



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

O Conhecimento Emocional e as Aptidões Sociais em Crianças do Pré-Escolar

Maria Inês Mestrinho Louzeiro

Mestrado em Ciências em Emoções

Orientadora:

Professora Doutora Susana Cristina Silvestre Fonseca, Professora Auxiliar
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2023



CIÊNCIAS SOCIAIS
E HUMANAS

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

O Conhecimento Emocional e as Aptidões Sociais em Crianças do Pré-Escolar

Maria Inês Mestrinho Louzeiro

Mestrado em Ciências em Emoções

Orientadora:

Professora Doutora Susana Cristina Silvestre Fonseca, Professora Auxiliar
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2023

*À minha mãe,
que sempre me mostrou a vida cheia de emoções
e que nunca lhe faltou coragem, nem estratégias para falar até daquelas que não fáceis,
sempre com olhos justos, gestos de afeto, palavras sem rancor e pensamentos livres,
misturando a sua força, sabedoria e sinceridade.
E que no fim de contas me deu a infância mais feliz!*

Agradecimento

Ao meu filho, que me inspira e que me ensina todos os dias quem sou e o que quero ser.

E porque este desafio se estendeu ao longo de muito tempo, na primeira fase queria agradecer a quem cuidou do Diogo, enquanto eu aprendia outras bases emotivas:

À Indira e à Joaquina que sempre foram a minha rede de suporte, aceitando o desafio de copiar na íntegra as listas cheias de horas e minutos.

Ao Pai Renato, à Avó Nela e ao Avô Carlos que foram pais, avós e mães nos tempos com menos tempo, enriquecendo as aprendizagens e as experiências do Diogo.

Ao “Gang da Maternidade” (Indira, Joaquina, Mafaldinha e Prima) que juntas formam a foz da cumplicidade, sempre disponíveis para viverem comigo a loucura das minhas próprias emoções, por acreditarem e me darem força!

Ao Diogo Carvalho por confiar, e que mesmo longe, está tão perto de mim!

À Professora Doutora Susana Fonseca, orientadora e impulsionadora de novas perspetivas fazendo-me crescer convidando-me para desafios cheios de aprendizagens. Presente em todas as minhas tentativas, com uma atitude formativa, com toda a paciência e sempre com um sorriso.

À Escola das Emoções que me cedeu a sua metodologia e estratégias, articulando comigo e ajudando-me a criar uma linha orientadora do trabalho.

Às autoras dos testes e escalas aplicados que mostraram toda a disponibilidade para me cederem os materiais de apoio à sua aplicação.

Ao Presidente da Associação de Jardins-Escolas João de Deus, professor Doutor António Ponces de Carvalho que possibilitou a aplicação dos instrumentos de estudo, num dos Jardins-Escolas, e por se demonstrar sempre recetivo a todas as minhas solicitações neste caminho formativo.

À Diretora da escola, Professora Cristina que se demonstrou sempre disponível, recebendo este projeto de braços abertos.

Às educadoras titulares e funcionárias da escola que me iam vendo a invadir a escola de emoções.

Aos pais que aceitaram que os seus filhos participassem neste estudo e às crianças que participaram e engrandeceram este trabalho, nesta troca de saberes.

À Professora Doutora Filomena Caldeira que sempre foi uma “estrelinha”, que reconheceu o meu mérito, que confiou e me deu alento, dando-me a oportunidade de vivenciar a Creche e os primeiros anos de vida com outro olhar.

Numa segunda fase, queria agradecer a quem continuou presente e a acreditar que um dia eu ia conseguir.

Aos pais e colegas do Centro Infantil que se juntaram num dos gestos mais bonitos de reconhecimento e me ofereceram a oportunidade de terminar este projeto.

Aos amigos que me deram as chaves para espaços privilegiados para me perder no tempo destas páginas.

Aos amigos mais antigos e aos recentes que me foram energizando com bons momentos!

Ao gato Indi que em todas as sessões contínuas, não me deixou sozinha e que me foi distraíndo para cuidar de mim e dele.

Resumo

Considera-se importante apostar na educação e na garantia da aprendizagem de competências socioemocionais (SEL), desde a 1ª infância. Razão para avaliar o conhecimento emocional (CE) e as aptidões sociais (AS) nas crianças do pré-escolar, de forma a adequar programas SEL a esta realidade. Assim, surgem as questões orientadoras do estudo 1) Qual a relação entre as características individuais das crianças e o seu CE? 2) Quais as diferenças na avaliação das AS das crianças entre pais e educadores? 3) Que impacto têm os pais no CE das crianças? Avaliou-se o CE de 39 crianças portuguesas do pré-escolar com a Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional e o Teste do Conhecimento das Emoções (AKT). As AS foram avaliadas pelos pais (N=73) e educadores (N=6) pela Escala Comportamental para Crianças. Os resultados sugerem que: o CE não difere entre as idades e o sexo das crianças; a média de respostas corretas à alegria e à tristeza é superior à da raiva e do medo, sendo as emoções de mais fácil reconhecimento; a diferença das respostas às AS das crianças entre pais e educadores não foi significativa; as análises correlacionais evidenciaram uma associação positiva entre o nível de escolaridade (NE) das mães e o CE das crianças, apenas no AKT, não se verificando o mesmo entre o NE dos pais e o CE das crianças, em ambos os instrumentos. Concluindo, este estudo realça que práticas SEL no pré-escolar são importantes para: a prevenção de problemas comportamentais, o sucesso relacional e um melhor desempenho académico.

Palavras-passe: conhecimento emocional, aptidões sociais, pré-escolar

Classificação PsyINFO: 2900 Processos Sociais e Questões Sociais; 3000 Psicologia Social

Abstract

It is considered important to invest in education and guarantee the learning of socio-emotional skills (SEL), from early childhood. Reason to assess emotional knowledge (EK) and social skills (Ss) in preschool children, to adapt SEL programs to this reality. Thus, the guiding questions of the study arise: 1) What is the relation between the individual characteristics of children and their EK? 2) What are the differences in the assessment of children's Ss between parents and educators? 3) What impact do parents have on children's EK? The EK of 39 Portuguese preschool children was assessed using the Assessment of Children's Emotional Skills and Affect Knowledge Test (AKT). Ss were assessed by parents (N=73) and educators (N=6) using the Preschool and Kindergarten Behavioral Scale. The results suggest that: EK does not differ between children's ages and sex; the average number of correct responses to joy and sadness is higher than that to anger and fear, with emotions being easier to recognize; the difference in responses to children's Ss between parents and educators was not significant; correlational analyzes showed a positive association between mothers' educational level (EL) and children's EK, only in the AKT, while the same was not observed between fathers' EL and children's EK, in both instruments. Concluding, this study highlights that SEL practices in preschool are important for: preventing behavioral problems, relational success, and better academic performance.

Passwords: emotional knowledge, social skills, preschool

PsyINFO Classification: 2900 Social Processes and Social Issues; 3000 Social Psychology

Índice de Figuras

Figura 1.1 - Modelo Bidimensional de James Russel: níveis de valor e ativação das emoções	5
Figura 1.2 - Expressões faciais das emoções básicas	9
Figura 1.3 - As cinco competências transversais à aprendizagem socioemocional	11

Índice de Tabelas

Tabela 3.1 – Nível médio do conhecimento emocional das crianças em idade pré-escolar	39
Tabela 3.2 – Nível médio da percepção emocional das crianças em idade pré-escolar	40
Tabela 3.3 – Frequências das respostas das crianças à totalidade dos itens do AKT em cada emoção	43
Tabela 3.4 – Frequências das respostas das crianças à totalidade dos itens do EACE em cada emoção	43
Tabela 3.5 – Frequências das respostas dos pais e educadores à totalidade dos itens do EAS	44

Índice de Gráficos

Gráfico 3.1 – Nível médio do conhecimento emocional entre crianças do sexo feminino e masculino	41
Gráfico 3.2 – Nível médio da percepção emocional entre crianças do sexo feminino e masculino	41

Glossário de siglas

AKT – (Affect Knowledge Test) Teste do Conhecimento das Emoções

EACE – Escala Avaliação do Conhecimento Emocional (ACES – Assesment of Children's Emotion Skills)

EAS – Escala Aptidões Sociais (PKBS – Preschool and Kindergarten Behavior Scale)

PEC – Percepção Emocional Correta

SEL – Social Emotional Learning

Índice

Agradecimento	v
Resumo	vii
Abstract	ix
Índice de Figuras	x
Índice de Tabelas	xi
Índice de Gráficos	xii
Glossário de Siglas	xiii
Introdução	1
Capítulo 1. Revisão da Literatura	3
1.1. O que é uma emoção?	3
1.1.1. As emoções básicas	4
1.1.2. As expressões emocionais	7
1.2. A ontogénese das emoções	9
1.2.1. O desenvolvimento emocional no decorrer da 1ª infância	10
1.2.2. A aquisição da linguagem no desenvolvimento emocional	13
1.2.3. As diferenças entre sexo nas emoções das crianças do pré-escolar	14
1.3. O retrato emocional da criança – contexto familiar e escolar	15
1.3.1. As diferenças da perceção do comportamento da criança nos contextos familiar e escolar	16
1.4. Competências Emocionais e Sociais	18
1.4.1. Conhecimento Emocional	21
1.4.2. Aptidões Sociais	23
1.4.3. A promoção de competências socioemocionais	24
1.4.4. A avaliação de competências socioemocionais	27
1.5. Questões de Investigação	29
1.6. Hipóteses de Investigação	29
Capítulo 2. Método	
2.1. Participantes	30
2.2. Instrumentos	31
2.3. Procedimentos e recolha de dados	34
2.4. Procedimentos de análise de dados	37

Capítulo 3. Resultados

3.1. Análise estatística descritiva	40
3.1.1. H1- As crianças de cinco anos apresentam um melhor conhecimento emocional do que as crianças dos quatro e dos três anos	40
3.1.2. H2- Não existem diferenças entre sexo no conhecimento emocional das crianças do pré-escolar	41
3.1.3. H3- As crianças têm maior facilidade em reconhecer a alegria e a tristeza do que a raiva e o medo	43
3.1.4. H4- A análise sobre as aptidões sociais das crianças dos pais e das educadoras são diferentes	44
3.1.5. H5- Quanto mais baixo o nível de escolaridade dos pais menor é o conhecimento emocional das crianças	45

Capítulo 4. Discussão e Conclusões

Referências Bibliográficas

Anexos

Anexo A – Consentimento Informado Educadores	59
Anexo B – Consentimento Informado Encarregados de Educação	61
Anexo C – Questionário Sociodemográfico Família	63
Anexo D – Questionário Educadoras	66
Anexo E – Tabelas de apoio à análise estatística à H1	67
Anexo F – Tabelas de apoio à análise estatística à H2	70
Anexo G – Tabelas de apoio à análise estatística à H4	71
Anexo H – Tabelas de apoio à análise estatística à H5	74

Introdução

As emoções têm vindo a alcançar importância em várias áreas. Na literatura, estão cada vez mais explícitas as vantagens que existem em viajarmos por elas e com elas, de forma a conhecer-nos na nossa plenitude.

Num passado recente, era notória a falta de conhecimento e domínio sobre questões de desenvolvimento de competências emocionais e sociais, como refere Regard (2007, p.11) “a vida é cheia de emoções e no entanto ninguém nos explicou como compreendê-las e muito menos como passar por elas”.

Atualmente, existe muito trabalho no sentido de colmatar estas lacunas, de aceitarmos que a existência de emoções é universal, de as respeitarmos, de as sabermos distinguir, ouvir e valorizar, desenvolvendo capacidades cognitivas, sociais e emocionais que nos permitem evoluir e adaptar a diferentes situações e desafios.

A aquisição de determinadas competências interpessoais decorre, essencialmente, na idade pré-escolar (Major & Seabra-Santos, 2014), fase privilegiada de transformações neurológicas e aquisições várias, que apresentam real impacto na vida futura.

