores cumprimentos,

A investigadora:

Contacto: E - mail: raquelmartins@portugalmail.pt Contacto de telemóvel: 919144257

Anexo IV

**Declaração de Consentimento Informado Dirigido aos
Encarregados de Educação**



Universidade Fernando Pessoa
Faculdade Ciências da Saúde

Exmo. Sr. (a) Encarregado (a) de Educação

Eu, Ana Raquel Baltazar Martins, Terapeuta da Fala em exercício no Agrupamento de Escolas de Mealhada e mestranda em “Terapia da Fala – especialização em Linguagem da Criança” na Universidade Fernando Pessoa, no âmbito do Mestrado encontro-me a realizar um trabalho de investigação, sob a orientação do Professor Doutor Freitas-Magalhães, subordinado ao estudo da diferença entre géneros ao nível da Pragmática.

O estudo pretende verificar se existem diferenças na percepção de emoções entre rapazes e raparigas que frequentem o 8º ano de escolaridade (idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos), mediante o fornecimento de diferentes estímulos visuais.

O procedimento da recolha de dados passará pela aplicação de um instrumento escrito em que o aluno deverá registar as suas respostas, em contexto de sala de aula. Este instrumento deverá demorar 30 minutos (aproximadamente) a ser preenchido.

A recolha de informações tem fins meramente científicos, sendo que a confidencialidade e o anonimato dos participantes será sempre assegurada. Posteriormente será entregue exemplar das conclusões do estudo à escola.

Para autorizar a colaboração do seu educando neste estudo, solicito que se digne assinar a declaração que segue infra (consentimento informado).

Agradecendo a atenção,

A investigadora:

E - mail: raquelmartins@portugalmail.pt

Contacto de telemóvel: 919144257

Eu, _____ Encarregado/a de Educação do/a aluno/a _____, tomei conhecimento e autorizo que o meu educando participe no estudo sobre a diferença entre géneros ao nível da Pragmática, que será realizado por Ana Raquel Baltazar Martins na escolas.

Tomei conhecimento de que, de acordo com as recomendações da declaração de Helsínquia, a informação ou explicação prestada versou os objetivos e os métodos da avaliação que será realizada. Foi-me igualmente garantido que os procedimentos não causarão qualquer risco à saúde ou ao bem-estar do meu educando, que a sua participação poderá ser suspensa em qualquer momento sem prejuízos individuais ou institucionais e que os dados serão tratados de forma confidencial e usados exclusivamente para fins científicos.

Por isso consinto na participação neste estudo, permitindo a recolha de informações.

_____, _____ de _____ de 20__

O (A) responsável pelo(a) participante:

Assinatura _____

Anexo V

Distribuição das emoções identificadas, assinaladas pelo género perante o estímulo Completas (C)

Identificação das Emoções: A Influência do Gênero e dos Estímulos Visuais

		Masculino		Feminino		Total	
		Freq. Abs.	Freq. Rel.	Freq. Abs.	Freq. Rel.	Freq. Abs.	Freq. Rel.
Perg.1C	Medo	14	82,4%	16	94,1%	30	88,2%
	Surpresa	3	17,6%	1	5,9%	4	11,8%
	Total	17	100,0%	17	100,0%	34	100,0%
Perg.2C	Aversão	2	11,8%	0	0,0%	2	5,9%
	Cólera	1	5,9%	3	17,6%	4	11,8%
	Desprezo	2	11,8%	1	5,9%	3	8,8%
	Medo	5	29,4%	6	35,3%	11	32,4%
	Surpresa	7	41,2%	7	41,2%	14	41,2%
	Total	17	100,0%	17	100,0%	34	100,0%
Perg.3C	Alegria	0	0,0%	1	5,9%	1	2,9%
	Aversão	6	35,3%	10	58,8%	16	47,1%
	Cólera	3	17,6%	3	17,6%	6	17,6%
	Desprezo	7	41,2%	2	11,8%	9	26,5%
	Tristeza	1	5,9%	1	5,9%	2	5,9%
	Total	17	100,0%	17	100,0%	34	100,0%
Perg.4C	Aversão	6	35,3%	6	35,3%	12	35,3%
	Cólera	2	11,8%	4	23,5%	6	17,6%
	Desprezo	3	17,6%	2	11,8%	5	14,7%
	Surpresa	4	23,5%	4	23,5%	8	23,5%
	Tristeza	2	11,8%	1	5,9%	3	8,8%
	Total	17	100,0%	17	100,0%	34	100,0%
Perg.5C	Aversão	1	5,9%	1	5,9%	2	5,9%
	Cólera	10	58,8%	12	70,6%	22	64,7%
	Desprezo	1	5,9%	1	5,9%	2	5,9%
	Tristeza	5	29,4%	3	17,6%	8	23,5%
	Total	17	100,0%	17	100,0%	34	100,0%
Perg.6C 1	Alegria	2	11,8%	2	11,8%	4	11,8%
	Aversão	3	17,6%	0	0,0%	3	8,8%
	Cólera	1	5,9%	3	17,6%	4	11,8%
	Desprezo	8	47,1%	11	64,7%	19	55,9%
	Surpresa	1	5,9%	1	5,9%	2	5,9%
	Tristeza	2	11,8%	0	0,0%	2	5,9%
	Total	17	100,0%	17	100,0%	34	100,0%
Perg.6C 2	Aversão	3	17,6%	7	41,2%	10	29,4%
	Cólera	7	41,2%	8	47,1%	15	44,1%
	Desprezo	3	17,6%	0	0,0%	3	8,8%
	Medo	2	11,8%	0	0,0%	2	5,9%
	Surpresa	1	5,9%	1	5,9%	2	5,9%
	Tristeza	1	5,9%	1	5,9%	2	5,9%
	Total	17	100,0%	17	100,0%	34	100,0%
Perg.7C	Aversão	0	0,0%	4	23,5%	4	11,8%
	Cólera	3	17,6%	1	5,9%	4	11,8%
	Desprezo	0	0,0%	2	11,8%	2	5,9%
	Medo	1	5,9%	0	0,0%	1	2,9%
	Surpresa	7	41,2%	7	41,2%	14	41,2%
	Tristeza	6	35,3%	3	17,6%	9	26,5%
	Total	17	100,0%	17	100,0%	34	100,0%
Perg.8C	Alegria	2	11,8%	2	11,8%	4	11,8%
	Aversão	6	35,3%	8	47,1%	14	41,2%
	Cólera	2	11,8%	0	0,0%	2	5,9%
	Desprezo	1	5,9%	4	23,5%	5	14,7%
	Surpresa	4	23,5%	2	11,8%	6	17,6%

