



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA



INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Mestrado

Área de Concentração: Psicologia Aplicada

ALINE HENRIQUES REIS

**Bases Atencionais do Raciocínio Emocional Infantil em Contextos
Sociais.**

**UBERLÂNDIA
2007**

ALINE HENRIQUES REIS

Bases Atencionais do Raciocínio Emocional Infantil em Contextos Sociais.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de Concentração: Psicologia Aplicada

Orientador(a): Dra. Renata Ferrarez Fernandes Lopes

**UBERLÂNDIA
2007**

Aline Henriques Reis

Bases Atencionais do Raciocínio Emocional Infantil em Contextos Sociais.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de Concentração: Psicologia Aplicada

Orientador(a): Dra. Renata Ferrarez
Fernandes Lopes

Banca Examinadora:

Uberlândia, abril de 2007.

Prof.^a Dr.^a Renata F. Fernandes Lopes - UFU

Prof. Dr. Ederaldo José Lopes - UFU

Prof.^a Dra. Zélia Maria Mendes Biasoli Alves - USP

AGRADECIMENTOS

Foram tantos os caminhos percorridos, as ajudas recebidas, as pessoas que colaboraram para a concretização deste trabalho. Muitos dizem que a dissertação é como um filho. Complemento a metáfora dizendo que esta necessitou de um parto a fórceps. Inumeráveis percalços marcaram toda a trajetória obscurecendo muitas vezes o vislumbre de um desfecho positivo. Enfim aí está. E os devidos louros a todos aqueles que tornaram possível tal acontecimento:

À minha orientadora Prof^a. Dra. Renata Ferrarez Fernandes Lopes, pelo empenho, paciência, horas infindáveis dedicadas à produção e correção deste trabalho e do meu conhecimento. Devo a ela este trabalho, todo o aprendizado adquirido desde a graduação, bem como a profissional que me tornei.

A todos os meus professores que contribuíram para minha formação acadêmica e profissional.

Ao programa de mestrado em Psicologia, pois sem ele este título não seria possível, e, em especial à Marineide, anjo da guarda de todos os mestrandos.

Aos amigos e colaboradores que dedicaram o tempo e a competência sem nada exigir em troca: Simone Aparecida dos Santos, psicóloga e professora por emprestar os dons artísticos para elaboração das ilustrações usadas na coleta de dados. Também pelos textos emprestados, pelas dicas e conhecimentos repassados.

Reginaldo do Carmo Aguiar por emprestar a linda voz à narração dos scripts masculinos.

Cláudia Furtado Borges pelo auxílio à tarefa Stroop e tantos outros suportes que não caberiam descrição aqui. Pelo apoio afetivo acima de tudo.

Aos colaboradores na coleta de dados: Ana Carolina Pacheco, Arthur Sene, Carolina Damas, Giovana Vidotto.

À escola, professores, pais e crianças que tornaram realidade o que antes eram apenas hipóteses a serem estudadas.

Aos meus pais, Solange Henriques Reis e Hélió de Paula Reis por sempre estarem por perto mesmo à distância, fazendo o possível para amenizar todas as dificuldades.

Aos meus irmãos, Douglas Henriques Reis e Marcelo Henriques Reis que sempre participaram ativamente da minha formação pessoal e profissional.

A Deus que atuou silenciosamente como suporte nos momentos mais difíceis.

E finalmente a mim que me empenhei em aprender e a fazer sempre melhor, nem sempre conseguindo, mas constantemente me esforçando.

SUMÁRIO

I - INTRODUÇÃO	10
II - DESENVOLVIMENTO TEÓRICO	14
1.1 - Processamento da Informação social na infância	14
1.2 - Processamento da Informação Emocional na Infância	19
1.3. O Processamento da informação social na prática: Habilidades Sociais	23
1.4 - Raciocínio emocional na infância	26
1.5 - Raciocínio (emocional) baseado no modelo dado pelos pais	29
1.6 - Estudos sobre viés atencional através da Tarefa Stroop Emocional	33
III - JUSTIFICATIVA	38
IV - DELINEAMENTO DO ESTUDO	40
1. Objetivos	40
1.1 - Objetivo Geral	40
1.2 - Objetivos específicos	40
2. Hipóteses	41
3. Método	42
3.1 Sujeitos/Participantes	42
3.2 Instrumentos	42
3.2.1 Sistema Multimídia de Habilidades Sociais de Crianças	42
3.2.2 Scripts (estórias)	44
3.2.3 A tarefa Stroop emocional	46
3.3 Procedimentos	47
V - ANÁLISE DOS RESULTADOS	50
VI - RESULTADOS	52
1 – Desempenho dos participantes na Tarefa Stroop	52
2 - Desempenho dos participantes no Sistema Multimídia de Habilidades Sociais	54
3 Efeitos Gerais do Raciocínio Emocional e Raciocínio Emocional Baseado no modelo dado pelos pais	55
3.1 Análises relativas ao Raciocínio Emocional	57
3.2 Análises relativas a Raciocínio Emocional Baseado no modelo dado pelos pais	61
4. A resposta emocional de medo e sua relação com o index	64
4.1 Análises do Index e do Raciocínio Emocional entre pares.	65
4.2 Index e Raciocínio Emocional Baseado no Modelo dado pelos Pais	66
5 Correlações entre categorias dos scripts	67
5.1 Análise dos scripts (categorias/condições experimentais) apresentando interação social com pares	67
5.2 Análise dos scripts (categoria/condição experimental) apresentando interação Social dos Pais	69
6 O raciocínio emocional e o Raciocínio emocional baseado no modelo dado pelos pais e sua relações com index e habilidades sociais	70
6.1 Relações entre index e habilidades sociais na média	71
6.1.1 Relações entre index e habilidades sociais na média para scripts apresentando interação social com pares	71
6.1.2 Relações entre index e habilidades sociais na média para scripts de interação social dos pais	73
6.2 Relações com index e habilidades sociais acima da média	74
6.2.1 Relações com index e habilidades sociais acima da média para scripts de interação social com pares	74

6.2.2 Relações entre index e habilidades sociais acima da média para scripts de interação social dos pais	76
6.3 Relações com index e habilidades sociais abaixo da média.....	77
6.3.1 Relações com index e habilidades sociais abaixo da média para scripts de interação social com pares.....	77
6.3.2 Relações com index e habilidades sociais abaixo da média para scripts de interação social dos pais	79
VII - DISCUSSÃO.....	81
1. A tarefa Stroop	82
2. Habilidades Sociais	85
2.1 Avaliações de perigo e Habilidades Sociais na Média.....	90
2.2 Avaliações de perigo e Habilidades Sociais Acima da Média	91
2.3 Avaliações de perigo e Habilidades Sociais Abaixo da Média.....	92
3. Raciocínio Emocional e Raciocínio Emocional baseado no modelo dado pelos pais.	93
VII CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98

RESUMO:

Estudos sobre raciocínio emocional e raciocínio emocional baseado no modelo dado pelos pais encontraram que a resposta emocional de medo em crianças avaliadas a partir da tarefa experimental de julgamentos da periculosidade de scripts ocorre tanto em relação à informação de perigo quanto à informação de segurança neles contidas. Entretanto o viés atencional (processo psicopatológico que implica na seleção de informações distorcidas) tem sido investigado separadamente do raciocínio emocional. Dessa forma, este trabalho objetivou avaliar as características do raciocínio emocional de crianças através do julgamento de scripts que apresentavam contextos sociais mediados pelos pais ou por pares da mesma idade e correlacionar o desempenho desta tarefa com o nível de habilidade social medido através do Sistema Multimídia de Habilidades Sociais e com o desempenho na tarefa de atenção seletiva do tipo Stroop emocional. Para tanto, foram avaliadas crianças de 7 a 12 anos de uma escola particular da cidade de Uberlândia (N=59) para testar a hipótese de que o raciocínio emocional na infância é um fenômeno natural do desenvolvimento emocional e cognitivo. Para a análise dos dados foram utilizados testes paramétricos de análise de variância e de correlações das medidas avaliadas. Os resultados mostraram a ocorrência do raciocínio emocional e raciocínio emocional baseado no modelo dado pelos pais, uma vez que a amostra confiou não somente na informação de perigo contida nos scripts, mas tomou a resposta de ansiedade para interpretar a situação como perigosa ou não. Neste sentido, na análise dos tipos de respostas (positiva ou de ansiedade) observou-se que as histórias contendo informação de resposta de ansiedade ($M= 1,8$) foram avaliadas como mais perigosas do que as histórias com informação de resposta positiva ($M= 0,97$) com $F [(1,482) = 25,571, P < 0,0001]$. Na tarefa Stroop obteve-se um efeito dos tipos de estímulo apresentados [$F(2,98) = 161,894, P < 0,0001$], contudo, esse efeito não se deve a um viés atencional, mas a uma diferença dos estímulos neutro e emocional (18,22seg. e 17,59 seg., respectivamente) em relação à condição controle (13,49 seg.). Também foi significativo o efeito da série [$F(8,98)=5,498, p < 0,001$], sendo que a segunda série gastou significativamente mais tempo, para todas as condições, do que as demais séries. No teste de Habilidades Sociais, as meninas apresentaram maior nível de habilidades sociais em relação aos meninos e a variável habilidade social se correlacionou com várias condições experimentais avaliadas no estudo. Semelhante a outros estudos este também confirmou a ocorrência do raciocínio emocional e do raciocínio emocional baseado no modelo dado pelos pais como um fenômeno normal da infância, além disso, mostrou também que em sua sustentação se encontra o viés interpretativo e não o viés atencional.

Palavras-chave: raciocínio emocional; tarefa Stroop; Habilidades Sociais.

ABSTRACT

Studies about emotional reasoning and parent-based reasoning had found that the emotional reply to fear in children evaluated through experimental task of script danger assessment happens as in relation to danger information, as safety information contained in them. Nevertheless, the attentional bias (psychopathological process which implies in selection of distorted information) has been investigated apart from emotional reasoning. Therefore, the aim of this work is to rate emotional reasoning in social contexts mediated by the parents or by peers at the same age and to correlate this task-based performance with the level of social skills measured through Multimedia System of Social Skills and also with the performance in the stroop selective attention task from those children. For this purpose children, from 8 to 12, were rated from one private school from Uberlândia (N=59) to test the hypothesis that emotional reasoning in childhood is a natural phenomenon of emotional and cognitive development. To analyse the data, parametric variance tests and correlations of the evaluated measures were used. The results had shown the occurrence of the emotional reasoning and parent-based emotional reasoning, Considering that the sample not only trusted in the dangerous information contained in scripts, but took the anxiety reply to figure the situation as dangerous or not. In this way, in the types of answers analysis (positive or anxiety ones) it was observed that the tales with anxiety reply information ($M= 1,8$) had been evaluated as more dangerous than the tales with positive reply information ($M= 0,97$) with $F [(1,482) = 25.571, P < 0.0001]$. The Stroop task got an effect on the types of stimulation shown $F [(2,98) = 161,894, P < 0.0001]$, however, this effect is not caused due to an attentional bias, but to a difference between neutral and emotional stimulations (18,22seg. e 17,59 respectively,) in relation to the controlled condition (13,49 second). Also the series effect was significant [$F (8,98) = 5,498, p < 0.001$], considering that the second series spent significantly more time, in every condition, among all the series. In the Social Skills test, the girls had shown greater level of social skills compared to the boys and the variable social skill was correlated with many evaluated experimental conditions in the study. Similar to other studies this one also confirmed the occurrence of emotional reasoning and the parent-based emotional reasoning as a normal childhood phenomenon, it had shown that in its support, the interpretation bias and not the attentional bias can be found.

Keywords: emotional reasoning; stroop task; social skills.

I - INTRODUÇÃO

A habilidade para lidar com as próprias emoções é um elemento essencial no desenvolvimento humano, uma vez que alicerça, em grande parte, a relação do indivíduo com ele mesmo e com o outro.

Teóricos cognitivistas e comportamentalistas elaboraram várias tentativas de elucidar aspectos envolvidos no desenvolvimento emocional e mais recentemente, tentam em conjunto com os psicólogos do desenvolvimento, compreender as bases destes processos na infância.

Discussões recentes advindas deste campo de pesquisa mostram que um dos aspectos mediadores mais importantes na formação das emoções é a interação com o outro (família-sociedade), ou seja, a habilidade social adquirida desde os primórdios do ciclo vital. Dessa forma, na interação com o outro o ser humano vai desenvolvendo um conjunto de estratégias para manter ou modificar suas reações emocionais (Papalia & Olds, 2000).

Dentre as reações emocionais, aquelas ligadas aos medos e às preocupações em contextos sociais são fenômenos comuns em algumas fases da infância e são partes integrais e adaptativas desta etapa do desenvolvimento quando se referem a processos emocionais, cognitivos e comportamentais frente a estímulos reais ou imaginários potencialmente ameaçadores (Friedberg & McClure, 2004). Nesse sentido, consideramos que fazem parte do desenvolvimento infantil, emoções “adaptativas” de medo e preocupação que se desenvolvem com a idade.

Papalia e Olds (2000) mostram a evolução destas emoções ao longo das três infâncias (ver figura 1) sugerindo que “os medos” mudam ao longo deste período do desenvolvimento e que, desde muito precocemente, conflitos nas interações sociais são fontes de medo. Dessa forma, acredita-se que tanto o raciocínio emocional quanto as estratégias de enfrentamento

dos medos ligados a contextos sociais devem mudar em função do desenvolvimento psicossocial nestas fases.

Quadro de medos infantis

Idade	Medos
0-6 meses	Perder o apoio e ruídos fortes.
7-12 meses	Altura, estranhos, objetos inesperados.
1 ano	Estranho, separação dos pais, ferimentos.
2 anos	Ruídos fortes, animais, separação do pai ou da mãe, estranhos, grandes objetos, salas escuras, mudanças no ambiente.
3 anos	Escuro, máscaras, animais, separação do pai ou da mãe.
4 anos	Separação do pai ou da mãe, animais, escuro, ruídos.
5 anos	Animais, estranhos, escuro, separação do pai ou da mãe, dano corporal.
6 anos	Seres sobrenaturais, danos corporais, trovões e relâmpagos, escuro, dormir ou ficar sozinho, separação do pai ou da mãe.
7-8 anos	Seres sobrenaturais, escuro, notícias na mídia, ficar sozinho, dano corporal.
9-12 anos	Testes e provas escolares, apresentações escolares, danos físicos, aparência física, trovão e relâmpagos, morte e escuro.

Fig. 1 – Quadro baseado em Papalia e Olds (2000).

No campo da Psicologia Cognitiva, estudos com participantes adultos se esforçam para elucidar as características normais e patológicas do processamento de informação de estímulos ansiogênicos. Estes estudos são conclusivos no que tange à existência de pelo menos três tipos de vieses do processamento cognitivo, em indivíduos ansiosos: o *viés atencional*, determinado por uma hiperatenção em relação a estímulos irrelevantes associados a perigo; o *viés interpretativo* que é a tendência em interpretar situações ambíguas como ameaçadoras, e o *viés perceptivo*, no qual o indivíduo toma pouca informação do ambiente para decidir sobre a periculosidade do estímulo (Arntz, Rauner & Van den Hout, 1995).

O raciocínio emocional, objeto de estudo deste trabalho, foi definido por Beck e Emery (1985) como uma distorção cognitiva na qual o indivíduo interpreta reações fisiológicas como ameaçadoras e infere perigo a partir dessa constatação, ou seja, quando o indivíduo distorce, confia não somente na informação de perigo, mas também na própria

resposta de ansiedade. Esta definição refere-se a um mecanismo considerado patológico utilizado por indivíduos com transtornos de ansiedade, amplamente visto e estudado em adultos.

O raciocínio emocional, fenomenologicamente, é uma forma de viés interpretativo, mas não se sabe até que ponto, uma interpretação distorcida pode decorrer também da seleção de informações sensoriais associadas ao perigo (viés atencional), ou seja, se o indivíduo também foca sua atenção, por exemplo, às reações fisiológicas que esteja experimentando ignorando as demais informações presentes em um contexto e então distorce sua interpretação.

Santos e Lopes (2005) estudaram o raciocínio emocional em crianças brasileiras buscando verificar uma correlação entre níveis de ansiedade na infância e aspectos desenvolvimentais. Esse estudo mostrou que uma amostra não clínica de 112 crianças apresentou raciocínio emocional tanto frente a scripts seguros quanto a scripts ameaçadores, especialmente em relação àquelas narrações que descreviam contexto social. Mostrou ainda que o nível de ansiedade apresentado pela amostra não se relacionou com uma inferência maior ou menor de perigo frente aos scripts, sugerindo que o raciocínio emocional na infância é um evento desenvolvimental.

Ampliando a discussão sobre raciocínio emocional Morren, Muris e Kindt (2004) avaliaram o raciocínio emocional baseado no modelo dado pelos pais que se refere à tendência em fazer avaliação de um estímulo baseado na percepção da resposta de uma outra pessoa para esse estímulo. No caso desta pesquisa, a figura de referência social para as crianças serão os pais. Dessa forma, além de a criança estimar perigo com base em sua própria resposta de ansiedade (raciocínio emocional), pode também usar a resposta dos pais (raciocínio emocional baseado no modelo dado pelos pais).

Com relação aos vieses mantenedores do raciocínio emocional, um estudo de Macleod e Mathews (1991 citado por Kindt, Brosschot & Everaerd, 1997) realizado com pacientes adultos com forte ansiedade e com indivíduos controle demonstrou a ocorrência do viés atencional para informação ameaçadora entre aqueles com forte ansiedade, mas não no grupo controle. Entretanto, as pesquisas sobre vieses atencionais feitas com adultos não podem ser facilmente comparadas às das crianças, uma vez que variáveis do desenvolvimento devem ser consideradas (Ehrenreich & Gross, 2001).

Uma boa forma de investigar o viés atencional é usar a tarefa de Stroop emocional. Diversos estudos com crianças foram conduzidos (por exemplo, Kindt, Brosschot & Everaerd, 1997; Martin, Horder, & Jones, 1992) de modo a verificar a ocorrência de tal viés na infância e, ao contrário dos estudos com adultos, os resultados têm sido contraditórios. Algumas explicações foram propostas e pesquisas adicionais realizadas com vistas a esclarecer os pontos divergentes (uma apresentação mais detalhada destas pesquisas será feita posteriormente).

Baseado no exposto acima se considerou importante compreender melhor o processamento da informação emocional em contextos sociais na infância. Nesse sentido, essa pesquisa investigou a ocorrência do raciocínio emocional e raciocínio emocional baseado no modelo dado pelos pais de acordo com uma perspectiva desenvolvimental, ou seja, investigou-se se estes fenômenos são comuns à infância. Para isto averiguou a presença vieses atencionais (através da tarefa de Stroop emocional) e interpretativos (dado pelo raciocínio emocional e pelo raciocínio baseado no modelo dado pelos pais) através de scripts contendo informações seguras e ameaçadoras relacionadas a crianças em contextos sociais com pares na escola, apenas com um amigo em uma situação privada, com o pai em uma situação pública e com ambos os pais em um contexto privado, ou seja, em casa, sem a presença de outros, além do nível de habilidades sociais das crianças da amostra em situações de interação social.

II - DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

1.1 - Processamento da Informação social na infância

Um dos temas mais interessantes da Psicologia é o do desenvolvimento da cognição social. Como aprendemos a nos separar dos outros de forma a adquirir um *self* independente, estabelecendo ao mesmo tempo trocas sócio-emocionais, é um tema amplo e instigante. Vários modelos teóricos tentam explicar a natureza das cognições sociais. Há modelos que enfatizam a importância do *self*, do outro e das relações sociais como o de Flavell, Miller e Miller (1999) no qual as cognições sociais implicam na possibilidade de pensar sobre si mesmo isoladamente e sobre as ações sociais que podem ser realizadas em relação ao outro.

Existem também modelos que enfatizam pré-condições para o êxito de ações sociais, ou seja, são modelos relacionados ao conhecimento da *existência* de fenômenos sociais (de um mundo social), ao conhecimento da *necessidade* de agir socialmente e à capacidade de se fazer *inferências* acerca da habilidade de executar com sucesso um pensamento social. Estas três pré-condições: existência, necessidade e inferências compõem o modelo apresentado por Flavell, Botkin, Fry, Wrigt e Jarvis (1975, citados por Flavell et. al, 1999).

Dentre os modelos explicativos das cognições sociais, o modelo de Dodge (1986) que analisa o processamento da informação social na interação com o outro e que se baseia na abordagem do processamento da informação fundamentará este trabalho de pesquisa da perspectiva das análises sobre o processamento de informação emocional em contextos sociais.

Este modelo sustenta que o processamento da informação social na infância ocorre da mesma forma que o processamento da informação física. A figura 2 apresenta esquematicamente este modelo.

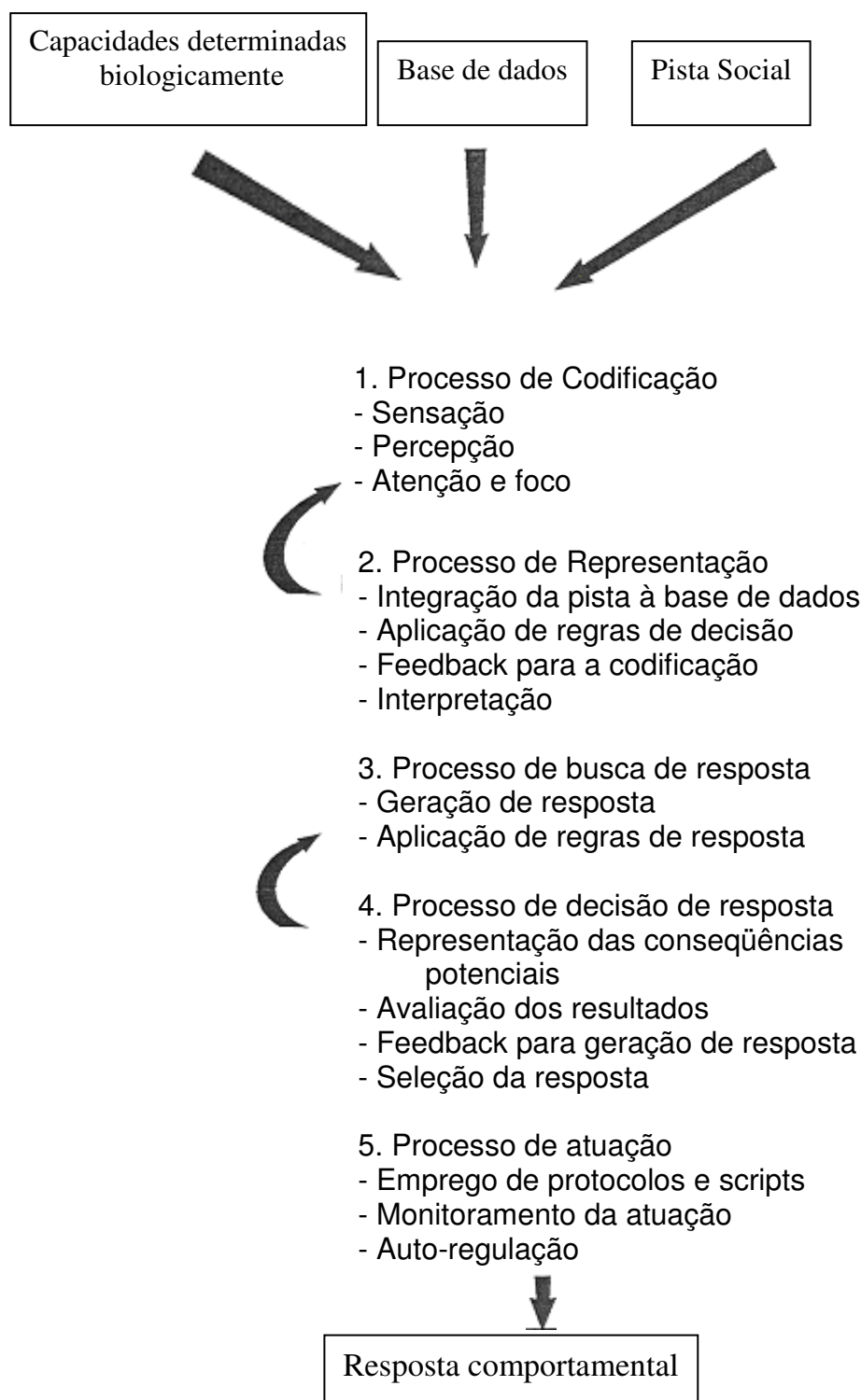


Figura 2: Esquema baseado no modelo de processamento de informação social de Dodge (1986).

Segundo este modelo, a criança vivencia uma situação social com um conjunto de capacidades e predisposições importantes dadas biologicamente, tais como habilidades motoras e temperamento. Ela pode lançar mão de sua base de dados, construída a partir de

experiências anteriores, bem como de pistas sociais presentes na situação, como por exemplo, as expressões faciais dos outros. Durante a codificação a criança registra as pistas, depois interpreta a situação relacionando os estímulos codificados a conhecimento prévio armazenado na memória. A seguir, a criança procura em seu repertório possíveis respostas (processo de busca de resposta), provavelmente pensando nas conseqüências de cada uma delas, seleciona uma (processo de decisão de resposta) e a executa (processo de atuação).

O elemento emocional foi acrescentado a este modelo e passou a ser compreendido com influenciando e sendo influenciado por cada estágio do modelo. Sob o ponto de vista de Crick e Dodge (1994), no modelo reformulado, cognição e emoção estão entrelaçadas e as emoções podem ser vistas como tendo a capacidade de incrementar ou interromper a eficiência do processamento da informação. Baseado nesse pressuposto, os autores propuseram uma seqüência de passos nos quais o indivíduo se engajaria durante o processamento dos estímulos. No estágio 1, chamado codificação, o indivíduo recebe e codifica os estímulos internos ou externos, voltando atenção para uns em detrimento de outros estímulos, o que chamou de seletividade da atenção. O segundo estágio é a interpretação na qual o indivíduo estabelece uma ligação entre o estímulo percebido e as informações armazenadas em sua memória, conferindo um significado específico para o estímulo apreendido. No próximo estágio, o de clarificação, ocorre uma busca mental de possíveis respostas para a situação. O passo seguinte é o acesso ou a construção da resposta, ou seja, o indivíduo busca de sua memória de longo prazo potenciais comportamentos a serem empregados. No quinto estágio acontece a decisão da resposta e no sexto o desempenho comportamental.

Nos estágios 1 e 2 o indivíduo seleciona e codifica pistas particulares da situação e, baseado nessas pistas, interpreta o que está ocorrendo. Todos os processos de interpretação que ocorrem nessas fases podem ser guiados por uma base de informações armazenadas na

memória (por exemplo, esquema social, *scripts* e conhecimento social). As interpretações se baseiam em scripts e, ou esquemas.

De acordo com Flavell et. al. (1999), os *scripts* são modelos mentais genéricos que direcionam a busca e seleção da resposta para situações familiares mostrando à pessoa como as situações devem acontecer.

Já os esquemas, segundo Beck (2005), são estruturas cognitivas que integram eventos e atribuem significados a eles, influenciando as percepções, interpretações e memória da pessoa. De forma semelhante, a teoria de redes associativas de Anderson e Bower (1973 citado por Williams, Watts, Macleod & Mathews, 2002, p. 11) coloca que “os eventos são representados na memória como configurações fictícias de conexões associativas entre várias idéias ou nós necessários para descrevê-lo”.

Voltando ao modelo de Crick e Dodge (1994), durante os estágios 3 e 4, a pessoa acessaria possíveis respostas para a situação da memória de longo prazo, avaliaria tais respostas e selecionaria a mais favorável para desempenhar. Se a situação é nova, ele pode construir novos comportamentos em resposta às pistas sociais.

O modelo reformulado do processamento da informação social abrange tanto o processamento serial (controlado) quanto o paralelo (ou automático) da informação. Além disso, também lança a hipótese de que as crianças podem confiar em heurísticas cognitivas (atalhos mentais) ou esquemas para ajudá-las a interpretar as pistas situacionais ou internas experienciadas em situações sociais. Essas regras simplificadas e estruturas cognitivas podem fazer o processamento mais eficiente, entretanto, elas podem resultar em erros de julgamento e raciocínio (Kahneman & Tversky, Ross, Lepper, Strack, & Steinmetzo citados por Crick e Dodge, 1994). De acordo com Flavell, Miller e Miller (1999, p. 149): “Parte da cognição social envolve um raciocínio complexo (por ex., tomada de perspectiva elaborada) e parte

envolve somente o reconhecimento de padrões familiares de informação e o emprego automático de respostas já aprendidas a esses padrões”.

1.2 - Processamento da Informação Emocional na Infância

Como exposto anteriormente, este trabalho parte da teoria do processamento da informação social e emocional para explorar os fenômenos do raciocínio emocional e raciocínio emocional baseado no modelo dado pelos pais que surgem durante a infância.