Por isso, considerou-se pertinente realizar um trabalho que permitisse relacionar a dimensão emocional e social com o desenvolvimento característico de crianças em idade pré-escolar. E surgiram três questões centrais para a investigação: 1) Qual a relação entre as características individuais de crianças do pré-escolar e o seu conhecimento emocional? e 2) Quais as diferenças na avaliação das aptidões sociais das crianças do pré-escolar entre pais e educadores? 3) Que impacto têm os pais no conhecimento emocional das crianças?, o que levou a traçar objetivos mais específicos: i) Identificar se existem diferenças entre as idades, no conhecimento emocional das crianças; ii) Verificar se existem diferenças entre sexo, no conhecimento emocional das crianças; iii) Conhecer quais as emoções básicas que as crianças têm mais facilidade em reconhecer e identificar; iv) Analisar as discrepâncias entre o contexto escolar e o familiar sobre as aptidões sociais das crianças; v) Observar se existe relação entre o nível de escolaridade dos pais e o conhecimento emocional das crianças.

O trabalho foi organizado em quatro Capítulos, no primeiro podemos encontrar informação detalhada sobre emoções, sobre o seu desenvolvimento, como surgem, que efeito têm no comportamento e quais as suas funções principais. Houve oportunidade de descrever, as particularidades dos dois contextos mais enriquecedores para as crianças na idade pré-escolar

– a família e a escola, relevando a sua importância como fontes de informação para a caracterização da criança e realçando que ambos têm um papel decisivo no desenvolvimento social e emocional da criança. Apresentaram-se ainda, os dois conceitos basilares do estudo: o conhecimento emocional e as aptidões sociais, de forma a clarificar as suas diferenças e complementaridade. E achou-se oportuno expor as vantagens da promoção de competências sociais e emocionais, dando a conhecer alguns projetos implementados internacionalmente dedicados à transformação da educação no contexto escolar e algumas estratégias para se desenvolverem estas competências através da relação familiar.

No segundo capítulo foi apresentada a metodologia e todos os procedimentos aplicados na recolha de dados e na análise dos mesmos. A base de dados utilizada foi construída a partir da aplicação de dois instrumentos em crianças do pré-escolar: a Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE) versão traduzida (Alves, 2006) e o Teste do Conhecimento das Emoções (Machado et al., 2006). Através da Escala de Comportamental para Crianças (PKBSpt) (Gomes & Pereira, 2009), respondida pelos pais e educadores, recolhemos informações sobre as aptidões sociais das crianças e sobre como estas as avaliam.

Os resultados são explanados no terceiro capítulo e por último são feitas as considerações finais sobre os resultados obtidos, que inerentemente apoiam as limitações e as sugestões de futuros estudos.

Por fim, deixar a ideia da relevância de trabalhos sobre esta temática, contribuindo para a transformação dos currículos para que as crianças privilegiem de uma educação mais completa, na ótica da prevenção, dando-lhes capacidades e ferramentas imprescindíveis para o futuro com sucesso em várias áreas.

Revisão da Literatura

1.1. O que é uma emoção?

A definição de emoção tem uma longa história, e continua a não ser fácil de traduzir por palavras a sua essência. A palavra emoção tem na sua origem “mover” derivada da palavra em latim *moveo*, o que nos remete para o conceito de ação (Cotrufo & Bares, 2018). Na verdade, as emoções dão pistas sobre o mundo à nossa volta (Machado et al. 2012) e sobre nós mesmos e impulsionam as interações sociais. Darwin foi um dos primeiros autores a considerar as emoções como parte da evolução humana, reconhecendo a sua função adaptativa e de sobrevivência da espécie, no fundo a identificar a sua utilidade (Cotrufo & Bares, 2018).

Eu vejo a essência da emoção como a coleção de mudanças no estado do corpo induzidas numa infinidade de órgãos através das terminações das células nervosas sob o controlo de um sistema cerebral dedicado, o qual responde ao conteúdo dos pensamentos relativos a uma determinada entidade ou acontecimento (Damásio, 2011, p. 189).

A leveza das palavras do autor, remete-nos para uma das mais abrangentes definições, de um conceito incrivelmente vasto. No seu mais recente livro, Damásio (2020), definiu as emoções como ações involuntárias internas e externas causadas por estímulos externos, tais como vivências ou recordações.

De acordo, Schaffer (2004) diz que uma emoção é constituída por uma ocorrência desencadeadora, (e.g., a partir de uma situação de perigo surge o medo), por reações fisiológicas (e.g., alteração da frequência cardíaca, respiração mais acelerada), por respostas experimentais (e.g., quando as alterações fisiológicas provocam uma ação em conformidade) e por mudanças comportamentais em reação a sinais exteriores como expressões faciais e/ou vocais. Lewis (2016) refere ainda que as emoções são provocadas por fatores externos que podem ser sociais ou não sociais e por fatores internos - as mudanças fisiológicas, alertando para a dificuldade de as identificar e manipular.

As emoções apresentam assim, funções adaptativas, funções reguladoras inter e intrapessoais e respostas associadas à sobrevivência baseadas na ação.

1.1.1. As emoções básicas

As emoções básicas são caracterizadas como inatas, contudo, os processos cognitivos desempenham um papel essencial no aparecimento das mesmas. Quando ocorrem os processos cognitivos básicos que permitem o desenvolvimento da autoconsciência, podem-se experimentar emoções (Lewis et al., 2008).

Nos primeiros oito/ nove meses de vida o comportamento emocional das crianças reflete os seis padrões faciais primários e as seis primeiras emoções – emoções básicas ou primárias: a raiva/cólera, o medo, o nojo/ aversão, a tristeza, a alegria e a surpresa (Shaffer, 2004). Estas emoções são inerentes a todos os seres humanos, e surgem independentemente do contexto cultural em que se nasce (Cotrufo & Bares, 2018).

O estudo das emoções básicas abrange dois níveis: o inato e o de socialização. Sendo que os padrões de ação estão ligados à socialização e às diferenças individuais. Deste modo, Lewis (2016) propõe um modelo onde fatores biológicos e construtivistas interagem, contemplado, por um lado, as estruturas que permitem a criança desenvolver-se psicologicamente e socialmente, e por outro, a interação das experiências sociais com as cognitivas, onde ocorre o desenvolvimento da consciência, transformando processos fisiológicos em noções sobre o *self*. Ou seja, a consciência surge a partir das emoções básicas ligadas à ação do *self*, ao invés das outras emoções que resultam de cognições, e está relacionada com o desenvolvimento de regiões cerebrais específicas. Só a partir dos dois anos e meio é que a consciência e a representação mental do *self* surgem, dando origem às emoções autoconscientes (Lewis, 2016).

Destacam-se, de seguida, cada uma das emoções básicas: a alegria, a tristeza, o medo, a raiva, o nojo e a surpresa. Sem deixar de referir que as emoções se distinguem de acordo com a sua valência e intensidade, sendo que a alegria e a surpresa se assumem como emoções de valência positiva e o nojo, a raiva, a tristeza e o medo como emoções de valência negativa. Naturalmente, as emoções positivas potenciam ações repetitivas e as emoções negativas contribuem para se evitarem perigos (Cotrufo & Bares, 2018). As emoções de maior intensidade são a alegria e a raiva e as de mais baixa intensidade são a tristeza e o nojo.

Do mesmo modo, Machado et al., (2012) fazem ainda referência a emoções de elevado/ baixo nível de ativação e de acordo com o modelo bidimensional de James Russel (in Cotrufo & Bares, 2018) é possível verificar-se os níveis de valor e ativação (*arousal* - intensidade de ativação) das diferentes emoções:

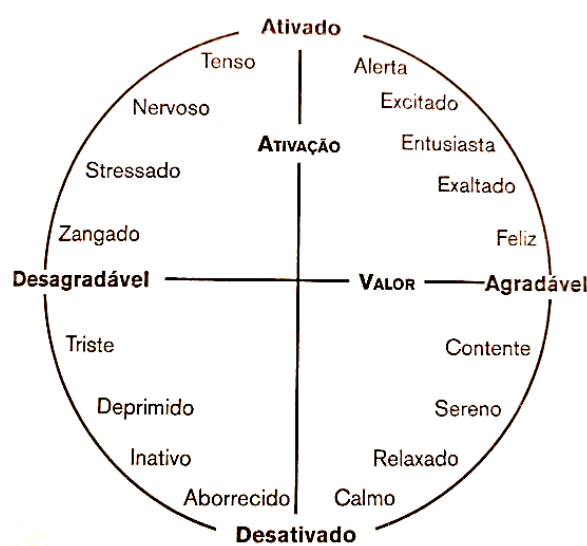


Figura 1.1- Modelo Bidimensional de James Russel: níveis de valor e ativação das emoções

Segue-se então, a apresentação em traços gerais de como cada emoção básica surge, quais os comportamentos adaptativos associados e as respostas típicas de cada emoção no decorrer da primeira infância.

A *alegria* é normalmente estudada a partir do sorriso, reflexo que surge logo nos primeiros dias de vida. Os autores Terwogt e Harris (1993) demonstram que existem expressões como o sorriso “pré-emocional” que ocorre nos primeiros meses de vida, durante os estados de sono REM, e que pode ser visto como um estímulo devido à ausência de qualquer tipo de avaliação cognitiva. Pois, o sorriso como resposta social surge entre as seis e as oito semanas, sendo mais utilizado entre os quatro e os cinco meses, aliado ao prazer das estimulações sociais. De acrescentar, que as expressões de prazer estão relacionadas com a qualidade dos estímulos físicos e experiências vividas anteriormente, claramente influenciada pelo crescente desenvolvimento cognitivo. Aos doze meses, já é evidente a diferenciação de estados emocionais, pelas variações do sorriso social (Lewis, 2016). Como é referido no Modelo de Plutchik (Cotrufo & Bares, 2018) a aproximação é o comportamento emocional associado à alegria, pois a alegria pode ser vista como agregadora pelo seu fácil contágio, reforçando a sua função de aproximação, a criação de ligações amigáveis, a expressão social, a partilha emocional e a sincronização de estados emocionais/empatia.

A *tristeza* está associada à perda e intimamente ligada à parte cognitiva. No entanto, nas primeiras semanas de vida surge provocada pelo desconforto, representado pelo choro – sinal que induz a um pedido de cuidado. Contudo, podemos sentir tristeza sem chorar, existindo

outros indicadores como a ausência de ação (o que leva o autor a fazer a distinção entre as expressões faciais de tristeza e de choro). Aos três meses, pode surgir com a falta de resposta a uma interação familiar. Sucintamente, a tristeza é provocada pela perda de controlo tanto de um objeto como de uma pessoa (Lewis, 2016) ou quando um estímulo positivo desaparece ou acaba (Lewis et al., 2008). A função adaptativa da tristeza passa por incentivar os outros a oferecerem conforto, e o seu padrão de ação pode ocorrer tanto a nível social como não social (Cotrufo & Bares, 2018).

O *medo* surge como uma resposta a um contexto não familiar, é uma emoção que reflete um desenvolvimento cognitivo maior, surgindo mais tarde que as outras emoções básicas. As crianças só demonstram medo após conseguirem comparar/ distinguir uma situação estranha de uma situação familiar (e.g. como acontece no reconhecimento dos rostos). Embora, o medo possa aparecer precocemente, é a partir de um ano e meio que surgem os processos cognitivos mais importantes. Crianças com um desenvolvimento cognitivo precoce sentem medo mais cedo, influenciado diretamente o temperamento da criança. Existem ainda, estudos recentes, que indicam que o medo também pode surgir associado à dor (Lewis, 2016). A sua função adaptativa passa pela aprendizagem sobre os estímulos ameaçadores, para se poder evitar o perigo (atacando ou fugindo). Por exemplo, na fase do bebé gatinhar e durante o período da aquisição da marcha, ajuda o controlo das explorações motoras reduzindo o perigo. Curiosamente, uma das respostas de sobrevivência associada a esta emoção é a facilidade de a reconhecermos no outro, recorrendo à fuga para autoproteção (Cotrufo & Bares, 2018). Detalhadamente, as expressões emocionais da mãe produzem reações na interação direta com a criança (e.g., os bebés reagem face à expressão de medo da mãe, o chamado medo observacional) (Terwogt & Harris, 1993).