Identificação das Emoções: A Influência do Gênero e dos Estímulos Visuais

	Tristeza	2	11,8%	1	5,9%	3	8,8%
	Total	17	100,0%	17	100,0%	34	100,0%
Perg.9C	Aversão	6	35,3%	11	64,7%	17	50%
	Cólera	6	35,3%	2	11,8	8	23,5%
	Desprezo	2	11,8%	1	5,9%	3	8,8%
	Medo	1	5,9%	0	0,0%	1	2,9%
	Surpresa	2	11,8%	2	11,8%	4	11,8%
	Tristeza	0	0,0%	1	5,9%	1	2,9%
	Total	17	100,0%	17	100,0%	34	100,0%
Perg.10 C	Alegria	0	0,0%	1	5,9%	1	2,9%
	Aversão	5	29,4%	11	64,7%	16	47,1%
	Cólera	3	17,6%	1	5,9%	4	11,8%
	Desprezo	3	17,6%	1	5,9%	4	11,8%
	Medo	3	17,6%	2	11,8%	5	14,7%
	Surpresa	1	5,9%	0	0,0%	1	2,9%
	Tristeza	2	11,8%	1	5,9%	3	8,8%
Total	17	100,0%	17	100,0%	34	100,0%	
Perg.11 C	Alegria	17	100,0%	18	100,0%	35	100,0%
	Total	17	100,0%	18	100,0%	35	100,0%
Perg.12 C	Aversão	1	5,9%	4	22,2%	5	14,3%
	Cólera	2	11,8%	2	11,1%	4	11,4%
	Desprezo	2	11,8%	1	5,6%	3	8,6%
	Medo	0	0,0%	2	11,1%	2	5,7%
	Surpresa	9	52,9%	9	50,0%	18	51,4%
	Tristeza	3	17,6%	0	0,0%	3	8,6%
	Total	17	100,0%	18	100,0%	35	100,0%
Perg.13 C	Aversão	2	11,8%	0	0,0%	2	5,7%
	Desprezo	2	11,8%	1	5,6%	3	8,6%
	Medo	0	0,0%	2	11,1%	2	5,7%
	Surpresa	1	5,9%	1	5,6%	2	5,7%
	Tristeza	12	70,6%	14	77,8%	26	74,3%
	Total	17	100,0%	18	100,0%	35	100,0%
Perg.14 C	Aversão	1	5,9%	0	0,0%	1	2,9%
	Cólera	2	11,8%	2	11,1%	4	11,4%
	Desprezo	1	5,9%	2	11,1%	3	8,6%
	Surpresa	1	5,9	1	5,6%	2	5,7%
	Tristeza	12	70,6%	13	72,2%	25	71,4%
	Total	17	100,0%	18	100,0%	35	100,0%
Perg.15 C	Alegria	1	6,3%	0	0,0%	1	2,9%
	Aversão	4	25,0%	3	16,7%	7	20,6%
	Cólera	3	18,8%	5	27,8%	8	23,5%
	Desprezo	1	6,3%	0	0,0%	1	2,9%
	Medo	0	0,0%	2	11,1%	2	5,9%
	Surpresa	7	43,8%	6	33,3%	13	38,2%
	Tristeza	0	0,0%	2	11,1%	2	5,9%
	Total	16	100,0%	18	100,0%	34	100,0%
Perg.16 C	Aversão	2	11,8%	1	5,6%	3	8,6%
	Cólera	4	23,5%	9	50,0%	13	37,1%
	Desprezo	8	47,1%	7	38,9%	15	42,9%
	Surpresa	2	11,8%	0	0,0%	2	5,7%
	Tristeza	1	5,9%	1	5,6%	2	5,7%
	Total	17	100,0%	18	100,0%	35	100,0%
Perg.17 C	Alegria	17	100,0%	14	77,8%	31	88,6%
	Medo	0	0,0%	1	5,6%	1	2,9%
	Surpresa	0	0,0%	3	16,7%	3	8,6%