No modelo de processamento da informação social revisado de Crick e Dodge (1994) os autores passaram a considerar o papel da emoção interagindo com a cognição em todas as etapas do processamento, conforme descrito no tópico 1.1. No passo 1 a estimulação sensorial envolvida na emoção (por exemplo, aumento na taxa cardíaca) pode ser uma pista interna codificada pelo indivíduo; no passo 2, um estado emocional anterior à situação (medo devido a um acontecimento prévio) pode interferir na interpretação do evento atual; no passo 3 a emoção pode interferir na escolha do objetivo a ser atingido; na etapa 4, as emoções podem influenciar os tipos de resposta que as crianças podem acessar (por ex., sentimento de medo pode resultar em resposta de pedir ajuda ou fugir); no passo 5, a emoção de medo, por exemplo, pode servir para inibir uma possível resposta agressiva esperada no passo 2.

A perspectiva do processamento da informação propõe que reações emocionais são mediadas por avaliação cognitiva (ver Lazarus, 2000). Desta forma, tanto o modelo de Crick e Dodge quanto o modelo de Lazarus entendem que as emoções são parte do processamento da informação, contudo, este último as vê como um produto de uma análise cognitiva, seja automática ou controlada. Já Crick e Dodge aceitam em seu modelo revisado que tanto emoção quanto cognição podem se influenciar mutuamente.

Outra vertente do processamento de informação emocional se fundamenta na importância da avaliação cognitiva e suas relações com as emoções. Nessa vertente as emoções são divididas em primárias e secundárias (Oatley e Johnson-Laird, 1987 citados por Williams et. al. 2002). As primárias (felicidade, tristeza, medo, ira e desgosto) são vistas

como emoções básicas das quais se derivam as secundárias e os autores levantam a hipótese de que nestas as interpretações cognitivas estão provavelmente mais envolvidas. Evidências para a hipótese acima podem ser encontradas no estudo de Vasey, Crnic e Carter (1994) em que pensamentos de preocupação (processos de pensamento que ocorrem na ausência de perigo real) foram mais proeminentes em crianças mais velhas (8–9 e 11–12 anos). Além disso, preocupações com o bem-estar físico foram freqüentes aos 5-6 anos e diminuíram com a idade, enquanto preocupações sobre avaliação da competência comportamental e social tornaram-se mais prevalentes com o aumento da idade.

Muris et. al. (2002) investigaram a presença e o conteúdo de preocupações e a capacidade para elaborar resultados catastróficos partindo das preocupações de crianças de 3 a 14 anos. Para tanto, aplicaram cinco provas Piagetianas de conservação para avaliar a maturação cognitiva das crianças, realizando na seqüência, entrevistas com auxílio de desenhos ilustrativos sobre as preocupações das crianças. Os resultados mostraram que o conteúdo de preocupação das crianças mais velhas relacionou-se ao desempenho acadêmico enquanto as crianças mais novas (3 a 6 anos) apresentaram maior preocupação sobre fatos sobrenaturais (bruxas) e também menor percentual de preocupação comparadas às mais velhas. O estudo concluiu ainda que a preocupação torna-se mais evidente e elaborada conforme as crianças ficam mais velhas. Um dado interessante é que este padrão não se repetiu para a resposta de medo, ou seja, o nível de medo tende a diminuir com o aumento da idade e nível cognitivo. Assim, preocupações das crianças podem se tornar complexas porque a capacidade delas para raciocinar sobre futuras possibilidades, para considerar múltiplos resultados e elaborar conseqüências negativas potenciais aumenta dramaticamente.

Ainda sob o foco da teoria das emoções primárias e secundárias (Oatley & Johnson-Laird, citados por Williams et. al. 2002), preocupação seria uma emoção secundária derivada

do medo, o que explicaria o fato de as crianças mais velhas apresentarem tanto preocupações mais elaboradas quanto em maior número, uma vez que, como dito anteriormente, as emoções secundárias estariam mais passíveis de interpretações cognitivas, e estas, por sua vez, estariam mais bem desenvolvidas com a idade que refletiria a maturação biológica, as experiências escolares e as interações sociais.

Outro elemento chave do processamento da informação emocional é aquele relacionado à informação fisiológica que acompanha os estados emocionais. Sob a perspectiva do processamento da informação emocional é possível compreender como uma informação fisiológica pode ser processada de forma ameaçadora, mesmo que outros elementos da situação apontem o contrário. Esta ambigüidade parece relacionar-se a ocorrência de um possível viés atencional para estímulos considerados perigosos (por exemplo, sensações fisiológicas experimentadas) durante a fase de codificação dos estímulos internos e externos de uma situação neutra ou ambígua.

De uma forma geral, os modelos de processamento de informação emocional e social pressupõem o processamento de cognições sociais e emocionais a partir de uma seqüência lógica de passos de maneira que é possível estabelecer uma estrutura coerente que se ergue a partir de processos sequenciais ou paralelos. Esta idéia de processos é bastante vantajosa, à medida que possibilita a suposição de que operações ativas ocorram durante cada um dos estágios do processamento da informação, como os estabelecidos pelo modelo de Dodge na figura 2. Estas operações podem ocorrer de forma eficiente ou deficiente (vieses no processamento da informação) gerando cognições saudáveis ou distorcidas, como é o caso dos processos psicopatológicos. Este processamento deficiente da informação social e emocional pode ocorrer não apenas em função de psicopatologias, mas pode também se derivar de limitações dadas pelo desenvolvimento cognitivo, social e emocional normal da criança.

Assim, tomando a teoria de processamento da informação como base torna-se possível entender a ocorrência dos vieses atencionais e interpretativos encontrados nas várias pesquisas citadas, ou seja, a partir da seleção do estímulo, dos recursos atencionais empregados e da interpretação realizada, o comportamento a ser desempenhado será escolhido dentro de repertórios de resposta armazenados na memória, nesse sentido, se o sujeito seleciona a informação ameaçadora em detrimento de uma informação de segurança ou neutra, ou seja, sem a presença de estímulos potencialmente ansiogênicos, (em função de um viés atencional), também interpretará a situação como ameaçadora (viés interpretativo) e, a partir de tal processamento da informação, selecionará uma resposta congruente com a análise.

A hipótese da existência de vieses cognitivos decorrentes de limitações dadas pelo desenvolvimento de capacidades na infância foi explorada neste trabalho e melhor apresentada nos tópicos seguintes.

1.3. O Processamento da informação social na prática: Habilidades Sociais

Ampliando o foco das discussões relativas a variáveis envolvidas no desenvolvimento social, outros aspectos de suma importância neste campo de estudo são as habilidades sociais.

Psicólogos clínicos e do desenvolvimento, bem como pesquisadores da área reconhecem que a habilidade de interagir de maneira adequada com pares e adultos é um aspecto relevante para o desenvolvimento da criança e do adolescente.

Segundo Marinho (2003), a relação com os pares configura-se como uma oportunidade ímpar para aquisição das habilidades necessárias ao desenvolvimento de relações interpessoais. Todavia, não apenas as relações desempenhadas com os iguais promovem esse desenvolvimento, mas todo e qualquer tipo de relação estabelecida ao longo da vida, especialmente dentre aquelas pessoas significativas tomadas como modelos de comportamento, em geral, os pais. As teorias sobre o raciocínio emocional baseado no modelo dado pelos pais serão apresentados mais adiante.

Segundo Del Prette e Del Prette (2005), é esperado que ao longo do desenvolvimento a criança torne-se mais competente em situações sociais devido à aquisição de normas e valores do ambiente no qual está inserida, à aprendizagem de comportamentos mais sofisticados e adaptados à demanda, bem como devido ao desenvolvimento de uma capacidade discriminatória mais refinada para descobrir o que lhe é solicitado em termos de conduta.

Embora muitas vezes tomados como semelhantes, é importante realizar a distinção entre os termos habilidades sociais e competência social. Este se refere ao desempenho comportamental considerado de acordo com uma situação determinada ao passo que habilidades sociais tratam-se de classes de comportamentos sociais das quais o indivíduo dispõe frente a toda e qualquer situação podendo aplicá-las ou não. Dessa forma, as habilidades sociais contribuem para a formação da competência social (Carneiro, 2003).

De acordo com Del Prette e Del Prette (2005), alguns conjuntos de habilidades são considerados essenciais para lidar com as exigências do meio, a saber: autocontrole e expressividade emocional, empatia, civilidade, assertividade, fazer amizades, habilidades sociais acadêmicas e solução de problemas interpessoais. Falha na aquisição ou desempenho dessas habilidades pode afetar o desenvolvimento tanto na infância como posteriormente.

Tratando-se a habilidade social de um elemento importante para um desenvolvimento saudável considerou-se relevante verificar se haveria uma relação entre o nível de habilidade social encontrado na amostra do presente estudo e raciocínio emocional para pares e pais, dado que é na interação com estes interlocutores que as habilidades sociais da criança tendem a se desenvolver. Essa relação surge entre alguns dos fatores que, segundo Del Prette e Del Prette (2005), podem levar a déficits nas habilidades sociais. Dentre eles, ressaltam-se a ansiedade demasiada frente a situações de desempenho social e fatores cognitivos e afetivos que influenciam negativamente tanto a emissão quanto o aperfeiçoamento do comportamento socialmente habilidoso.

Com base nos estudos anteriores e a partir dos scripts contendo situações de interação social com pares e pais que apresentamos à amostra tornou-se possível investigar se crianças

socialmente habilidosas apresentam diferenças em suas resposta de medo comparativamente àquelas crianças não habilidosas socialmente.

À luz das teorias sobre processamento da informação social e de suas relações com as emoções analisamos os achados relacionados aos vieses do processamento da informação que estão na base do raciocínio emocional. O processamento da informação emocional, o raciocínio emocional e o raciocínio emocional baseado no modelo dado pelos pais serão apresentado nos tópicos seguintes.

1.4 - Raciocínio emocional na infância

Várias pesquisas têm se dedicado a explorar o fenômeno do raciocínio emocional na infância (Morren, et. al. 2004; Muris, et. al. 2003; Santos & Lopes, 2005). Todas elas têm apontado para um dado em comum: amostras de crianças não clínicas processam informações ambíguas de forma ameaçadora. Em outras palavras, na infância o raciocínio emocional - que no adulto é um fenômeno típico dos quadros de ansiedade patológica - parece ser um fenômeno do desenvolvimento.

As pesquisas de Muris et. al. (2003) e Santos e Lopes (2005) investigaram a ocorrência do raciocínio emocional na infância de modo a verificar se tal fenômeno ocorreria conforme se observa nos adultos, ou seja, uma distorção cognitiva para o grupo com altos níveis de ansiedade. Ambos os estudos foram realizados a partir da apresentação de scripts contendo crianças interagindo em diferentes contextos seguidos por inquirição específica acerca das reações emocionais, cognitivas e fisiológicas da criança frente às situações.

Entretanto, enquanto o estudo realizado por Muris, et. al. (2003) partiu de transtornos de ansiedade na infância, para construir os scripts, e tentou correlacionar raciocínio emocional com traço ou estado de ansiedade usando uma amostra de crianças normais; o trabalho de Santos e Lopes (2005) utilizou situações do cotidiano da criança para confecção dos scripts. Outra diferença é que o estudo de Muris et al. variou de quatro formas cada estória: Na primeira forma as informações perigosas foram associadas a uma resposta de ansiedade; na segunda as informações perigosas não foram associadas a uma resposta de ansiedade; na terceira as informações de segurança foram associadas a uma resposta de ansiedade; e finalmente na última forma as informações de segurança não foram associadas a uma resposta de ansiedade. Já o estudo de Santos e Lopes, utilizou apenas duas formas de apresentação: script com informação de ameaça e script com informação de segurança. Cabe

salientar que neste último estudo os scripts foram acompanhados de ilustração correspondente, sendo que o personagem principal não possuía caracteres faciais (os demais participantes da cena tinham expressão facial e o personagem principal não apresentava boca, olhos e nariz, de modo que não influenciasse na resposta da criança).

Os resultados de ambos estudos mostraram um efeito do raciocínio emocional na infância, porém, não como um processo psicopatológico, mas como um fenômeno pertencente ao desenvolvimento normal, ou seja, ao avaliar scripts com a mesma situação, um contendo informação de ameaça e outro com informação de segurança, as crianças relataram sensações fisiológicas de ansiedade e emoção de medo, mesmo em condições de informação de segurança.

Outro dado interessante do estudo de Santos e Lopes (2005) é que, comparados os contextos dos scripts (interação social x ameaça física), ambos com informação de segurança, encontrou-se mais relato de medo e maior quantidade de respostas fisiológicas para o contexto de interação social. Estas conclusões sustentaram a escolha deste tipo de contexto (social) para investigação no presente estudo.

Já na pesquisa de Muris, et. al. (2003) o raciocínio emocional foi encontrado somente nas respostas dadas aos cenários de segurança. Nas respostas dadas aos scripts com informação de ameaça real a avaliação de perigo foi praticamente a mesma independente da informação de ansiedade estar presente ou não. A explicação dos autores para o resultado foi a de que as crianças tendem a focar-se no aspecto mais proeminente do script (viés atencional). Para aqueles scripts com informação de segurança tal aspecto foi a informação de resposta de ansiedade experimentada pela criança enquanto que para o script de perigo este aspecto foi a própria informação de perigo contido no script.

Os resultados destas duas pesquisas levam a supor que crianças normais, conforme crescem e avançam em seu desenvolvimento cognitivo, aprenderiam a ignorar gradualmente essas respostas de ansiedade e aumentar a confiança sobre a informação de perigo objetivo e a heurística do raciocínio emocional desapareceria. Falha nesse processo de aprendizagem levaria a um aumento no risco de desenvolver um transtorno de ansiedade.

Ampliando os achados acerca do raciocínio emocional, Morren, et. al. (2004) resolveram estudar outros elementos potencialmente envolvidos nessa forma de processamento da informação. Buscando fatores possivelmente relacionados ao desaparecimento ou manutenção desse fenômeno chegaram ao conceito de raciocínio emocional baseado no modelo dado pelos pais que será discutido a seguir.

1.5 - Raciocínio (emocional) baseado no modelo dado pelos pais

Uma forma de aprendizagem bastante usada pelas crianças acontece por meio do processo de referência social, ou seja, quando ocorre avaliação de um determinado estímulo a partir da percepção da resposta de uma outra pessoa àquele estímulo. Na infância, a principal fonte de referência para condicionamento vicariante são os pais. É comum que crianças adquiram fobia aos mesmos objetos temidos pelos pais, por exemplo, o filho que repetidamente vê a mãe apresentar uma resposta fóbica na presença de uma lagartixa pode imitar o comportamento fóbico materno. Isso pode acontecer já ao final do primeiro ano de vida em que a criança se torna capaz de avaliar eventos e usar estímulos de respostas emocionais de outros (Gunnar & Stone, citados por Gerull, Ronald & Rappe, 2002).

Esse efeito parece ser importante quando se refere à influência dos pais. Field, Argyris e Knowles (2001) encontraram num estudo o qual avaliou crianças de 7-9 anos que receberam informação positiva ou negativa de pais e pares sobre monstros que o resultado da informação negativa recebida dos pais aumentou a avaliação de medo de monstros da criança ao passo que a informação de medo dada pelos pares não mudou significativamente as respostas de medo da criança.

Outro estudo conduzido por Gerull et. al. (2002) buscou averiguar o processo de referência social em bebês de 15 a 20 meses de idade emparelhando uma cobra e uma aranha de borracha com expressões faciais positivas (felicidade/encorajamento) e negativas (medo/nojo) das respectivas mães. Os bebês mostraram níveis similares de aproximação/esquiva frente à reação positiva das mães ao brinquedo. Todavia, as meninas apresentaram maior esquiva do brinquedo do que os meninos quando a expressão das mães era de medo e nojo. Tais reações persistiram após 10 minutos de intervalo. Essa pesquisa

mostrou que a aprendizagem por observação pode ocorrer em bebês e que persiste no comportamento da criança.

Pautando-se nesse pressuposto, Morren, et. al. (2004) investigaram o raciocínio emocional baseado no modelo dado pelos pais, que pode ser definido como a tendência a confiar o julgamento de periculosidade de um evento em respostas de ansiedade que são observadas nos pais. Este condicionamento vicariante é semelhante ao processo de modelagem, que por sua vez, constitui-se em uma das três formas para o desenvolvimento do medo e da ansiedade. Nesse estudo os autores buscaram correlacionar os achados sobre raciocínio emocional e sobre o raciocínio emocional baseado no modelo dado pelos pais com medidas de ansiedade, adicionadas a depressão (avaliadas através de uma escala de ansiedade traço-estado e uma outra que avalia depressão e ansiedade com itens que podem ser agrupados). Além disso, também fazem correlações com medidas de transtornos de ansiedade específicos, como ansiedade de separação, ansiedade generalizada, ansiedade social e pânico. Cada script possuía quatro versões manipulando os fatores tipo de informação e tipo de resposta. Um exemplo pode ser observado na condição ansiedade social avaliada nesse estudo. **Situação 1. com informação de perigo e informação subjetiva de resposta de ansiedade** - *Todas as crianças devem dar uma palestra para a classe. É a sua vez. De repente você não se lembra do que dizer. Você começa a ficar vermelho. As outras crianças olham com raiva para você e gritam com você. Você se sente envergonhado e seu coração parece que vai saltar pela boca.*; **Situação 2. com informação de perigo e informação subjetiva de resposta positiva** *Todas as crianças devem dar uma palestra para a classe. É a sua vez. De repente você não se lembra do que dizer. Você começa a ficar vermelho. As outras crianças olham com raiva para você e gritam com você. Você não se importa e ainda se sente bem e à vontade*; **Situação 3. com informação de segurança e informação**

subjettiva de resposta de ansiedade- *Todas as crianças devem dar uma palestra para a classe. É a sua vez. Você faz tudo bem e ainda faz uma piada. As outras crianças riem e comentam sobre a sua piada. . Você se sente envergonhado e seu coração parece que vai saltar pela boca;* **Situação 4. com informação de segurança e informação subjettiva de resposta positiva.** *Todas as crianças devem dar uma palestra para a classe. É a sua vez. Você faz tudo bem e ainda faz uma piada. As outras crianças riem e comentam sobre a sua piada. Você gosta e ainda se sente bem e à vontade.*

O mesmo estudo avaliou também o raciocínio emocional baseado no modelo dado pelos pais utilizando a mesma metodologia, como por exemplo: **Situação 1. Com informação de perigo e informação subjettiva de resposta de ansiedade.** *Você está caminhando sobre a faixa de pedestres com sua mãe. Muitos acidentes aconteceram aqui. De repente, um carro vira a esquina correndo “cantando pneus”. O carro pára com o freio fazendo barulho imediatamente antes da faixa de pedestre. Isso assusta sua mãe e as pernas dela começam a tremer...;* **Situação 2. com informação de perigo e informação subjettiva de resposta positiva.** *Você está caminhando sobre a faixa de pedestres com sua mãe. Muitos acidentes aconteceram aqui. De repente, um carro vira a esquina correndo “cantando pneus”. O carro pára com o freio fazendo barulho imediatamente antes da faixa de pedestre. Sua mãe parece feliz e ela sorri e acena para a amiga dela no carro;* **Situação 3. com informação de segurança e informação subjettiva de resposta de ansiedade.** *Você está caminhando sobre a faixa de pedestres com sua mãe. Um carro vira à esquina. O carro pára com calma imediatamente antes da faixa de pedestre. Isso assusta sua mãe e as pernas dela começam a tremer...;* **Situação 4. com informação de segurança e informação subjettiva de resposta positiva.** *Você está caminhando sobre a faixa de pedestres com sua mãe. De*

forma constante, um carro vira à esquina. O carro pára com calma imediatamente antes da faixa de pedestre. Sua mãe parece feliz e ela sorri e acena para a amiga dela no carro.

Os resultados do estudo supracitado mostraram que as crianças usaram a informação de ansiedade e a informação de perigo para avaliar a periculosidade da situação e ignoraram a informação positiva dada no script, mostrando efeito do raciocínio emocional e raciocínio baseado no modelo dado pelos pais tanto para situações de segurança como de perigo.

Embora os efeitos do raciocínio emocional e baseado no modelo dado pelos pais estejam mais ligados à ansiedade, não foi encontrada evidência de que tais efeitos estejam relacionados a conteúdos específicos, por ex., ansiedade de separação (Morren et. al., 2004). Uma hipótese para esse resultado é de que a amostra do estudo foi constituída de crianças sem psicopatologia e os autores planejaram os scripts baseando-se em transtornos de ansiedade. É possível que, se a amostra fosse de crianças com os diferentes transtornos de ansiedade os autores talvez encontrassem tal evidência.

1.6 - Estudos sobre viés atencional através da Tarefa Stroop Emocional

Um outro foco de interesse desta pesquisa é relacionado ao viés atencional. Três tarefas são geralmente usadas para verificar viés atencional: o efeito Stroop, o dot probe e as tarefas de escuta dicótica. Entretanto, o método mais empregado em pesquisas ligadas ao processamento da informação emocional é a tarefa Stroop emocional, uma modificação da tarefa Stroop de nomeação de cores, razão pela qual esta metodologia será utilizada no presente estudo.

De acordo com Sternberg (2000) a tarefa Stroop foi desenvolvida por J. Ridley Stroop em 1935, com o objetivo de avaliar o processo de automatização da leitura. A tarefa consiste em o sujeito nomear a cor na qual a palavra está escrita em detrimento da leitura da palavra. De um modo geral, o conteúdo das palavras exercem uma forte interferência na habilidade de dizer a cor. Assim, a interferência entre as diferentes informações (o significado da palavra e a cor da palavra) que são simultaneamente processadas pelo cérebro causam um conflito. Existem duas teorias que tentam explicar o "Efeito Stroop":

- 1) A teoria da velocidade do processamento: a interferência ocorre porque as palavras são lidas mais rapidamente do que os pigmentos coloridos são nomeados.
- 2) A teoria da atenção seletiva: a interferência ocorre porque a nomeação de cores requer mais atenção do que ler palavras.

Na tarefa modificada do Stroop emocional, são apresentadas palavras aos sujeitos com diferentes valências emocionais, escritas em várias cores, e são requisitados os nomes da cor da tinta enquanto deve-se negligenciar o conteúdo da palavra. Este conteúdo interferirá com a performance na tarefa de nomear o pigmento, se o sujeito tiver dificuldade em ignorar o conteúdo emocional da palavra. Esta interferência resulta em aumento na latência da resposta (Kindt, Bierman & Brosschot, 1997). Segundo Williams et. al (2002), embora o sujeito tente

não ler a palavra o fluxo de informação segue por esse caminho independente da vontade dele (processos automáticos). Esse fluxo de informação não é suficiente para fazer com que o sujeito cometa um erro e leia a palavra (contudo, às vezes acontece), mas é suficiente para afetar a velocidade de resposta para nomear a cor.

De acordo com Kindt, Brosschot e Everaerd (1997) o viés no processamento é mais proeminente quando as palavras ameaçadoras são mais próximas ao tema da ansiedade do indivíduo.

Como dito anteriormente, o fenômeno do viés atencional no processamento da informação de pacientes adultos ansiosos já foi extensamente estudado. Alguns dados sobre esse tipo de viés mostram especificidade de conteúdo, como na pesquisa descrita por Williams et. al. (2002), que usou a tarefa de Stroop emocional, em que pacientes com pânico apresentaram latência maior para palavras relacionadas a ameaça física enquanto pacientes com fobia social mostraram maior latência para palavras relacionadas a ameaça social. Palavras positivas também apresentaram interferência em nomear a cor quando relacionadas com o interesse corrente do indivíduo.

Outros achados apontam para a ocorrência de tais vieses em indivíduos com depressão, como o estudo de Gotlib e McCann (1984 citados por Williams et. al, 2002) que encontrou, em experimento usando também o Stroop emocional, que sujeitos adultos apresentando depressão leve foram significativamente mais lentos para nomear palavras negativas do que palavras positivas ou neutras.

Embora tais conclusões não possam ser generalizadas diretamente à pesquisa com crianças, estudos já indicaram algumas conclusões robustas como o de Martin, Horder e Jones (1992) realizado com crianças que apresentavam aracnofobia e com crianças que compunham um grupo controle utilizando a tarefa Stroop emocional. Esta pesquisa mediu o tempo de

latência para nomear palavras neutras, não-palavras e palavras relacionadas ao tema aranha. Os autores encontraram que apenas a amostra de crianças ansiosas apresentou viés atencional, ou seja, a amostra com medo de aranha obteve maior tempo de latência para nomear apenas as palavras relacionadas à ameaça, mas tempo semelhante ao controle para nomear as palavras neutras e não-palavras. Por outro lado, em replicação à pesquisa citada, Baños e Moliner (1996) não encontraram os mesmos resultados. Contudo, mesmo utilizando o mesmo procedimento de seleção de amostra e aplicação da tarefa Stroop, os autores elegeram outro estímulo ansiogênico, no caso, medo de tempestade. Nesse estudo tanto as crianças do grupo controle como as que apresentavam medo de tempestade apresentaram tempos de latência semelhante tanto para palavras neutras, não-palavras e palavras relacionadas à ameaça. Em ambos estudos aplicaram-se escalas pertinentes para separar os grupos. Assim, o estudo de Martin et. al. (1992) encontrou uso do viés atencional para amostra de crianças com medo de aranha enquanto os resultados de Baños e Moliner (1996) não apontaram para o uso deste viés para nenhuma das amostras.

Diferentemente das pesquisas acima citadas, o estudo de Kindt, Bierman e Brosschot (1997), utilizando-se da mesma metodologia e replicando o tipo de estímulo usado por Martin e colaboradores (1992), investigaram duas amostras de crianças de 8 a 12 anos com medo de aranha e outro grupo controle. Ambos os grupos demonstraram o uso do viés atencional no processamento da informação, independente do nível de medo delas. Ou seja, crianças com medo de aranha não apresentaram um viés no processamento maior para informação relacionada à ameaça em relação à amostra controle. Dessa forma, um viés para palavras relacionadas a aranha foi observado tanto nas crianças com medo de aranha como nas crianças controle.

Uma outra pesquisa de Kindt, Brosschot, and Everaerd (1997) realizada com crianças com 8 e 9 anos de idade comparou os tempos para nomear a cor na ausência e presença de um estressor médico iminente (isto é, uma injeção). A pesquisa foi realizada em duas etapas, 20 minutos antes de uma consulta médica e em uma situação não estressora, na escola. As palavras ou eram relacionadas a ameaça física em situação médica ou não eram relacionadas a ameaça física numa situação médica. Foram utilizadas palavras que as crianças consideraram ameaçadoras retiradas de uma lista avaliada previamente pelas mesmas. As palavras usadas foram as mesmas na primeira e na segunda parte do experimento. Ansiedade das crianças foi avaliada por meio de escala de ansiedade traço-estado para crianças de Spielberger separando-as em grupo de ansiosas e não ansiosas. Os resultados mostraram que viés no processamento relacionado à ameaça em crianças parece não estar relacionado com o nível de ansiedade delas (crianças com baixa ansiedade, principalmente meninas, demonstraram uma interferência em nomear a cor de palavras ameaçadoras na situação de estresse). Além disso, independentemente da presença do estressor médico, todas as crianças deram alta prioridade para o processamento da informação que estava relacionada a dano físico, presumivelmente porque estas focaram seus processos atencionais no estressor da vida real. Na situação não estressante, realizada na escola, todas as crianças mostraram um viés no processamento para informação ameaçadora.

Entretanto, contrariando os resultados acima descritos, Morren, Kindt, Van Den Hout e Van kasteren (2003), num estudo com crianças entre 7 e 12 anos, obtiveram um padrão reverso, ou seja, numa tarefa Stroop emocional aplicada a crianças com muito e com pouco medo de aranha, cujas palavras-estímulo eram neutras ou relacionadas a aranha, os autores encontraram que as crianças fóbicas responderam mais rápido às palavras relacionadas a aranha comparadas com as palavras controle. Os pesquisadores propuseram que esse viés reverso resultou de processos de esquiva. Mais precisamente, que as crianças poderiam ter

evadido do processamento dos estímulos relacionados a aranha através da resposta rápida, uma vez que os estímulos eram retirados tão logo a criança desse a resposta. Isso pode ter ocorrido devido ao número de provas da tarefa (144 estímulos do Stroop), uma vez que as crianças poderiam ter aprendido a se esquivar dos estímulos ameaçadores ao longo da tarefa – dado que evidências de viés atencional foram encontradas apenas na primeira metade do experimento. Embora este resultado tenha um padrão contrário ao de outros estudos similares, alguns aspectos encontrados continuaram de acordo com o previsto em estudos anteriores, como por exemplo: crianças mais velhas apresentaram tempos de reação mais rápidos do que as mais novas (mostrando uma aparente diminuição do viés atencional com a idade) e crianças com muito medo foram mais lentas em responder aos estímulos do que as que tinham pouco medo, embora todas as crianças deste experimento tenham tido tempos de reação mais rápidos que os tempos de reações encontrados em outros experimentos similares a este.

No presente trabalho, o interesse pelo viés atencional está relacionado à identificação da natureza do processamento da informação emocional do medo na criança na etapa da codificação da informação emocional/social, ou seja, se caso confirmado o raciocínio emocional e raciocínio emocional baseado no modelo dado pelos pais estes se deveriam a um viés atencional, a um viés interpretativo ou a ambos.