A *raiva* aparece por volta dos quatro/seis meses manifestando-se quando a criança se sente frustrada. Num estudo de Lewis foi possível identificar esta emoção em bebés de dois meses, quando impedidos de realizarem um movimento adquirido (e.g., prendendo-lhes os braços). Por outro lado, se a resposta for de superação do obstáculo, realçando conhecimento prévio, torna-se evidente a sua função adaptativa (Lewis, et al. 2008). Na perspetiva evolucionista, esta emoção provoca a defesa/ fuga para a sobrevivência, tornando-se muito útil individualmente, mas apresentando alguns desafios sociais. De sublinhar, que os processos relativos a esta emoção além de neurológicos também são comportamentais, dependentes da educação e do contexto social (Cotrufo & Bares, 2018).

O *nojo* parece ser a emoção mais imediata, sem necessariamente apresentar capacidades cognitivas, sugerindo uma importante base biológica inata. Aos três meses, surge na sua forma

primitiva - cuspir e afastar alimentos desagradáveis (Lewis et al. 2008). Na mesma ordem de ideias, no Modelo de Plutchik apresentado por Cotrufo e Bares (2018), pode verificar-se que perante um estímulo desencadeador do nojo recorre-se à função de rejeição e proteção, ou seja, trata-se de um mecanismo de defesa, uma reação de repulsa contra algo desagradável, ofensivo, mau ou perigoso. Por curiosidade, o córtex insular é a principal região cerebral ativada, particularmente com cheiros e sabores desagradáveis ou na visualização de expressões de nojo.

A *surpresa* surge nos primeiros seis meses de vida, a partir de eventos inesperados/ fora da realidade apreendida, ou quando há uma transgressão/ confirmação de expectativa (Lewis et al. 2008). No Modelo de Plutchik é visível que o comportamento relacionado a esta emoção é o estado de alerta e foco, respondendo cognitivamente à questão: “O que é?”. Uma das maiores vantagens desta emoção é o desenvolvimento da memória, pois não só “reforça e modifica o processo de aprendizagem” nos humanos, mas também noutras espécies (Cotrufo & Bares, 2018, p.95).

1.1.2. As expressões emocionais

As expressões emocionais, para Lewis et al. (2008, p. 305) são “alterações observáveis na face, na voz, no corpo e na atividade do indivíduo”. Por outras palavras: as expressões emocionais são como um referencial de/para as interações sociais com expressões faciais, vocalizações, padrões de movimento corporal, olhares e gestos (Brody et al., 2016). Ainda, Terwogt e Harris (1993) citam Darwin que realçava a capacidade de reconhecer o significado de algumas expressões emocionais como inata.

Assim, as expressões faciais tornam-se imprescindíveis na comunicação social, destacando a face/ o rosto como parte fundamental da identidade de cada um, pois as suas alterações provocam diferentes reações nos outros. Por isso mesmo, o reconhecimento das expressões emocionais torna-se um dos indicadores da compreensão das emoções (Lee & Anderson, 2016). Sendo que as emoções básicas podem representar-se através de uma só expressão, o que facilita muito a sua interpretação.

De notar que, até aos cinco anos as crianças não regulam o seu comportamento (social) a partir das regras sociais. Deste modo, quando a situação emocional e as expressões faciais estão em conflito, a criança tende a confiar nas expressões faciais, alienada do facto destas, por vezes, não traduzirem as emoções sentidas. Por esta razão e pela dificuldade que as mesmas têm ao relatar verbalmente os seus estados emocionais, as expressões faciais são de extrema importância no estudo do desenvolvimento emocional da criança (Terwogt & Harris, 1993).

Por tudo isto, considera-se relevante descrever as expressões faciais características das emoções básicas e as reações fisiológicas associadas.

A alegria pode ser identificada pelos cantos da boca e bochechas erguidas, olhos estreitados e formação de rugas junto aos mesmos pela contração do músculo orbicular - sendo esta contração a origem do sorriso genuinamente alegre (Cotrufo & Bares, 2018). As reações fisiológicas comuns são: o aumento da frequência cardíaca, a respiração irregular e a elevada condutância da pele. O córtex do cíngulo anterior frontal é a região do cérebro mais ativada nesta emoção, e os neurotransmissores responsáveis por estes estados estão associados ao prazer e à sensação de recompensa. É a produção da dopamina que faz aumentar a motivação, a atenção, a criatividade, a capacidade de resolução de problemas e a diminuição do cansaço referem os mesmos autores.

Uma das formas mais comuns de expressar a alegria é através da gargalhada, que surge em situações inesperadas e maioritariamente em contexto social. Existem diferentes tipos de gargalhadas: as gargalhadas espontâneas que refletem uma emoção genuína - são gargalhas difíceis de reproduzir voluntariamente, difíceis de controlar e contagiantes; as gargalhadas voluntárias, que sucedem de forma consciente, podem ser vistas como estratégias de comunicação - são gargalhadas mais controladas, tais como as gargalhadas de conversação que facilitam a proximidade (Pires, 2019).

A tristeza é reconhecida por um estado de desânimo, olhar apagado, cantos internos das sobrancelhas erguidos, cantos da boca virados para baixo e muitas vezes com os lábios inferiores salientes cobrindo o lábio superior e com o centro do queixo erguido (Lewis, 2016). Há perda de energia e redução do nível de atividade, há um aumento do ritmo cardíaco e subtis alterações na temperatura das mãos (Cotrufo & Bares, 2018). Os autores reforçam que existem diferentes graus de tristeza da mais leve e vivida pontualmente à mais severa e crónica como a depressão, que requer cuidados específicos e acompanhamento médico.

O medo apresenta-se através dos olhos muito abertos e tensos, rigidamente fixos no estímulo/ origem, contraem-se as sobrancelhas e os lábios e a boca pode apresentar-se aberta (Cotrufo & Bares, 2018). As reações fisiológicas mais habituais são a frequência cardíaca elevada e estável, a baixa temperatura da pele e a respiração descontínua (Lewis, 2016). A ativação do medo sobrepõe-se a qualquer outra emoção, gerando por vezes reações extremas e pouco equilibradas e sensações desagradáveis, como preocupação e perda de controlo (Cotrufo & Bares, 2018).

A raiva mistura-se com a frustração e é de fácil reconhecimento, as expressões faciais mais comuns são a contração das sobrancelhas, lábios tensos, dilatação das fossas nasais e pálpebras

semicerradas. A raiva faz aumentar o ritmo cardíaco e a temperatura das mãos, existe também um aumento do nível de adrenalina, noradrenalina e tensão arterial. Curiosamente, a raiva ativa uma das regiões orbitais frontais, ativada também em processos de aproximação social (Cotrufo & Bares, 2018).

O nojo reconhece-se pelo nariz enrugado, elevando assimetricamente a comissura labial e descendo o lábio inferior. A temperatura das mãos e o ritmo cardíaco podem diminuir.

A surpresa é visível através das sobrancelhas elevadas e arqueadas, a pele da face esticada, as pálpebras abertas e o maxilar descaído - a conhecida expressão “ficar de boca aberta” (Cotrufo & Bares, 2018, p. 95).

Tais expressões podem ser mais observadas a partir da Figura 1.2 que Paul Ekman usou num dos primeiros estudos sobre as emoções entre 1960 e 1970, cujos resultados afirmavam que independentemente da idade, do gênero, da região geográfica e da cultura os participantes associavam as mesmas expressões faciais às mesmas emoções básicas (Cotrufo & Bares, 2018)



Figura 1.2 - Expressões faciais das emoções básicas

Nota. Na leitura da esquerda para a direita e de cima para baixo as emoções representadas são: raiva, medo, nojo, surpresa, alegria e tristeza

1.2. A ontogénese das emoções

Os primeiros três anos de vida são um período de grande desenvolvimento emocional (Lewis et. al., 2008). São nesses anos de vida, que o desenvolvimento do cérebro ocorre, predominantemente, através da estimulação ambiental e dos cuidadores principais.

Desencadeia-se ainda, o processamento da informação socioemocional fortalecendo a vinculação, a empatia e as funções regulatórias fisiológicas, cognitivas e emocionais. Corroborando, Schaffer (2004) reforça que é sobretudo no contexto das relações/ interações que se cria a oportunidade de observar como os outros lidam com as emoções, e que se experimenta como as próprias emoções podem afetar os outros. Através das reações e sinais emocionais as crianças podem informar as suas necessidades e desejos muito antes de as conseguirem exprimir por palavras. Como vimos anteriormente, a criança pode comunicar através do choro alertando a mãe ou através do sorriso em resposta a uma interação.

As experiências emocionais exigem capacidades cognitivas específicas, como: discriminar, recordar, associar e comparar (Lewis et al., 2008), ou seja, o desenvolvimento emocional é gradual. Mais concretamente, as crianças começam por definir os conceitos emocionais baseados na valência: alegria e não alegria/emoções negativas e progressivamente vão definindo as causas, as consequências, os comportamentos e as expressões faciais de cada emoção (Sette et al., 2015). Além disso, inicialmente interpretam as expressões faciais como boa/má, porque só após reconhecerem diferentes emoções de valência negativa é que as conseguem definir corretamente (Lewis et al., 2008).

De forma geral e focando a atenção neste período de crescimento, as crianças aos três meses já demonstram alegria, tristeza e nojo com expressões apropriadas aos contextos. Aos seis meses, as crianças já produzem e reconhecem expressões faciais e aos oito/nove meses já se reflete no seu comportamento emocional as seis emoções básicas. Aos três anos, a vida emocional da criança torna-se profundamente diferenciada, com um sistema complexo a funcionar, sendo as novas vivências, experiências, significados e capacidades cognitivas que irão potenciar o desenvolvimento de todo o sistema emocional (Lewis et al., 2008).

1.2.1. O desenvolvimento emocional no decorrer da 1ª infância

No decorrer do desenvolvimento da criança, existem períodos e aprendizagens específicas relatadas para cada emoção básica. Denham (1990) faz referência à Teoria Diferencial das Emoções de Izard, na qual defende que as emoções são compreendidas separadamente e de acordo com as vivências da criança. Por outras palavras, a informação pessoal e social associada a cada emoção, a identificação das expressões e das situações e os mecanismos neuronais são diferentes no desenvolvimento de cada criança.

No entanto, até aos três anos são expectáveis algumas aquisições específicas relacionadas com o desenvolvimento emocional. A partir dos três anos, pode afirmar-se que a criança entra noutro período de desenvolvimento – a idade pré-escolar, que apresenta características muito

específicas como as “competências verbais reduzidas, o egocentrismo e a incapacidade de estabelecer juízos comparativos”, com um grande impacto na aprendizagem socioemocional (Major & Seabra-Santos, 2012, p.71).

Durante este período as crianças vão adquirindo diferentes capacidades, Machado et al. (2012) definem três no decorrer do desenvolvimento emocional e destacam de cada uma as suas características evolutivas.

O *reconhecimento das emoções*, que se descreve através das expressões faciais e que surge antes dos dois anos, estando totalmente adquirida até aos cinco/seis anos. Como referido anteriormente, a primeira distinção é feita entre a alegria e não alegria/emoções negativas. Só aos três anos é que as crianças começam a identificar as emoções, nos outros, associadas a situações emocionais (Sette et al., 2015). A partir dos três anos já é possível identificar-se a diferença entre alegria e raiva, e a partir dos quatro é também conseguida a distinção entre a alegria e a tristeza, ressaltando que a raiva é confundida com o nojo e a tristeza com o medo. Ainda aos quatro anos, é visível a confusão entre algumas emoções quando as expressões faciais não estão contextualizadas com as descrições das situações emocionais (e.g., tristeza/raiva, raiva/medo, surpresa/medo, surpresa/alegria e medo/alegria). Aos cinco anos, as crianças já conseguem identificar a surpresa, o medo e o nojo. No entanto, existe uma tendência para confundirem a tristeza com o medo e com a raiva, sendo esta última a mais típica. A partir dos cinco/sete anos a criança começa a valorizar a informação que advém das situações emocionais, em detrimento da que é fornecida pelas expressões faciais (Alves & Cruz, 2016). Inicialmente a criança observa e depois é que começa a atribuir significado aos estímulos faciais, desenvolvendo um mapa emocional em função das diferentes expressões faciais (Denham, 1990).