Identificação das Emoções: A Influência do Gênero e dos Estímulos Visuais

	Total	17	100,0%	18	100,0%	35	100,0%
Perg.18 C1	Aversão	6	35,3%	5	27,8%	11	31,4%
	Cólera	9	52,9%	13	72,2%	22	62,9%
	Desprezo	2	11,8%	0	0,0%	2	5,7%
	Total	17	100,0%	18	100,0%	35	100,0%
Perg.18 C2	Alegria	9	52,9%	6	33,3%	15	42,9%
	Aversão	0	0,0%	1	5,6%	1	2,9%
	Desprezo	0	0,0%	3	16,7%	3	8,6%
	Medo	1	5,9%	0	0,0%	1	2,9%
	Surpresa	7	41,2%	8	44,4%	15	42,9%
	Total	17	100,0%	18	100,0%	35	100,0%
Perg.19 C	Aversão	8	47,1%	5	27,8%	13	37,1%
	Cólera	3	17,6%	6	33,3%	9	25,7%
	Desprezo	5	29,4%	2	11,1%	7	20,0%
	Medo	1	5,9%	3	16,7%	4	11,4%
	Tristeza	0	0,0%	2	11,1%	2	5,7%
	Total	17	100,0%	18	100,0%	35	100,0%
Perg.20 C	Aversão	0	0,0%	1	5,6%	1	2,9%
	Desprezo	2	11,8%	6	33,3%	8	22,9%
	Medo	0	0,0%	1	5,6%	1	2,9%
	Tristeza	15	88,2%	10	55,6%	25	71,4%
	Total	17	100,0%	18	100,0%	35	100,0%
Perg.21 C	Alegria	0	0,0%	1	5,9%	1	3,0%
	Aversão	4	25,0%	1	5,9%	5	15,2%
	Cólera	9	56,3%	12	70,6%	21	63,6%
	Desprezo	0	0,0%	2	11,8%	2	6,1%
	Medo	1	6,3%	0	0,0%	1	3,0%
	Surpresa	2	12,5%	1	5,9%	3	9,1%
	Total	16	100,0%	17	100,0%	33	100,0%
Perg.22 C	Aversão	5	31,3%	11	64,7%	16	48,5%
	Cólera	8	50,0%	2	11,8%	10	30,3%
	Desprezo	3	18,8%	2	11,8%	5	15,2%
	Medo	0	0,0%	1	5,9%	1	3,0%
	Tristeza	0	0,0%	1	5,9%	1	3,0%
	Total	16	100,0%	17	100,0%	33	100,0%
Perg.23 C	Alegria	15	93,8%	14	82,4%	29	87,9%
	Desprezo	1	6,3%	1	5,9%	2	6,1%
	Surpresa	0	0,0%	2	11,8%	2	6,1%
	Total	16	100,0%	17	100,0%	33	100,0%
Perg.24 C	Aversão	1	6,3%	0	0,0%	1	3,1%
	Cólera	1	6,3%	0	0,0%	1	3,1%
	Desprezo	2	12,5%	1	6,3%	3	9,4%
	Medo	5	31,3%	6	37,5%	11	34,4%
	Surpresa	3	18,8%	3	18,8%	6	18,8%
	Tristeza	4	25,0%	6	37,5%	10	31,3%
	Total	16	100,0%	16	100,0%	32	100,0%
Perg.25 C	Alegria	14	87,5%	14	82,4%	28	84,8%
	Cólera	1	6,3%	0	0,0%	1	3,0%
	Desprezo	0	0,0%	2	11,8%	2	6,1%
	Surpresa	1	6,3%	1	5,9%	2	6,1%
	Total	16	100,0%	17	100,0%	33	100,0%
Perg.26 C	Aversão	1	6,3%	0	0,0%	1	3,0%
	Cólera	0	0,0%	1	5,9%	1	3,0%
	Medo	14	87,5%	16	94,1%	30	90,9%
	Surpresa	1	6,3%	0	0,0%	1	3,0%

Identificação das Emoções: A Influência do Gênero e dos Estímulos Visuais

	Total	16	100,0%	17	100,0%	33	100,0%
Perg.27 C	Aversão	5	31,3%	8	50,0%	13	40,6%
	Cólera	2	12,5%	0	0,0%	2	6,3%
	Desprezo	2	12,5%	3	18,8%	5	15,6%
	Medo	2	12,5%	3	18,8%	5	15,6%
	Surpresa	3	18,8%	2	12,5%	5	15,6%
	Tristeza	2	12,5%	0	0,0%	2	6,3%
	Total	16	100,0%	16	100,0%	32	100,0%
Perg.28 C	Desprezo	0	0,0%	4	23,5%	4	12,1%
	Medo	1	6,3%	1	5,9%	2	6,1%
	Surpresa	1	6,3%	0	0,0%	1	3,0%
	Tristeza	14	87,5%	12	70,6%	26	78,8%
	Total	16	100,0%	17	100,0%	33	100,0%
Perg.29 C	Alegria	14	87,5%	13	76,5%	27	81,8%
	Desprezo	1	6,3%	1	5,9%	2	6,1%
	Surpresa	0	0,0%	3	17,6%	3	9,1%
	Tristeza	1	6,3%	0	0,0%	1	3,0%
	Total	16	100,0%	17	100,0%	33	100,0%
Perg.30 C	Aversão	3	18,8%	2	11,8%	5	15,2%
	Cólera	12	75,0%	12	70,6%	24	72,7%
	Desprezo	1	6,3%	2	11,8%	3	9,1%
	Tristeza	0	0,0%	1	5,9%	1	3,0%
	Total	16	100,0%	17	100%	33	100,0%

Anexo VI

Distribuição das emoções identificadas, assinaladas pelo género, perante o estímulo Mudas (M)