III - JUSTIFICATIVA

Raciocínio emocional e raciocínio emocional baseado no modelo dado pelos pais podem ser vistos como uma instância especial de um conceito mais amplo chamado referência social, isso porque envolvem emoções e estas são delineadas não apenas por uma ação bem-sucedida, mas também pela reação real ou imaginada que os outros terão face à emoção/comportamento emitidos pelo indivíduo, considerando as regras e normas sociais existentes.

Dessa forma, para compreender o processamento da informação realizado pela criança, mais especificamente relacionado a como, ou a quais ou que elementos ela utiliza para interpretar as informações do meio é necessário fornecer situações que permitam verificar os processos cognitivos envolvidos (o que será feito neste trabalho através da tarefa Stroop e dos scripts para avaliação do raciocínio emocional). Todavia, isso deve ser feito de forma contextualizada, ou seja, considerando situações que pertençam ao cotidiano da criança, de preferência, em situações de interação social, dado que são nessas ocasiões que geralmente ocorre o processo de construção de referência social.

Nesse sentido, esse trabalho mostra-se relevante na medida em que agrupa diversos métodos de pesquisa sobre o tema num só estudo, ou seja, tarefa Stroop, scripts para avaliar raciocínio emocional e nível de habilidades sociais. Assim, além de tratar de temas cujos estudos são escassos no Brasil – relação entre cognição e emoção na infância utilizando metodologia experimental – este trabalho permite ainda avançar nos estudos sobre o tema raciocínio emocional na infância de duas maneiras:

Primeiro porque estudou a natureza dos processos ocorridos na etapa de codificação de estímulos emocionais/sociais em crianças;

Segundo porque este estudo mudou o foco do estudo da patologia para o estudo da normalidade (nossa amostra foi não clínica). Os estudos internacionais relacionados aos temas tratados na introdução desse projeto basearam suas metodologias de pesquisa em modelos psicopatológicos, ou seja, retiraram, por exemplo, o conteúdo dos scripts de sintomas dos transtornos de ansiedade mais comuns na infância (ansiedade social, ansiedade de separação e ansiedade generalizada), mesmo estudando uma amostra não clínica de crianças.

Dessa forma, as conclusões destes estudos internacionais sobre raciocínio emocional e raciocínio (emocional) baseado no modelo dado pelos pais, enquanto processos desenvolvimentais normais partem de premissas e estratégias investigativas patológicas, gerando modelos e explicações teóricas sobre o desenvolvimento normal com uma validade ecológica discutível.

Adicionalmente, se confirmado (conforme já mostrado no trabalho de Morren, et. al. 2004; Muris, et. al., 2002; Santos & Lopes, 2005) que o raciocínio emocional, viés atencional e raciocínio emocional baseado no modelo dado pelos pais são característicos do desenvolvimento infantil, a partir de uma metodologia mais próxima do real, ou seja, com situações que reproduzem o ambiente em que a criança interage socialmente, tal achado delinearía novas pesquisas no sentido de buscar maior compreensão acerca de como se desenvolvem tais tipos de raciocínios, bem como de que forma as questões atencionais se relacionam a estes fenômenos.

Além disso, resultados sobre o processo de referência social influenciando o raciocínio infantil geram aplicações práticas em termos de protocolos de tratamento psicoterapêuticos e orientação de pais. Adicionalmente, a existência do raciocínio emocional como um fenômeno natural do desenvolvimento infantil, levaria a não tratar como patológico algo que é do desenvolvimento normal, no caso, o raciocínio emocional visto nesta pesquisa.

IV - DELINEAMENTO DO ESTUDO

1. Objetivos

1.1 - Objetivo Geral

O objetivo desse trabalho foi investigar a possível ocorrência do raciocínio emocional, do raciocínio emocional baseado no modelo dado pelos pais, além de uma possível ocorrência do viés atencional em situações de interação social pertencentes ao cotidiano de crianças com idade entre 7 e 12 anos, correlacionando o desempenho das crianças nestas tarefas experimentais que avaliaram estes construtos com os índices de habilidades sociais apresentados pela amostra. Além disso, objetivou-se avaliar o grau de ansiedade/medo que situações sociais apresentadas através de scripts produziu nesta amostra.

1.2 - Objetivos específicos

Os objetivos deste trabalho foram:

1. Elucidar questões relativas ao raciocínio emocional em crianças de 7 a 12 anos quando raciocinam em relação a um contexto de interação social com pares da mesma idade, ou seja, avaliar a magnitude da resposta de ansiedade/medo frente a scripts de interação social com crianças (pares);
2. Avaliar a ocorrência do raciocínio emocional baseado no modelo dado pelos pais a partir da apresentação de scripts que apresentam crianças observando o comportamento dos pais em interação social, ou seja, avaliar a magnitude da resposta de ansiedade/medo da criança frente a scripts de interação social desempenhadas pelos pais;

3. Investigar, através da tarefa de Stroop emocional, a ocorrência de viés atencional na codificação de estímulos de ameaça social.

4. Correlacionar os índices de desempenho obtidos pela amostra nas tarefas experimentais que avaliaram raciocínio emocional, raciocínio emocional baseado no modelo dos pais com índices de habilidades sociais avaliadas a partir do Sistema Multimídia de Habilidades Sociais em Crianças (Del Prette & Del Prette, 2005).

2. Hipóteses

Este trabalho fundamentou-se nas seguintes hipóteses:

1) Se os escores das respostas emocionais de medo frente aos scripts indicassem raciocínio emocional e raciocínio (emocional) baseado no modelo dado pelos pais, os participantes indicariam escores altos de medo na avaliação dos scripts tanto para situações de segurança quanto para situações perigosas ignorando desfechos positivos descritos, especialmente quando respostas fisiológicas de ansiedade fossem associadas a situações descritas nos scripts.

2) Se o raciocínio emocional e o raciocínio emocional baseado no modelo dado pelos pais fossem fenômenos comuns ao desenvolvimento saudável da criança, participantes com níveis esperados de habilidade social para uma amostra saudável continuariam apresentando escores altos de medo na avaliação tanto em scripts seguros quanto em scripts ameaçadores que avaliassem raciocínio emocional e/ ou raciocínio emocional baseado no modelo dado pelos pais

3) Quanto ao viés atencional, se a amostra apresentasse viés atencional as latências dos participantes na condição experimental stroop emocional seriam maiores do que na condição stroop para palavras neutras. Por outro lado, se o viés atencional estivesse ausente,

todas as respostas frente aos scripts poderiam ser analisadas como produto de viés interpretativo.

3. Método

3.1 Sujeitos/Participantes

Compuseram a amostra 59 crianças, de ambos os sexos, sendo 30 do sexo masculino e 29 do sexo feminino, com idade entre 7 e 12 anos ($M=9,79$ anos; $DP=1,5$), pertencentes a uma escola particular da rede de ensino da cidade de Uberlândia-MG. A seleção da amostra ocorreu de forma aleatória, por sorteio, dentre aquelas crianças cujos pais assinaram o termo de consentimento para participação na pesquisa e a autorização para publicação dos dados da pesquisa.

3.2 Instrumentos

Utilizou-se um notebook AMD Sempron Mobile 3000, processador 1.8 GHz, HD 40 GB, 256 MB de memória e monitor colorido de 15 polegadas para aplicação do sistema Multimídia de Habilidades Sociais de Crianças (Del Prette & Del Prette, 2005), da tarefa Stroop e para a reprodução do Cd de áudio com a narração dos scripts.

3.2.1 Sistema Multimídia de Habilidades Sociais de Crianças

Aplicou-se na amostra o “Sistema Multimídia de Habilidades Sociais de Crianças”, versão informatizada composta por 21 itens de situações com crianças em interação com os pares e com adultos, com a finalidade de avaliar as habilidades sociais da amostra. Em cada item do teste, foi apresentada à criança uma situação social seguida de três alternativas de

reação: *a reação habilidosa* esperada para crianças dessa faixa etária estudada e dois tipos de *reações não-habilidosas* (sendo uma do tipo passiva e outra do tipo agressiva). As reações foram apresentadas em forma de trechos de vídeo. As situações que aparecem no inventário ocorrem no ambiente escolar, dado a importância deste para a socialização e o ajustamento da criança nessa fase do seu desenvolvimento e fornecem uma amostra de habilidades requeridas ao funcionamento sócio-afetivo (por exemplo, empatia e civilidade, expressão de sentimentos, assertividade, dentre outros).

A título de exemplo da natureza da investigação proposta neste instrumento que avalia habilidades sociais podemos citar um vídeo que mostra uma menina observando outras crianças brincando de amarelinha. O vídeo então prossegue apresentando as seguintes reações:

Reação 1: A garota olha a situação e pensa: “Será que elas vão deixar eu brincar... Elas parecem amigas a tanto tempo. Vou esperar para ver se alguém me chama” (*opção não habilidosa do tipo passiva*). Após a apresentação da primeira reação seguem as perguntas:

- a. Você costuma fazer desse jeito? Com as opções: Sempre (S), Às vezes, (V), Nunca (N);
- b. O que você acha de fazer desse jeito? Com as opções: Certo (C), Mais ou menos (M), Errado (E).

Na reação 2: A menina se aproxima das colegas e, quando uma delas olha, ela fala: “Posso brincar com vocês?” (*opção assertiva*). Seguem as questões:

- a. Você costuma fazer desse jeito? Com as opções: Sempre, Às Vezes, Nunca;
- b. Você tem dificuldade de fazer desse jeito? Com as opções: Muita (M), Pouca (P), Nenhuma (N);

c. O que você acha de fazer desse jeito? Com as opções: Certo, Mais ou Menos, Errado.

Na reação 3: A criança se aproxima, tira a pedra do jogo da mão da colega e a empurra dizendo: “Agora é a minha vez” (*opção não habilidosa do tipo agressiva*).

Pergunta-se: Você costuma fazer desse jeito? A. Sempre, Às Vezes, Nunca;

b. O que você acha de fazer desse jeito? Certo, Mais ou Menos, Errado.

O tempo médio de aplicação na versão informatizada para a auto-avaliação do Perfil Geral durou cerca de 40 minutos. Os dados foram registrados pelo próprio programa de computador que exibía o teste.

3.2.2 Scripts (estórias)

Versões visuais (*storyboard*) (ver apêndices D a G para enredo e ilustrações) e auditivas de narrativas de crianças em situações de interação social foram confeccionadas de modo a investigar a ocorrência do raciocínio emocional (apêndices D e E) e raciocínio emocional baseado no modelo dado pelos pais (apêndices F e G).

As estórias foram elaboradas pela própria autora baseadas no estudo de Morren et. al (2004) e os temas dos scripts referiram-se a situações sociais envolvendo autocontrole e assertividade tanto de crianças interagindo com pares (scripts que avaliaram o raciocínio emocional) como observando a interação dos pais (scripts que avaliaram o raciocínio emocional baseado no modelo dado pelos pais).

Foram elaboradas quatro situações sociais com quatro diferentes desfechos somando um total de dezesseis scripts com as seguintes características / condições experimentais: (ver tabela 1).

a) Informação de segurança objetiva + resposta positiva.

- b) Informação de segurança objetiva + resposta de ansiedade
- c) Informação de perigo + resposta positiva
- d) Informação de Perigo + resposta de ansiedade.

Tabela 1. Ansiedade e Respostas positivas para as quatro estórias

<i>Estória</i>	<i>Resposta de Ansiedade</i>	<i>Resposta Positiva</i>
Poesia RE	Você ficou com vergonha e sentiu seu coração ir à boca.	Você ficou calmo e sentiu-se feliz por ter conseguido declamar a sua parte da poesia.
Brincar RE	Seu coração dispara, sua mão começa a suar.	Vocês continuam brincando.
Carro REMP	Seu pai fica assustado e começa a tremer e suar frio	Seu pai parece tranquilo.
Viagem REMP	Isso deixa sua mãe assustada e as pernas dela começam a tremer	Sua mãe fica feliz e sorri.

RE : Estória para avaliar raciocínio emocional; REMP : Estória para avaliar raciocínio emocional baseado no modelo dado pelos pais.

Cada script apresentava ilustração correspondente, de forma que a criança ouvia a estória, previamente gravada em áudio e via uma ilustração daquilo que ouvia. Os desenhos, gentilmente feitos pela professora e mestre em Psicologia Simone Aparecida dos Santos, omitiam as respostas faciais da personagem principal, mostrando apenas as reações faciais dos interlocutores. Esta omissão tinha por finalidade não sugerir a resposta emocional do personagem avaliado pela criança. O gênero dos personagens principais descritos nas estórias, as ilustrações e o áudio foram feitos de acordo com o sexo do participante, por exemplo, quando a aplicação ocorreu para as meninas o personagem principal das ilustrações era uma menina e a narração foi realizada com voz feminina, o mesmo procedimento de confecção do material apresentado foi feito para meninos. Este procedimento objetivou favorecer o processo empático necessário para esta investigação.

A avaliação de ameaça da criança frente aos scripts foi realizada por meio de uma escala de cinco pontos apresentada à criança sob a forma de quartos de círculo no qual ela completava um círculo conforme a resposta correspondente, ou seja, deixar o círculo vazio significava nenhum medo, completá-lo com um quarto de círculo, indicou um pouco de medo, dois quartos de círculo, indicou um medo médio, três quartos de círculo indicou bastante medo, círculo cheio, indicou completamente com medo. A quantificação das respostas obedeceu a uma escala likert na qual 0- foi atribuído a nenhum medo, 1 foi atribuído a um pouco de medo, 2 foi atribuído a um medo médio, 3 foi atribuído a bastante medo e 4 – foi atribuído a completamente com medo. O protocolo de registro das respostas da criança possuía duas versões de acordo com a sequência na qual os scripts eram apresentados (ver Apêndice H para exemplo de uma sequência de aplicação).

O material empregado pode ser visto nos Apêndices (D a G) que mostram as histórias para o raciocínio emocional para interação entre pares de crianças e o raciocínio emocional baseado no modelo dado pelos pais através da observação pela criança dos pais interagindo, as ilustrações correspondentes e a escala para quantificação da resposta da criança.

3.2.3 A tarefa Stroop emocional

A tarefa de stroop foi apresentada no *notebook* através do programa Superlab e continha 3 condições experimentais: Stroop emocional, cujos estímulos eram palavras relacionadas aos temas dos scripts sobre ameaça social (ver apêndice I); condição efeito stroop contendo palavras neutras (ver apêndice J) e condição controle, contendo sequências de X (ver apêndice K). A marcação do tempo de latência ocorreu através do timer do próprio computador.

3.3 Procedimentos

Inicialmente o projeto da pesquisa foi submetido à análise do comitê de Ética em pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia e, após aprovação, sob registro 003/06 (ver anexo 1), foi apreciado por uma banca avaliadora para qualificação.

Cumpridas as exigências formais, a mestranda foi à escola, que já havia autorizado anteriormente a realização da pesquisa, apresentou-se às professoras das turmas de interesse (segunda à sexta séries do ensino fundamental) e pediu o envio da carta de apresentação da pesquisa, do termo de consentimento e do termo de autorização dos pais para publicação dos dados da pesquisa (ver Apêndices A, B e C) para aplicação deste estudo nos alunos.

A coleta de dados contou com quatro auxiliares de pesquisa, todos estudantes do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. Foram realizadas duas reuniões para explicação dos objetivos da pesquisa, treinamento da aplicação, entrega do material e apresentação dos mesmos à escola. Os materiais para aplicação eram levados pela pesquisadora e retirados ao final de cada dia. Foram distribuídos os dias nos quais cada um iria à escola de acordo com combinação prévia com as professoras. Cada auxiliar ficou responsável pela aplicação de todos os instrumentos em três crianças, totalizando 12 crianças avaliadas pelos auxiliares e as demais pela própria mestranda.

Para escolha da amostra, dentre as crianças cujos pais permitiram a participação da pesquisa foi realizada uma seleção aleatória de acordo com o sexo e a quantidade de crianças por turma (seis meninos e seis meninas de cada série). Cada criança era chamada na sala e conduzida pela aplicadora ou pelos colaboradores à sala em que os instrumentos seriam aplicados.

Inicialmente, era feito um breve *rapport* e, na sequência, eram explicados para a criança o objetivo do trabalho, bem como as tarefas que ela desempenharia. Foi utilizado um local reservado na própria escola disponibilizado pela diretora da instituição.

A aplicação do material (*Sistema Multimídia de Habilidades Sociais de Crianças; scripts e tarefa de stroop emocional*) foi aleatória variando a ordem de apresentação tanto da sequência dos scripts como dos demais instrumentos. Foram necessárias 2 sessões de aplicação de cerca de 40 minutos para cada uma das crianças.

Quanto aos scripts, é importante salientar que histórias com diferentes desfechos contendo uma mesma situação não foram apresentadas sequencialmente. Após a apresentação do script em uma dada condição experimental a criança deveria julgar e preencher o grau de ameaça percebida em uma escala de 5 pontos apresentadas através de frações de um círculo, desenhados em uma folha de registro (ver Apêndice H).

A história em áudio para a criança ouvir era colocada pela pesquisadora de acordo com o sexo do sujeito e o desenho correspondente ao script foi mostrado concomitantemente ao áudio. Após apresentação de cada script foi perguntado à criança quão amedrontada ele/ela se sentiria imaginando que a situação acontecesse com ele/ela. A resposta da criança foi classificada e quantificada, conforme descrito no item instrumentos.

Quanto à tarefa Stroop, as três condições da tarefa foram aplicadas de forma aleatória:

- 1) Situação controle composta por sequências de X;
- 2) Condição Stroop: Apresentaram-se palavras neutras consideradas sem conteúdo ansiogênico.
- 3) Condição stroop emocional: Apresentaram-se palavras consideradas ameaçadoras retiradas dos scripts.

Foi solicitado aos sujeitos que nomeassem a cor do pigmento das palavras e seqüências de “X” tão rápido quanto pudessem, e que o nomeassem da esquerda para a direita e de cima para baixo.

Para assegurar que a criança era alfabetizada, pedia-se que a mesma lesse as instruções de aplicação da tarefa Stroop que apareciam na primeira tela do experimento. Após a leitura a experimentadora repetia as instruções e aplicava três telas de treino, uma para cada situação. O tempo dessas telas não foi computado para análise dos dados.

O tempo começava a ser contado a partir do momento em que o *slide* contendo as palavras era apresentado e interrompido quando o sujeito nomeava o pigmento da última palavra do slide com o experimentador teclando a barra de espaço do teclado (ver apêndices de I a K para exemplos de *displays* com as condições citadas). Havia uma tela de descanso entre cada slide de modo que a criança poderia descansar, conversar ou parar momentaneamente a atividade e, nesse caso, o tempo dessas telas foi excluído da análise dos dados.

Quanto ao Sistema Multimídia de Habilidades Sociais, a pesquisadora cadastrava a criança no programa, rodado no computador, e deixava a criança responder ao teste sozinha, uma vez que o teste nessa versão é auto-aplicável, que o próprio programa contém as instruções para aplicação do mesmo e as crianças da amostra eram familiarizadas com o uso do computador já que a escola oferece uma disciplina para uso dos mesmos.

Para cada pai ou responsável foi enviado um parecer com o resultado do filho no teste de habilidades sociais (apêndices L e M). A pesquisadora disponibilizou telefone e e-mail para responder a quaisquer tipos de dúvidas tanto da escola, quanto dos pais e das crianças. Além disso, aos pais e às crianças ficou reservado o direito em desistir da participação da pesquisa em qualquer etapa do processo.

V - ANÁLISE DOS RESULTADOS

O Statistical Package for Social Sciences (SPSS) versão 12.0 foi usado para análise dos dados. Inicialmente foi realizada uma estatística descritiva dos dados.

Com relação à tarefa Stroop emocional foram calculadas as médias dos tempos de latência para os slides neutros, emocionais e controle para cada participante e calculou-se uma ANOVA 3 (tipo de estímulo: emocional, neutro ou controle) x 5 (série escolar 2^a. a 6^a. séries.) x 2 (sexo: masculino, feminino).

Na sequência, para examinar efeitos gerais do raciocínio emocional foi calculada a média aritmética das avaliações de perigo nos scripts envolvendo interação entre pares (ver apêndices 4 e 5) e para avaliar o raciocínio emocional baseado no modelo dado pelos pais foi calculada as média aritméticas das avaliações de perigo nos scripts envolvendo interação com os pais (ver apêndices 6 e 7). As médias das avaliações de perigo para histórias com pais e com pares foram submetidas separadamente a duas análises de variância (ANOVA) 2 (situação: perigo objetivo *versus* segurança objetiva) x 2 (Resposta: ansiedade *versus* positiva) x 2 (sexo: masculino *versus* feminino) x e 6 idade (7,8,9 ,10,11,12 anos) .

Para cada participante, com relação à interação com pares, obteve-se um escore de perigo objetivo (perigo mais resposta de ansiedade) somando-se a pontuação dos scripts 1 e 5 divididos por 2; escore de segurança objetiva somando a nota dos scripts 4 e 8 divididos por 2; escore de resposta positiva somando a pontuação dos scripts 2 e 6 divididos por 2 e por fim, escore de resposta de ansiedade com a soma dos pontos dos scripts 3 e 7 divididos por 2. Para interação com os pais procedeu-se da mesma maneira.

Dois indexes, ou seja, escores que avaliam a tendência geral de julgamento de periculosidade realizado pela criança, foram obtidos para cada participante calculando-

se a média das respostas dos scripts de interação com pares e a média das respostas dos scripts apresentando interações sociais dos pais. Nesse sentido, foram somadas as notas dos scripts 1 ao 8 e divididos por 8, resultando no index de periculosidade para interação com pares e foram somadas as notas dos scripts 9 ao 16 e divididos por 8 obtendo-se o index de periculosidade para observação da interação social dos pais.

Em sequência, foram realizadas correlações entre index e situação de perigo objetivo, situação de segurança objetiva, resposta positiva, resposta de ansiedade, idade, sexo, nível de habilidade social abaixo da média, na média e acima da média (escores obtidos através do *Sistema Multimídia de Habilidades Sociais de Crianças*) .

VI - RESULTADOS

1 – Desempenho dos participantes na Tarefa Stroop

A Tarefa Stroop foi aplicada com o objetivo de verificar a ocorrência de um possível viés atencional nesta amostra.

Uma ANOVA com as variáveis tipo de estímulos 3 (palavras emocionais X palavras neutras X não palavras) sexo 2 (masculino e feminino) e série escolar 5 (2ª. série X 3ª. série X 4ª. série X 5ª. série X 6ª. série) foi realizada. Neste caso optou-se pela variável série escolar e não pela variável idade, pois a tarefa experimental demandava que as crianças estivessem completamente alfabetizadas para que o efeito da palavra pudesse gerar aumento na latência.

Os resultados indicaram que o efeito do tipo de estímulo apresentado foi significativo [$F(2,98) = 161,894$, $P < 0,0001$]. Desta forma encontrou-se diferença significativa entre a situação controle e as duas outras condições Stroop. A média da latência para a condição Stroop emocional (17,59 seg.) foi numericamente bem próxima à média para os estímulos neutros (18,22seg.), indicando que o efeito significativo na tarefa Stroop não se deve a um viés atencional para estímulos emocionais, mas a uma diferença da condição Stroop em relação à condição controle (13,49 seg.).

Os tempos de latência obtidos na tarefa Stroop em função do sexo podem ser observados na figura 3. Verificou-se que as meninas, em relação aos meninos, apresentaram tempos ligeiramente maiores para nomear a cor de todos os estímulos. Todavia, essa diferença de tempo não foi estatisticamente significativa.

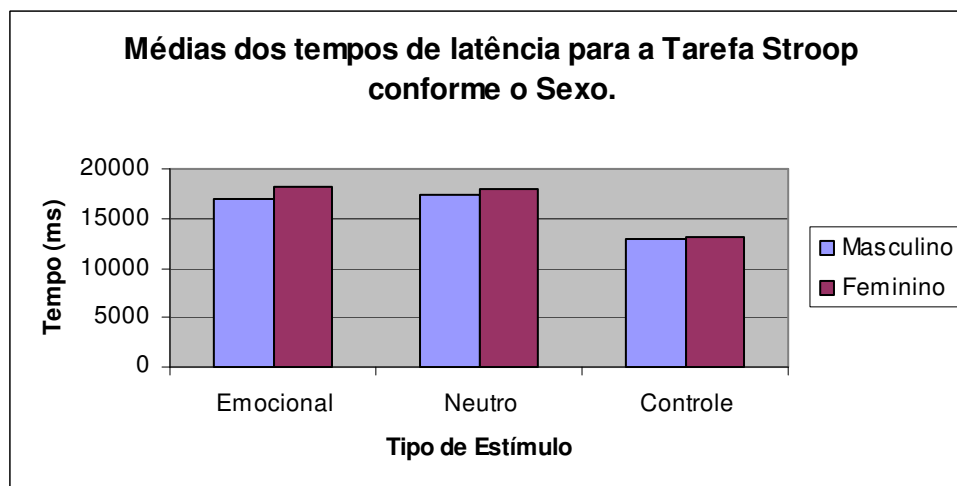


Figura 3 – Histograma apresentando as médias aritméticas dos tempos de latência para a Tarefa Stroop em função do sexo

Também foi significativo efeito da série [$F(8,98)=5,498$, $p < 0,001$], sendo que a segunda série do ensino fundamental mostrou tempos significativamente maiores em relação à, quarta (4733,38 ms a mais), quinta (4658,8 ms a mais) e sexta séries (4510,5 ms a mais). A terceira série do ensino fundamental também apresentou diferença significativa com a sexta série (2309,15 ms a mais). A figura 4 mostra as médias dos tempos de latências encontradas para as três situações estímulo de acordo com cada série.

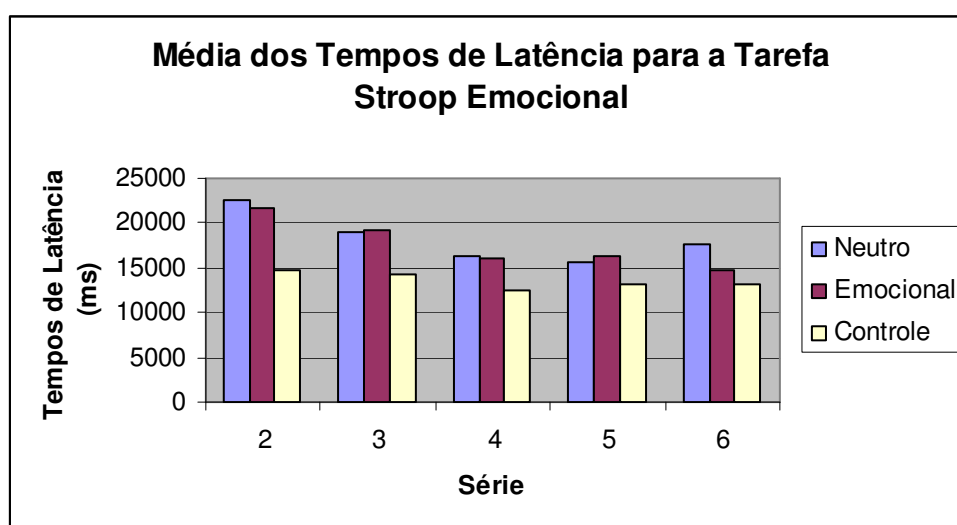


Figura 4: Histograma com as médias aritméticas dos tempos de latência para a Tarefa Stroop de acordo com a série.

2 - Desempenho dos participantes no Sistema Multimídia de Habilidades Sociais

A análise do desempenho dos participantes quanto às habilidades sociais considerou apenas se a criança apresentava habilidades sociais na média, acima ou abaixo da média. Da amostra estudada, 13,56% das crianças apresentaram habilidade social acima da média, 25,42% apresentaram habilidade social abaixo da média e 61,02% apresentaram habilidade social na média. A porcentagem de distribuição dos participantes em função da idade e nível de habilidade social pode ser observada na Tabela 2.

TABELA 2 - Porcentagem dos resultados de desempenho no Sistema Multimídia de Habilidades Sociais em Crianças da amostra estudada em função da idade.

<i>Idade (anos)</i>	<i>Nível de Habilidades Sociais</i>		
	Abaixo da Média (%)	Média (%)	Acima da Média (%)
7	1,69	-	-
8	8,47	15,25	3,39
9	1,69	16,95	-
10	3,39	6,78	1,69
11	6,78	13,57	3,39
12	3,39	8,47	5,08
Total	25,42	61,02	13,56

N= 59

O símbolo (-) utilizado nesta tabela e em tabelas subseqüentes indica que não há nenhum dado para a categoria em questão.

Na Tabela 3, vê-se que, para a amostra estudada, as meninas apresentaram maior porcentagem de habilidade social acima da média e ligeiramente menor índice de habilidade social abaixo da média.

TABELA 3: Porcentagem dos resultados de desempenho no Sistema Multimídia de Habilidades Sociais em Crianças da amostra estudada em função do sexo.