A *nomeação das emoções*, também dependente das expressões faciais, desenvolve-se mais lentamente que a do reconhecimento, sendo progressiva a sua aquisição. De acordo, Russell (2007) assinala que as crianças nomeiam inicialmente emoções de maior intensidade de valência positiva e depois as de maior intensidade de valência negativa. Por último, as emoções de valência negativa de baixa intensidade. De referir também, que nestas idades é mais fácil a identificação não-verbal (apontar) do que a verbal (rotular) (Sette et al., 2015). É visível aos dois anos a atribuição de rótulos verbais, mas ainda com dificuldades na nomeação por escolha livre. Mais detalhadamente, aos três anos as crianças já começam a nomear o triste e o zangado, no entanto, ainda confundem a raiva com o nojo e a tristeza com o medo. Aos quatro anos e meio são nomeadas a surpresa, o medo e o nojo, observando-se ainda, algumas dificuldades na distinção entre a tristeza e a raiva.

Tanto o reconhecimento como a nomeação são capacidades que vão melhorando ao longo do tempo influenciando diretamente a capacidade da identificação das emoções em situações emocionais (Denham, 1990). Em idade pré-escolar, a alegria raramente é confundida com emoções negativas na identificação tanto de expressões faciais como de situações emocionais (Shaffer, 2004). Para a globalidade de competências da dimensão emocional, as tarefas relacionadas com a alegria são as mais fáceis para esta faixa etária, seguindo-se as da tristeza, depois as da raiva e por fim as do medo (Denham, 1998).

Nas situações que envolvem emoções negativas, como a tristeza e a raiva, é comum as crianças continuarem a ter dificuldade na distinção. O que pode ser justificado pelas semelhanças da base motivacional das situações interpessoais, pela natureza das expressões aceites socialmente ou ainda pela intenção de agradar, escolhendo a tristeza em vez da raiva. A facilidade do reconhecimento das expressões positivas pode ser explicada ainda, pelo facto das crianças terem mais dificuldade na distinção de emoções de valência negativa, por existirem mais emoções negativas do que positivas (Machado et al., 2012).

O *conhecimento das causas das emoções* surge após a aquisição da capacidade de nomeação e desenvolve-se em três fases distintas: a compreensão a partir da observação de situações, clarificando a forma de expressar emoções, as causas das situações e o efeito dos estímulos na memória; a compreensão da dimensão cognitiva das emoções através dos desejos, das crenças e da distinção entre expressão e experiência; a compreensão de que a mesma situação pode provocar emoções diferentes, conforme as pessoas, a perspectiva e o foco de atenção (Harris et al., 2016). Assim, as crianças conseguem formular hipóteses sobre as causas das emoções nos outros, capacidade que surge no período pré-escolar, a partir da perceção de situações que desencadeiam diferentes emoções, realçando as características individuais de cada um na avaliação das mesmas. Ao longo dos anos, as crianças vão percebendo que as emoções também envolvem estados interiores e não apenas demonstrações externas, adquirindo gradualmente uma compreensão mais complexa do mundo interior, realizando cada vez mais inferências sobre as causas (Shaffer, 2004).

No mesmo seguimento, existem dois tipos de tomada de perspectiva: a percetiva, através da compreensão das diferentes perspectivas dos outros e a conceptual, que permite a compreensão das diferenças de perspectivas entre si e o outro (adquirida a partir dos quatro anos). Assim, o desenvolvimento emocional traduz-se numa compreensão progressivamente mais interna. Com a idade, as crianças tendem a compreender melhor as situações emocionais e o impacto do pensamento na emoção. Gradualmente, atribui-se importância às causas interpessoais de situações reais, assumindo-se assim, que as etapas mentais das emoções se alteram ao longo do

desenvolvimento da criança, concluem as mesmas autoras (Machado et al., 2012). Com o tempo, as crianças também vão percebendo que existem emoções ambíguas, com sinais emocionais confusos, ou seja, pouco explícitos no que diz respeito à expressão e à situação (Denham, 2007).

Não deixando de considerar, para as crianças os sentimentos estão ligados a eventos da sua realidade, e os desejos e as expectativas atuam como impulsionadores de emoções. Há estudos que apontam que crianças de dois anos que já conseguem realizar essa associação. No entanto, as crianças apresentam dificuldade nas emoções relacionadas com as crenças, mesmo com quatro anos é difícil compreenderem que uma situação que provoque felicidade, se pode transformar num evento triste devido a uma crença falsa (e.g., a criança acredita que a bola desapareceu ao deixar de ver a bola), refere o mesmo autor.

1.2.2. A aquisição da linguagem no desenvolvimento emocional

A aquisição da linguagem é um fator determinante na demonstração e na expressão de emoções. Como afirma Shaffer (2004) o desenvolvimento emocional assume uma dimensão totalmente nova com a aprendizagem da comunicação oral, permitindo atribuir palavras às emoções, de modo que as crianças consigam falar delas, transmitir o que sentem, ouvir os outros e refletir.

A partir dos dois anos e meio as crianças começam a expressar por palavras as suas emoções e as dos outros (Shaffer, 2004), mas é só com a aquisição da linguagem que as crianças começam a rotular as expressões faciais emocionais (Sette et al. 2015). Dos três aos seis anos, o vocabulário emocional aumenta rapidamente, conseguindo expressar-se com precisão, clareza e complexidade, fazendo referência e especulando sobre as possíveis causas, criando teorias e relacionando as manifestações emocionais com acontecimentos interpessoais. A propósito, depois de compreenderem o modo como as emoções surgem, as crianças aplicam as suas aprendizagens podendo começar a tentar manipular os sentimentos dos outros (Shaffer, 2004).

No seguimento, Brackett e Rivers (2014) apresentam o modelo RULER que descreve que o desenvolvimento do vocabulário emocional decorre em quatro etapas: 1) a análise da importância das emoções na aprendizagem, nas relações e no crescimento pessoal; 2) a aquisição de conhecimentos e competências emocionais; 3) a experimentação de emoções num ambiente seguro e orientador, a partir das competências como: reconhecer, entender, rotular, expressar e regular as emoções; 4) o contacto com adultos e pares que expressam as suas emoções e utilizam as competências assinaladas anteriormente; 5) as interações sociais com opiniões construtivas.

Falar sobre as emoções vai permitir que a criança tenha uma visão objetiva do que sente e do que os outros sentem. As emoções mais recorrentemente faladas tornam-se mais familiares para a criança, por exemplo, as crianças nesta idade podem identificar a emoção do medo, mas dificilmente conseguem falar sobre a situação que a originou (Denham, 1990), sendo uma das razões destas partilhas emocionais, que inicialmente são feitas com os pais, numa perspetiva de irem compreendendo as próprias emoções e obterem consolo (Shaffer, 2004). À medida que as crianças crescem vão sendo feitas cada vez com mais frequência com os pares (Rimé, 2007).

A frequência com que as crianças estão envolvidas em conversas sobre emoções, parece ter consequências a longo prazo, as crianças que até aos seis anos são mais expostas a este tipo de conversas, desenvolvem uma maior compreensão emocional, devido ao tempo dedicado à formulação de causas e consequências do comportamento emocional (Shaffer, 2004).

Em jeito de conclusão, é de ressaltar a necessidade e a importância de se partilharem as emoções, apresentando as várias razões: relembrar, desabafar, compreensão, receber consolação, validação, clarificar, procurar soluções e conselhos, fortalecer laços, criar empatia, atenção e até entretenimento. Com efeito, a partilha das emoções positivas torna-as mais memoráveis e aumenta o controlo sobre o sucedido e a partilha das emoções negativas ajuda na recuperação ou a lidar com um evento emocional negativo (Rimé, 2007).

1.2.3. As diferenças entre sexo nas emoções das crianças do pré-escolar

As emoções diferem ao longo da vida e são determinadas por diferentes fatores tais como: as experiências vividas, a identidade, a idade, o estrato social, a etnia, a religião, a profissão e os valores.

Em relação ao fator sexo, Brody et al. (2016) assumem que as diferenças na avaliação das emoções são diversas vezes mencionadas, mas sem a consideração das variáveis pessoais, sociais, culturais e situacionais, assim como da tipologia dos processos emocionais, da qualidade das emoções e das características das tarefas de avaliação. Ou seja, cada tipo de processo emocional é influenciado por fatores interpessoais, circunstanciais, de personalidade, biológicos, cognitivos, motivacionais e culturais, bem como interações entre eles, o que comprova a complexidade das inferências sobre o sexo. Logo, a pesquisa deve tentar compreender os contextos em que ocorrem as diferenças de sexo na emoção e as variáveis que podem indicar a sua origem, considerando-se os múltiplos processos envolvidos no termo emoção - experimentar, expressar, perceber, interpretar e regular, e os múltiplos processos de avaliação destes - a excitação fisiológica, o autorrelato e os dados observacionais.

Como referido, as experiências vividas contribuem para as diferenças emocionais dos dois sexos, através das respostas a determinados contextos e circunstâncias. No entanto, as respostas podem ser generalizadas, criando padrões habituais e antecipatórios, dando origem a respostas adaptativas ou desadequadas. De assinalar, que há uma distinção das normas sociais para cada sexo, por exemplo, expressar a raiva é naturalmente mais aceite nos rapazes e a expressão da tristeza nas raparigas (Brackett & Rivers, 2014).

No trabalho de investigação de Chora (2016), foram citados alguns autores que contribuem para o estudo das diferenças de sexo na compreensão emocional das crianças na idade pré-escolar, confirmando que as raparigas reconhecem expressões emocionais com maior precisão que os rapazes, e que entre os três e os quatro anos têm um pico acentuado no desenvolvimento emocional, mantendo-se estável até aos cinco anos, por outro lado, nos rapazes entre os três e os quatro há um aumento mais regular e menor que o das raparigas (Denham et al., 2012).

No seguimento, Gomes e Pereira (2014) relatam que as raparigas são mais competentes socialmente e empáticas do que os rapazes e que recorrem menos vezes à agressão física e à retaliação, mostrando-se mais competentes na aplicação de estratégias de resolução de conflitos e nos comportamentos mais cooperativos e de interação social. De notar, que as crianças mais empáticas apresentam mais competências sociais e em situações de stresse e de vulnerabilidade adaptam-se mais facilmente.

1.3. O retrato emocional da criança – contexto familiar e escolar

O primeiro contacto da criança com o mundo exterior acontece com as primeiras relações, responsáveis por muitas das funções psicológicas da criança e pelas relações futuras (Bennett, 1993). É através da relação com o exterior, que se desenvolvem aprendizagens importantes, que se adquirem conhecimentos estruturais, meios de comunicar e diferentes maneiras de observar e atuar (Santos, 2009).

Neste sentido, é impossível não se considerarem os diferentes contextos nos quais as crianças passam a maior parte do tempo: a família e a escola - agentes primários da socialização.

As crianças estão desde cedo em contacto com regras dos diferentes contextos em que crescem – família, creche, escola e sociedade em geral. Mas é normalmente, no contexto familiar que se inicia o enquadramento social, que surgem as primeiras regras de comportamentos interpessoais e no qual se estabelecem vinculações/ligações emocionais, fulcrais a uma base segura. Efetivamente, a compreensão das regras sociais tem grandes implicações no desenvolvimento das crianças, facilitando a sua integração e adequação social.

Gradualmente a criança ganha controlo sobre o seu comportamento, expressando-se de forma cada vez mais subtil e reagindo de acordo com as normas sociais (Harris et al., 2016).