Identificação das Emoções: A Influência do Gênero e dos Estímulos Visuais

		Masculino		Feminino		Total	
		Freq. Abs.	Freq. Rel.	Freq. Abs.	Freq. Rel.	Freq. Abs.	Freq. Rel.
Perg.1M	Aversão	0	0,0%	1	5,9%	1	3,0%
	Medo	8	50,0%	15	88,2%	23	69,7%
	Surpresa	8	50,0%	1	5,9%	9	27,3%
	Total	16	100,0%	17	100,0%	33	100,0%
Perg.2M	Alegria	1	6,3%	0	0,0%	1	3,0%
	Desprezo	0	0,0%	2	11,8%	2	6,1%
	Medo	9	56,3%	9	52,9%	18	54,5%
	Surpresa	6	37,5%	6	35,3%	12	36,4%
	Total	16	100,0%	17	100,0%	33	100,0%
Perg.3M	Aversão	3	18,8%	1	5,9%	4	12,1%
	Cólera	1	6,3%	8	47,1%	9	27,3%
	Desprezo	10	62,5%	6	35,3%	16	48,5%
	Tristeza	2	12,5%	2	11,8%	4	12,1%
	Total	16	100,0%	17	100,0%	33	100,0%
Perg.4M	Aversão	5	31,3%	8	50,0%	13	40,6%
	Cólera	1	6,3%	1	6,3%	2	6,3%
	Desprezo	3	18,8%	5	31,3%	8	25,0%
	Surpresa	7	43,8%	2	12,5%	9	28,1%
	Total	16	100,0%	16	100,0%	32	100,0%
Perg.5M	Aversão	1	6,3%	3	17,6%	4	12,1%
	Cólera	10	62,5%	8	47,1%	18	54,5%
	Desprezo	0	0,0%	1	5,9%	1	3,0%
	Medo	1	6,3%	0	0,0%	1	3,0%
	Tristeza	4	25,0%	5	29,4%	9	27,3%
	Total	16	100,0%	17	100,0%	33	100,0%
Perg.6M 1	Alegria	2	12,5%	0	0,0%	2	6,3%
	Aversão	3	18,8%	1	6,3%	4	12,5%
	Cólera	2	12,5%	4	25,0%	6	18,8%
	Desprezo	7	43,8%	9	56,3%	16	50,0%
	Surpresa	2	12,5%	0	0,0%	2	6,3%
	Tristeza	0	0,0%	2	12,5%	2	6,3%
	Total	16	100,0%	16	100,0%	32	100,0%
Perg.6M 2	Alegria	1	6,3%	0	0,0%	1	3,1%
	Aversão	1	6,3%	3	18,8%	4	12,5%
	Cólera	5	31,3%	3	18,8%	8	25,0%
	Desprezo	2	12,5%	3	18,8%	5	15,6%
	Medo	1	6,3%	0	0,0%	1	3,1%
	Surpresa	6	37,5%	5	31,3%	11	34,4%
	Tristeza	0	0,0%	2	12,5%	2	6,3%
	Total	16	100,0%	16	100,0%	32	100,0%
Perg.7M	Aversão	1	6,3%	0	0,0%	1	3,0%
	Cólera	0	0,0%	4	23,5%	4	12,1%
	Desprezo	2	12,5%	2	11,8%	4	12,1%
	Surpresa	9	56,3%	8	47,1%	17	51,5%
	Tristeza	4	25,0%	3	17,6%	7	21,2%
	Total	16	100,0%	17	100,0%	33	100,0%
Perg.8M	Alegria	1	6,3%	1	6,3%	2	6,3%
	Aversão	8	50,0%	10	62,5%	18	56,3%
	Cólera	2	12,5%	0	0,0%	2	6,3%
	Desprezo	3	18,8%	2	12,5%	5	15,6%
	Medo	1	6,3%	2	12,5%	3	9,4%
	Surpresa	1	6,3%	1	6,3%	2	6,3%

Identificação das Emoções: A Influência do Gênero e dos Estímulos Visuais

	Total	16	100,0%	16	100,0%	32	100,0%
Perg.9M	Aversão	4	25,0%	13	76,5%	17	51,5%
	Cólera	3	18,8%	0	0,0%	3	9,1%
	Desprezo	2	12,5%	2	11,8%	4	12,1%
	Medo	3	18,8%	1	5,9%	4	12,1%
	Surpresa	3	18,8%	1	5,9%	4	12,1%
	Tristeza	1	6,3%	0	0,0%	1	3,0%
	Total	16	100,0%	17	100%	33	100%
Perg.10 M	Aversão	5	31,3%	10	58,8%	15	45,5%
	Cólera	3	18,8%	0	0,0%	3	9,1%
	Desprezo	0	0,0%	2	6,1%	2	6,1%
	Medo	5	31,3%	5	29,4%	10	30,3%
	Surpresa	3	18,8%	0	0,0%	3	9,1%
	Total	16	100,0%	17	100,0%	33	100,0%
Perg.11 M	Alegria	15	88,2%	15	88,2%	30	88,2%
	Cólera	1	5,9%	1	5,9%	2	5,9%
	Tristeza	1	5,9%	1	5,9%	2	5,9%
	Total	17	100,0%	17	100,0%	34	100,0%
Perg.12 M	Aversão	3	17,6%	4	23,5%	7	20,6%
	Cólera	3	17,6%	1	5,9%	4	11,8%
	Desprezo	1	5,9%	2	11,8%	3	8,8%
	Medo	1	5,9%	0	0,0%	1	2,9%
	Surpresa	6	35,3%	7	41,2%	13	38,2%
	Tristeza	3	17,6%	3	17,6%	6	17,6%
	Total	17	100,0%	17	100,0%	34	100,0%
Perg.13 M	Desprezo	4	23,5%	2	11,8%	6	17,6%
	Medo	10	58,8%	7	41,2%	17	50,0%
	Surpresa	1	5,9%	5	29,4%	6	17,6%
	Tristeza	2	11,8%	3	17,6%	5	14,7%
	Total	17	100,0%	17	100,0%	34	100,0%
Perg.14 M	Aversão	1	5,9%	0	0,0%	1	3,0%
	Cólera	2	11,8%	1	6,3%	3	9,1%
	Desprezo	3	17,6%	1	6,3%	4	12,1%
	Medo	4	23,5%	4	25,0%	8	24,2%
	Surpresa	2	11,8%	2	12,5%	4	12,1%
	Tristeza	5	29,4%	8	50,0%	13	39,4%
	Total	17	100,0%	16	100,0%	33	100,0%
Perg.15 M	Alegria	4	23,5%	3	17,6%	7	20,6%
	Aversão	3	17,6%	1	5,9%	4	11,8%
	Cólera	2	11,8%	5	29,4%	7	20,6%
	Desprezo	1	5,9%	0	0,0%	1	2,9%
	Medo	3	17,6%	6	35,3%	9	26,5%
	Surpresa	3	17,6%	2	11,8%	5	14,7%
	Tristeza	1	5,9%	0	0,0%	1	2,9%
	Total	17	100,0%	17	100,0%	34	100,0%
Perg.16 M	Aversão	4	23,5%	1	5,9%	5	14,7%
	Cólera	2	11,8%	1	5,9%	3	8,8%
	Desprezo	6	35,3%	8	47,1%	14	41,2%
	Surpresa	2	11,8%	2	11,8%	4	11,8%
	Tristeza	3	17,6%	5	29,4%	8	23,5%
	Total	17	100,0%	17	100,0%	34	100,0%
Perg.17 M	Alegria	14	82,4%	16	94,1%	30	88,2%
	Medo	1	5,9%	0	0,0%	1	2,9%
	Surpresa	1	5,9%	1	5,9%	2	5,9%
	Tristeza	1	5,9%	0	0,0%	1	2,9%