<i>Sexo</i>	<i>Nível de Habilidades Sociais</i>		
	Abaixo da Média (%)	Média (%)	Acima da Média (%)
Feminino	11,86	25,43	11,86
Masculino	13,56	35,58	1,69
Total	25,42	61,02	13,56

N = 59

3 Efeitos Gerais do Raciocínio Emocional e Raciocínio Emocional Baseado no modelo dado pelos pais

A avaliação de medo feita pelos participantes para cada script foi realizada através de uma escala likert de cinco pontos que indicou a intensidade de medo relatada pela criança: círculo vazio – nenhum medo (pontuado com 0); um quarto de círculo preenchido – um pouco de medo (pontuado com 1); dois quartos de círculo – um medo médio (pontuado com 2); três quartos de círculo – muito medo (pontuado com 3) e círculo cheio – completamente com medo (pontuado com 4).

As respostas obtidas para raciocínio emocional e raciocínio emocional baseado no modelo dado pelos pais foram dadas a partir de quatro situações de interação social: Ler (ler) e Brincar (brc) interação social com pares, Carro (Car) e Viagem (Vg) interação social dos pais, variando conforme quatro desfechos para cada uma: Perigo objetivo (PO: Situação de Perigo e Resposta de Ansiedade); Resposta de Ansiedade (RA: Situação de Segurança e Resposta de Ansiedade); Resposta Positiva (RP: Situação de Perigo e Resposta Positiva) e Segurança Objetiva (SO: Situação de Segurança e Resposta Positiva). A tabela 4 mostra a média aritmética e o desvio padrão do grau de medo referido pelo participante para cada tipo de script.

Tabela 4 – Média aritmética e Desvio Padrão das respostas de medo de todos os participantes (grau de medo inferido dos *scripts*) frente a situações de interação social com pares e interação social dos pais.

<i>Tipo de Script</i>																
	Interação entre pares								Interação entre pais							
	PO Ler	RA Ler	RP Ler	SO Ler	PO Brc	RA Brc	RP Brc	SO Brc	PO Car	RA Car	RP Car	SO Car	PO Vg	RA Vg	RP Vg	SO Vg
M	2,20	1,56	1,42	0,58	2,19	1,07	1,78	0,58	2,41	1,61	1,61	0,24	2,64	1,42	1,15	0,32
DP	1,3	1,25	1,3	1,08	1,22	0,99	1,39	0,89	1,23	1,44	1,37	0,7	1,18	1,47	1,06	0,89

PO: Situação de Perigo e Resposta de Ansiedade;
 RA: Situação de Segurança e Resposta de Ansiedade;
 RP: Situação de Perigo e Resposta Positiva;
 SO: Situação de Segurança e Resposta Positiva.

Ordenando os scripts dos mais temidos aos menos temidos para interação social com pares e interação social dos pais obteve-se a seguinte ordem: Perigo objetivo - viagem (M=2,64); Perigo objetivo – carro (M=2,41); Perigo objetivo – ler (M=2,20); Perigo objetivo – brincar (M=2,19); Resposta positiva – brincar (M=1,78); Resposta positiva e Resposta de Ansiedade – carro (M=1,61); Resposta de Ansiedade – ler (M=1,56); Resposta Positiva – ler e Resposta de Ansiedade – viagem (M=1,42); Resposta Positiva – viagem (M=1,15); Resposta de Ansiedade – brincar (M=1,07); e, por fim, as situações de Segurança Objetiva: ler e brincar (M=0,58); viagem (M=0,32); carro (M=0,24). A figura 5 ilustra a sequência dos scripts de interação social com pares e interação social dos pais dos mais temidos aos menos temidos.

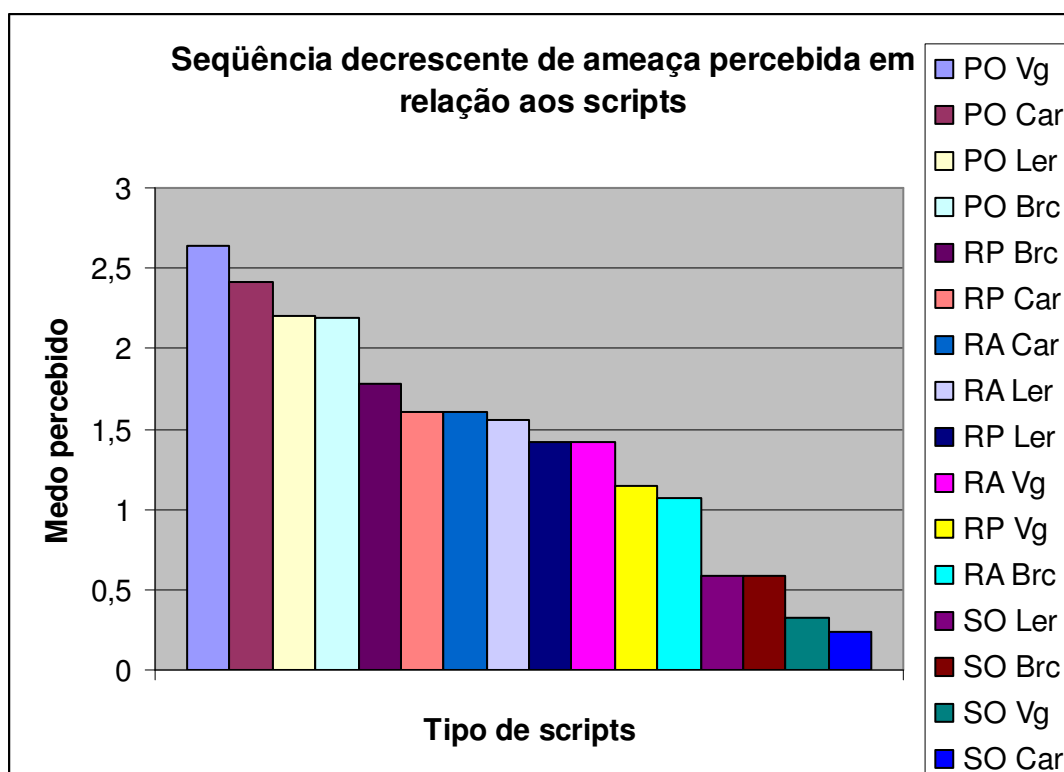


Figura 5: Histograma com as médias aritméticas das respostas de medo de todos os participantes (grau de medo inferido dos *scripts*) frente a situações de interação social com pares e interação social dos pais.

PO: Situação de Perigo e Resposta de Ansiedade;
 RA: Situação de Segurança e Resposta de Ansiedade;
 RP: Situação de Perigo e Resposta Positiva;
 SO: Situação de Segurança e Resposta Positiva.

Percebe-se que a inferência de perigo é maior para situação de perigo objetivo e menor para situações de segurança objetiva. Por outro lado, quando as informações relativas à situação e resposta são incongruentes (resposta de ansiedade e resposta positiva) não é possível apontar um padrão de resposta, observando-se uma inferência de perigo ligeiramente maior para resposta de ansiedade na interação social dos pais.

3.1 Análises relativas ao Raciocínio Emocional

As análises relativas ao raciocínio emocional na interação social com pares e raciocínio emocional baseado no modelo dado pelos pais apresentaram alguns dados

semelhantes, salvo algumas exceções, todavia, serão tratados separadamente para melhor compreensão do leitor.

A tabela 5 mostra a frequência absoluta e a porcentagem das intensidades de medo frente aos scripts de interação social com pares. Obteve destaque a resposta 0 - nenhum medo - para as situações de segurança objetiva. Para as situações de perigo objetivo houve uma distribuição entre a escolha das respostas, não se observando um padrão na intensidade de medo referido diferente das análises considerando ambos os tipos de raciocínios avaliados e apontados na figura 5., o mesmo aconteceu para resposta de ansiedade e resposta positiva.

Tabela 5 - Frequência absoluta e porcentagem dos graus de medo referidos pelos participantes (auto-avaliação) em função do tipo de *script* para interação social entre pares.

Graus de medo*		Interação entre pares															
		PO Ler		RA Ler		RP Ler		SO Ler		PO Brincar		RA Brincar		RP Brincar		SO Brincar	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
0		6	10,2	13	22	18	30,6	43	73	7	11,8	15	25,4	21	35,6	36	61
1		13	22	18	30,6	17	28,8	5	8,4	9	15,2	11	18,6	19	32,2	16	27,1
2		16	27,1	17	28,8	10	17	6	10,2	18	30,6	13	22	13	22	4	6,8
3		11	18,7	4	6,8	9	15,2	3	5,1	16	27,2	12	20,4	6	10,2	2	3,4
4		13	22	7	11,8	5	8,4	2	3,3	9	15,2	8	13,6	0	0	1	1,7

* 0- nenhum medo; 1-um pouco de medo; 2-um medo médio; 3-muito medo; 4- completamente com medo; (N =59).

Conforme detalhado na sessão análise dos resultados, obtiveram-se escores médios dos scripts que avaliaram raciocínio emocional (ler + brincar / 2) nas 4 condições experimentais avaliadas (informação de segurança + resposta positiva; informação de segurança + resposta de ansiedade; informação de perigo + resposta positiva; informação de perigo + resposta de ansiedade). As médias destas 4 condições foram submetidas a análise de variância (ANOVA) com as seguintes variáveis e níveis 2 (situação: perigo objetivo *versus* segurança objetiva) x 2 (resposta: ansiedade *versus* positiva) x 6 (idade: 7,8,9,10,11,12 anos) X 2 (sexo: feminino *versus* masculino).

A ANOVA mostrou que nas interações sociais com pares as crianças avaliaram as histórias de perigo objetivo ($M= 1,9$) como significativamente mais ameaçadoras do que as histórias de segurança objetiva ($M= 0,85$), [$F(1,48) = 101,127$, $P < 0,0001$].

Com relação aos tipos de respostas (positiva ou de ansiedade) observou-se que as histórias contendo informação de resposta de ansiedade ($M= 1,8$) foram avaliadas como mais perigosas do que as histórias com informação de resposta positiva ($M= 0,97$) com $F [(1,48) = 25,571$, $P < 0,0001$], (ver figura 6 para scripts apresentando interação com pares).

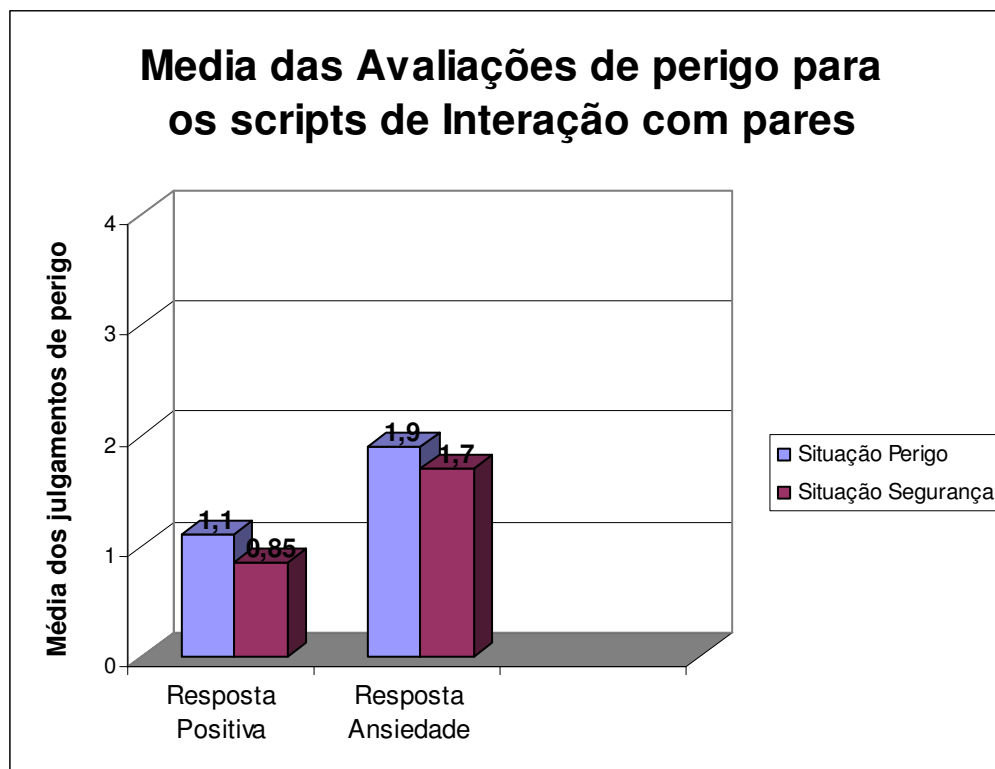


Figura 6–Histograma das médias aritméticas dos julgamentos de perigo para as condições experimentais (resposta positiva/ resposta de ansiedade) nas condições experimentais (situação de perigo objetivo ou segurança objetiva) para scripts apresentando interação com pares (N=59).

Outra interação encontrada para scripts de interação social com pares foi entre resposta e idade [$F(5,48) = 2,669$, $P < 0,033$]. Entretanto, não foi possível observar uma tendência crescente ou decrescente em relação a média das avaliações de perigo, dado que em diferentes idades, as médias das avaliações de perigo para as respostas positivas e de ansiedade aumentaram e diminuíam, parecendo ser a idade de 9 e 10 anos um marco desenvolvimental importante na amostra.

As figuras 7 e 8 mostram os dados relativos a avaliação de perigo em função da idade para scripts com resposta positiva e scripts com resposta de ansiedade.

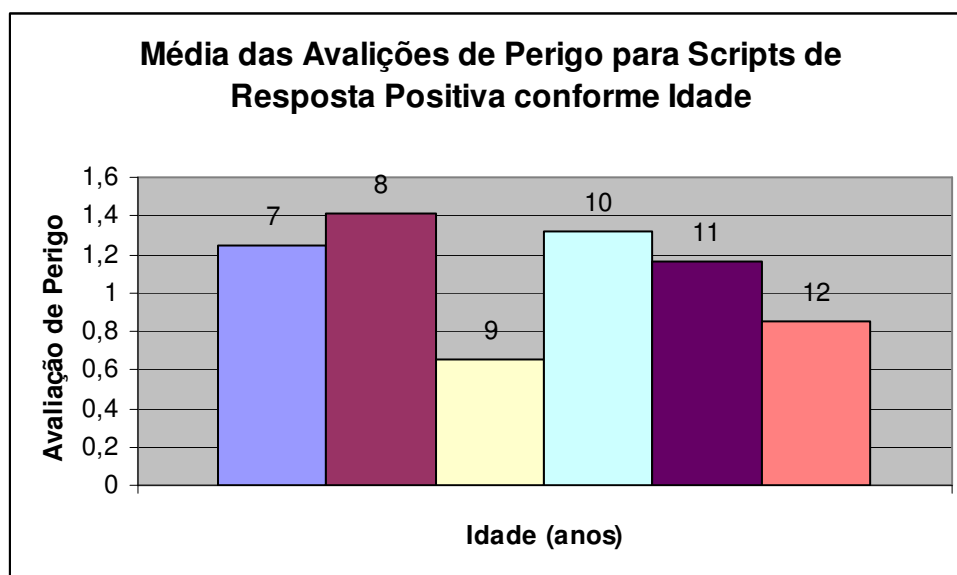


Figura 7 - Histograma das Médias aritméticas dos julgamentos de perigo para scripts contendo informações de resposta positiva do personagem do script em função da idade para scripts apresentando interação com pares (N=59).

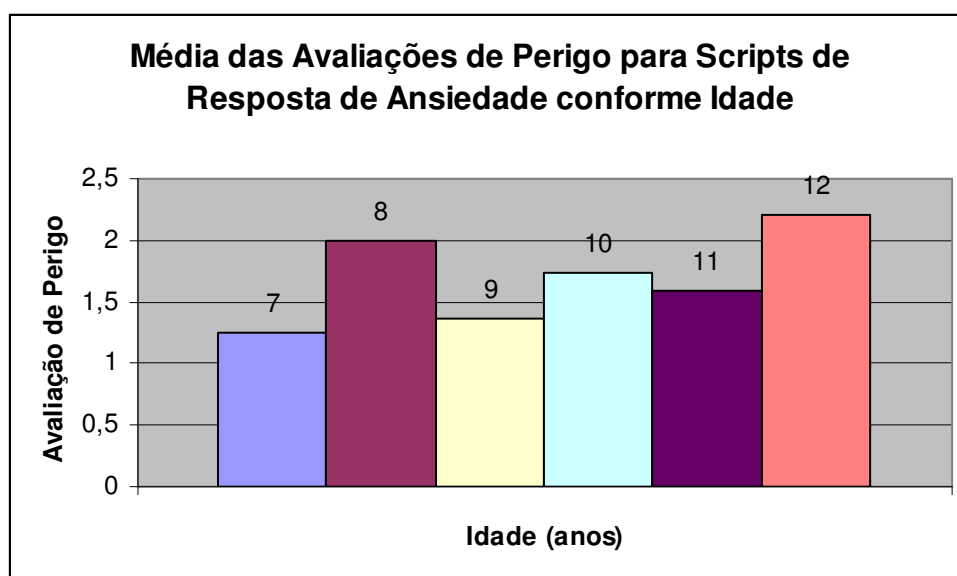


Figura 8 - Histograma das Médias aritméticas dos julgamentos de perigo para scripts contendo informações de resposta de ansiedade do personagem do script em função da idade para scripts apresentando interação com pares (N=59).

3.2 Análises relativas a Raciocínio Emocional Baseado no modelo dado pelos pais

A tabela 6 mostra as frequências absolutas e as porcentagens dos julgamentos de intensidades de medo frente aos scripts de interação social dos pais apresentados para a

amostra. Verificou-se, assim como na interação social com pares, que a resposta 0 - nenhum medo – foi mais freqüente para as situações de segurança objetiva. Ressalta-se que o script de interação social dos pais relacionado a viagem, comparado aos demais scripts, evocou uma freqüência maior das opções 3 e 4 – muito medo e completamente com medo. Para resposta de ansiedade e resposta positiva não foi possível verificar nenhum padrão no julgamento do grau de medo diferente das análises considerando ambos os tipos de raciocínios avaliados e apontados na figura 5.

Tabela 6 - Freqüência absoluta e porcentagem dos graus de medo referidos pelos participantes (auto-avaliação) em função do tipo de *script* para interação entre pais.

Graus de medo*	Interação social dos pais															
	PO Carro		RA Carro		RP Carro		SO Carro		PO Viagem		RA Viagem		RP Viagem		SO Viagem	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
0	6	10,2	19	32,2	16	27,2	51	86,4	2	3,3	22	37,3	20	33,9	50	84,7
1	7	11,8	12	20,4	15	25,4	5	8,5	11	18,6	14	23,7	17	28,8	4	6,8
2	15	25,4	8	13,6	12	20,4	0	0	10	16,9	9	15,2	17	28,8	2	3,4
3	19	32,2	13	22	8	13,5	3	5,1	19	32,2	4	6,8	3	5,1	1	1,7
4	12	20,4	7	11,8	8	13,5	0	0	17	28,8	10	17	2	3,4	2	3,4

0- nenhum medo; 1-um pouco de medo; 2-um medo médio; 3-muito medo; 4-completamente com medo; (N =59).

Da mesma forma como na sessão anterior, obteve-se escores médios dos scripts que avaliaram raciocínio emocional baseado no modelo dos pais (viajar + carro / 2) nas 4 condições experimentais avaliadas (informação de segurança + resposta positiva; informação de segurança + resposta de ansiedade; informação de perigo + resposta positiva; informação de perigo + resposta de ansiedade). As médias destas 4 condições foram submetidas a análise de variância (ANOVA) com as seguintes variáveis e níveis 2 (situação: perigo objetivo *versus* segurança objetiva) x 2 (resposta: ansiedade

versus positiva) x 6 (idade: 7,8,9,10,11,12 anos) X 2 (sexo: feminino *versus* masculino).

A ANOVA mostrou que as crianças avaliaram as estórias de perigo objetivo ($M= 1,9$) como significativamente mais ameaçadoras do que as estórias de segurança objetiva ($M= 0,82$); [$F(1,48) = 48,291$, $P < 0,0001$].

Além disso, também as estórias contendo informação de resposta de ansiedade foram avaliadas como mais perigosas ($M= 1,94$) do que as estórias com informação de resposta positiva ($M= 0,79$) com [$F(1,48) = 91,376$, $P < 0,0001$] (os dados foram sumarizados na figura 9).

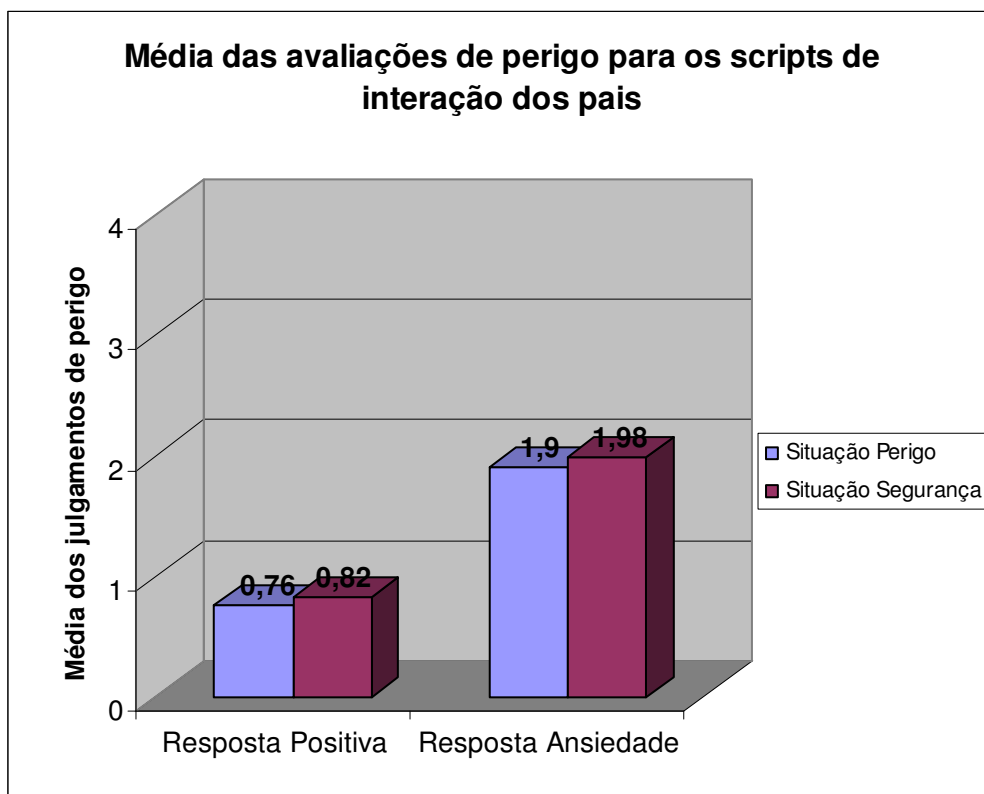


Figura 9 – Histograma das médias aritméticas dos julgamentos de perigo para as condições experimentais (resposta positiva /resposta de ansiedade) em função das condições experimentais (situação de perigo objetivo ou segurança objetiva) para scripts apresentando interação dos pais (N=59).

Para os scripts avaliando interação social dos pais houve ainda uma interação significativa entre resposta e sexo [$F(1,48) = 4,341$, $P < 0,043$], sendo que os meninos mostraram-se mais sensíveis à resposta de ansiedade ($M=1,41$) do que as meninas ($M=1,31$) julgando estes scripts com notas mais altas (figura 10).

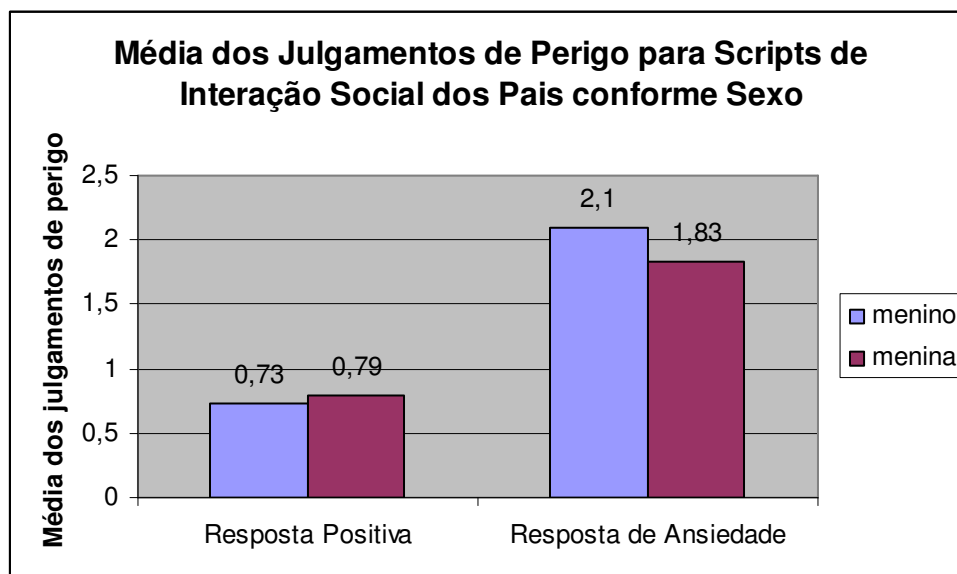


Figura 10 - Histograma das médias aritméticas dos julgamentos de perigo para as condições experimentais resposta positiva versus resposta de ansiedade para scripts apresentando interação dos pais em função do sexo do sujeito. (N=59).

4. A resposta emocional de medo e sua relação com o index

Como ressaltado anteriormente, index foi calculado para ser uma medida de avaliação da tendência geral de julgamento de periculosidade realizado pela criança independente da informação contida no script, ou seja, cada criança apresenta uma tendência de julgamento avaliando os scripts como mais perigosos ou como menos perigosos. Foram realizadas correlações entre index e situação de perigo objetivo, situação de segurança objetiva, resposta positiva, resposta de ansiedade, idade, sexo,

nível de habilidade social abaixo da média, na média e acima da média (escores obtidos através do *Sistema Multimídia de Habilidades Sociais de Crianças*).

Os resultados foram semelhantes tanto para raciocínio emocional avaliado a partir de scripts de interação social com pares como para raciocínio emocional avaliado por meio de scripts de interação social dos pais. Todavia, os resultados serão detalhados separadamente buscando maior clareza para o leitor.

4.1 Análises do Index e do Raciocínio Emocional entre pares.

As análises estatísticas dos scripts de interação social com pares mostraram uma correlação positiva entre index e perigo objetivo ($r = 0,793$, $p < 0,05$), indicando que quando a amostra julga os scripts de interação social com pares, de uma forma geral, com notas mais altas, tende a atribuir notas mais altas para situações contendo indícios de perigo objetivo. Para esses mesmos scripts foi encontrada ainda uma correlação positiva entre index e segurança objetiva ($r = 0,662$, $p < 0,05$), apontando que quando a amostra julga os scripts apresentando interação social entre pares e contendo informação de segurança objetiva, com notas mais altas, atribui notas mais altas (maior periculosidade) para uma situação de segurança objetiva, ou seja, infere perigo onde não há nenhum sinal objetivo de perigo. Por outro lado, quando a amostra julga estes mesmos scripts com notas mais baixas, atribui notas mais baixas (menor periculosidade) para uma situação de segurança objetiva, ou seja, não infere perigo onde não há nenhum sinal objetivo de perigo. Isto indica que crianças que tendem a avaliar todos estes scripts com notas mais altas (maior periculosidade) tendem a ver situações positivas como ambíguas ou ameaçadoras.

Index e reposta de ansiedade também se correlacionaram com interação social entre pares ($r = 0,809$, $p < 0,05$). Isso significa que ao julgar os scripts apresentando

interação social entre pares, de uma forma geral, com notas mais altas a amostra apresentou uma tendência em atribuir notas mais altas às situações envolvendo resposta de ansiedade. Por fim, a correlação positiva entre index e resposta positiva ($r = 0,805$, $p < 0,05$), indicou que quanto menor a nota atribuída aos scripts apresentando interação social entre pares, de uma forma geral, menor o julgamento de perigo em contextos em que não há referência a respostas fisiológicas de ansiedade e sim respostas fisiológicas de bem-estar – no caso, respostas positivas.

O index foi também correlacionado com a idade, porém, essa análise não mostrou nenhum dado significativo. Os dados descritos acima são apresentados na tabela 7.

Tabela 7 - Média e Desvio-Padrão para escores baseados nos scripts de interação com pares e correlação com index (N=59).

Avaliação de Perigo	Média	DP	Index
Perigo Objetivo	1,96	0,12	0,793**
Resposta Positiva	1,09	0,12	0,805**
Resposta de Ansiedade	1,72	0,11	0,809**
Segurança Objetiva	0,86	0,10	0,662**

Nota: ** $P < 0.01$, * $P < 0.001$.

4.2 Index e Raciocínio Emocional Baseado no Modelo dado pelos Pais

Achados semelhantes às análises do index com os scripts de interação social com pares foram encontrados para scripts de interação social dos pais. Houve uma correlação positiva entre index e perigo objetivo ($r = 0,758$, $p < 0,05$), bem como entre index e segurança objetiva ($r = 0,358$, $p < 0,05$) para scripts apresentando interação social dos pais. Além disso, encontraram-se ainda correlações positivas entre index e resposta de ansiedade ($r = 0,811$, $p < 0,05$) e entre index e resposta positiva ($r = 0,819$, $p < 0,05$).

Também não houve correlação entre index e idade para scripts apresentando informações sobre interação social dos pais. Os dados descritos acima são apresentados na tabela 8.