Em contexto familiar, como já tivemos a oportunidade de referir realça-se a importância de se falar sobre emoções, de forma a incentivar a compreensão das crianças sobre as consequências emocionais de uma ação - competência relacionada com a posterior capacidade das mesmas identificarem o que sentem e o que sentem os que com quem se relacionam. Este processo de desenvolvimento de capacidades sociais pode surgir devido à aptidão individual de cada criança para o entendimento das emoções dos outros, ou pela aprendizagem que a conversação emocional proporciona e que influencia diretamente a consciência emocional da criança, a tomada de decisão e a possibilidade de considerar diferentes perspetivas (Harris et al., 2016).

Relativamente ao contexto escolar, privilegiado pela existência de inúmeras interações sociais, as crianças são expostas a diferentes desafios como o cumprimento de regras, a adaptação ao contexto, a relação com os adultos e pares (Gomes, 2016). É desta forma, que as crianças desenvolvem a sua identidade social a partir de construtos psicológicos - desejos, emoções e traços de personalidade centrados no indivíduo e de construtos sociais - regras e papéis sociais criados a partir dos grupos/ sociedade em que estamos inseridos (Bennett, 1993). O autor está de acordo com Damon e Piaget, referindo que a interação social entre pares é fundamental para a compreensão das regras morais, salvaguardando a diferença entre transgressões morais e convencionais. Pois, a compreensão das convenções sociais é desenvolvida a partir de experiências de transgressão, em diferentes contextos sociais.

Em ambos os contextos é possível desenvolverem-se relações seguras e saudáveis onde as crianças têm espaço para exprimir emoções, positivas ou negativas, de forma direta e espontânea, seguras de que qualquer sinal de sofrimento desencadeará uma atitude de consolo e ajuda, e qualquer sinal de alegria será correspondido. Estas crianças terão mais facilidade na compreensão das emoções dos outros e mais ferramentas para uma melhor regulação emocional (Harris et al., 2016).

1.3.1. As diferenças da perceção do comportamento da criança nos contextos familiar e escolar

Precocemente, a criança vive diferentes mudanças de contexto, várias interações e relações com os que a rodeiam que influenciam diretamente o seu desenvolvimento pessoal e social. Assim, conhecer a criança na sua globalidade passa por compreendê-la nos diferentes ambientes em

que está inserida, criando a oportunidade de uma ação educativa mais individualizada (Gomes, 2016).

De acordo, Melo e Pereira (2007) referem a teoria de Vygotsky e de Bronfenbrenner realçando que todas aprendizagens se fazem em simbiose com os contextos onde estamos inseridos e reforçando que o desenvolvimento acontece a partir das relações sociais e que se transforma em funções cognitivas e processos psicológicos cada vez mais complexos. Apresentando a educação um papel fundamental no desenvolvimento, pois as aprendizagens inerentes são feitas a partir do processo social da educação, provocando mudanças individuais.

Destacando Bronfenbrenner, que assume que o desenvolvimento humano é afetado pelas relações entre os contextos onde vive, apresentando o seu modelo ecológico a partir de quatro componentes principais 1) Processo, a interação entre um ser e o seu contexto – processos proximais; 2) Pessoa, as características individuais biológicas, psicológicas e comportamentais; 3) Contexto, ambientes inclusivos e próximos, e.g. a família e a escola; 4) Tempo, etapas onde ocorrem os processos proximais, i.e., fases de desenvolvimento (Carvalhosa, 2009).

Desde modo, torna-se útil estudar as mudanças comportamentais que ocorrem nas transições de um contexto para o outro, como se de uma rede de efeitos se tratasse entre as várias relações nos vários contextos vividos. Ou seja, no decorrer do desenvolvimento a pessoa é dinâmica sofrendo o efeito do contexto onde está inserida, enquanto cresce e que progressivamente se transforma, existindo uma relação bidirecional de causa-efeito assumindo o ambiente como peça fundamental para o processo de desenvolvimento, que engloba todas as ligações entre contextos e influências de ambientes mais alargados (Melo & Pereira, 2007).

Assumindo, que tanto os pais como os educadores são fontes privilegiadas de informação sobre o comportamento (social e emocional) das crianças desta faixa etária, é de referir que a sua perspetiva na avaliação, de problemas comportamentais das crianças apresentam discrepâncias. Na verdade, é natural que os diferentes informadores apresentem diferentes perspetivas, devido às suas referências normativas dos comportamentos, às suas experiências, às suas práticas profissionais e às suas expectativas (Major & Seabra-Santos, 2012).

As mesmas autoras referem que num dos estudos de Verhulst e Akkerhuis (1989) exemplificativo das diferenças entre pais e educadores na avaliação comportamental de crianças entre os quatro e os doze anos, é evidenciado que são os pais que destacam mais os problemas de exteriorização (discussões ou hiperatividade) e os professores os problemas relacionais ou académicos, uma vez que há um maior número de interações sociais em contexto escolar face ao contexto familiar.

Os resultados do estudo de 2012 das mesmas autoras demonstram que ambas as fontes de informação valorizam a cooperação social. Contudo, os pais valorizam mais que os educadores a assertividade e o autocontrole. Foi possível verificar também, que para ambos os sexos os pais identificam mais comportamentos negativos do que os educadores. Mas tanto os pais como os educadores consideram as raparigas menos problemáticas que os rapazes. Porém, na escala de aptidões sociais os pais identificam os rapazes mais aptos socialmente, mas atribuem a cotação máxima, o mesmo número de vezes, aos rapazes e às raparigas, já os educadores atribuem a cotação máxima mais vezes às raparigas. No decorrer da idade pré-escolar, é registado um gradual aumento de aptidões sociais e uma diminuição de comportamentos negativos a partir de ambos os informadores (Major & Seabra-Santos, 2012).

Mesmo não sendo um resultado significativo os educadores, em média, avaliam melhor os comportamentos das crianças em comparação com os pais. Ou seja, em contexto familiar são identificados mais comportamentos negativos do que em contexto escolar, inclusive em estudos que analisam as diferenças de sexo e da idade pré-escolar, sendo possível a causa passar pela diversidade de situações que os pais presenciam face aos educadores, por uma menor tolerância e referência normativa do comportamento, como anteriormente foi referido (Major & Seabra-Santos, 2012).

1.4. Competências emocionais e sociais

A clarificação dos conceitos base deste estudo, irão ajudar a organizar e a estruturar ideias para a exploração de conteúdos essenciais. O conhecimento emocional e as aptidões sociais são as duas dimensões basilares desta investigação e por isso, de extrema importância aprofundar. Estas duas noções estão intimamente ligadas, ou melhor, complementam-se no estudo das competências socioemocionais.

A competência emocional é a “demonstração da eficácia pessoal nos relacionamentos sociais que evocam emoção” (Saarni, 1999), isso inclui expressar emoções vividas ou não, adequadas à idade e aos padrões sociais, reconhecendo esses processos em si e nos outros. Compreender a emoção é a base da competência emocional, que por sua vez apresenta quatro componentes: a avaliação da expressividade do outro, o entendimento de contextos e padrões comportamentais, a linguagem emocional e a compreensão das diferentes dimensões emocionais inerentes às relações sociais. Interações essas, que desenvolvem várias capacidades como: ouvir, cooperar, pedir ajuda, interagir e gerir conflitos (Denham, 2007).

As competências emocionais relacionam-se assim, com as competências sociais, que à imagem de Gomes (2016), implicam uma avaliação do próprio desempenho perante uma situação emocional, a partir da organização de pensamentos, sentimentos e ações, ajustadas aos valores e às crenças individuais e adaptadas a um contexto social. Estas competências incluem múltiplas dimensões como as aptidões sociais - cooperação, interação e autonomia social, os processos sociocognitivos - conhecimento social, autoconceito e expectativas e os processos afetivos - expressões, regulação das emoções e empatia.

Com isto, pode-se afirmar que as competências sociais e emocionais são interdependentes (Denham, 1998), pois a função interpessoal é fundamental para a própria expressão e para a experiência do significado emocional e as interações sociais são dependentes das ligações emocionais que delas surgem (Halberstadt et al., 2001), da capacidade de processamento da informação e da leitura das emoções do outro, promovendo a adequação comportamental (Denham et al., 2002; Denham, 2012).

No mesmo seguimento, The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2012) identificou cinco conjuntos inter-relacionados de competências cognitivas, afetivas e comportamentais transversais à aprendizagem socioemocional:

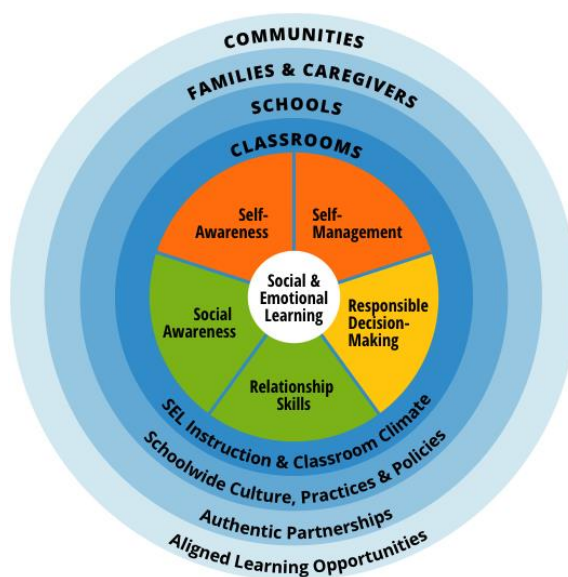


Figura 1.3 - As cinco competências transversais à aprendizagem socioemocional

A Autoconsciência (relacionada com o conhecimento emocional) que se traduz na aprendizagem das próprias emoções, no reconhecimento das diferenças entre sentimentos e ações e na compreensão das causas; a Autogestão (relacionada com a regulação emocional), que engloba a expressão adequada das emoções, o controlo de impulsos e criação de estratégias

para gerar emoções positivas; a Consciência social que reúne capacidades como a empatia, o reconhecimento das semelhanças e diferenças individuais e em grupo, a interação social usando diferentes recursos em diferentes contextos; a Gestão de relações (relacionada com as competências emocionais) que inclui a criação de relações de cooperação, a gestão e resolução de conflitos; a Tomada de decisão responsável (associada à regulação comportamental) que envolve decisões com base na ética, segurança, normas sociais, contribuindo para um bem comum.

À semelhança, Brackett e Rivers (2014) apresentam a metodologia RULER, que revela as capacidades inerentes ao desenvolvimento das competências sociais e emocionais sugerindo outra estrutura associando as letras do seu nome à mnemónica das mesmas: Reconhecer a emoção (Recognizing), que implica o reconhecimento das alterações fisiológicas em si e no outro e a identificação para a adequação do comportamento; Entender a emoção (Understanding), que inclui a avaliação da situação, a partir de padrões de causas e consequências, potenciando a empatia (Denham, 1998); Rotular a emoção (Labeling), que envolve associar as experiências emocionais ao vocabulário emocional, facilitando as interações sociais, reduzindo problemas comportamentais e de aprendizagem; Expressar a emoção (Expressing), que envolve saber entender como e quando expressar emoções, desenvolvendo estratégias de adequação do comportamento a determinados contextos; Regular a emoção (Regulating), que implica o uso dessas estratégias como: prevenção, redução, ampliação, motivação, preservação da emoção para a gestão de pensamentos, sentimentos e comportamentos perante uma situação, de modo a tornar-se mais fácil lidar com desafios emocionais diversos.

As competências emocionais e sociais desenvolvem-se ao longo da vida, mas como Denham (2007) sublinha é no decorrer da idade pré-escolar que as crianças começam a desenvolver a consciência das experiências emocionais e de emoções múltiplas, a compreensão dos próprios estados emocionais e dos outros, a linguagem emocional, a empatia, a regulação das próprias emoções, a diferenciação entre estados exteriores e interiores e a perceção que as relações sociais dependem da comunicação de emoções.