Identificação das Emoções: A Influência do Gênero e dos Estímulos Visuais

	Total	17	100,0%	17	100,0%	34	100,0%
Perg.18 M1	Aversão	1	5,9%	2	11,8%	3	8,8%
	Cólera	12	70,6%	14	82,4%	26	76,5%
	Desprezo	2	11,8%	0	0,0%	2	5,9%
	Medo	1	5,9%	0	0,0%	1	2,9%
	Surpresa	0	0,0%	1	5,9%	1	2,9%
	Tristeza	1	5,9%	0	0,0%	1	2,9%
	Total	17	100,0%	17	100,0%	34	100,0%
Perg.18 M2	Alegria	12	70,6%	9	52,9%	21	61,8%
	Aversão	1	5,9%	0	0,0%	1	2,9%
	Cólera	0	0,0%	1	5,9%	1	2,9%
	Desprezo	0	0,0%	2	11,8%	2	5,9%
	Surpresa	4	23,5%	5	29,4%	9	26,5%
	Total	17	100,0%	17	100,0%	34	100,0%
Perg.19 M	Aversão	1	5,9%	5	29,4%	6	17,6%
	Cólera	13	76,5%	12	70,6%	25	73,5%
	Desprezo	1	5,9%	0	0,0%	1	2,9%
	Medo	1	5,9%	0	0,0%	1	2,9%
	Tristeza	1	5,9%	0	0,0%	1	2,9%
	Total	17	100,0%	17	100,0%	34	100,0%
Perg.20 M	Cólera	0	0,0%	1	5,9%	1	2,9%
	Desprezo	7	41,2%	5	29,4%	12	35,3%
	Medo	3	17,6%	3	17,6%	6	17,6%
	Surpresa	3	17,6%	2	11,8%	5	14,7%
	Tristeza	4	23,5%	6	35,3%	10	29,4%
	Total	17	100,0%	17	100,0%	34	100,0%
Perg.21 M	Alegria	1	5,9%	0	0,0%	1	2,9%
	Aversão	5	29,4%	3	16,7%	8	22,9%
	Cólera	8	47,1%	13	72,2%	21	60,0%
	Desprezo	2	11,8%	0	0,0%	2	5,7%
	Medo	1	5,9%	1	5,6%	2	5,7%
	Surpresa	0	0,0%	1	5,6%	1	2,9%
	Total	17	100,0%	18	100,0%	35	100,0%
Perg.22 M	Aversão	3	17,6%	3	16,7%	6	17,1%
	Cólera	4	23,5%	6	33,3%	10	28,6%
	Desprezo	4	23,5%	2	11,1%	6	17,1%
	Medo	6	35,3%	7	38,9%	13	37,1%
	Total	17	100,0%	18	100,0%	35	100,0%
Perg.23 M	Alegria	17	100,0%	14	77,8%	31	88,6%
	Surpresa	0	0,0%	4	22,2%	4	11,4%
	Total	17	100,0%	18	100,0%	15	100,0%
Perg.24 M	Cólera	0	0,0%	2	11,1%	2	5,7%
	Desprezo	1	5,9%	2	11,1%	3	8,6%
	Medo	10	58,8%	10	55,6%	20	57,1%
	Surpresa	1	5,9%	1	5,6%	2	5,7%
	Tristeza	5	29,4%	3	16,7%	8	22,9%
	Total	17	100,0%	18	100,0%	35	100,0%
Perg.25 M	Alegria	9	52,9%	15	83,3%	24	68,6%
	Aversão	1	5,9%	1	5,6%	2	5,7%
	Cólera	2	11,8%	1	5,6%	3	8,6%
	Medo	5	29,4%	0	0,0%	5	14,3%
	Tristeza	0	0,0%	1	5,6%	1	2,9%
	Total	17	100,0%	18	100,0%	35	100,0%
Perg.26 M	Alegria	1	5,9%	0	0,0%	1	2,9%
	Aversão	1	5,9%	0	0,0%	1	2,9%