Tabela 8 - Média e Desvio-Padrão para escores baseados nos scripts de interação dos pais e correlação com index (N=59).

Avaliação de Perigo	Média	DP	Index
Perigo Objetivo	1,91	0,14	0,758**
Resposta Positiva	0,76	0,95	0,819**
Resposta de Ansiedade	1,98	0,14	0,811**
Segurança Objetiva	0,82	0,11	0,358**

Nota: ** $P < 0.01$, * $P < 0.001$.

5 Correlações entre categorias dos scripts

Para os scripts de interação com pares todas as categorias correlacionaram-se entre si (perigo objetivo, segurança objetiva, resposta de ansiedade e resposta de segurança), mas não houve nenhuma correlação com idade. Entretanto, para os scripts com pais, não foi encontrada a correlação entre perigo objetivo e segurança objetiva. Os dados relativos a tais interações para scripts de interação social com pares e scripts de interação social dos pais são mostrados separadamente a seguir.

5.1 Análise dos scripts (categorias/condições experimentais) apresentando interação social com pares

Para os scripts de interação com pares encontrou-se correlação positiva entre as situações de perigo objetivo e segurança objetiva ($r = 0,319$, $p < 0,05$), mostrando que quanto maior o perigo inferido da situação em que não há indícios objetivos relacionados ao perigo, nos scripts de interação entre pares, maior a atribuição de perigo nas situações em que há indícios de perigo real (objetivo).

Perigo objetivo também se correlacionou positivamente com resposta de ansiedade ($r = 0,549$, $p < 0,05$). Assim, quanto maior a inferência de perigo de uma situação que contém sinais de ameaça, maior a atribuição de perigo para as respostas fisiológicas de ansiedade. Adicionalmente, perigo objetivo se correlacionou ainda com resposta positiva ($r = 0,490$, $p < 0,05$) indicando que quanto mais a criança percebe perigo em contextos que sinalizam respostas fisiológicas prazerosas, de bem-estar ou neutras, mais ela tende a inferir perigo de situações que apontam indícios de perigo objetivo, parecendo discriminarem bem tais situações.

Correlações entre segurança objetiva e resposta de ansiedade também foram encontradas nos scripts contendo interação social entre pares ($r = 0,463$, $p < 0,05$). Nesse sentido, quando situações de segurança foram julgadas com notas muito altas, inferindo-se perigo delas, ocorreram julgamentos de perigo maiores em relação a respostas de ansiedade.

Ademais, segurança objetiva também se correlacionou com resposta positiva ($r = 0,521$, $p < 0,05$, pares), mostrando que quanto menor a inferência de perigo de respostas fisiológicas prazerosas ou neutras, menor foi a atribuição de perigo de situações seguras, o que mostrou uma concordância da informação de segurança entre situação e resposta.

Finalmente, observou-se uma correlação entre resposta positiva e resposta de ansiedade ($r = 0,521$, $p < 0,05$) que indicou que quanto mais se inferiu perigo a partir de reações fisiológicas neutras, mais se inferiu perigo das respostas de ansiedade.

Dessa forma, as correlações entre situação e resposta indicaram que quanto maior o perigo inferido nas situações seja de segurança, seja de perigo, maior foi o julgamento de periculosidade para as respostas tanto positivas como de ansiedade. Os dados acima estão sumarizados na tabela 9.

Tabela 9 - Correlações entre categorias que constituem as condições experimentais manipuladas nos scripts de interação social entre pares (N=59).

Avaliação de Perigo	Perigo Objetivo	Resposta Positiva	Resposta de Ansiedade	Segurança Objetiva
Perigo Objetivo	1,000	0,490**	0,549**	0,319*
Resposta Positiva	0,490**	1,000	0,521**	0,521**
Resposta de Ansiedade	0,549**	0,521**	1,000	0,463**
Segurança Objetiva	0,319*	0,521**	0,463**	1,000

Nota: ** $P < 0.01$, * $P < 0.001$.

5.2 Análise dos scripts (categoria/condição experimental) apresentando interação Social dos Pais

Avaliando as correlações estabelecidas com os scripts de interação dos pais verificou-se que perigo objetivo correlacionou-se positivamente com resposta de ansiedade ($r = 0,444$, $p < 0,05$), mostrando que quando se inferiu perigo de uma situação que continha sinais de ameaça, maior foi a tendência em atribuir perigo para as respostas fisiológicas de ansiedade.

Perigo objetivo também se correlacionou com resposta positiva ($r = 0,598$, $p < 0,05$) indicando que quanto maior o perigo percebido em contextos que sinalizam respostas fisiológicas prazerosas, de bem-estar ou neutras, maior foi a inferência de perigo de situações que apontam indícios de perigo objetivo.

Além disso, segurança objetiva e resposta de ansiedade correlacionaram-se também para os scripts de interação social dos pais ($r = 0,280$, $p < 0,05$). Dessa forma, quando ocorreu um julgamento de que havia perigo em situações de segurança, a tendência foi de que ocorressem julgamentos de perigo maiores em relação a respostas de ansiedade. Adicionalmente, segurança objetiva também se correlacionou positivamente com resposta positiva ($r = 0,275$, $p < 0,05$), mostrando que quanto menos

se atribuiu perigo de respostas fisiológicas prazerosas ou neutras, menor foi a inferência de perigo de situações seguras.

A última correlação obtida entre as categorias dos scripts de interação social dos pais ocorreu entre resposta positiva e resposta de ansiedade ($r = 0,461$, $p < 0,05$) indicando que quanto mais se inferiu perigo a partir de reações fisiológicas neutras, mais se inferiu perigo das respostas de ansiedade. Os dados acima estão sumarizados na tabela 10.

Tabela 10 - Correlações entre categorias que constituem as condições experimentais manipuladas nos scripts de interação social dos pais (N=59).

Avaliação de Perigo	Perigo Objetivo	Resposta Positiva	Resposta de Ansiedade	Segurança Objetiva
Perigo Objetivo	1,000	0,598**	0,444**	-0,19
Resposta Positiva	0,598**	1,000	0,461**	0,275*
Resposta de Ansiedade	0,444**	0,461**	1,000	0,280*
Segurança Objetiva	-0,19	0,275*	0,280*	1,000

Nota: ** $P < 0.01$, * $P < 0.001$.

6 O raciocínio emocional e o Raciocínio emocional baseado no modelo dado pelos pais e sua relações com index e habilidades sociais

Nessa seção foram realizadas as mesmas análises propostas acima, porém, o número de sujeitos variou conforme desempenho no teste de Habilidades Sociais. Dessa forma, três subgrupos foram criados: Habilidade social na média (N=36); Habilidade social acima da média (N=8) e Habilidade social abaixo da média (N=15). Os resultados encontrados foram os semelhantes tanto para scripts de interação social com pares quanto para scripts de interação social dos pais, contudo, por existirem algumas exceções, optou-se por descrever tais resultados separadamente.

6.1 Relações entre index e habilidades sociais na média

6.1.1 Relações entre index e habilidades sociais na média para scripts apresentando interação social com pares

Nesse subgrupo (habilidade social na média) observou-se correlação, conforme tabela 10, entre index e perigo objetivo ($r = 0,740$, $p < 0,05$, pares), mostrando que notas maiores na avaliação dos scripts, de uma forma geral, levaram a maior atribuição de perigo para situações contendo estímulos de perigo objetivo. Também observou-se correlação entre index e resposta de ansiedade para scripts de interação entre pares ($r = 0,754$, $p < 0,05$). Essa interação significou que uma alta avaliação de perigo para os scripts de uma maneira geral levou à inferência de maior perigo para scripts com respostas de ansiedade.

Ainda, index e resposta positiva correlacionaram-se ($r = 0,832$, $p < 0,05$, pares) apontando que quanto menos perigosos foram avaliados os scripts, maior foi a probabilidade em avaliar respostas fisiológicas neutras e prazerosas com pouca ou nenhuma periculosidade.

Adicionalmente, index e segurança objetiva obtiveram correlação significativa ($r = 0,640$, $p < 0,05$). Isso indicou que na amostra de crianças com habilidades sociais na média para scripts de interação social com pares a tendência a inferir perigo nos scripts de uma forma geral levou a uma maior probabilidade de inferir perigo das situações em que não havia indícios de ameaça, ou seja, situações que se apresentaram com informações de segurança objetiva.

Outras correlações ainda apareceram no subgrupo de habilidades sociais na média, como, perigo objetivo e resposta de ansiedade ($r = 0,423$, $p < 0,05$). A correlação mostrou que quanto mais a amostra inferiu perigo das situações em que havia informações objetivas de periculosidade, mais inferiu perigo das respostas fisiológicas

de ansiedade. Ainda, perigo objetivo se correlacionou significativamente com resposta positiva ($r= 0,499$, $p<0,05$) indicando que quanto maior foi a inferência de perigo para situações perigosas, mais se atribuiu perigo de respostas prazerosas ou neutras.

Ainda houve correlação entre resposta positiva e resposta de ansiedade ($r= 0,518$, $p<0,05$), sugerindo que quanto mais a amostra inferiu perigo de respostas fisiológicas ansiogênicas, mais ela tendeu a inferir perigo de respostas fisiológicas neutras ou prazerosas.

Finalmente, as últimas correlações deste subgrupo foram entre segurança objetiva e resposta positiva ($r= 0,499$, $p<0,05$) mostrando que quando a amostra tendeu a inferir pouco ou nenhum perigo de situações desprovidas de estímulos ameaçadores houve menor probabilidade em atribuir notas altas para respostas que continham reações prazerosas ou neutras. A correlação entre segurança objetiva e resposta de ansiedade ($r= 0,360$, $p<0,05$) mostrou que a tendência em inferir perigo de situações que continham estímulos de segurança levou à tendência em estimar perigo de respostas de ansiedade.

Tabela 11 – Correlações entre index, condições experimentais dos scripts apresentando interação social dos pares e nível de Habilidades Sociais na média (N=36).

Estória	Avaliação de Perigo	Index	Per.Obj	Seg.Obj	Resp.Ans	Resp.Pos.
Interação com pares	Perigo Objetivo	0,740**	1,000	0,283	0,423*	0,499**
	Resposta Positiva	0,832**	0,499**	0,499**	0,518**	1,000
	Resposta de Ansiedade	0,754**	0,423*	0,360*	1,000	0,518**
	Segurança Objetiva	0,640**	0,283	1,000	0,360*	0,499**

Nota: ** $P < 0.01$, * $P < 0.001$.

6.1.2 Relações entre index e habilidades sociais na média para scripts de interação social dos pais

As análises mostraram que para os scripts de interação social dos pais houve correlação entre index e perigo objetivo ($r = 0,767$, $p < 0,05$; pais) o que indicou que quando a amostra de crianças com habilidade social na média avaliou os scripts, de uma forma geral, com notas mais altas, tendeu a atribuir perigo de situações contendo estímulos de perigo objetivo. Index e resposta de ansiedade também se correlacionaram ($r = 0,755$, $p < 0,05$), sugerindo que uma alta avaliação de perigo para os scripts de uma maneira geral levou à inferência de maior perigo para scripts com respostas de ansiedade. Além disso, index e resposta positiva obtiveram correlação positiva ($r = 0,830$, $p < 0,05$) apontando que quando a amostra avaliou os scripts como pouco perigosos, maior foi a probabilidade em avaliar respostas fisiológicas neutras e prazerosas com pouca ou nenhuma periculosidade.

Concernente às correlações entre as condições experimentais dos scripts de interação social dos pais e a amostra de habilidades sociais na média obteve-se a interação entre perigo objetivo e resposta de ansiedade ($r = 0,359$, $p < 0,05$). A correlação mostra que quanto mais a amostra inferiu perigo das situações em que existiam informações objetivas de periculosidade, mais tendeu a atribuir perigo das respostas fisiológicas de ansiedade. Ainda, perigo objetivo se correlacionou com resposta positiva ($0,604$, $p < 0,05$) indicando que quanto maior foi a inferência de perigo para situações perigosas, mais se atribuiu perigo de respostas prazerosas ou neutras.

Resposta positiva e resposta de ansiedade ($0,422$, $p < 0,05$), também se correlacionaram sugerindo que quanto maior a inferência de perigo de respostas fisiológicas ansiogênicas, maior a tendência em inferir perigo de respostas fisiológicas neutras ou prazerosas.

Como se pôde observar, diferentemente dos scripts de interação social com pares os scripts de interação social dos pais, para a amostra de habilidades sociais na média, não obtiveram nenhuma correlação da condição experimental segurança objetiva com as demais. A tabela 12 apresenta os dados descritos acima.

Tabela 12: Correlações entre index, condições experimentais dos scripts apresentando interação social dos pais e nível de Habilidades Sociais na média (N=36).

Estória	Avaliação de Perigo	Index	Per.Obj	Seg.Obj	Resp.Ans	Resp.Pos.
Interação dos pais	Perigo Objetivo	0,767**	1,000	-0,198	0,359*	0,604**
	Resposta Positiva	0,830**	0,604**	0,076	0,422*	1,000
	Resposta de Ansiedade	0,755**	0,359*	0,270	1,000	0,422**
	Segurança Objetiva	0,187	-0,198	1,000	0,270	0,076

Nota: ** $P < 0.01$, * $P < 0.001$.

6.2 Relações com index e habilidades sociais acima da média

6.2.1 Relações com index e habilidades sociais acima da média para scripts de interação social com pares

As análises referentes ao subgrupo com nível de habilidades sociais acima da média para os scripts de interação social com pares mostraram bastante discrepância - dado que nesse caso poucas correlações apareceram. Uma delas refere-se a index e resposta de ansiedade ($r = 0,852$, $p < 0,05$), indicando que quanto mais esse subgrupo avaliou os scripts contendo interação entre pares, de uma forma geral, como perigosos maior foi a atribuição de perigo às respostas de ansiedade. Dessa forma, observou-se

que as crianças habilidosas socialmente acima da média também apresentaram raciocínio emocional, uma vez que assim como as crianças com habilidades sociais na média e abaixo da média também utilizaram a informação de ansiedade presente nos scripts para interpretar a situação como perigosa independente do contexto situacional (situação de segurança).

Outra correlação encontrada apareceu entre idade e perigo objetivo ($r = 0,750$, $p < 0,05$), indicando que, quando a idade aumentou as crianças com habilidade social acima da média tenderam a atribuir mais perigo à situação em que havia concordância na informação de perigo, no caso, situação perigosa associada a resposta ansiogênica. Esse achado, embora a amostra seja muito pequena, sugeriu-nos que a idade, para as crianças habilidosas socialmente acima da média, favoreceu a discriminação de informações consistentes de perigo, ou seja, auxiliou a criança a perceber o que é realmente perigoso, indicando que o raciocínio emocional na infância pode de fato ser um processo ligado ao desenvolvimento afetivo e cognitivo. Os dados são apresentados na tabela 13.

Tabela 13 - Correlações entre index, condições experimentais dos scripts apresentando interação social entre pares e nível de Habilidades Sociais acima da média (N=8).

Estória	Avaliação de Perigo	Index	Per.Obj	Seg.Obj	Resp.Ans	Resp.Pos.	Idade
Interação com pares	Perigo	0,606	1,000	-0,97	0,385	-0,139	0,750*
	Objetivo						
	Resposta Positiva	0,512	-0,139	0,563	0,284	1,000	-0,404
	Resposta de Ansiedade	0,852**	0,385	0,478	1,000	0,284	0,108
	Segurança Objetiva	0,508	-0,97	1,000	0,478	0,563	-0,679

Nota: ** $P < 0.01$, * $P < 0.001$.

6.2.2 Relações entre index e habilidades sociais acima da média para scripts de interação social dos pais

Para este subgrupo apenas duas correlações ocorreram, uma delas positiva e a outra negativa: index e resposta de ansiedade ($r = 0,906$, $p < 0,05$) correlacionaram-se positivamente, apontando que quando a amostra de crianças com habilidades sociais acima da média avaliou scripts de interação social dos pais no geral como ameaçadores, inferiram mais perigo de respostas de ansiedade.

A última correlação apresentada pela amostra de crianças socialmente habilidosas para os scripts de interação social dos pais foi entre idade e segurança objetiva ($r = -0,776$, $p < 0,05$). Essa correlação negativa indicou que quanto maior a idade da criança menor foi atribuição de perigo às situações em que há indícios de segurança, ou seja, maior a capacidade da criança para perceber segurança. Assim, crianças socialmente habilidosas e com mais idade, para scripts de interação social dos pais, seriam capazes de discriminar melhor estímulos seguros, mas crianças mais novas não.

Tabela 14 – Correlações entre index, condições experimentais dos scripts apresentando interação social dos pais e nível de Habilidades Sociais acima da média (N=8).

Estória	Avaliação de Perigo	Index	Per.Obj	Seg.Obj	Resp.Ans	Resp.Pos.	Idade
Interação entre pais	Perigo	-0,100	1,000	-0,415	-0,126	-0,100	0,595
	Objetivo						
	Resposta Positiva	0,525	-0,100	0,671	0,214	1,000	-0,405
	Resposta de Ansiedade	0,906**	-0,126	0,530	1,000	0,214	-0,146
	Segurança Objetiva	0,671	-0,415	1,000	0,530	0,671	-0,776*

Nota: ** $P < 0.01$, * $P < 0.001$.

6.3 Relações com index e habilidades sociais abaixo da média

As correlações realizadas no subgrupo que apresentou habilidades sociais abaixo da média apontaram resultados semelhantes às correlações feitas para o grupo como um todo, ou seja, o mesmo fenômeno de raciocínio emocional encontrado na amostra como um todo aparece quando tomamos apenas o subgrupo não habilidoso.

6.3.1 Relações com index e habilidades sociais abaixo da média para scripts de interação social com pares

Assim como na amostra como um todo, index correlacionou-se positivamente com todas as condições experimentais dos scripts: perigo objetivo ($r = 0,898$, $p < 0,05$), segurança objetiva ($0,801$, $p < 0,05$), resposta de ansiedade ($r = 0,885$, $p < 0,05$), e resposta positiva ($0,730$, $p < 0,05$), indicando que quanto maior foi a atribuição de perigo para os scripts de uma forma geral, maior foi a tendência em inferir perigo de situações

que apresentam indícios reais de perigo, respostas fisiológicas de ansiedade, situações em que há um desfecho positivo e de respostas fisiológicas prazerosas e de bem estar.

Também perigo objetivo correlacionou-se com as demais condições experimentais dos scripts de interação social com pares, semelhantemente ao que foi encontrado na amostra geral: resposta positiva ($r = 0,580$, $p < 0,05$), resposta de ansiedade ($r = 0,663$, $p < 0,05$), segurança objetiva ($r = 0,605$, $p < 0,05$). Esses dados sugeriram que uma tendência em inferir perigo de respostas fisiológicas de ansiedade, situações em que há um desfecho positivo e de respostas fisiológicas prazerosas e de bem estar implicaram em julgamentos maiores de perigo objetivo, ou seja julgaram situações reais de perigo como muito perigosas..

Ainda, resposta positiva e resposta de ansiedade, assim como na amostra como um todo, correlacionaram-se entre si ($r = 0,670$, $p < 0,05$), significando que quanto mais a amostra de crianças com habilidades sociais abaixo da média inferiu perigo de respostas fisiológicas prazerosas e de bem estar, maior foi a atribuição de perigo de respostas fisiológicas de ansiedade.

Finalmente, segurança objetiva e resposta de ansiedade ($r = 0,824$, $p < 0,05$) correlacionaram-se para os scripts de interação social com pares, mostrando que quanto maior a inferência de perigo para situações de segurança maior a atribuição de perigo para scripts contendo respostas fisiológicas de ansiedade. Os dados são sumarizados na tabela 15.

Tabela 15 – Correlações entre index, condições experimentais dos scripts apresentando interação social entre pares e nível de Habilidades Sociais abaixo da média (N=15).

Estória	Avaliação de Perigo	Index	Per.Obj	Seg.Obj	Resp.Ans	Resp.Pos.
Interação com pares	Perigo Objetivo	0,898**	1,000	0,605*	0,663**	0,580**
	Resposta Positiva	0,730**	0,580*	0,368	0,670**	1,000
	Resposta de Ansiedade	0,885**	0,663**	0,824**	1,000	0,670**
	Segurança Objetiva	0,801**	0,605*	1,000	0,824**	0,368

Nota: ** $P < 0.01$, * $P < 0.001$.

6.3.2 Relações com index e habilidades sociais abaixo da média para scripts de interação social dos pais

A amostra de crianças com habilidade social abaixo da média para scripts de interação social dos pais apresentou correlação entre index e todas as condições experimentais dos scripts: perigo objetivo ($r = 0,975$, $p < 0,05$), segurança objetiva ($r = 0,582$, $p < 0,05$), resposta de ansiedade ($r = 0,848$, $p < 0,05$), e resposta positiva ($r = 0,874$, $p < 0,05$), mostrando que quando as crianças tendem a perceber ameaça dos scripts como um todo, inferem perigo de situações que apresentam indícios reais de perigo, respostas fisiológicas de ansiedade, situações em que há um desfecho positivo e de respostas fisiológicas prazerosas e de bem estar, similarmente ao que ocorre na avaliação dos scripts contendo informação de interação entre pares.

Outra correlação vista para este subgrupo refere-se a resposta de ansiedade e resposta positiva ($r = 0,621$, $p < 0,05$), mostrando que quanto maior foi a inferência de perigo para respostas fisiológicas prazerosas e de bem-estar, maior foi a atribuição de

perigo para respostas fisiológicas de ansiedade, Para estes scripts perigo objetivo correlacionou-se com resposta positiva ($r= 0,801$, $p<0,05$) e resposta de ansiedade ($r= 0,868$, $p<0,05$), o que significa que quanto mais a criança tendeu a atribuir perigo de respostas fisiológicas de ansiedade, como também de respostas fisiológicas prazerosas e de bem-estar maior foi a inferência de perigo em situações que contiveram indícios reais de ameaça.

Segurança objetiva e resposta positiva, no subgrupo de crianças com habilidades sociais abaixo da média, correlacionaram-se apenas para os scripts de interação social dos pais ($r= 0,551$, $p<0,05$), mostrando que a tendência em inferir pouca ou nenhuma ameaça de scripts de situações com informação de segurança levam a uma maior probabilidade em atribuir pouca ou nenhuma ameaça de respostas com indícios de prazer e bem estar, no contexto de interação dos pais. Os dados são sumarizados na tabela 16.

Tabela 16 – Correlações entre index, condições experimentais dos scripts apresentando interação social dos pais e nível de Habilidades Sociais abaixo da média (N=15).

Estória	Avaliação de Perigo	Index	Per.Obj	Seg.Obj	Resp.Ans	Resp.Pos.
Interação dos pais	Perigo Objetivo	0,975**	1,000	0,503	0,868**	0,801**
	Resposta Positiva	0,874**	0,801**	0,551*	0,621*	1,000
	Resposta de Ansiedade	0,848**	0,868**	0,176	1,000	0,621*
	Segurança Objetiva	0,582*	0,503	1,000	0,176	0,551*

Nota: ** $P < 0.01$, * $P < 0.001$.

VII - DISCUSSÃO

A discussão dos dados encontrados neste estudo foi orientada a partir dos objetivos e das hipóteses dessa pesquisa:

Estes dados esclareceram um pouco mais sobre como crianças de 7 a 12 anos julgaram a periculosidade dos scripts que apresentaram um contexto de interação social com pares da mesma idade, bem como também esclareceram mais, acerca das características do julgamento de periculosidade que a amostra realizou frente a apresentação de scripts que apresentam crianças observando o comportamento dos pais em interação social.

A primeira importante conclusão foi a de que estes dois tipos de julgamento apresentaram as mesmas características gerais em todas as análises estatísticas realizadas, sugerindo que eles tenham uma base comum, como por exemplo, um raciocínio orientado para as respostas fisiológicas de ansiedade, mais do que para o contexto geral. A amostra foi capaz de discriminar situação de perigo e situação de segurança, bem como resposta de ansiedade e resposta positiva, especialmente quando situação e respostas eram concordantes. Estes dados indicam a princípio, a presença de raciocínio emocional e de raciocínio emocional baseado no modelo dado pelos pais, uma vez que de acordo com Morren et. al. (2004), quando crianças inferem perigo de respostas de ansiedade subjetivas em vez de ameaça objetiva, falsos alarmes não são reconhecidos e medos irracionais tendem a persistir. Isso pôde ser verificado nesta pesquisa, por meio da avaliação de situações de perigo e segurança que foram avaliadas como mais perigosas quando foram associadas à informação de resposta de ansiedade.

Como uma forma de avaliar experimentalmente se a amostra focalizava mais estímulos emocionais do que neutros, investigou-se, através da tarefa de Stroop

Emocional, a ocorrência de viés atencional na codificação de estímulos de ameaça social. Os dados mostraram que se trata de uma amostra saudável e que não apresentou viés atencional, ou seja, a atenção não foi mais “capturada” por estímulos emocionais em relação a estímulos neutros.

Finalmente, os índices de desempenho obtidos pela amostra nas tarefas experimentais que avaliaram raciocínio emocional e raciocínio emocional baseado no modelo dos pais com diferentes níveis de habilidades sociais indicaram que, em níveis médios e abaixo da média de habilidade social, a tendência de atribuir perigo independentemente do contexto ou da resposta avaliada pelo sujeito foi acompanhada por julgamentos ainda altos de periculosidade frente a situações e respostas específicas, ou seja, crianças saudáveis, embora discriminassem bem situações e respostas de perigo real de situações e respostas de segurança, quando tenderam a fazer julgamentos globais de periculosidade tenderam a aumentar seus julgamentos de perigo para situações potencialmente seguras, o que poderia ser um indício de uma forma de raciocínio emocional na infância .

Na sequência serão discutidos mais detalhadamente os principais achados desta pesquisa.

1. A tarefa Stroop

Buscou-se neste trabalho identificar a natureza do processamento da informação emocional do medo na criança na etapa da codificação da informação emocional/social. Assim, considerou-se de suma importância verificar se o viés atencional estaria presente ou não nesta amostra, para melhor se compreender qualquer indício de raciocínio emocional.

Na pesquisa de Muris et. al. (2003) a avaliação de perigo das crianças para ameaça real foi praticamente a mesma independente da informação de ansiedade estar presente ou não, assim, os autores concluíram que, possivelmente, houve um viés atencional de modo que as crianças tenderam a focar-se no aspecto mais proeminente do script (informação de resposta de ansiedade para os scripts com situação de segurança; informação de perigo no caso da situação de perigo objetivo).

Nesse sentido, investigou-se nesta pesquisa a explicação dos autores para o resultado encontrado, ou seja, o uso do referido viés. Para isso utilizou-se a tarefa Stroop emocional com palavras consideradas ansiogênicas retiradas dos próprios scripts.

Os resultados indicaram a ocorrência do Efeito Stroop, dado que a amostra obteve um tempo de latência maior para nomear palavras em relação aos estímulos controle (seqüência de X), de acordo com a explicação de Sternberg (2000) de que as palavras exercem uma forte interferência na habilidade de dizer a cor. Todavia, o efeito Stroop emocional não foi verificado uma vez que o tempo de latência para nomear a cor das palavras foi semelhante tanto para as palavras neutras como para as palavras ameaçadoras. Caso houvesse efeito stroop emocional esperava-se que os sujeitos demorassem mais tempo para nomear a cor de palavras cujo conteúdo emocional ele teria dificuldades em ignorar (Kindt, Bierman & Brosschot, 1997), mas este não foi o caso.

Uma das explicações para esse achado é o de que para a amostra as palavras da tarefa emocional não foram consideradas ameaçadoras, dessa forma, não difeririam do desempenho frente às palavras neutras a ponto de influenciar no processamento da informação.

Uma explicação, plausível, é a de que uma amostra não-clínica de crianças de fato não apresenta viés atencional. Essa hipótese sustenta-se nos resultados de Baños e Moliner (1996) que investigando viés atencional por meio da tarefa stroop com palavras ameaçadoras relacionadas a tempestade, para amostra não-clínica com medo de tempestade e crianças controle, encontraram tempos de latência semelhante para ambos grupos (com medo e controle) e ambas condições (palavras ameaçadoras e neutras). Todavia, os resultados do presente estudo estão discordantes com os dados da pesquisa de Martin et. al. (1992) na qual apenas o grupo de crianças com medo apresentou viés atencional para as palavras ameaçadoras. Da mesma forma as pesquisas de Kindt, Bierman & Brosschot (1997) e de Kindt, Brosschot e Everaerd (1997) encontraram que ambos os grupos (com medo e controle) apresentaram viés atencional para palavras consideradas ameaçadoras.

Resultados tão divergentes apontam para a necessidade de novas pesquisas com a população infantil, especialmente com amostras não-clínicas.

Com relação à série escolar freqüentada pelo sujeito, assim como em Baños e Moliner (1996), observou-se aqui latências maiores para as séries escolares iniciais, portanto, crianças mais novas despenderam mais tempo para nomear a cor de palavras neutras, emocionais e controle em relação às crianças mais velhas (quarta, quinta e sexta séries).