Salientado a regulação emocional, como a capacidade de atingir com o desenvolvimento socioemocional, com ela pretende-se que as crianças aprendam a atenuar ou a intensificar as emoções conforme a utilidade e a relevância, moderando a intensidade emocional e a tornarem-se cada vez mais autónomas e cooperativas (Denham, 2007). Durante a idade pré-escolar, um dos maiores desafios emocionais e, por conseguinte, uma referência no desenvolvimento da criança é aprender a gerir a carga emocional, por exemplo, expressando por palavras o

descontentamento em vez de demonstrações de raiva mais impetuosas (Kopp, 1989). É também nesta fase, que as crianças aprendem que as expressões emocionais podem ajustar-se a de forma mais apropriada à situação e mais socialmente aceite. As crianças começam a perceber que podem sentir e expressar comportamentos diferentes independentes da situação contextual (Denham, 1998). Esta adaptação que engloba a forma, a frequência, a intensidade e a duração da expressão das emoções são determinantes para a transmissão de uma mensagem emocional com significado e sucesso, que para Blair (2002) tem consequências diretas no desenvolvimento cognitivo, associado ao sucesso académico (Denham, 2007).

Ainda sobre a regulação emocional, Gross e John (2003), defendem que existem duas estratégias práticas: a reavaliação cognitiva e a supressão expressiva. Na primeira estratégia, os indivíduos tendem a reavaliar as situações que tendencialmente podiam provocar respostas emocionais negativas, recorrendo a emoções positivas, ativando um maior bem-estar interpessoal e individual. Na segunda estratégia acontece o contrário, os indivíduos disfarçam o que sentem, suprimindo as suas emoções e experimentando emoções negativas com consequências a nível interpessoal e individual menos positivas (Brackett et al., 2016).

Por fim, é a aprendizagem das competências sociais e emocionais que proporciona a adequação das respostas a diversas situações emocionais, essencial na prevenção de comportamentos desviantes e problemas a nível psicológico, e imprescindível para a saúde mental, tal como para o sucesso académico e social (Machado et al., 2012).

1.4.1. Conhecimento Emocional

O conhecimento emocional é a capacidade de reconhecer e nomear expressões emocionais, identificar e compreender os sinais emocionais dos outros, de forma a responder adequadamente às situações. Por outras palavras, a compreensão emocional alberga quatro capacidades distintas: identificar e nomear emoções em expressões faciais; descrever circunstâncias e causas da ativação emocional em si e nos outros; a descentração afetiva; ligar a experiência emocional às expressões e à comunicação emocional (Denham, 2007).

Especificamente, a dimensão mais visível do conhecimento emocional é a expressão emocional, facilitadora da partilha das emoções e do sucesso das relações com pares (Pereira et al., 2014). As crianças com mais dificuldades na compreensão emocional e na reação adequada com os pares são avaliadas pelos professores como menos aptas socialmente, e pelos pares como menos agradáveis. Assumindo assim, que o conhecimento emocional é um indicador importante na avaliação de comportamentos de crianças do pré-escolar (Denham et al., 2002).

Nesta ordem de ideias, os autores apresentam resultados que demonstram a relação entre o conhecimento emocional e os comportamentos agressivos em crianças desta fase. Crianças com três/quatro anos, com mais dificuldades em interpretar pistas sociais, apresentam menos conhecimento emocional, tornando-se mais agressivas e menos competentes socialmente.

Normativamente, as crianças a partir dos dois anos começam a falar das emoções, das suas e das dos outros, através da interpretação de expressões faciais e na brincadeira, atribuindo estados emocionais aos seus brinquedos. Quando as crianças transmitem por palavras as suas emoções, estão no fundo a relatar de forma autoconsciente a sua experiência. Na idade pré-escolar, é expectável que as crianças já consigam deduzir os seus próprios estados emocionais e os dos outros verbalizando-os, e ainda, expressar emoções, regular e adequar a intensidade emocional às situações (Denham et al., 2002).

Em relação à compreensão social das crianças, Bennett (1993) menciona que Piaget desenvolve o tema da descentralização nestas idades, referenciando a fase do egocentrismo caracterizada pela incapacidade de distinção da perspetiva dos outros. De realçar, que quando uma criança consegue interpretar a emoção dos outros, foca a sua atenção noutros aspetos da situação, alargando a leitura do mundo à sua volta, o que altera naturalmente cognições, emoções e comportamentos. Crianças com problemas sociais como: timidez, isolamento, ansiedade têm menos informação emocional relativa às interações sociais (Harris et al., 2016).

Sabendo que o conhecimento emocional também inclui a compreensão de sinais verbais e não-verbais, mesmo que ambíguos, permite que a criança desenvolva a capacidade de identificar o significado e as funções das emoções. A leitura correta das emoções facilita a adequação do comportamento nas interações sociais (Alves & Cruz, 2016), as crianças que não processam a informação social corretamente podem interpretar um estímulo social ambíguo como sendo negativo, comprometendo a qualidade das suas interações (Harris et al., 2016).

Concluindo, o conhecimento emocional apresenta assim diferentes benefícios: a facilidade da interpretação das emoções, o desenvolvimento de relações sociais positivas e melhores resultados académicos (Bassett et al., 2012; Alves & Cruz, 2016). Assumindo que é a base da interação, da criação de relações positivas, da autorregulação e da gestão do afeto com os pares. Neste processo é de sublinhar a importância dos cuidadores, sendo indispensáveis como apoio externo, principalmente com crianças mais novas. Pois, como já foi referido a aquisição de estratégias mais complexas a nível cognitivo vai sendo progressiva com a idade (Denham, 2007).

1.4.2. Aptidões Sociais

As aptidões sociais “são um conceito multidimensional que inclui um conjunto de comportamentos relacionados com as competências sociais e problemas comportamentais exteriorizados e interiorizados” (Gomes, 2016, p.85) e são apreendidas e compreendidas através das vivências de diferentes situações, ou seja, através do desenvolvimento situacional, pessoal e cultural. Estas aptidões apresentam três dimensões: a cooperação social, a interação e a autonomia social, refere o mesmo autor.

Alves e Cruz (2010) referem que na primeira infância o desenvolvimento das aptidões sociais é um dos principais pilares da construção e manutenção de relações sociais positivas. Sendo estas relações basilares para o desenvolvimento de múltiplas capacidades sociais, emocionais e cognitivas fundamentais para o ajustamento social.

Estas aptidões surgem em dinâmicas e rotinas diárias, no contexto familiar e escolar. Por exemplo, quanto à autonomia, o adulto convida a criança a ir realizando algumas tarefas como lavar os dentes e comer sozinha. Com a entrada para a escola há um aumento das relações sociais e as crianças são confrontadas com diferentes tarefas sociais, como fazer amigos. Este ajustamento comportamental ao contexto escolar corresponde a expectativas tais como: obedecer às regras da sala, apresentar comportamentos em grupo e criar relações entre pares (Major, 2011). Relações essas que por sua vez, também têm um impacto crucial no desenvolvimento emocional, pela semelhança e facilidade de compreensão, valorizando e validando as experiências sociais (Denham, 2007). São nestas relações sociais que se irá desenvolver o comportamento social e aptidões como a empatia, a negociação e a cooperação.

Na mesma perspetiva, Gomes (2016) faz referência às seis etapas que ocorrem durante uma interação social, através do Modelo de Processamento de Informação Social de Crick e Dodge: 1) codificação da informação recebida; 2) interpretação da informação; 3) esclarecimento dos objetivos; 4) elaboração de respostas alternativas; 5) avaliação das respostas e tomada de decisão; 6) resposta comportamental.

Para um desempenho social competente as aptidões sociais e as competências emocionais são imprescindíveis. Mais se acrescenta, que a autorregulação se começa a desenvolver entre os seis e os doze meses de idade, tornando-se muito importante na transição para o pré-escolar, facilitando a adaptação às interações em grande grupo (Gomes, 2016). Mais uma vez, é visível que o desenvolvimento da regulação emocional promove o controlo e a adequação das emoções aos contextos onde estamos inseridos, moderando a intensidade e a duração dos estados emocionais (Pereira, 2011) nas interações sociais estabelecidas. É na forma como a criança responde às interações sociais que se revela a sua capacidade de processamento de estímulos e

de resolução de problemas que surgem dessas interações. Aqui, a componente emocional é fundamental, ou seja, as emoções são essenciais ao processamento de informação social (Lemerise & Arsenio, 2000).

Nesta idade, a partir do jogo simbólico é possível observar e identificar problemas comportamentais, conflitos e dificuldades na cooperação. Em situações de conflito as crianças naturalmente recorrem a comportamentos agressivos físicos ou verbais (Major, 2011).

Em suma, são as interações sociais que dão oportunidade às crianças de desenvolverem competências sociais, de regular o comportamento em grupo e aprender as regras adequadas às relações sociais (Major, 2011).

1.4.3. A promoção de competências socioemocionais

O desenvolvimento pessoal e social é imprescindível para a aquisição de competências que promovem comportamentos socialmente competentes e ajustados a situações mais vulneráveis (Gomes, 2016).

Com efeito, a aprendizagem social e emocional (Social Emotional Learning - SEL) “é o processo pelo qual crianças e adultos adquirem e aplicam efetivamente os conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para compreender e gerir as emoções, definir e atingir objetivos positivos, sentir e demonstrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos positivos e tomar decisões responsáveis” (CASEL, 2015).

A nível internacional existem programas dedicados ao SEL que fornecem estratégias e ferramentas às escolas para se desenvolverem capacidades sociais e emocionais, para a diminuição dos fatores de risco e a promoção da resiliência (Brackett & Rivers, 2014). Referenciando os mesmos autores são apresentados alguns destes programas em desenvolvimento:

O RULER, (que já tivemos oportunidade de o referir) que integra tanto a ciência das emoções como a teoria dos sistemas ecológicos, com o intuito de aumentar o vocabulário emocional e competências como “Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing and Regulation Emotion”. Formando os adultos envolvidos na educação das crianças e facultando ferramentas de aprendizagem para o currículo académico até ao ensino secundário.

O PATHS, projetado para prevenir a violência, a agressividade e outros problemas de comportamento, através da melhoria do pensamento crítico e do clima em sala de aula, do desenvolvimento do autocontrolo e de competências para a resolução de problemas sociais, da consciência emocional e da compreensão.

O The Responsive Classroom (RC) que realiza práticas em sala de aula que integram atividades sociais, emocionais e acadêmicas, por exemplo, reuniões matinais com momentos de partilha, de planeamento de trabalho e colaboração para a resolução de problemas a partir do role-play.

O The Reading, Writing, Respect, and Resolution (4Rs) que incide na formação de professores com técnicas de construção de competências e regras sociais positivas, sensibilizando-os para uma melhoria das relações em contexto escolar.

Considera-se ainda, relevante apresentar o Incredible Years que oferece uma variedade de programas de intervenção precoce para crianças dos 0 aos 12 anos em diversas culturas e grupos socioeconómicos, formando profissionais e famílias para a promoção do SEL, contribuindo para melhores resultados académicos, comportamentos positivos, prevenindo problemas a vários níveis. Atuam em escolas, creches, centros comunitários, organizações de saúde mental e clínicas de pediatria (Incredible Years, s.d.).

No mesma ordem de ideias, as Academias Gulbenkian Conhecimento (Fundação Calouste Gulbenkian, s.d.) apoiam programas com metodologias que visam a desenvolver competências como a adaptabilidade, a autorregulação, a comunicação, o pensamento crítico, a resiliência e a resolução de problemas, de forma a ampliar as oportunidades de realização futura e a aquisição de estratégias para lidar com vários desafios da vida em crianças e jovens até aos 25 anos, são apresentados de seguida alguns que atuam na comunidade escolar portuguesa, com crianças da idade pré-escolar:

O Incredible Years Teacher Classroom Management Programme (Programa Anos Incríveis) programa desenvolvido a partir da Incredible Years que pretende aumentar as competências sociais e emocionais das crianças em crianças dos 3 aos 8 anos, focando-se na resolução de conflitos, regulação de emoções negativas, no comportamento pró-social para reduzir fatores de risco, problemas comportamentais e dificuldades sociais e emocionais.