Identificação das Emoções: A Influência do Gênero e dos Estímulos Visuais

	Medo	15	88,2%	17	94,4%	32	91,4%
	Surpresa	0	0,0%	1	5,6%	1	2,9%
	Total	17	100,0%	18	100,0%	35	100,0%
Perg.27 M	Alegria	1	5,9%	1	6,3%	2	6,1%
	Aversão	1	5,9%	1	6,3%	2	6,1%
	Cólera	4	23,5%	1	6,3%	5	15,2%
	Desprezo	4	23,5%	3	18,8%	7	21,2%
	Medo	1	5,9%	2	12,5%	3	9,1%
	Surpresa	6	35,3%	7	43,8%	13	39,4%
	Tristeza	0	0,0%	1	6,3%	1	3,0%
	Total	17	100,0%	16	100,0%	33	100,0%
Perg.28 M	Aversão	0	0,0%	2	11,1%	2	5,7%
	Desprezo	1	5,9%	2	11,1%	3	8,6%
	Medo	1	5,9%	0	0,0%	1	2,9%
	Tristeza	15	88,2%	14	77,8%	29	82,9%
	Total	17	100,0%	18	100,0%	35	100,0%
Perg.29 M	Alegria	13	76,5%	15	83,3%	28	80,0%
	Aversão	0	0,0%	2	11,1%	2	5,7%
	Surpresa	3	17,6%	1	5,6%	4	11,4%
	Tristeza	1	5,9%	0	0,0%	1	2,9%
	Total	17	100,0%	18	100,0%	35	100,0%
Perg.30 M	Aversão	7	43,8%	3	16,7%	10	29,4%
	Cólera	9	56,3%	14	77,8%	23	67,6%
	Desprezo	0	0,0%	1	5,6%	1	2,9%
	Total	16	100,0%	18	100,0%	34	100,0%

Anexo VII

Distribuição das emoções identificadas, assinaladas pelo género, perante o estímulo Invisíveis (I)

Identificação das Emoções: A Influência do Gênero e dos Estímulos Visuais

		Masculino		Feminino		Total	
		Freq. Abs.	Freq. Rel.	Freq. Abs.	Freq. Rel.	Freq. Abs.	Freq. Rel.
Perg.11	Cólera	1	5,9%	0	0,0%	1	2,9%
	Medo	14	82,4%	18	100,0%	32	91,4%
	Surpresa	2	11,8%	0	0,0%	2	5,7%
	Total	17	100,0%	18	100,0%	35	100,0%
Perg.21	Cólera	0	0,0%	2	11,1%	2	5,7%
	Desprezo	0	0,0%	1	5,6%	1	2,9%
	Medo	14	82,4%	9	50,0%	23	65,7%
	Surpresa	2	11,8%	6	33,3%	8	22,9%
	Tristeza	1	5,9%	0	0,0%	1	2,9%
	Total	17	100,0%	18	100,0%	35	100,0%
Perg.31	Aversão	4	23,5%	2	11,1%	6	17,1%
	Cólera	1	5,9%	5	27,8%	6	17,1%
	Desprezo	9	52,9%	6	33,3%	15	42,9%
	Surpresa	1	5,9%	1	5,6%	2	5,7%
	Tristeza	2	11,8%	4	22,2%	6	17,1%
	Total	17	100,0%	18	100,0%	35	100,0%
Perg.41	Alegria	2	11,8%	1	5,6%	3	8,6%
	Aversão	5	29,4%	4	22,2%	9	25,7%
	Cólera	2	11,8%	4	22,2%	6	17,1%
	Desprezo	1	5,9%	1	5,6%	2	5,7%
	Medo	0	0,0%	1	5,6%	1	2,9%
	Surpresa	6	35,3%	6	33,3%	12	34,3%
	Tristeza	1	5,9%	1	5,6%	2	5,7%
	Total	17	100,0%	18	100,0%	35	100,0%
Perg.51	Aversão	1	5,9%	0	0,0%	1	2,9%
	Cólera	7	41,2%	13	72,2%	20	57,1%
	Tristeza	9	52,9%	5	27,8%	14	40,0%
	Total	17	100,0%	18	100,0%	35	100,0%
Perg.611	Alegria	2	11,8%	1	5,6%	3	8,6%
	Aversão	1	5,9%	4	22,2%	5	14,3%
	Cólera	2	11,8%	6	33,3%	8	22,9%
	Desprezo	5	29,4%	3	16,7%	8	22,9%
	Medo	3	17,6%	0	0,0%	3	8,6%
	Surpresa	2	11,8%	2	11,1%	4	11,4%
	Tristeza	2	11,8%	2	11,1%	4	11,4%
	Total	17	100,0%	18	100,0%	35	100,0%
Perg.612	Alegria	0	0,0%	1	5,6%	1	2,9%
	Aversão	6	35,3%	8	44,4%	14	40,0%
	Cólera	6	35,3%	6	33,3%	12	34,3%
	Desprezo	2	11,8%	2	11,1%	4	11,4%
	Medo	1	5,9%	0	0,0%	1	2,9%
	Surpresa	2	11,8%	1	5,6%	3	8,6%
	Total	17	100,0%	18	100,0%	35	100,0%
Perg.71	Aversão	4	25,0%	6	33,3%	10	29,4%
	Cólera	2	12,5%	5	27,8%	7	20,6%
	Desprezo	3	18,8%	3	16,7%	6	17,6%
	Surpresa	4	25,0%	2	11,1%	6	17,6%
	Tristeza	3	18,8%	2	11,1%	5	14,7%
	Total	16	100,0%	18	100,0%	34	100,0%
Perg.81	Alegria	1	5,9%	1	5,6%	2	5,7%
	Aversão	5	29,4%	6	33,3%	11	31,4%