De acordo com as explicações para a tarefa Stroop emocional (ver Williams et. al, 2002), acredita-se que há uma interferência da palavra, que é lida mais rapidamente devido à automatização da leitura, o que não seria possível quando o estímulo emocional captura atenção, elevando o tempo de latência. Entretanto, esta conclusão não se aplica a esta amostra de segunda série, pois embora as crianças já estivessem alfabetizadas, ainda estavam se aprimorando na automatização da leitura, o que

provavelmente elevou o tempo de latência tanto para palavras neutras quanto para palavras com conteúdo emocional.

Acredita-se que a conclusão principal desta parte da pesquisa foi a de que a amostra não apresentou viés atencional, de tal maneira que já poderíamos começar a descartar problemas atencionais como uma fonte explicativa para julgamentos de periculosidade frente a situações de segurança ou de respostas positivas.

2. Habilidades Sociais

As correlações entre index, avaliações de perigo das estórias (scripts) e nível de Habilidades Sociais apresentaram dados interessantes. Um deles é que, diferente do esperado, diferentes níveis de habilidades sociais não geraram correlações diferentes, com exceção do subgrupo acima da média.

Um raciocínio inicial nos faria hipotetizar que por se tratarem os scripts de interações de crianças em contextos sociais, seja com pares ou pais, acreditava-se que o nível de habilidade social pudesse estar relacionado com a avaliação da criança sobre o contexto (situação + resposta), dado que para decidir quanto à periculosidade ou não de um evento o indivíduo realizaria uma análise, a partir dos seus próprios recursos de enfrentamento para lidar com o mesmo (Dodge, 1986). Não obstante, o que se verificou foi que para os subgrupos abaixo da média e na média, tanto quanto para a amostra como um todo houve uma tendência de se atribuir perigo no geral (index) implicando em um aumento no grau de periculosidade para todas as condições experimentais.

As questões emergentes então foram:

A amostra não partiu de seus próprios recursos para fazer seu julgamento de periculosidade?

O nível de habilidade social só interferiu no raciocínio emocional quando acima da média, em outras palavras, variáveis latentes que compõem uma habilidade social acima da média, tais como nível intelectual geral, capacidade de mediação verbal, capacidade de tomada de decisão, resolução de problemas, raciocínio abstrato, entre outras afetariam o raciocínio emocional?

O número reduzido do subgrupo acima da média (N=8) e o fato dele ser composto por mais meninas (7 meninas e 1 menino) além de apresentar variação na idade (duas crianças com 8 anos, uma criança com 10 anos, duas crianças com 11 anos, e três crianças com 12 anos) podem ter sido variáveis que interferiram no resultado, mas isto demandaria uma confirmação posterior que só poderia ser obtida a partir de novas pesquisas.

A literatura mostra que é improvável que os subgrupos abaixo da média e na média, ou mesmo que a amostra como um todo tenha desconsiderado suas habilidades sociais para julgar a periculosidade dos scripts, pois seria o mesmo que desconsiderar todos os achados sobre a importância de fontes de aprendizagem genuínas como a condicionamento operante e o condicionamento vicário, fundamentais para a decisão dos seres humanos frente a contextos emocionais e sociais. Além disso, de acordo com Flavell, Miller e Miller (1999, p. 149): “Parte da cognição social envolve um raciocínio complexo (por ex., tomada de perspectiva elaborada) e parte envolve somente o reconhecimento de padrões familiares de informação e o emprego automático de respostas já aprendidas desses padrões”.

O tamanho e as peculiaridades dos dados do subgrupo acima da média só poderá ser avaliado em estudos futuros.

Resta-nos debruçar sobre a hipótese de que este pequeno subgrupo tenha capacidades latentes à habilidade social acima da média que poderiam interferir sobre

um raciocínio emocional, circunscrevendo a periculosidade apenas a respostas ansiogênicas (correlação index/resposta de ansiedade para scripts avaliando raciocínio emocional e raciocínio emocional baseado no modelo dado pelos pais), mais uma vez sugerindo que, mesmo nestes casos, o raciocínio emocional permaneceu, agora circunscrito a uma variável específica cuja base seria similar àquela que sustenta o condicionamento respondente (a variável resposta fisiológica emocional, neste caso, ansiogênica).

Para esta análise das diferenças de recurso no processamento de informação social/emocional, para o subgrupo de habilidade social acima da média, baseamo-nos no modelo de Dodge (1986) segundo o qual a criança vivencia uma situação social com um conjunto de capacidades e predisposições importantes dadas biologicamente, tais como habilidades motoras e temperamento. É possível que crianças mais habilidosas socialmente tenham apresentado temperamento e predisposição diferenciados, mas isto demandaria novas avaliações e pesquisas. O modelo ainda afirma que as crianças podem lançar mão de sua base de dados, construída a partir de experiências anteriores, bem como de pistas sociais presentes na situação, como por exemplo, as expressões faciais dos outros. Neste sentido, as pistas sociais foram as mesmas para os três subgrupos estudados, então é possível que durante a codificação dos estímulos este subgrupo de crianças, mais habilidosos socialmente, tenha registrado as pistas internas (respostas) e externas (situações), de forma diferente e depois interpretado a situação relacionando os estímulos codificados à conhecimento prévio armazenado na memória, que no caso deste subgrupo poderia, por exemplo, apresentar habilidades de armazenamento e recuperação diferente, mas isto teria que ser avaliado em pesquisas futuras.

Ainda segundo o mesmo modelo, na fase seguinte, a criança procuraria em seu repertório possíveis respostas (processo de busca de resposta), provavelmente pensando nas conseqüências de cada uma delas, seleciona uma (processo de decisão de resposta) e a executaria (processo de atuação). Considerando esta idéia do modelo, nossos dados sugerem que crianças habilidosas avaliariam conseqüências perigosas de forma mais discriminativa do que crianças com habilidade na média ou abaixo da média.

Como apresentado na introdução deste trabalho, Dodge (1991) acrescentou o elemento emocional a este modelo de forma a indicar que o estado emocional afeta e é afetado por cada estágio do modelo. Sob o ponto de vista de Crick e Dodge (1994) cognição e emoção estão entrelaçadas e as emoções podem ser vistas como tendo a capacidade de incrementar ou interromper a eficiência do processamento da informação social. Baseado nesse pressuposto é possível que estes três subgrupos tenham passado pelos estágios propostos no modelo, de uma forma diferente, por isso apresentariam diferenças quanto a um viés interpretativo (raciocínio emocional inferido) no que tange o processamento social e emocional dos estímulos dos scripts.

Neste novo modelo, no estágio 1, chamado codificação, o indivíduo receberia e codificaria os estímulos internos ou externos, voltando atenção para uns em detrimento de outros estímulos, o que chamou de seletividade da atenção. Contudo, a amostra como um todo, parece não apresentar viés atencional, como foi observado através da tarefa de stroop emocional. Não sendo assim este fator o que diferenciaria os três subgrupos quanto ao processamento da informação social e emocional.

O segundo estágio seria a interpretação na qual o indivíduo estabelece uma ligação entre o estímulo percebido e as informações armazenadas em sua memória, conferindo um significado específico para o estímulo apreendido. Neste caso parece que o

subgrupo mais habilidoso socialmente contou com recursos prévios diferentes dos demais subgrupos.

Durante os estágios 3 e 4, a pessoa acessaria possíveis respostas para a situação da memória de longo prazo, avaliaria tais respostas e selecionaria a mais favorável para desempenhar. Se a situação é nova, ela poderia construir novos comportamentos em resposta às pistas sociais. É possível hipotetizar que houvesse diferenças neste nível interpretativo da informação para os três subgrupos.

O modelo de Crick e Dodge (1994) também hipotetiza que as crianças podem confiar em heurísticas cognitivas (atalhos mentais) ou esquemas para ajudá-las a interpretar as pistas situacionais ou internas experienciadas em situações sociais. Essas regras simplificadas e estruturas cognitivas podem fazer o processamento mais eficiente, entretanto, elas podem resultar em erros de julgamento e raciocínio (Kahneman & Tversky, 1973; Ross, Lepper, Strack, & Steinmetz, 1977 citados por Crick e Dodge, 1994). Aqui talvez esteja o cerne da nossa questão. É possível que as heurísticas cognitivas sejam mais parecidas entre crianças com habilidade média e abaixo da média (daí as várias correlações semelhantes em todas as análises feitas), por outro lado, as heurísticas cognitivas dos mais habilidosos socialmente talvez possam ajudá-los a interpretar as pistas situacionais (perigo ou segurança) ou internas (respostas ansigênicas ou positivas) em situações sociais mais facilmente, e como uma capacidade discriminativa e interpretativa melhores, de forma a resultar em menos erros de julgamento.

Na sequência, a discussão dos principais resultados relativos às correlações de avaliação de perigo e habilidades sociais na média, acima da média e abaixo da média.

2.1 Avaliações de perigo e Habilidades Sociais na Média

Os resultados para este subgrupo foram bastante semelhantes aos da amostra de uma forma geral. Para os scripts de interação social com pares, praticamente todas as categorias dos scripts e ainda o index correlacionaram-se positivamente entre si, indicando uma tendência a atribuir notas mais altas às situações de perigo, situação de segurança, resposta de ansiedade e resposta positiva quando a amostra infere perigo aos scripts de uma forma geral (index), ou ao contrário, atribuir notas menores (menor perigo) ao avaliar os scripts como um todo, como pouco perigosos.

Todavia, o que chamou a atenção foram justamente as correlações que apareceram para os scripts que avaliaram interação social entre pares e não apareceram para os scripts que avaliaram a interação social dos pais. Isso indica que este subgrupo de crianças com habilidades sociais na média pode processar as informações do ambiente diferentemente quando estão na companhia dos pais e quando na companhia de pares ou seja, na avaliação da relação entre os pares, situações de segurança foram avaliadas como potencialmente perigosas, quando alguma resposta fisiológica ansiogênica foi descrita. Mostrando uma tendência a avaliar um contexto seguro como ameaçador em função de respostas de ansiedade (evento comum ao raciocínio emocional), porém esta correlação desapareceu quando o mesmo foi avaliado para scripts mostrando pais em situações seguras apresentando respostas fisiológicas ansiogênicas. Neste último caso, foi possível desconsiderar esta informação para julgar a periculosidade do script. Dessa forma, é possível afirmar que a aprendizagem clássica (condicionamento de respostas emocionais) parece ser mais importante do que a aprendizagem vicariante (aprendizagem por observação) para a emissão deste julgamento de periculosidade.

2.2 Avaliações de perigo e Habilidades Sociais Acima da Média

Além das considerações tecidas anteriormente, é fundamental salientar que este subgrupo foi composto por apenas oito crianças e que destas, apenas um era menino, salienta-se que esse resultado não deve ser generalizado existindo a necessidade de serem realizadas novas pesquisas de modo a se confirmar ou refutar qualquer conclusão.

Uma correlação interessante neste subgrupo, ainda não discutida, ocorreu entre idade e segurança objetiva, para os scripts de interação social dos pais e idade e perigo objetivo, para os scripts de interação social com pares. Nesse sentido, para os scripts de interação social dos pais as crianças com habilidades sociais acima da média obtiveram correlação negativa entre segurança objetiva e idade indicando que quanto maior a idade menor a atribuição de perigo às situações em que há indícios de segurança, apontando que a modelagem de segurança (através de condicionamentos operantes e vicariantes) realizadas pelos pais para esse grupo, passa a ter um peso menor conforme a idade aumenta. Todavia, é interessante notar que a correlação entre idade e segurança objetiva não ocorreu para os scripts de interação social com pares. Pode-se levantar a hipótese de que perceber segurança nas relações sociais com parceiros de mesma idade é um processo que demanda mais tempo, nesse sentido, seria interessante realizar a mesma investigação com uma amostra mais velha. Outro aspecto a ser ressaltado refere-se ao tipo de escola da qual a amostra faz parte: tratando-se de uma escola particular e de enfoque religioso em que a maioria dos pais fornece um ambiente seguro para os filhos, questiona-se se o mesmo resultado seria encontrado em uma amostra de crianças com lares desorganizados e inconstantes, onde as experiências que comporiam o banco de dados (Crick e Dodge, 1994) seriam bastante diferentes.

De forma semelhante, a correlação positiva entre idade e perigo objetivo nos scripts de interação social com pares encontrada neste subgrupo mostrou que quanto

maior a idade, maior a percepção de perigo para as situações que realmente apontam indícios de perigo objetivo. Assim, há uma evidência de que a idade favorece a discriminação de informações consistentes de perigo, para interação com pares, fazendo com que a criança tema o que é realmente perigoso.

Não obstante, mesmo para esse subgrupo de crianças com habilidades sociais acima da média idade não se correlacionou com os scripts contendo informações ambíguas, ou seja, situações de segurança com resposta de ansiedade e situações de perigo com resposta positiva. Isso mostra que mesmo para as crianças com habilidades sociais acima da média a idade não favorece, nem dificulta o processamento desse tipo de informação. Este seria mais um indício de que um viés interpretativo (no caso, o raciocínio emocional) permeia o processamento das informações na infância, tratando-se, portanto, de um fenômeno do desenvolvimento.

2.3 Avaliações de perigo e Habilidades Sociais Abaixo da Média

Neste subgrupo chamou-nos a atenção o comportamento da variável situação de segurança em relação às correlações obtidas e não obtidas. Com relação aos scripts apresentando interações dos pais só observou-se correlação entre situação de segurança e resposta positiva, desta forma julgamentos de periculosidade para situações seguras parecem não ter interferido no julgamento de periculosidade nem de respostas de ansiedade nem de situações de perigo objetivo indicando que na observação dos pais o julgamento de periculosidade para qualquer indício de perigo foi considerado e julgado independentemente de indícios de segurança presentes na situação. Por outro lado, isso não aconteceu no julgamento de periculosidade de relações entre pares, onde o perigo foi apontado mesmo em situações de segurança objetiva (a situação foi segura e a

resposta foi positiva). Novamente, neste último caso encontramos indícios de que a aprendizagem clássica (condicionamento de respostas emocionais) parece ser mais importante do que a aprendizagem vicariante (aprendizagem por observação) para esta emissão deste julgamento de periculosidade.

3. Raciocínio Emocional e Raciocínio Emocional baseado no modelo dado pelos pais.

Compreender de que forma ocorre o processamento da informação emocional em contextos de interação social é de suma importância para aqueles que trabalham ou lidam com crianças. Conforme estudos anteriores (Morren et. al., 2004; Muris, et. al., 2003; Santos & Lopes 2005), a amostra estudada nesta pesquisa também apresentou o uso de raciocínio emocional e raciocínio emocional baseado no modelo dado pelos pais, uma vez que confiou não somente na informação de perigo contida nos scripts, mas tomou a resposta de ansiedade para interpretar a situação como perigosa quando ela era segura.

Como apresentado anteriormente, a teoria do processamento da informação emocional de Crick e Dodge (1994) permite entender os resultados encontrados nessa pesquisa, pois, segundo os autores, uma informação fisiológica pode ser processada de forma ameaçadora (condicionamento de respostas emocionais), mesmo que outros elementos da situação apontem o contrário e isso ocorreria na fase de codificação dos estímulos.

De acordo com Morren et. al. (2004), quando crianças inferem perigo de respostas de ansiedade subjetivas em vez de ameaça objetiva, falsos alarmes não são reconhecidos e medos irracionais tenderão a persistir. Isso pôde ser verificado nesta

pesquisa, por meio da avaliação de situações de perigo e segurança que foram tomadas como mais perigosas quando foram associadas a informação de resposta de ansiedade. Mais especificamente, as crianças desse estudo discriminaram o que é uma situação perigosa do que é seguro, bem como discriminaram uma resposta que é ansiogênica de outra positiva, mostrando que a amostra de crianças, para a idade estudada, realiza a análise de todos os elementos contidos na situação, portanto, não utiliza um viés perceptivo. Todavia, o julgamento de periculosidade obteve notas altas, especialmente quando as respostas de ansiedade estavam presentes, indicando a presença de um viés interpretativo, pois embora tenha ocorrido a discriminação do que é ameaçador e do que é seguro, as informações ambíguas foram interpretadas como ameaçadoras. Dessa forma, se não houvesse raciocínio emocional e raciocínio emocional baseado no modelo dado pelos pais, os julgamentos de periculosidade para situações de segurança com resposta de ansiedade deveriam ter obtido notas menores, uma vez que há informações de segurança no script.

Foi interessante notar que as interações sociais que envolviam os pais exacerbaram a percepção de perigo ou de segurança, ou seja, notas mais altas foram atribuídas para os scripts de interação social dos pais, para situações de perigo objetivo, por outro lado, as menores notas foram atribuídas para situações de segurança objetiva para scripts apresentando interação social dos pais, indicando que a reação dos pais e o contexto em que a criança está em companhia deles são fontes importantes de aprendizagem vicariante, especialmente no que tange à codificação das informações contidas nas histórias e, conseqüentemente, no julgamento realizado pela amostra. Provavelmente, isso se deve à importância dos pais na vida da criança, principalmente na amostra estudada que, de uma forma geral, possui uma família estruturada que fornece suporte, afeto e cuidado. Talvez estudos com crianças que apresentem relações

de apego ansioso, ou com adolescentes apontassem resultados diferentes. Isso mostra a importância de mais pesquisas na área.

Contrariamente ao estudo de Muris et. al. (2003) que não encontrou interação significativa entre idade e as outras variáveis da pesquisa, e semelhante à pesquisa de Vasey et. al. (1994) que verificou ligação entre idade e interpretação de informações, este estudo obteve a interação entre idade e resposta para interação social com pares indicando que a idade configura-se em um fator relevante para avaliação dos scripts, sem, contudo, apresentar um padrão crescente ou decrescente para avaliação de perigo, ou seja, quando os scripts envolveram interação social com pares, a idade influenciou na interpretação do estímulo contido nas respostas, todavia, não se pode dizer que há uma tendência em avaliar as respostas como mais ou menos perigosas conforme a idade aumenta ou diminui. Nesse caso, os resultados de Vasey et. al. (1994) diferenciam-se, pois na pesquisa dos citados autores pensamentos de preocupação foram mais proeminentes em crianças mais velhas. Contudo, vale a pena ressaltar que a partir dos 10 anos, o aumento da idade cronológica, o julgamento de periculosidade diminui para respostas positivas e aumenta para respostas de ansiedade.

Percebe-se também que o raciocínio emocional baseado no modelo dado pelos pais está de acordo com a teoria do processamento de informação de Dodge (1986), considerando que ao observar os estímulos do ambiente e decidir quanto à significância dele, bem como qual resposta deverá ser escolhida e implementada, a criança pode recorrer a experiências disponíveis na memória, como também de pistas sociais presentes na situação, como, por exemplo, as expressões faciais dos outros, no caso, as reações expressadas pelos pais, como uma fonte de aprendizagem operante e vicariante.

VII CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados encontrados nesse trabalho ampliam o conhecimento existente sobre alguns fatores envolvidos no desenvolvimento infantil. Ao agregar diferentes instrumentos ao mesmo estudo, foi possível verificar que o raciocínio emocional e o raciocínio emocional baseado no modelo dado pelos pais são uma forma de viés interpretativo, uma vez que, de uma forma geral, a amostra discriminou as situações, ou seja, segurança de perigo. Todavia, quando a informação mostrava-se ambígua (situação descrita era inversa a resposta fisiológica experimentada) essa discriminação foi bem mais grosseira, levando as crianças a inferir perigo quando informações dissonantes estavam presentes.

Assim, viés interpretativo (tendência em interpretar situações ambíguas como ameaçadoras) parece estar na base do raciocínio emocional e do raciocínio baseado no modelo dado pelos pais e não o viés atencional (hiperatenção em relação a estímulos irrelevantes associados a perigo), pois a amostra não apresentou viés atencional na tarefa Stroop emocional.

Além disso, foi possível verificar que o raciocínio emocional baseado no modelo dado pelos pais, estudado originalmente em amostras holandesas, parece ocorrer universalmente, mostrando o cuidado que os pais devem ter tanto na educação direta (condicionamento operante) quanto aos comportamentos apresentados diante dos filhos, pois fobias podem surgir via modelagem vicariante.

Outro aspecto importante referiu-se às habilidades sociais fundamentais para inserção no grupo e adequação social e suas relações estreitas com o processamento da informação emocional.

Apesar das inúmeras contribuições, esta pesquisa apresentou algumas peculiaridades. Uma delas é de que a amostra foi retirada de uma escola particular, e de enfoque religioso. Isto pode ter interferido principalmente nos resultados da tarefa Stroop emocional. Além disso, este enfoque religioso, em que os alunos recebem aulas de religião associadas a uma forte ênfase sobre o bom comportamento, desenvolvimento e manutenção de relações amistosas, pode, por exemplo, ter aparecido nas respostas ao teste de habilidades sociais. Adicionalmente, a idade estudada considerou crianças de até 12 anos, não permitindo conjecturar sobre o raciocínio emocional e seus desdobramentos na adolescência. Não obstante, tais limitações não invalidam os resultados encontrados, apontando tão somente a necessidade de novos estudos que considerem essas variáveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arntz, A., Rauner, M., & Van den Hout, M. (1995). If I felt anxious, there must be danger: Ex- consequential reasoning in inferring danger in anxiety disorders. *Behaviour Research and Therapy*, 33 (8), 917-925.
- Baños, R. M., & Moliner, R. (1996). Processamiento selectivo de lá información amenazante em niños fóbicos: Una replicación Del estudio de Martín, Horder Y Jones (1992). *Anales de Psicología*, 12 (1), 19-28.
- Beck, A. T., & Emery, G. (1985). *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*. New York: Basic Books.
- Beck, A. T. (2005). Além da crença: uma teoria de modos, personalidade e psicopatologia. In: Salkovskis, p. (Ed.). *Fronteiras da terapia cognitiva* (pp. 21-40). (A. M. Serra, trad.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Carneiro, E. G. (2003). Inteligência Social como vertente cognitiva da competência social. In: Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (orgs). *Habilidades sociais: questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 129-146). Campinas: Editora Alínea.
- Crick. N. R., & Dodge, K. A. (1994). A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin*, 115 (1), 74-101.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. (2005). *Sistema Multimídia em Habilidades Sociais de Crianças*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In: M. Perlmutter (Ed.), *The Minnesota Symposium on Child Psychology*, 18, 77-125.
- Dodge, K. A. (1991). Emotion and social information processing. In: GARBER, J.; DODGE, K. A. (Orgs.), *The development of emotion regulation and dysregulation*. (pp. 159-181). England: Cambridge University Press,.
- Ehrenreich, J. T., & Gross, A. M. (2001). Biased attentional behavior in childhood anxiety: A review of theory and current empirical investigation. *Clinical Psychology Review*, 22 (7), 991-1008.
- Field, A. P., Argyris, N. G., & Knowles, K. A. (2001). Who's afraid of the big bad wolf: a prospective paradigm to test Rachman's indirect pathways in children. *Behaviour Research and Therapy*, v.39 (11), 1259-1276.
- Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (1999). *Desenvolvimento Cognitivo* (3a ed.). (C. Dornelles, trad.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

- Friedberg, R.D., & McClure, J. M. (2004). *Prática Clínica de Terapia Cognitiva com Crianças e Adolescentes*. (C. Monteiro, trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Gerull, F. C., Ronald M., & Rapee, R. M. (2002). Mother knows best: effects of maternal modelling on the acquisition of fear and avoidance behaviour in toddlers. *Behaviour Research and Therapy*, 40, (3), 279–287.
- Kindt, M., Bierman, D., & Brosschot, J. F. (1997). Cognitive Bias in Spider Fear and Control Children: Assessment of Emotional Interference by a Card Format and a Single-Trial Format of the Stroop Task. *Journal of Experimental Child Psychology*, 66 (2), 163-179.
- Kindt, M., Brosschot, J. F., & Everaerd, W. (1997). Cognitive Processing Bias of Children in a Real Life Stress Situation and a Neutral Situation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 64 (1), 79-97.
- Lazarus, R. S. (2000). The cognition-emotion debate: a bit of history In: Dalgeish, T. & Power, M. J. (Eds.). *Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 3-19). New York: Wiley.
- Marinho, M. L. (2003). Comportamento anti-social infantil: Questões teóricas e de pesquisa. In: Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (orgs). *Habilidades sociais: questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 61-81). Campinas: Editora Alínea.
- Martin, M., Horder, P., & Jones, G. V. (1992). Integral bias in naming of phobia-related words. Brief report. *Cognition and Emotion*, 6 (6), 479–486.
- Morren, M., Kindt, M., Van den Hout, M. & Van Kasteren, H. (2003). Anxiety and the Processing of Threat in Children: Further Examination of the Cognitive Inhibition Hypothesis. *Behavior Change*, 20 (3), 131–142.
- Morren, M., Muris, P. & Kindt, M. (2004). Emotional Reasoning and Parent-based Reasoning in Normal Children. *Child Psychiatry and Human Development*, 35 (1), 3-20.
- Muris, P., Merckelbach, H., Meesters, C., & Brand, K. V. D. (2002). Cognitive Development and Worry in Normal Children. *Cognitive Therapy and Research*, 26 (6), 775–785.
- Muris, P., Merckelbach, H., & Van Spauwen, I. (2003). The emotional reasoning heuristic in children. *Behaviour Research and Therapy*, 41 (3), 261-272.
- Papalia, D. E., & Olds, S.W. (2000). *Desenvolvimento Humano* (7a ed.). (Daniel Bueno, tradutor). Porto Alegre: Artmed.
- Santos, S. A., & Lopes, R. F. F. (2005). *Regulação Emocional e Regulação Afetiva numa perspectiva desenvolvimental na infância*. Dissertação de Mestrado não publicada, Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Brasil.

Sternberg, R. J. (2000). *Psicologia Cognitiva* (M. R. B. Osório, trad.). Porto Alegre: Artmed.

Vasey, M. W., Crnic, K. A., & Carter, W. G. (1994) Worry in childhood: A developmental perspective. *Cognitive Therapy and Research*, 18, n.6, p. 529–549.

Williams, J. M. G, Watts, F. N., Macleod, C., & Mathews, A. (2002). *Cognitive Psychology and emotional Disorders* (2 ed.) New York: Wiley.

APÊNDICE A

Apêndice A – Carta de Apresentação da Pesquisa aos Pais.

Senhores Pais,

Por meio desta, convidamos o seu filho (a) para participar da pesquisa intitulada: Bases Atencionais do Raciocínio Emocional Infantil em Contextos Sociais.

Esta pesquisa é referente à dissertação de Mestrado de Aline Henriques Reis, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Aplicada do Instituto de Psicologia – UFU.

Neste projeto pesquisaremos a habilidade de crianças de 8 a 12 anos de raciocinar com informações sociais e emocionais.

Para que seu filho (a) participe é necessário que tenhamos o seu consentimento e autorização. Apresentamos abaixo alguns esclarecimentos a respeito da pesquisa e a maneira como ela será feita:

- o objetivo geral desta pesquisa é verificar a ocorrência de raciocínio emocional e raciocínio (emocional) baseado no modelo dado pelos pais na infância, enquanto um fenômeno natural do desenvolvimento geral da criança, avaliando mais especificamente situações de interação social.

- serão realizadas duas sessões com a criança. Na primeira, acompanhada pelo pesquisador, a criança responderá a um teste que avalia as habilidades sociais dela, ou seja, a habilidade da criança agir em situações sociais. Na segunda sessão a criança ouvirá algumas histórias sobre situações de interação social típicas da infância e será pedido para que responda o que sentiria naquela situação caso acontecesse com ela. Além disso, a criança terá sua atenção testada a partir de uma tarefa que consiste em dar o nome das cores em que algumas palavras serão apresentadas.

- todas as sessões ocorrerão na própria escola, respeitando a aprovação da professora e/ou orientadora educacional com relação aos horários de testagem. Contaremos também com o consentimento e motivação da própria criança para participar do estudo;

- salientamos que os procedimentos desta pesquisa não resultarão em nenhum dano físico ou psicológico ao seu filho (a), sendo que fica resguardada a identidade de todos os participantes da pesquisa.

Ao final enviaremos a cada pai um relatório geral acerca das habilidades sociais de cada criança avaliada.

A equipe de pesquisa agradece e se coloca à disposição para quaisquer outros esclarecimentos. Caso os Senhores concordem com a participação de seu filho (a) nesta pesquisa, solicitamos que leiam atentamente os termos de consentimento e autorização que se seguem, preenchendo e enviando os mesmos à escola.

Contatos:

Prof.a. Dr.a. Renata Ferrarez Fernandes Lopes – 3218 2701

Aline Henriques Reis – 9153-8815.

Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia.

APÊNDICE B

Apêndice B – Termo de consentimento enviado aos pais/responsáveis.

Eu _____

Abaixo assinado, tendo recebido as informações listadas abaixo e ciente dos objetivos da pesquisa e dos meus direitos abaixo relacionados concordo em permitir a participação do meu filho na pesquisa, Bases Atencionais do Raciocínio Emocional Infantil em Contextos Sociais, declarando conhecer os termos da mesma, bem como afirmo que minha participação é totalmente espontânea e livre.

1- Os horários de aplicação do teste de Habilidades Sociais em Crianças e das tarefas de raciocínio emocional e do teste atencional serão escolhidos pela equipe pedagógica da escola.

2- Fica assegurado ao participante que ele não será identificado e que será mantido o caráter confidencial das informações relacionadas com a sua privacidade.