A Escola das Emoções, programa de educação emocional aplicado a crianças dos 3 aos 12 anos, como o intuito de desenvolver as competências que as Academias definem, criando contextos que favorecem o desenvolvimento e a avaliação de competências emocionais e sociais.

O Salto Gigante que visa em desenvolver competências SEL e melhorar a adaptação escolar em crianças em transição do pré-escolar para o primeiro ciclo, com duas versões uma aplicada dos 4 aos 6 anos e outra dos 5 aos 7 anos.

Por fim, considera-se pertinente apresentar o Programa Semente que segue um modelo de cinco fatores que agrupam dezassete competências para o desenvolvimento de ferramentas para a identificação e regulação das emoções, apelando ao entusiasmo e à curiosidade: incentivar a tomada de decisões com responsabilidade e fomentar interações sociais empáticas, respeitosas e duradoras, diminuir a impulsividade, avaliar riscos apelando a escolhas construtivas para o sucesso futuro (Programa Semente, 2023).

Numa perspetiva holística da criança e valorizando a promoção das competências socioemocionais, também em contexto familiar em *The School of Life*, Alain Botton (2020) refere que para uma infância emocionalmente saudável o cuidador deve:

- Dedicar-se à criança da forma mais pura, sem intenção de reconhecimento. Cuidar e priorizar o afeto acima de tudo, para que a criança viva em harmonia e num ambiente cheio de amor, de modo a ter espaço para viver o egocentrismo típico da idade (na altura certa), ganhando assim a oportunidade de desenvolver estratégias para os desalentos da vida;

- Ser compreensivo e paciente a um vasto espectro de atitudes, oferecendo à criança o benefício da dúvida e a segurança de que em qualquer circunstância poderá recorrer a si. Com o objetivo de provocar um crescente amor-próprio, para que no futuro seja mais fácil aceitar as suas próprias falhas;

- Criar uma relação de vinculação segura, onde se gera confiança, estabilidade e consistência, com o intuito de se criarem relações saudáveis no futuro e aprendendo a recorrer à coragem, à humildade e à sinceridade para a superação de desafios relacionais;

- Desculpar a criança, em algumas situações onde esta exiba atitudes e respostas menos corretas, para quando tiver de lidar com as exigências da sociedade, poder encontrar um equilíbrio na obediência;

- Orgulhar-se das conquistas da criança dando-lhe espaço para a sua própria construção e ajudando-a a criar uma imagem segura de si mesma;

- Apresentar uma variedade de soluções para um problema que a criança enfrente, para a aquisição de alternativas ao medo, reforçando a resiliência;

- Transmitir que as coisas correm mal muitas vezes, e que não se podem controlar nem eliminar todas as frustrações. Assumindo que o conflito (saudável) e a vivência de deceções são meios para se descobrir, reinventar e construir os seus próprios recursos;

- Ser verdadeiro. Demonstrando que somos um conjunto de aspetos positivos e negativos, para que futuramente, a visão seja mais realista e a deceção/ imperfeição mais fácil de aceitar.

Em jeito de conclusão, citando Gomes e Pereira (2018) a promoção da generalidade das competências socioemocionais é de extrema importância, principalmente se ocorrer nos

contextos educacionais onde as crianças estão inseridas, orientando o desenvolvimento psicossocial típico da idade e fomentando o desenvolvimento de relações mais íntimas, seguras e de reciprocidade mútua (Denham, 2007). Nas escolas, a partir dos educadores, que com instrumentos de avaliação podem enriquecer e planejar a sua prática (Gomes & Pereira, 2018), e nas famílias, com os pais através do apoio às reações emocionais dos filhos e expondo de forma verdadeira as suas emoções (Denham et al., 2012).

1.4.4. A avaliação de competências e aptidões socioemocionais

O crescente interesse sobre o desenvolvimento emocional e comportamental, teve um impacto importante na compreensão de alguns problemas comportamentais e na sua identificação precoce. O reconhecimento destes problemas pode ser muito útil, principalmente num período essencial no desenvolvimento do controlo comportamental, como a idade pré-escolar.

No entanto, nesta faixa etária, existem muitas limitações nos instrumentos utilizados, pela especificidade do desenvolvimento socioemocional (Major & Seabra-Santos, 2014).

Reforçando, não é fácil encontrar instrumentos validados e adaptados a crianças desta faixa etária e portuguesas. Os instrumentos que se destacam pretendem avaliar o conhecimento emocional das crianças, a partir de tarefas e perguntas adaptadas à realidade portuguesa e direcionadas para as crianças do pré-escolar.

A Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE), Assessment of Children's Emotion Skills desenvolvido por Schultz, Izard e Bear (2002), foi adaptada para as crianças portuguesas com idades compreendidas entre os 5 e os 9 anos por Alves (2006). Esta, pretende avaliar o conhecimento emocional da criança, com a análise de expressões faciais, situações e comportamentos emocionais – três subescalas (Alves & Cruz, 2008).

O Teste do Conhecimento das Emoções (AKT), que avalia o nível o conhecimento emocional da emocional da criança, nomeadamente, como descreve ou classifica quatro das emoções básicas: alegria, tristeza, raiva e medo, através de expressões faciais e situações emocionais, medindo a capacidade de nomear, reconhecer e conhecer as causas das emoções e a descentração afetiva. Há uma adaptação para crianças portuguesas na faixa etária entre os 3 e os 5 feitos pelos autores Machado, et. al. (2006).

De assinalar, ainda o Test of Emotion Comprehension (TEC) de Pons e Harris (2000), mesmo não estando validado para crianças portuguesas é um teste muito usado na idade pré-escolar para analisar a compreensão emocional considerando o nível de desenvolvimento da criança, assinalado em três fases: fase externa dos 3 aos 6 anos, fase mental dos 5 aos 9 anos e fase reflexiva dos 8 aos 12 anos. Este teste apresenta tarefas idênticas aos referidos

anteriormente, a partir de nove indicadores, a partir do 1) o reconhecimento de expressões faciais emocionais; 2) compreensão da origem das situações; 3) compreensão do efeito de recordações sobre a emoção; 4) compreensão da ligação entre desejo e emoção; 5) compreensão da relação entre crença e emoção; 6) entendimento da diferença entre a emoção sentida e expressa; 7) compreensão da culpa; 8) regulação das emoções; 9) entendimento de emoções mistas e ambivalentes (Roazzi et. al., 2008).

Para a avaliação das competências sociais os testes e as escalas existentes tendem a avaliar os comportamentos realçando as problemáticas, com o intuito de se identificarem precocemente e de se poder atuar em conformidade (Major & Seabra-Santos, 2013). As mesmas autoras fazem questão de referir a importância e as vantagens (e.g. precisão técnica e praticabilidade e fácil cotação) do uso dos mesmos em crianças do pré-escolar (sem deixar de referir as limitações inerentes aos mesmos por todas as particularidades destas idades).

Fazendo referências às escalas, vistas com um método de avaliação indireto que pode incluir diversas perceções detalhas e fidedignas, permitindo comparar respostas entre sujeitos, assumem que são ferramentas preciosas para avaliações precoces na distinção entre comportamentos normativos e/ou de transição no pré-escolar e perturbações que necessitem de acompanhamento e intervenção, relatando informações sobre vários aspetos comportamentais, em vários contextos e com diferentes perspetivas (pais/ educadores). E destacam três:

Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; do autor Goodman) traduzido em 70 idiomas, permite avaliar as principais dificuldades e o comportamento pró social de crianças do pré-escolar.

Escala de Avaliação de Distúrbios de Comportamento da Infância (EADCI; Lopes, Machado, Pinto, Quintas & Vaz, com revisão de Marinheiro & Lopes) criada em Portugal para avaliar comportamentos em crianças dos 4 aos 6 anos através da perceção dos educadores.

Escala de Comportamental para Crianças (*PKBSpt*), adaptação portuguesa de Gomes, Pereira e Merrel (2009) do original *Preschool and Kindergarten Behavior Scale – PKBS-2* (Merrell, 2002), que avalia as aptidões sociais e os problemas de comportamento, em crianças portuguesas na idade pré-escolar. Este instrumento visa ainda, contrariar a tendência de se sobrevalorizarem as fragilidades, em vez das potencialidades da criança, sendo recolhidas informações acerca das aptidões sociais, possibilitando a avaliação socioemocional em contexto escolar e familiar.

1.5. Questões de Investigação

Com o presente estudo pretende-se avaliar o conhecimento emocional e as aptidões sociais em crianças em idade pré-escolar. Assim, surgem as três questões centrais da investigação: 1) Qual a relação entre as características individuais de crianças do pré-escolar e o seu conhecimento emocional? e 2) Quais as diferenças na avaliação das aptidões sociais das crianças do pré-escolar entre pais e educadores? 3) Que impacto têm os pais no conhecimento emocional das crianças? Nomeadamente, i) Identificar se existem diferenças entre as idades, no conhecimento emocional das crianças; ii) Verificar se existem diferenças entre sexo, no conhecimento emocional das crianças; iii) Conhecer quais as emoções básicas que as crianças têm mais facilidade em reconhecer e identificar; iv) Analisar as discrepâncias entre o contexto escolar e o familiar sobre as aptidões sociais das crianças; v) Observar se existe relação entre o nível de escolaridade dos pais e o conhecimento emocional das crianças.

1.6. Hipóteses de Investigação

De forma a atingir os objetivos propostos e a orientar o estudo a partir da revisão da literatura efetuada, delinearam-se as seguintes hipóteses de investigação: H1) As crianças de cinco anos apresentam um melhor conhecimento emocional do que as crianças dos quatro e dos três anos; H2) Não existem diferenças entre sexo no conhecimento emocional das crianças do pré-escolar; H3) As crianças têm maior facilidade em reconhecer a alegria e a tristeza do que a raiva e o medo; H4) A análise sobre as aptidões sociais das crianças dos pais e das educadoras são diferentes; H5) Quanto mais baixo o nível de escolaridade dos pais menor é o conhecimento emocional das crianças.

CAPÍTULO 2

Método

2.1. Participantes

No presente estudo participaram crianças ($N = 39$) de nacionalidade portuguesa, os seus encarregados de educação ($N = 73$) e os educadores titulares ($N = 6$) das turmas onde estavam inseridas.

Mais detalhadamente, as crianças participantes (14 do sexo feminino) têm idades compreendidas entre os três e os seis anos e estão divididas em seis turmas homogêneas: duas turmas com crianças de três anos ($N = 12$, 30.8%), duas turmas com crianças de quatro anos ($N = 14$, 35.9%) e duas turmas com crianças de cinco anos ($N = 13$, 33.3%).

A maioria das crianças do estudo começou a frequentar a escola na valência de Creche: 59.0% ($N = 23$) iniciou até aos doze meses, 20.5% ($N = 8$) durante o primeiro ano, 2.6% ($N = 1$) aos dois anos e 7.7% ($N = 3$) aos três anos.

Em relação aos encarregados de educação, pode verificar-se que as idades das mães variam entre os 26 e os 50 anos ($N = 37$, $M=38.78$, $DP = 4.39$) e a dos pais entre os 31 e os 50 anos ($N = 36$, $M = 39.83$, $DP = 4.17$), sendo a idade mais frequente das mães os 40 anos (16.2%) e a dos pais os 36 e os 39, ambas com a mesma percentagem (19.4%). A maioria tem um trabalho fixo, no caso das mães 85.3% ($N = 29$), no dos pais 94.3% ($N = 33$), existindo 4 casos de mães desempregadas (11.8%).

Descrevendo o agregado familiar, o mais verificado é composto por quatro elementos, ou seja, mãe, pai e dois filhos (42.9%, $N = 15$), variando entre dois e cinco elementos. Famílias só com um filho (a criança participante) há 10 (28.6%). Os estados civis dos encarregados de educação mais típicos é o casamento (51.4%, $N = 18$) e a união de facto (31.4%, $N = 11$). A quantidade de filhos mais usual nas famílias é 2 (60.6%, $N=20$ no caso das mães e 69.7%, $N=23$ no caso dos pais), variando entre 1 e 3 filhos.