Identificação das Emoções: A Influência do Gênero e dos Estímulos Visuais

	Cólera	3	17,6%	9	50,0%	12	34,3%
	Desprezo	5	29,4%	1	5,6%	6	17,1%
	Surpresa	3	17,6%	0	0,0%	3	8,6%
	Tristeza	0	0,0%	1	5,6%	1	2,9%
	Total	17	100,0%	18	100,0%	35	100,0%
Perg.9I	Aversão	7	41,2%	6	33,3%	13	37,1%
	Cólera	8	47,1%	7	38,9%	15	42,9%
	Desprezo	0	0,0%	2	11,1%	2	5,7%
	Medo	0	0,0%	1	5,6%	1	2,9%
	Surpresa	1	5,9%	1	5,6%	2	5,7%
	Tristeza	1	5,9%	1	5,6%	2	5,7%
	Total	17	100,0%	18	100,0%	35	100,0%
Perg.10I	Alegria	0	0,0%	1	5,6%	1	2,9%
	Aversão	5	31,3%	7	38,9%	12	35,3%
	Cólera	5	31,3%	5	27,8%	10	29,4%
	Desprezo	2	12,5%	3	16,7%	5	14,7%
	Medo	1	6,3%	1	5,6%	2	5,9%
	Surpresa	1	6,3%	1	5,6%	2	5,9%
	Tristeza	2	12,5%	0	0,0%	2	5,9%
	Total	16	100,0%	18	100,0%	34	100,0%
Perg.11I	Alegria	8	53,3%	10	58,8%	18	56,3%
	Aversão	1	6,7%	0	0,0%	1	3,1%
	Cólera	1	6,7%	3	17,6%	4	12,5%
	Desprezo	3	20,0%	0	0,0%	3	9,4%
	Medo	0	0,0%	1	5,9%	1	3,1%
	Surpresa	1	6,7%	1	5,9%	2	6,3%
	Tristeza	1	6,7%	2	11,8%	3	9,4%
	Total	15	100,0%	17	100,0%	32	100,0%
Perg.12I	Aversão	2	12,5%	0	0,0%	2	6,1%
	Cólera	1	6,3%	3	17,6%	4	12,1%
	Desprezo	2	12,5%	1	5,9%	3	9,1%
	Medo	2	12,5%	2	11,8%	4	12,1%
	Surpresa	8	50%	8	47,1%	16	48,5%
	Tristeza	1	6,3%	3	17,6%	4	12,1%
	Total	16	100,0%	17	100,0%	33	100,0%
Perg.13I	Cólera	1	6,3%	1	5,9%	2	6,1%
	Desprezo	2	12,5%	2	11,8%	4	12,1%
	Surpresa	1	6,3%	0	0,0%	1	3,0%
	Tristeza	12	75,0%	14	82,4%	26	78,8%
	Total	16	100,0%	17	100,0%	33	100,0%
Perg.14I	Cólera	2	12,5%	0	0,0%	2	6,1%
	Desprezo	1	6,3%	3	17,6%	4	12,1%
	Medo	1	6,3%	0	0,0%	1	3,0%
	Surpresa	2	12,5%	3	17,6%	5	15,2%
	Tristeza	10	62,5%	11	64,7%	21	63,6%
	Total	16	100,0%	17	100,0%	33	100,0%
Perg.15I	Aversão	1	6,3%	1	5,9%	2	6,1%
	Cólera	5	31,3%	5	29,4%	10	30,3%
	Medo	1	6,3%	0	0,0%	1	3,0%
	Surpresa	9	56,3%	10	58,8%	19	57,6%
	Tristeza	0	0,0%	1	5,9%	1	3,0%
	Total	16	100,0%	17	100,0%	33	100,0%
Perg.16I	Alegria	0	0,0%	2	12,5%	2	6,3%
	Aversão	1	6,3%	0	0,0%	1	3,1%
	Cólera	2	12,5%	1	6,3%	3	9,4%