3- Fica assegurado ao participante a liberdade de retirar o seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, no que será prontamente atendido.

4- Caso o participante deseje receber resposta a qualquer dúvida será atendido prontamente, ainda que esta possa afetar a sua vontade de continuar participando.

5- Caso seja verificado qualquer problema de habilidade social na criança, a família será informada e encaminhada para programas públicos de atendimento em Psicoterapia e /ou Psicopedagogia, sempre se verificando a disponibilidade de atendimento psicoterapêutico oferecido na rede pública para estes pacientes.

6- RG n.º _____ Data :
_____/_____/_____

Ass.Participante _____

Ass.Pesquisadora: _____

Ass.Avaliador _____

APÊNDICE C

Apêndice C – Autorização enviada aos pais/responsáveis

AUTORIZAÇÃO:

Eu

Abaixo assinado, concordo que meu filho(a) participe da pesquisa intitulada Bases Atencionais do Raciocínio Emocional Infantil em Contextos Sociais, e autorizo a apresentação dos dados desta pesquisa em congressos científicos e a publicação dos mesmos em revistas científicas, desde que seja mantido em sigilo a identidade do meu filho(a).

Assinatura do responsável:

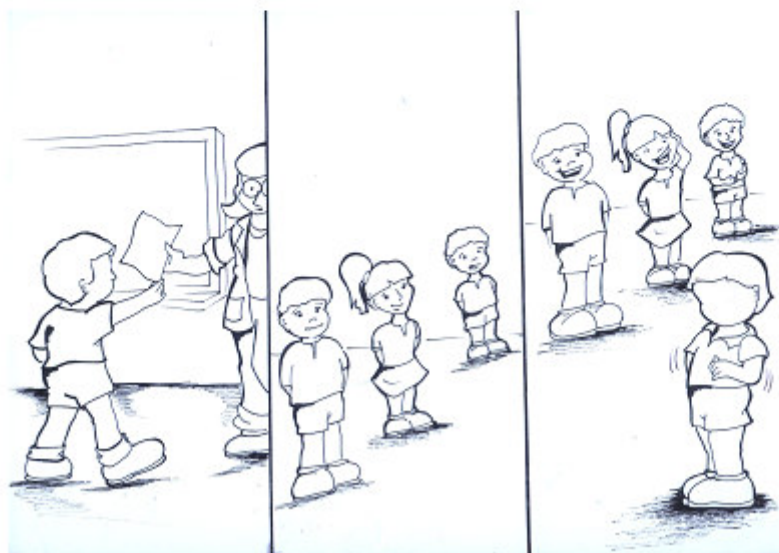
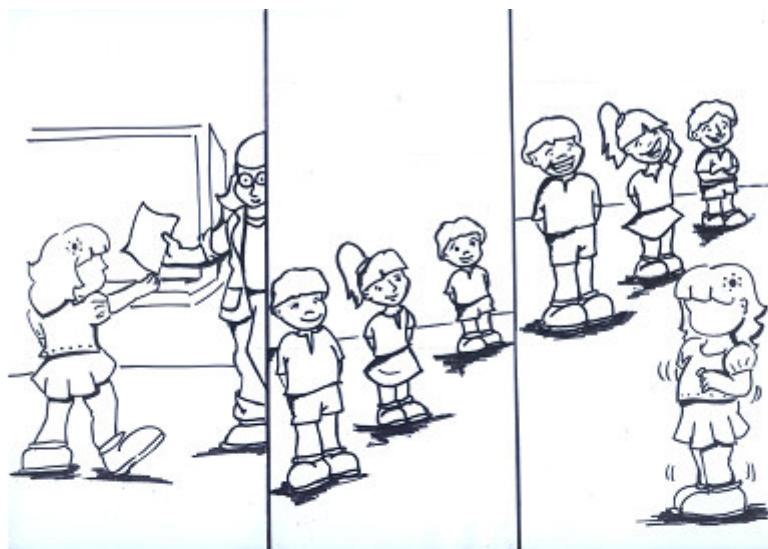
APÊNDICE D

Apêndice D – Enredo e ilustrações (ilustrações em tamanho menor que o original) dos *scripts* para o contexto de interação com os pares na situação de leitura.

Script: interação entre pares

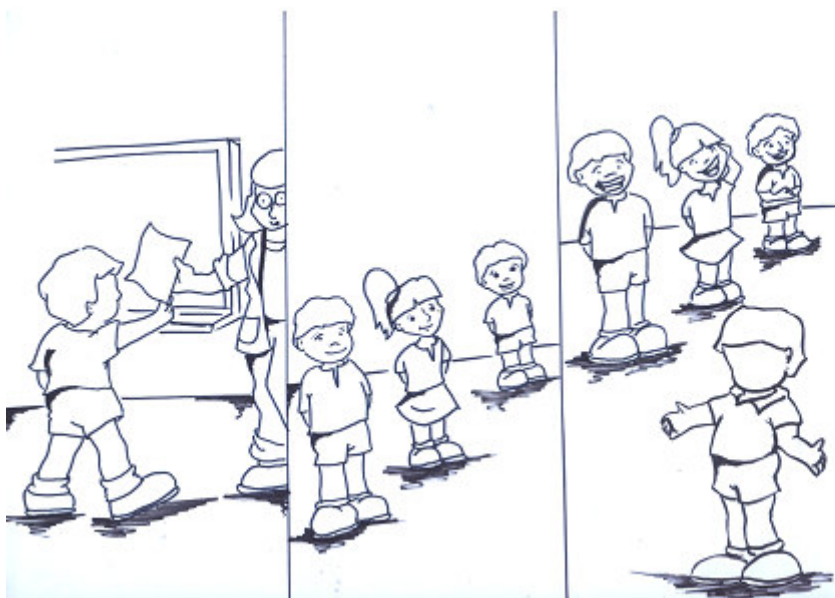
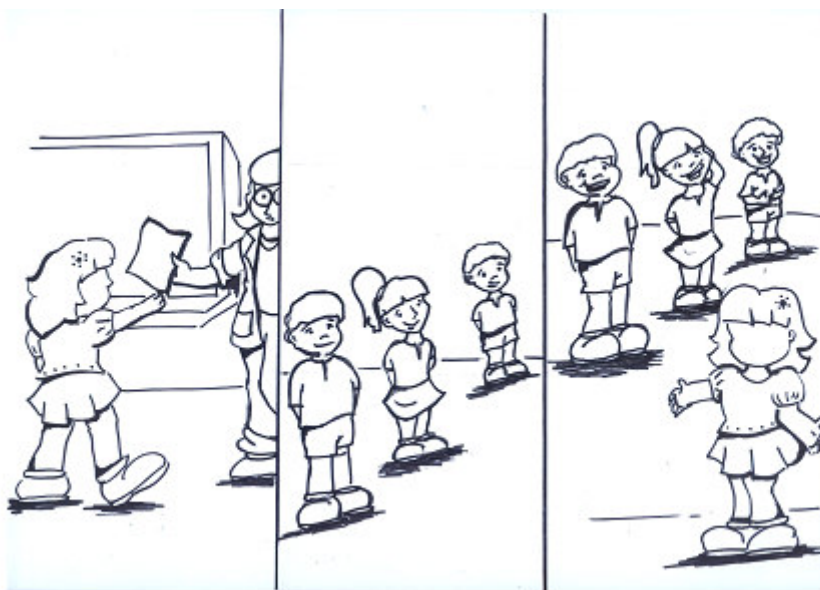
Perigo + resposta de ansiedade

A professora pediu para que cada aluno decorasse uma parte de uma poesia porque a sala inteira ia declamá-la para a escola. Cada aluno falou sua parte. Quando chegou a sua vez, você esqueceu o que tinha que falar. Ficou vermelho. As outras crianças olharam para você e riam muito. Você ficou com vergonha e sentiu seu coração ir à boca. (1)



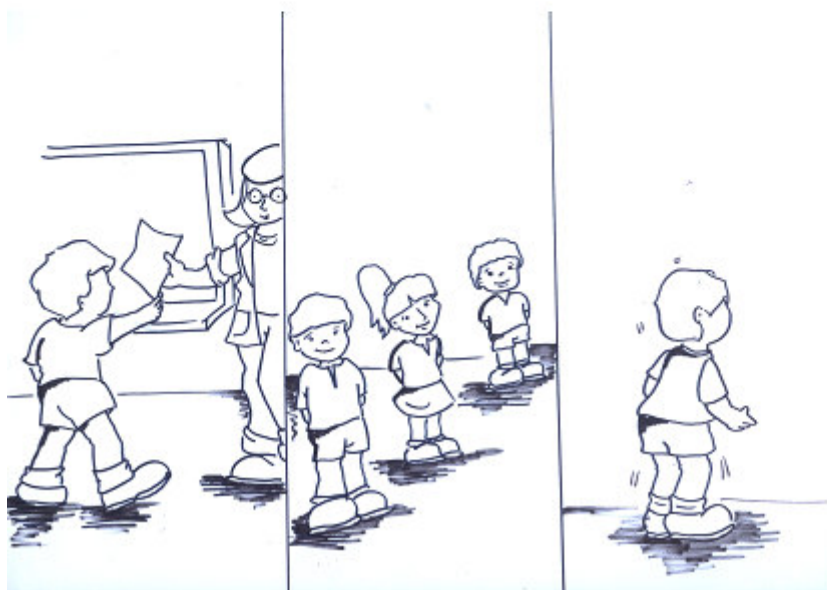
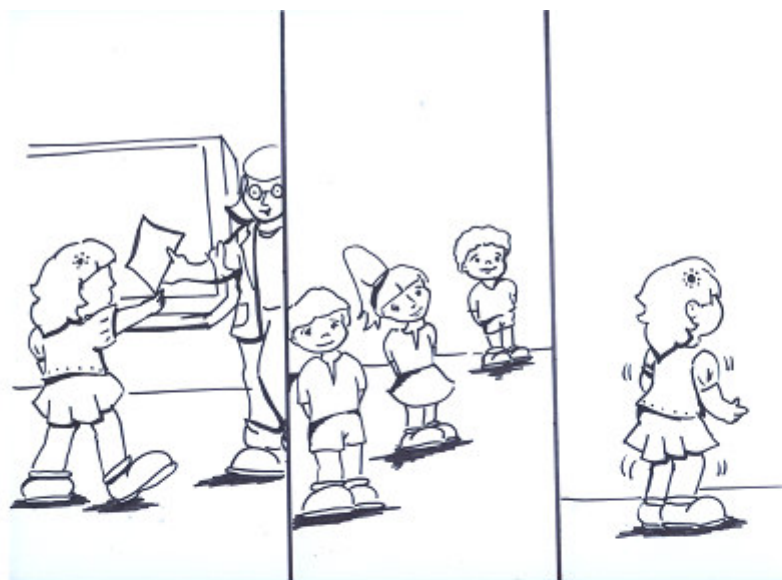
Perigo+ resposta positiva

A professora pediu para que cada aluno decorasse uma parte de uma poesia porque a sala inteira ia declamá-la para a escola. Cada aluno falou sua parte. Quando chegou a sua vez, você esqueceu o que tinha que falar. Ficou vermelho. As outras crianças olharam para você e riam muito. Você não se preocupou, sorriu e tentou lembrar da sua parte. (2)



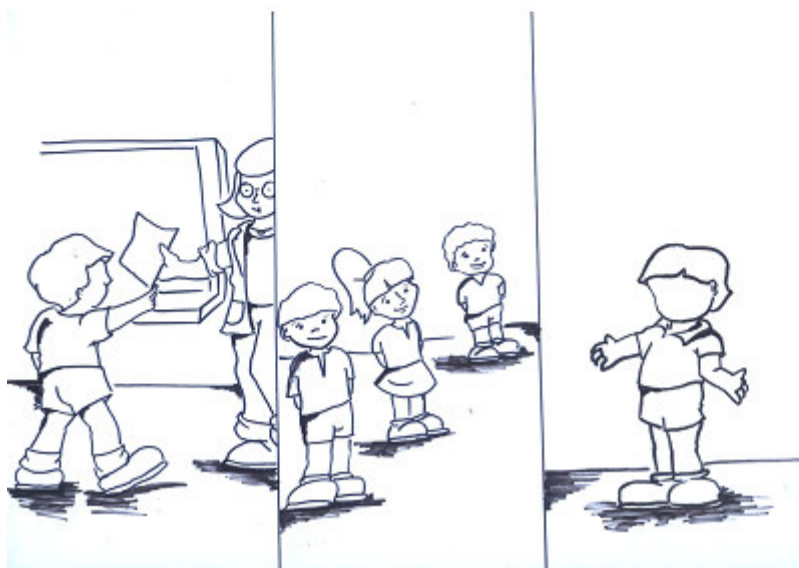
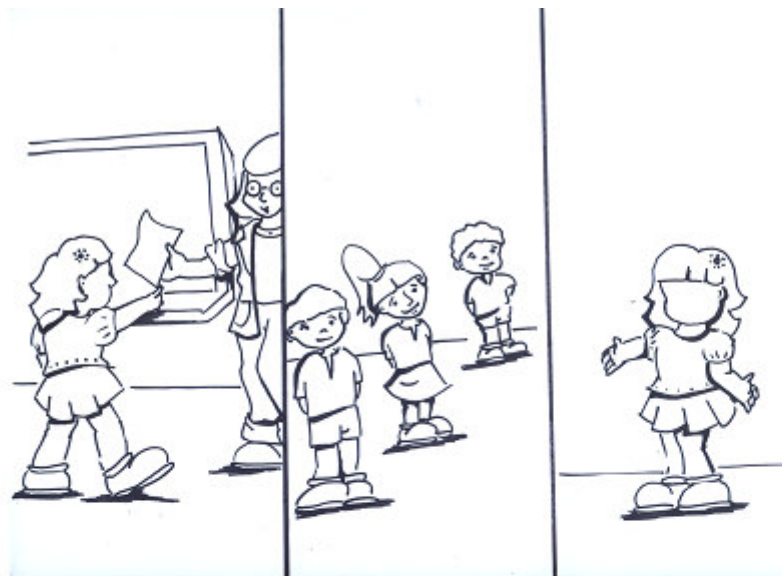
Segurança + resposta de ansiedade

A professora pediu para que cada aluno decorasse uma parte de uma poesia porque a sala inteira ia declamá-la para a escola. Cada aluno falou sua parte. Quando chegou a sua vez, você se lembrou o que tinha que falar e saiu-se muito bem, mas você ficou assustado e suas pernas tremeram. (3)



Segurança + resposta positiva

A professora pediu para que cada aluno decorasse uma parte de uma poesia porque a sala inteira ia declamá-la para a escola. Cada aluno falou sua parte. Quando chegou a sua vez, você se lembrou o que tinha que falar e saiu-se muito bem. Você ficou calmo e sentiu-se feliz por ter conseguido declamar a sua parte da poesia. (4)



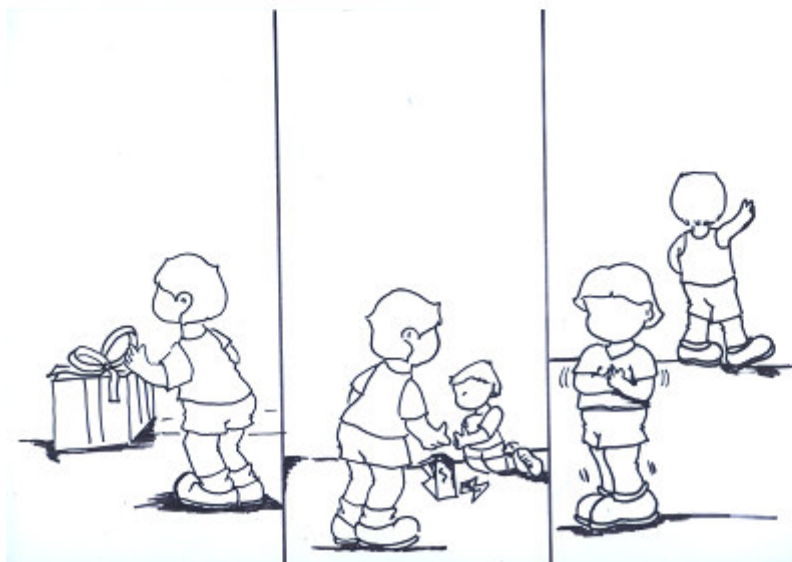
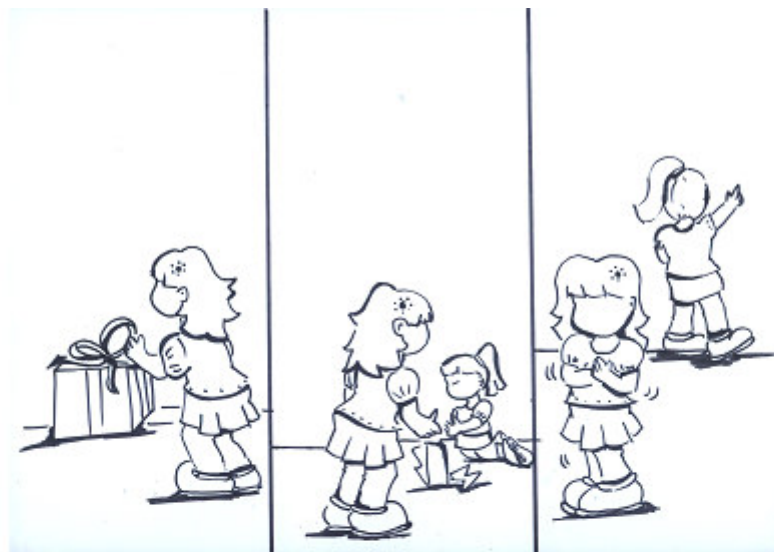
APÊNDICE E

Apêndice E - Enredo e ilustrações (ilustrações em tamanho menor que o original) dos *scripts* para o contexto de interação com os pares na situação de brincar.

Script: interação entre pares

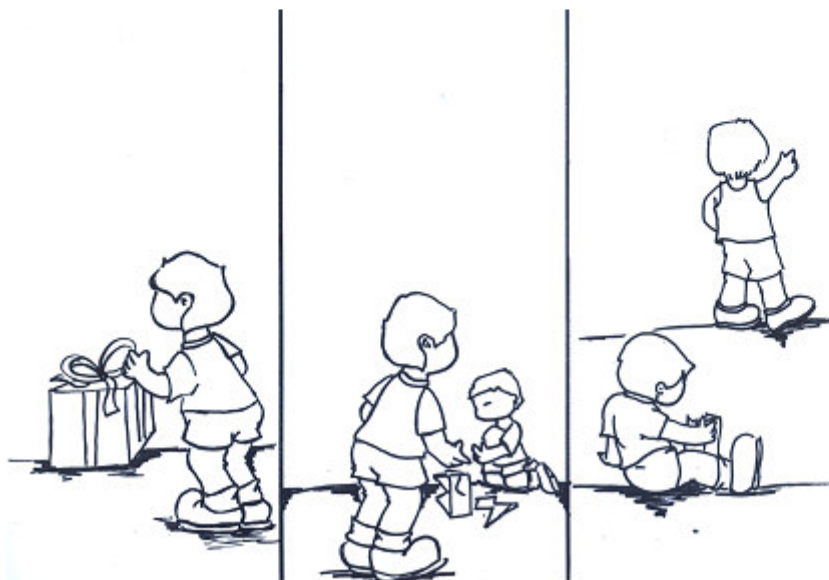
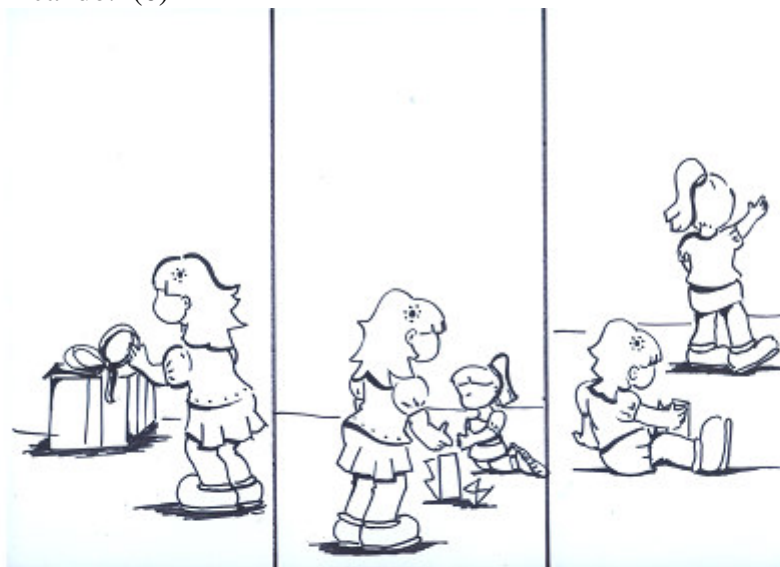
Perigo + resposta de ansiedade

Seus pais te deram como presente de aniversário um brinquedo que você queria há muito tempo. Você e seu melhor amigo começam a brincar e sem querer ele quebra seu brinquedo novo. Você briga com seu amigo ele fica chateado, chora e vai embora. Você pensa que ele pode não voltar mais. Seu coração dispara, sua mão começa a suar. (5)



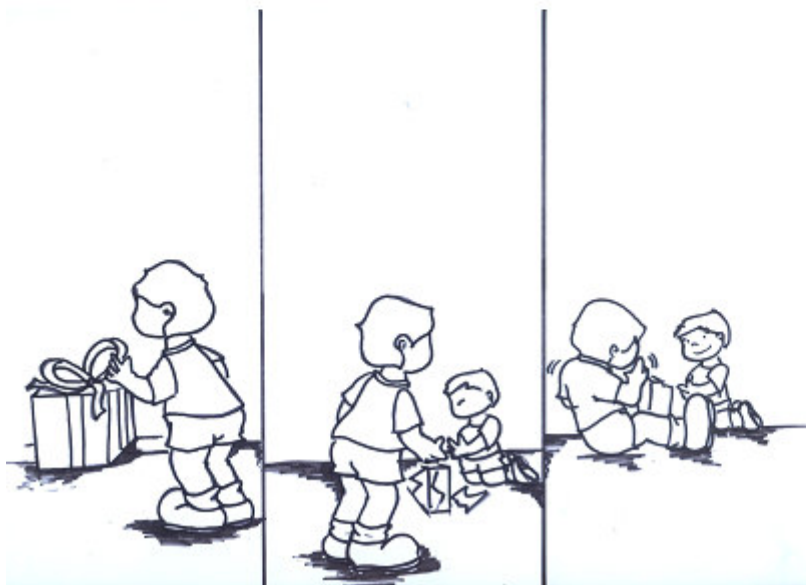
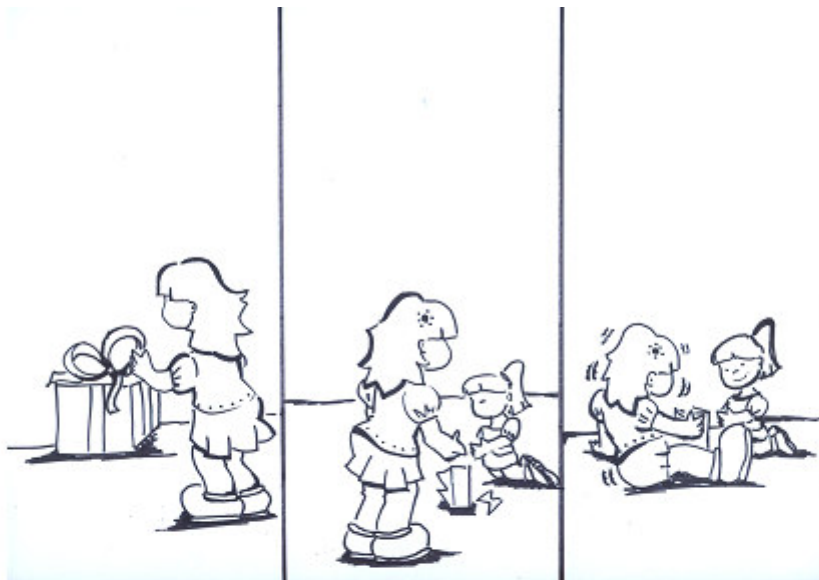
Perigo+ resposta positiva

Seus pais te deram como presente de aniversário um brinquedo que você queria há muito tempo. Você e seu melhor amigo começam a brincar e sem querer ele quebra seu brinquedo novo. Você briga com seu amigo e ele fica chateado, chora e vai embora. Você pensa que ele pode não voltar mais. Você não se importa em perder este amigo e continua brincando. (6)



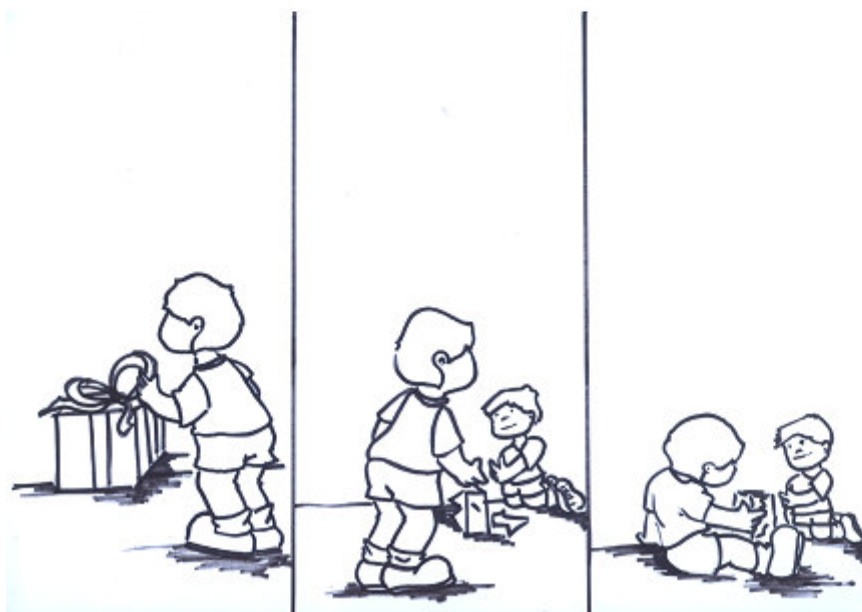
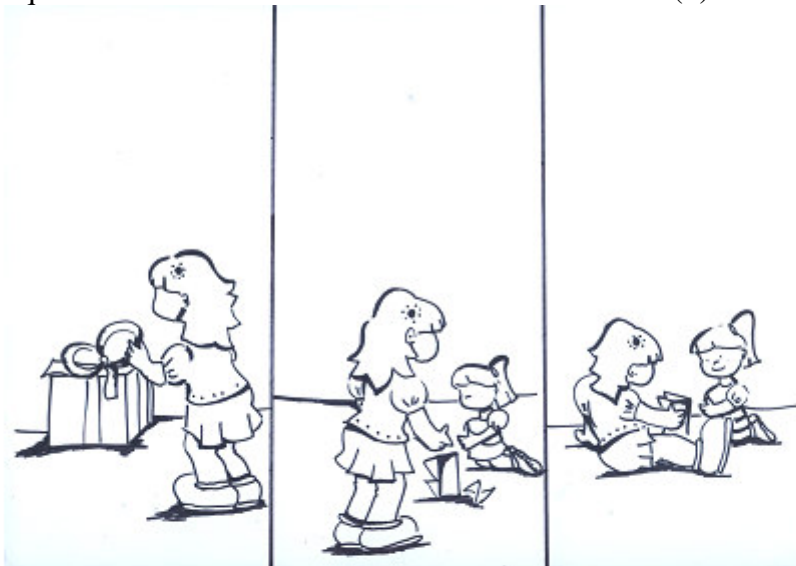
Segurança + resposta de ansiedade

Seus pais te deram como presente de aniversário um brinquedo que você queria há muito tempo. Você e seu melhor amigo começam a brincar e sem querer ele quebra seu brinquedo novo. Você briga com seu amigo e ele pede desculpas, diz que sente muito e entende porque você está bravo, mas mesmo assim, seu coração dispara e sua mão começa a suar. (7)



Segurança + resposta positiva

Seus pais te deram como presente de aniversário um brinquedo que você queria há muito tempo. Você e seu melhor amigo começam a brincar e sem querer ele quebra seu brinquedo novo. Você briga com seu amigo e ele pede desculpas, diz que sente muito e entende porque você está bravo. Vocês continuam brincando. (8)



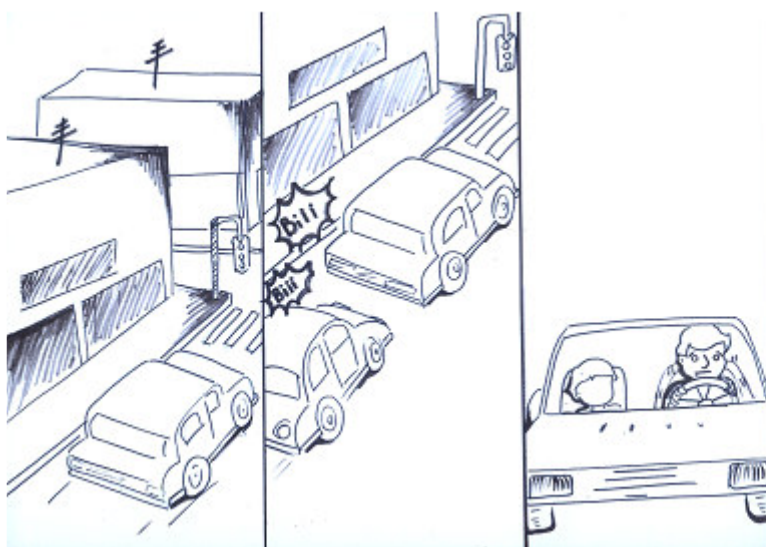
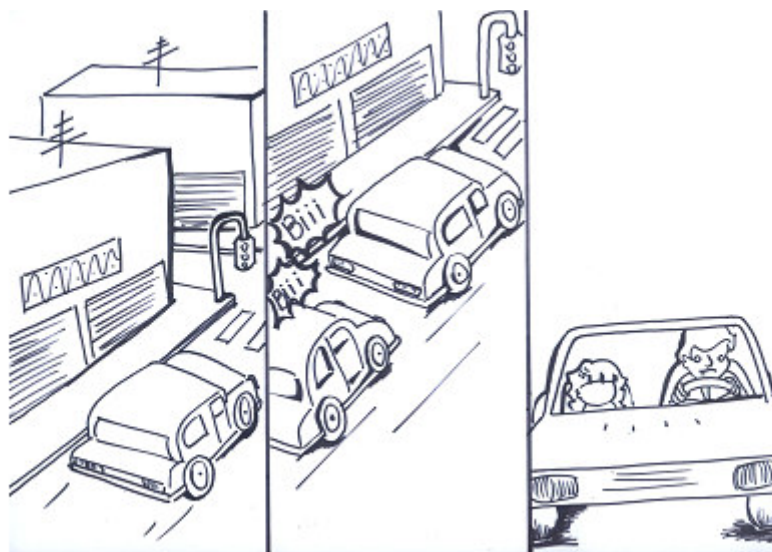
APÊNDICE F

Apêndice F - Enredo e ilustrações (ilustrações em tamanho menor que o original) dos *scripts* para o contexto de interação com os pais na situação Carro.