Identificação das Emoções: A Influência do Gênero e dos Estímulos Visuais

	Desprezo	8	50,0%	11	68,8%	19	59,4%
	Surpresa	3	18,8%	2	12,5%	5	15,6%
	Tristeza	2	12,5%	0	0,0%	2	6,3%
	Total	16	100,0%	16	100,0%	32	100,0%
Perg.17I	Alegria	6	37,5%	6	37,5%	12	37,5%
	Aversão	0	0,0%	1	6,3%	1	3,1%
	Cólera	1	6,3%	1	6,3%	2	6,3%
	Desprezo	1	6,3%	4	25,0%	5	15,6%
	Surpresa	5	31,3%	3	18,8%	8	25,0%
	Tristeza	3	18,8%	1	6,3%	4	12,5%
	Total	16	100,0%	16	100,0%	32	100,0%
Perg.18I_1	Aversão	3	18,8%	3	17,6%	6	18,2%
	Cólera	9	56,3%	11	64,7%	20	60,6%
	Desprezo	2	12,5%	2	11,8%	4	12,1%
	Medo	1	6,3%	1	5,9%	2	6,1%
	Surpresa	1	6,3%	0	0,0%	1	3,0%
	Total	16	100,0%	17	100,0%	33	100,0%
Perg.18I_2	Alegria	6	37,5%	5	29,4%	11	33,3%
	Aversão	0	0,0%	1	5,9%	1	3,0%
	Cólera	3	18,8%	0	0,0%	3	9,1%
	Desprezo	1	6,3%	1	5,9%	2	6,1%
	Medo	1	6,3%	1	5,9%	2	6,1%
	Surpresa	5	31,3%	9	52,9%	14	42,4%
	Total	16	100,0%	17	100,0%	33	100,0%
Perg.19I	Alegria	1	6,3%	0	0,0%	1	3,0%
	Cólera	6	37,5%	5	29,4%	11	33,3%
	Desprezo	6	37,5%	6	35,3%	12	36,4%
	Medo	0	0,0%	1	5,9%	1	3,0%
	Surpresa	1	6,3%	2	11,8%	3	9,1%
	Tristeza	2	12,5%	3	17,6%	5	15,2%
	Total	16	100,0%	17	100,0%	33	100,0%
Perg.20I	Desprezo	4	25,0%	3	18,8%	7	21,9%
	Medo	0	0,0%	1	6,3%	1	3,1%
	Surpresa	1	6,3%	0	0,0%	1	3,1%
	Tristeza	11	68,8%	12	75,0%	23	71,9%
	Total	16	100,0%	16	100,0%	32	100,0%
Perg.21I	Alegria	2	11,8%	1	5,9%	3	8,8%
	Aversão	3	17,6%	2	11,8%	5	14,7%
	Cólera	2	11,8%	6	35,3%	8	23,5%
	Desprezo	2	11,8%	1	5,9%	3	8,8%
	Medo	2	11,8%	2	11,8%	4	11,8%
	Surpresa	5	29,4%	4	23,5%	9	26,5%
	Tristeza	1	5,9%	1	5,9%	2	5,9%
	Total	17	100,0%	17	100,0%	34	100,0%
Perg.22I	Aversão	5	29,4%	6	35,3%	11	32,4%
	Cólera	9	52,9%	6	35,3%	15	44,1%
	Desprezo	1	5,9%	3	17,6%	4	11,8%
	Medo	1	5,9%	0	0,0%	1	2,9%
	Surpresa	1	5,9%	0	0,0%	1	2,9%
	Tristeza	0	0,0%	2	11,8%	2	5,9%
	Total	17	100,0%	17	100,0%	34	100,0%
Perg.23I	Alegria	11	64,7%	16	94,1%	27	79,4%
	Aversão	3	17,6%	0	0,0%	3	8,8%
	Desprezo	1	5,9%	1	5,9%	2	5,9%
	Medo	1	5,9%	0	0,0%	1	2,9%

Identificação das Emoções: A Influência do Gênero e dos Estímulos Visuais

	Surpresa	1	5,9%	0	0,0%	1	2,9%
	Total	17	100,0%	17	100,0%	34	100,0%
Perg.24I	Alegria	2	11,8%	1	5,9%	3	8,8%
	Aversão	1	5,9%	1	5,9%	2	5,9%
	Cólera	3	17,6%	5	29,4%	8	23,5%
	Medo	1	5,9%	1	5,9%	2	5,9%
	Surpresa	3	17,6%	1	5,9%	4	11,8%
	Tristeza	7	41,2%	8	47,1%	15	44,1%
	Total	17	100,0%	17	100,0%	34	100,0%
Perg.25I	Alegria	9	52,9%	6	37,5%	15	45,5%
	Aversão	2	11,8%	0	0,0%	2	6,1%
	Cólera	2	11,8%	2	12,5%	4	12,1%
	Desprezo	0	0,0%	2	12,5%	2	6,1%
	Medo	0	0,0%	3	18,8%	3	9,1%
	Surpresa	2	11,8%	1	6,3%	3	9,1%
	Tristeza	2	11,8%	2	12,5%	4	12,1%
	Total	17	100,0%	16	100,0%	33	100,0%
Perg.26I	Alegria	0	0,0%	1	5,9%	1	2,9%
	Aversão	1	5,9%	2	11,8%	3	8,8%
	Cólera	2	11,8%	1	5,9%	3	8,8%
	Desprezo	2	11,8%	2	11,8%	4	11,8%
	Medo	10	58,8%	8	47,1%	18	52,9%
	Surpresa	2	11,8%	2	11,8%	4	11,8%
	Tristeza	0	0,0%	1	5,9%	1	2,9%
	Total	17	100,0%	17	100,0%	34	100,0%
Perg.27I	Alegria	0	0,0%	1	5,9%	1	2,9%
	Aversão	4	23,5%	6	35,3%	10	29,4%
	Cólera	1	5,9%	2	11,8%	3	8,8%
	Desprezo	6	35,3%	3	17,6%	9	26,5%
	Medo	2	11,8%	2	11,8%	4	11,8%
	Surpresa	4	23,5%	3	17,6%	7	20,6%
	Total	17	100,0%	17	100,0%	34	100,0%
Perg.28I	Alegria	1	5,9%	0	0,0%	1	2,9%
	Aversão	1	5,9%	0	0,0%	1	2,9%
	Cólera	1	5,9%	1	5,9%	2	5,9%
	Medo	3	17,6%	4	23,5%	7	20,6%
	Surpresa	0	0,0%	1	5,9%	1	2,9%
	Tristeza	11	64,7%	11	64,7%	22	64,7%
	Total	17	100,0%	17	100,0%	34	100,0%
Perg.29I	Alegria	13	76,5%	15	88,2%	28	82,4%
	Aversão	0	0,0%	2	11,8%	2	5,9%
	Desprezo	1	5,9%	0	0,0%	1	2,9%
	Medo	2	11,8%	0	0,0%	2	5,9%
	Surpresa	1	5,9%	0	0,0%	1	2,9%
	Total	17	100,0%	17	100,0%	34	100,0%
Perg.30I	Aversão	3	17,6%	5	29,4%	8	23,5%
	Cólera	7	41,2%	10	58,8%	17	50,0%
	Desprezo	2	11,8%	1	5,9%	3	8,8%
	Medo	1	5,9%	0	0,0%	1	2,9%
	Surpresa	1	5,9%	0	0,0%	1	2,9%
	Tristeza	3	17,6%	1	5,9%	4	11,8%
	Total	17	100,0%	17	100,0%	34	100,0%