Script: Criança observando o pai

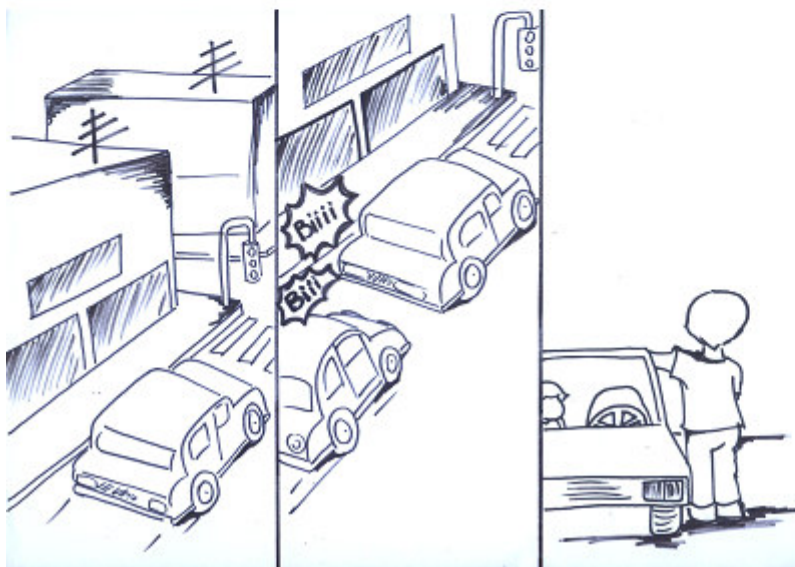
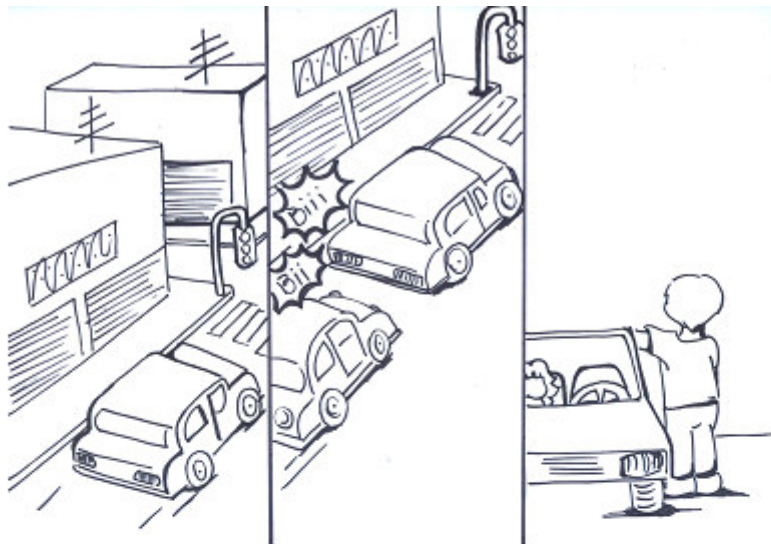
Perigo + resposta de ansiedade

Você está dentro do carro com seu pai e o sinal fica vermelho; ele pára o carro e espera o sinal abrir. O sinal fica verde permitindo que ele siga em frente. O carro quebra e não sai do lugar. Os outros motoristas começam a buzinar e a xingar seu pai. Ele fica assustado e começa a tremer e suar frio. (9)



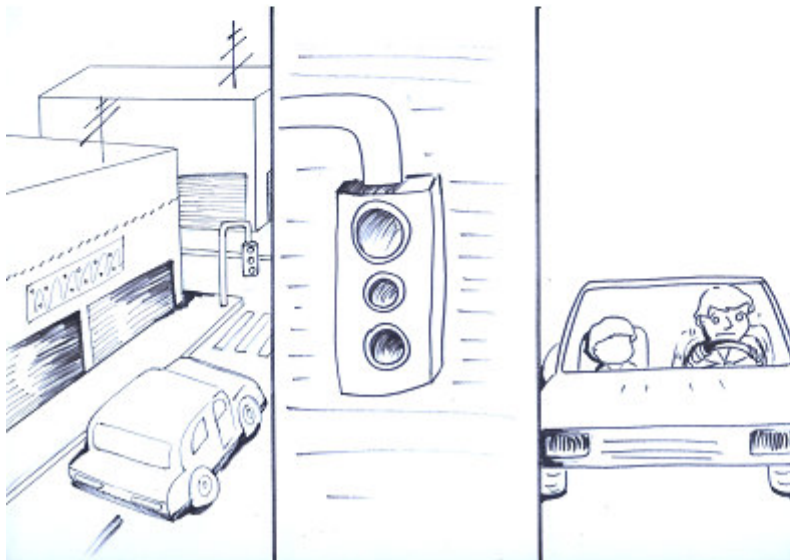
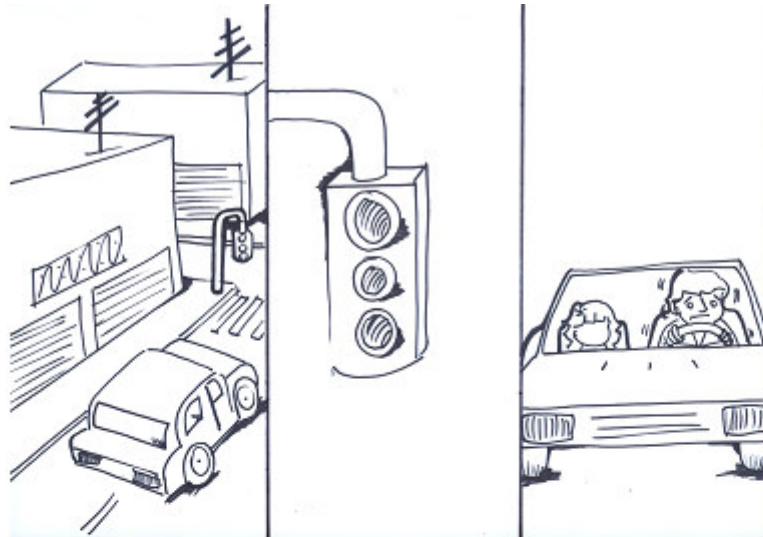
Perigo+ resposta positiva

Você está dentro do carro com seu pai e o sinal fica vermelho; ele pára o carro e espera o sinal abrir. O sinal fica verde permitindo que ele siga em frente. O carro quebra e não sai do lugar. Os outros motoristas começam a buzinar e a xingar seu pai. Seu pai parece tranquilo, desce do carro e começa a consertá-lo. (10)



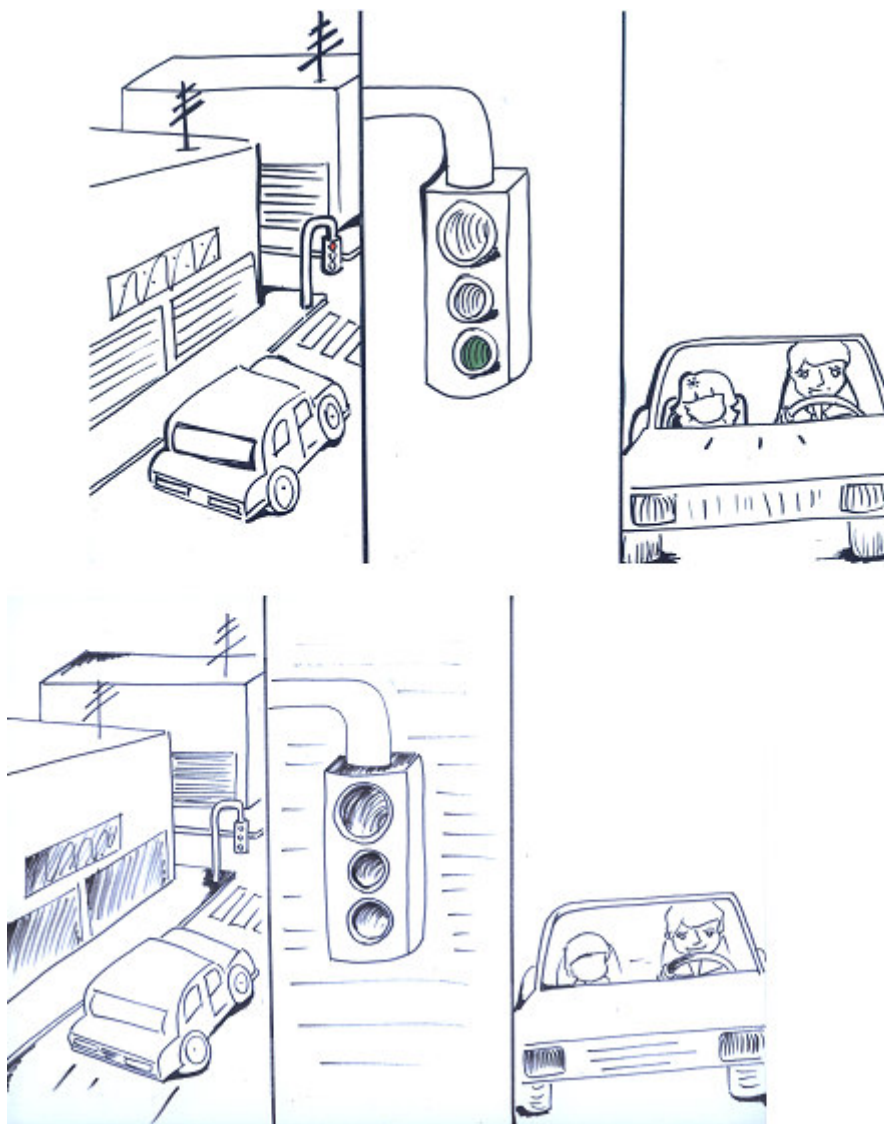
Segurança + resposta de ansiedade

Você está dentro do carro com seu pai e o sinal fica vermelho; ele pára o carro e espera o sinal abrir. O sinal fica verde permitindo que ele siga em frente. Seu pai continua dirigindo, mas ele fica assustado e começa a tremer e a suar frio. (11)



Segurança + resposta positiva

Você está dentro do carro com seu pai e o sinal fica vermelho; ele pára o carro e espera o sinal abrir. O sinal fica verde permitindo que ele siga em frente. Seu pai parece tranquilo e continua dirigindo. (12)



APÊNDICE G

Apêndice G: Enredo e ilustrações (ilustrações em tamanho menor que o original) dos *scripts* para o contexto de interação com os pais na situação Viagem.

Script: Criança observando interação dos pais

Perigo + resposta de ansiedade

Você entra no quarto de seus pais e vê e ouve seus pais conversando. Eles estavam planejando viajar na próxima semana. Sua mãe já tinha arrumado as malas e já estava tudo pronto. Seu pai chega e diz que não vão viajar mais. Sua mãe diz que quer ir de qualquer jeito. Seu pai grita com sua mãe. Isso deixa sua mãe assustada e as pernas dela começam a tremer. (13)



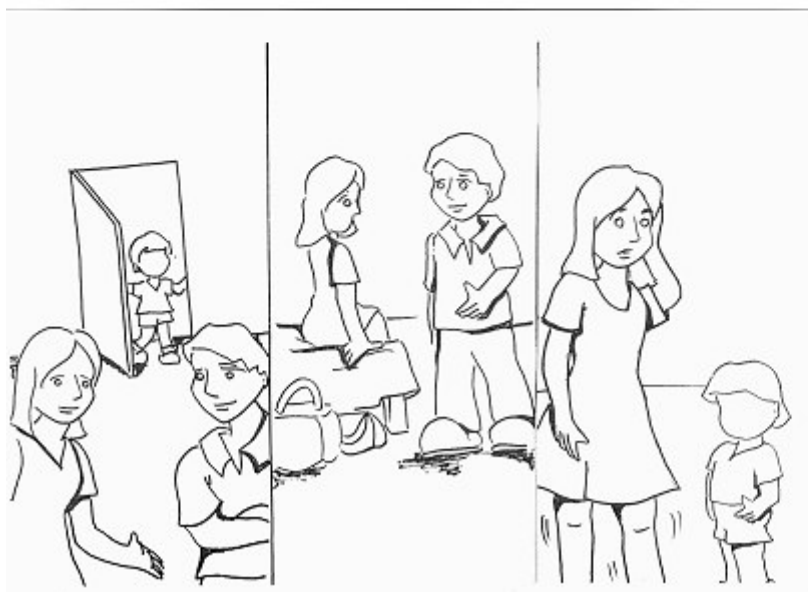
Perigo+ resposta positiva

Você entra no quarto de seus pais e vê e ouve seus pais conversando. Eles estavam planejando viajar na próxima semana. Sua mãe já tinha arrumado as malas e já estava tudo pronto. Seu pai chega e diz que não vão viajar mais. Sua mãe diz que quer ir de qualquer jeito. Seu pai grita com sua mãe. Ela não se importa com o grito, sorri e diz no mesmo tom de voz de sempre: “Nós vamos conversar e ele vai acabar percebendo a importância de fazermos esta viagem na próxima semana”. (14)



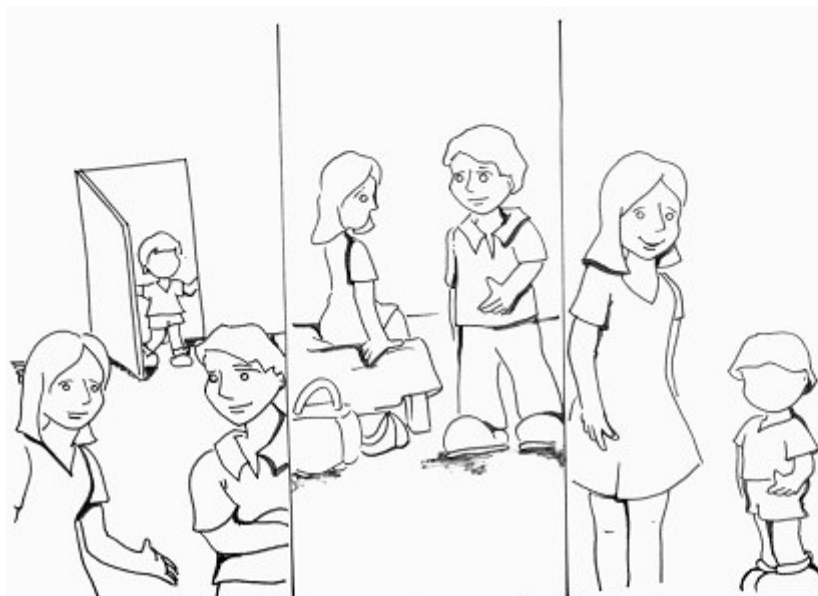
Segurança + resposta de ansiedade

Você entra no quarto de seus pais e vê e ouve seus pais conversando. Eles estavam planejando viajar na próxima semana. Sua mãe já tinha arrumado as malas e já estava tudo pronto. Seu pai chega e diz que faltam poucos dias para a viagem. Sua mãe fica preocupada com a viagem e o coração dela começa a bater mais rápido. (15)



Segurança + resposta positiva

Você entra no quarto de seus pais e vê e ouve seus pais conversando. Eles estavam planejando viajar na próxima semana. Sua mãe já tinha arrumado as malas e já estava tudo pronto. Seu pai chega e diz que faltam poucos dias para a viagem. Sua mãe fica feliz e sorri. (16)



Apêndice H: Protocolo de Aplicação para Scripts (Sequência 1)

Nome: _____		
Sexo: _____	Idade: _____	Série: _____
SMHS: _____	Stroop: _____	Scripts: _____

Pergunta feita à criança logo após a apresentação de cada script:

O quanto de medo você teria se isso acontecesse com você?

Estória 1 – Ler (perigo + resposta de ansiedade)

Quanto medo teria _____

Estória 12 – Carro (segurança + resposta positiva)

Quanto medo teria _____

Estória 6 – Brinquedo (perigo + resposta positiva)

Quanto medo teria _____

Estória 15 – Viagem (segurança + resposta de ansiedade)

Quanto medo teria _____

Estória 2 – Ler (perigo + resposta positiva)

Quanto medo teria _____

Estória 11 – Carro (segurança + resposta de ansiedade)

Quanto medo teria _____

Estória 8 – Brinquedo (segurança + resposta positiva)

Quanto medo teria _____

Estória 13 – Viagem (perigo + resposta de ansiedade)

Quanto medo teria _____

Estória 3 – Ler (segurança + resposta de ansiedade)

Quanto medo teria _____

Estória 16 – Viagem (segurança + resposta positiva)

Quanto medo teria _____

Estória 5 – Brinquedo (perigo + resposta de ansiedade)

Quanto medo teria _____

Estória 10 – Carro (perigo + resposta positiva)

Quanto medo teria _____

Estória 7 – Brinquedo (segurança + resposta de ansiedade)

Quanto medo teria _____

Estória 9 – Carro (perigo + resposta de ansiedade)

Quanto medo teria _____

Estória 4 – Ler (segurança + resposta positiva)

Quanto medo teria _____

Estória 14 – Viagem (perigo + resposta positiva)

Quanto medo teria _____



0 – Nenhum medo



1 - Um pouco de medo



2 – Um medo médio



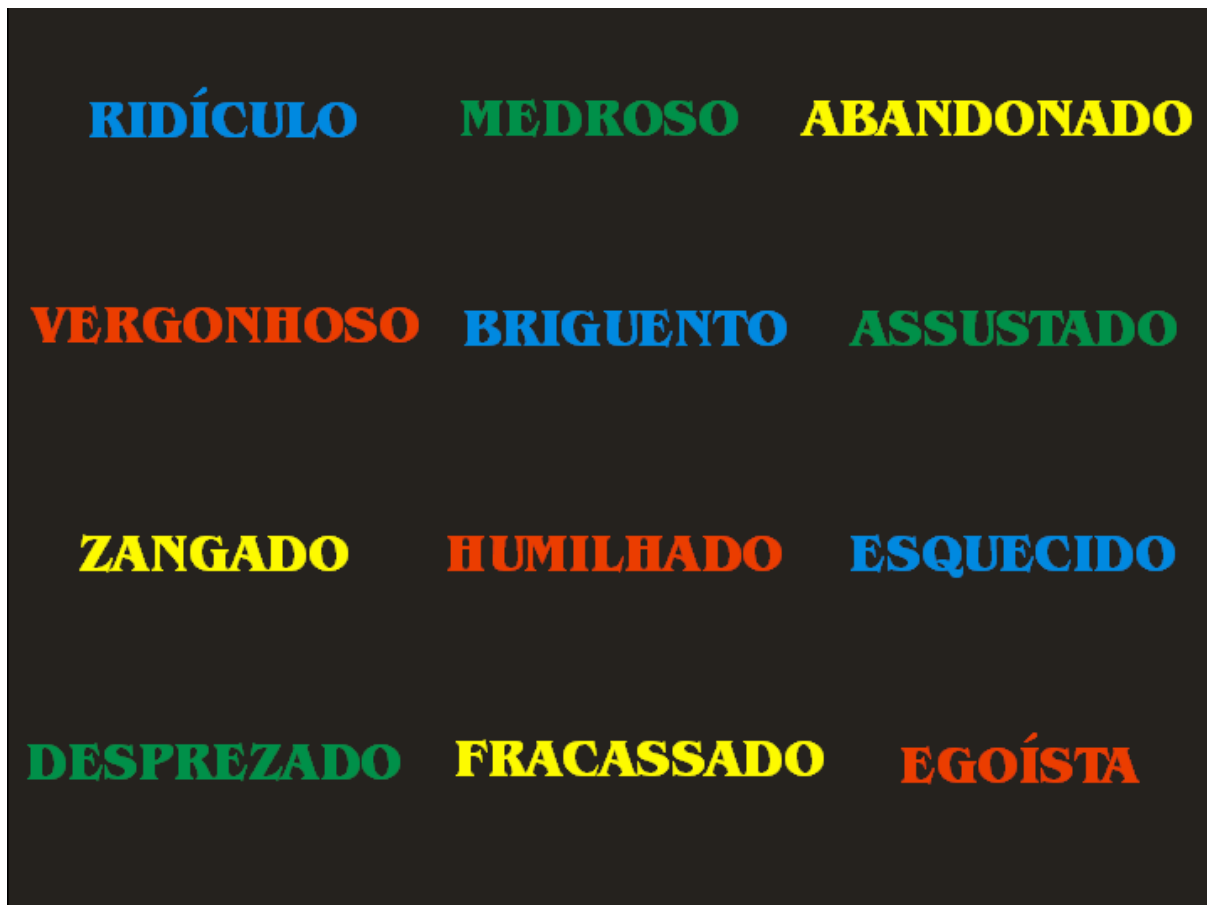
3 – Muito medo



4 – Completamente com medo

APÊNDICE I

Apêndice I: Tela com palavras emocionais.



APÊNDICE J

Apêndice J: Tela com palavras Neutras.



APÊNDICE K

Apêndice K: Tela com estímulos controle



APÊNDICE L

Apêndice L: Carta devolutiva enviada aos pais/responsáveis para criança com habilidade social na média.

RELATÓRIO PSICOLÓGICO.

De – Aline Henriques Reis (mestranda Psicologia - UFU);
Prof.^a Dr.^a Renata Ferrarez Fernandes Lopes (Orientadora)

Para – Responsável/Pais:
Participante (criança):

Finalidade – Devolutiva quanto à participação na pesquisa da referida mestranda.

Este relatório visa apresentar uma devolutiva aos senhores pais e/ou responsáveis quanto à participação de _____ na pesquisa de mestrado “Bases Atencionais do Raciocínio Emocional Infantil em Contextos Sociais”. Nesta participação a criança respondeu a um teste psicológico: Inventário Multimídia de Habilidades Sociais em crianças que avalia o repertório social da criança, ou seja, como ela se comporta frente a determinadas situações comuns ao cotidiano dela. Foram também apresentadas dezesseis histórias curtas de crianças em interação com pais e com pares em que a criança respondeu a intensidade da emoção de medo que teria caso a situação proposta acontecesse com ela. E, por fim, uma atividade de nomear cores de palavras. Este procedimento foi realizado por estagiários do curso de Psicologia – UFU, ou pela própria mestranda (Aline), entrevistando cada criança individualmente, com duração de aproximadamente duas sessões de 40 minutos.

Descrição

Com relação às histórias apresentadas foi possível verificar que a criança não apresenta problemas quanto a raciocínio emocional. Quanto à tarefa das cores, verificou-se o tempo gasto para nomear as cores das palavras propostas, e, a partir das análises, constatou-se que a criança não apresenta problemas atencionais relacionados à emoção. O resultado do Inventário de Habilidades Sociais mostrou que a criança apresenta nível de habilidade social na média.

Conclusão

Agradecemos a sua participação e nos colocamos à disposição para o esclarecimento de dúvidas ou maiores informações. Salientamos que esta participação foi de extrema importância para o desenvolvimento deste projeto, e conseqüentemente para a ampliação da pesquisa em psicologia de nossa região.

Uberlândia, Setembro de 2006.

Aline Henriques Reis

Contato: (45)8407-1285; e-mail: alinehreis@yahoo.com.br

Prof.^a Dr.^a Renata Ferrarez Fernandes Lopes

APÊNDICE M

Apêndice M: Carta devolutiva enviada aos pais/responsáveis para criança com habilidade social abaixo da média

RELATÓRIO PSICOLÓGICO.

De – Aline Henriques Reis (mestranda Psicologia - UFU);
Prof.^a Dr.^a Renata Ferrarez Fernandes Lopes (Orientadora)

Para – Responsável/Pais:
Participante (criança):

Finalidade – Devolutiva quanto à participação na pesquisa da referida mestranda.

Este relatório visa apresentar uma devolutiva aos senhores pais e/ou responsáveis quanto à participação de _____ na pesquisa de mestrado “Bases Atencionais do Raciocínio Emocional Infantil em Contextos Sociais”. Nesta participação a criança respondeu a um teste psicológico: Inventário Multimídia de Habilidades Sociais em crianças que avalia o repertório social da criança, ou seja, como ela se comporta frente a determinadas situações comuns ao cotidiano dela. Foram também apresentadas dezesseis histórias curtas de crianças em interação com pais e com pares em que a criança respondeu a intensidade da emoção de medo que teria caso a situação proposta acontecesse com ela. E, por fim, uma atividade de nomear cores de palavras. Este procedimento foi realizado por estagiários do curso de Psicologia – UFU, ou pela própria mestranda (Aline), entrevistando cada criança individualmente, com duração de aproximadamente duas sessões de 40 minutos.

Descrição

Com relação às histórias apresentadas foi possível verificar que a criança não apresenta problemas quanto a raciocínio emocional. Quanto à tarefa das cores, verificou-se o tempo gasto para nomear as cores das palavras propostas, e, a partir das análises, constatou-se que a criança não apresenta problemas atencionais relacionados à emoção. O resultado do Inventário de Habilidades Sociais mostrou que a criança apresenta nível de habilidade social abaixo da média. Sendo assim, considera-se importante trabalhar a habilidade social nesta criança, o que pode ser feito com o treino dos pais para que estes estimulem o filho a interagir socialmente de forma mais habilidosa.

Conclusão

Esclarecemos que os dados obtidos não são suficientes para chegar a qualquer conclusão isolada. Assim não podemos concluir que a criança apresenta déficit em habilidades sociais, levando em consideração apenas os resultados deste estudo. No entanto, se na descrição acima a criança referida apresentar déficit significativo em desempenho social, é indicado que os pais busquem profissionais na rede de saúde pública ou em clínicas particulares para que seja realizada uma investigação mais detalhada. Agradecemos a sua participação e nos colocamos à disposição para o esclarecimento de dúvidas ou maiores informações. Salientamos que esta participação foi de extrema importância para o desenvolvimento deste projeto, e conseqüentemente para a ampliação da pesquisa em psicologia de nossa região.

Uberlândia, Setembro de 2006.

Aline Henriques Reis

Contato: (45)8407-1285, e-mail: alinehreis@yahoo.com.br

Prof.^a Dr.^a Renata Ferrarez Fernandes Lopes

ANEXO 1 – Parecer comitê de ética



Universidade Federal de Uberlândia
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP
Av. João Naves de Ávila, nº 2160 - Bloco J - Campus Santa Mônica - Uberlândia-MG –
CEP 38400-089 - FONE/FAX (34) 3239-4131

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA Nº 02506

Registro CEP: 003/06

Projeto Pesquisa: *"Estudo das Bases Atencionais do Raciocínio Emocional através da tarefa de strop emocional e do Raciocínio (Emocional) baseado no Modelo dado pelos pais para crianças em contextos de interação social"*

Pesquisador Responsável: Aline Henrique Reis

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 196/96, o CEP manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Situação: Projeto aprovado.

Data para entrega do **Relatório Final: dezembro/2006**

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 196/96, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.

Uberlândia, 20 de fevereiro de 2006.


Profª. Dra. Sandra Terezinha de Farias Furtado
Coordenadora do CEP/UFU

Orientações ao pesquisador:

(Para parecer Aprovado ou Aprovado com Recomendações)

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 - Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.2), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação no CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também a mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e). O prazo para entrega de relatório é de 120 dias após o término da execução prevista no cronograma do projeto, conforme norma da Res. 196/96 CNS.