Em relação ao levantamento do número de horas de trabalho semanal apresentado pelas mães varia entre o intervalo de 0 horas a 50 horas ($N = 33$, $M = 35.94$, $DP= 13.58$), já nos pais o mínimo de horas de trabalho são 12 horas e o máximo 52 horas e meia ($N = 31$, $M = 39.69$, $DP = 9.62$). O maior número de respostas das mães indica 35 horas (27.3%, $N=9$) e 40 horas de trabalho semanal (24.2%, $N = 8$) e dos pais 40 horas (35.5%, $N = 11$) e 45 horas (19.4%, $N = 6$).

Estes dados influenciam diretamente o número de horas diárias em média em contexto familiar, que nas mães varia entre 1 hora e 14 horas ($N = 30$, $M = 5.43$, $DP = 2.85$) e nos pais entre as 2 horas e 13 horas ($N = 29$, $M = 4.30$, $DP = 2.42$). Sendo que o maior número de respostas para os pais foram as 4 horas (20.7%, $N=6$), em seguida 2 e 3 horas com a mesma percentagem 17.2% ($N = 5$). A percentagem das respostas das mães às 4 horas e 5 horas em família foi igual 20.0% ($N = 6$). Tal como, o número de horas em média que as crianças permanecem na escola ($N = 35$, $M = 8.49$, $DP = .71$), variando entre as 7h15m e as 10 horas. Cerca de 74.3% ($N = 26$) das crianças permanece na escola entre 8 horas e 9 horas.

O nível de escolaridade dos encarregados de educação ($N = 35$) é maioritariamente a licenciatura, os pais com 38.5% ($N = 15$) e as mães com 56.4% ($N = 22$). Enquanto o nível de escolaridade das mães se distribui por três respostas 12º ano ($N = 3$, 7.7%), licenciatura e mestrado ($N = 10$, 25.6%), o dos pais distribuiu-se por seis respostas diferentes, o 9º ano e o bacharelato com apenas 1 resposta ($N = 1$, 2.6%), com o 12º ano existem 6 pais (15.4%) e com o doutoramento 4 (10.3%). Nas respostas de ambos os progenitores, o mestrado aparece como sendo o segundo nível de escolaridade mais frequente: pais com 20.5% ($N = 8$) e as mães com 25.6% ($N = 10$).

As seis educadoras, todas do sexo feminino, têm entre 25 e 56 anos ($M = 42.64$, $DP = 7.67$) e 1 a 35 anos de serviço ($M = 19.03$, $DP = 9.38$). Em relação às habilitações académicas três delas têm mestrado, sendo que as outras três licenciatura.

2.4. Instrumentos

Na escolha dos instrumentos aplicados às crianças, o critério mais importante foi já terem sido testados e aplicados em crianças portuguesas na idade pré-escolar.

O primeiro instrumento a ser aplicado às crianças foi a Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE) versão traduzida por Alves (2006) da ACES – Assessment of Children's Emotion Skills desenvolvido por Schultz, Izard e Bear (2002). As autoras Alves e Cruz (2016), referem que a escala pretende que as crianças identifiquem emoções expressas por outras crianças, entre cinco alternativas de resposta: alegria (contente), tristeza (triste), zanga (zangado/a), medo (assustado/a) e emoção ambígua/inespecífica (normal). As respostas à totalidade dos itens são cotadas em correto ou incorreto.

No EACE é avaliada a Percepção Emocional Correta que se obtém somando o número de respostas certas dos itens relacionados com as expressões das três subescalas, à exceção da emoção “normal” que é considerada uma medida independente. Na subescala *Expressões*

Faciais, há vinte itens para avaliar a compreensão de expressões faciais observadas noutras crianças. São utilizadas fotografias de faces de crianças de idade escolar de ambos os géneros, expressando alegria, tristeza, zanga, medo e não emoção (quatro fotografias por emoção). Cada criança participante deve classificar a emoção expressa em cada fotografia. Nas subescalas *Situações Emocionais* e *Comportamentos Emocionais*, são apresentadas 15 situações diferentes em cada uma (três por cada emoção), onde a criança entrevistada deve identificar a emoção que a criança da situação descrita está a sentir (e.g., situação emocional: “O João não tem vontade de jogar à bola no recreio, fica sentado sozinho”; comportamento emocional: “A Cátia fez um desenho e tu dizes que o desenho está lindo”). Para cada uma das três subescalas e/ou para cada uma das cinco emoções, é possível calcular o total de respostas certas - PEC - indicador do conhecimento emocional de cada participante (Alves et al., 2006, p. 91).

Realçar que as representações das expressões faciais são apoiadas por fotografias de “duas crianças de nacionalidade e aparência tipicamente portuguesa (um rapaz e uma rapariga)”. É de destacar, que o texto e as fotografias foram sujeitos a estudos piloto, de modo a aperfeiçoar a formulação dos itens e a selecionar as fotografias mais explícitas das emoções expressas (Alves e Cruz, 2008, p.59).

A consistência Interna do estudo original é .70 para a totalidade dos itens (PEC), já a encontrada neste estudo foi .82. Para cada subescala também foi avaliada a confiabilidade nos Comportamentos $\alpha = .50$, nas Situações $\alpha = .97$ e nas Expressões $\alpha = .26$, esta última ficando excluída neste estudo devido ao valor corresponder à pouca fiabilidade.

Em segundo lugar, foi usado o Teste do Conhecimento das Emoções (AKT) (Machado, Verrísimo & Denham, 2006) - versão portuguesa do Affect Knowledge Teste (Denham, 1986). Este instrumento concentrar-se em aspetos do relacionamento interpessoal, avaliando o desenvolvimento socioemocional em crianças do pré-escolar, através das quatro capacidades do conhecimento emocional (Machado et al., 2012).

O material utilizado neste instrumento são três fantoches (mãe e dois irmãos de diferentes géneros) com faces amovíveis representativas de cada emoção: alegria, tristeza, raiva e medo. As autoras sugerem que o fantoche escolhido para a aplicação do teste, coincida com o género da criança presente. A aplicação deste instrumento consiste quatro fases distintas: *Nomeação* e *Reconhecimento* onde se pretende em primeiro lugar avaliar o conhecimento verbal de cada uma das expressões representadas nas faces do fantoche. Sendo a fase seguinte avaliado o conhecimento não-verbal, ou seja, o reconhecimento das emoções representadas em cada face, apontando para a expressão facial solicitada. Depois destas tarefas, é realizada uma fase de ensino, onde as emoções básicas referidas são simuladas pelo experimentador através dos

fantoches, das faces amovíveis e de mímica - gestual, facial e vocal, dando pistas para a identificação das mesmas (e.g. quando estamos tristes os cantos da nossa boca descaem); *Situações típicas* (causas das emoções), nesta tarefa são apresentadas oito situações emocionais. As emoções são representadas pelo experimentador usando as técnicas acima referidas, fomentando a criança a escolher a face com a expressão correta à situação exposta (e.g. a alegria por receber um gelado), em todas as situações é registada a emoção referida pela criança; *Situações Atípicas* (descentração afetiva - capacidade de se colocar no lugar do outro), onde os pais ou/e os educadores respondem previamente a um questionário indicando o comportamento esperado da criança perante onze situações. O questionário é consultado anteriormente à aplicação do instrumento pelo experimentador, para que na apresentação das diferentes situações seja possível representar a emoção contrária à que foi assinalada como a prevista. A folha de registo está previamente preenchida com a emoção a simular, e após a exposição é registada a emoção que a criança refere. Em todas as tarefas, as respostas foram cotadas com “3” pontos se a criança conseguisse identificar a emoção correta, “2” pontos se a criança identificasse a valência da emoção e “1” ponto se a criança não identificasse a emoção correta.

A Análise de Fiabilidade, para a globalidade da medida, foi avaliada a partir do valor de Alfa de Cronbach ($\alpha = .90$). Para cada dimensão foram apresentados diferentes valores de Alfa: Reconhecimento $\alpha = .72$, Causas das emoções $\alpha = .79$ e Descentração afetiva $\alpha = .85$. Os valores para a Nomeação não estão descritos, considerando que a sua fiabilidade não é aceitável. A fiabilidade total avaliada neste estudo foi a mesma do estudo original. Em relação a cada dimensão, para a Nomeação os valores de α são negativos, o que nos impediu de usarmos estes dados, para o Reconhecimento $\alpha = .94$, para as Situações Típicas $\alpha = .50$ e para as Situações Atípicas $\alpha = .95$.

Aos pais foi pedido para responderem a um questionário com o objetivo de recolher dados sociodemográficos importantes para o estudo, para a descrição das crianças participantes, das suas famílias e do seu contexto familiar. As questões foram divididas em duas partes: a caracterização académica, familiar e profissional dos encarregados de educação, a concordância na participação dos filhos em atividades de promoção de competências socioemocionais e a caracterização da criança, a partir de questões relacionadas com o tempo em contexto escolar e familiar, as relações familiares mais próximas e a participação em programas/ atividades de desenvolvimento de capacidades socioemocionais.

Para a caracterização das educadoras titulares das turmas também se realizou um questionário para recolher informações direcionadas à profissão exercida pelos mesmos.

Ainda foi pedido aos pais e às educadoras titulares para preencherem a Escala de Comportamental para Crianças (PKBSpt), adaptação portuguesa de Gomes, Pereira e Merrel (2009) do original *Preschool and Kindergarten Behavior Scale – PKBS-2* (Merrell, 2002). Este instrumento divide-se em duas subescalas, pretendendo avaliar as aptidões sociais e os problemas de em crianças dos três aos seis anos, por adultos com um relacionamento próximo com a criança (e.g. pais, professores ou avós) (Major & Seabra-Santos, 2014, p.691).

A *PKBSpt* apresenta os mesmos itens para o contexto escolar e familiar, preenchidos através da observação do comportamento das crianças nos últimos três meses e cotados através de uma escala de tipo *likert* de 4 pontos (0 – *nunca* a 3 – *muitas vezes*). Neste estudo, só foi usada a subescala de Aptidões Sociais (EAS), referente aos comportamentos adaptativos ou positivos, dividida em três dimensões: *Cooperação Social*, com doze itens que refletem a adaptação das crianças nas relações com os adultos e com os pares e a sua capacidade de negociação; *Interação Social*, com sete itens que avaliam os comportamentos de solidariedade na relação com os adultos e com pares, indispensáveis para a aceitação social; *Autonomia Social*, com dez itens que classificam a confiança, a assertividade nas interações entre pares e a independência social em contexto grupal (Major & Seabra-Santos, 2014¹; Gomes & Pereira, 2018). A consistência interna, na escala traduzida e aplicada em crianças portuguesas, foi avaliada através do Alfa de Cronbach de .94 na subescala EAS (Gomes & Pereira, 2018). No presente estudo, para a mesma subescala aplicada aos pais e aos educadores, em ambos os casos apresentam o $\alpha = .96$.

2.5. Procedimentos de recolha de dados

As questões éticas foram tidas em conta, a participação foi voluntária e em cada questionário estava explícito tanto os objetivos do estudo, como as condições de pesquisa, respeitando os intervenientes, assegurando a confidencialidade e anonimato dos dados.

Para considerar a amostra normativa foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão: apresentar o documento de consentimento de participação no estudo assinado pelos pais, as crianças terem entre três a seis anos de idade, dominarem a língua portuguesa, frequentarem o Centro Educativo na resposta social do pré-escolar e estarem em contacto com a educadora titular há pelo menos três meses; o preenchimento no mínimo de duas tarefas (subescalas) de

cada um dos testes aplicados às crianças; os questionários referentes à escala de Aptidões Sociais e à subescala das Situações Atípicas do AKT terem sido preenchidos pelos pais e educadores.

O objetivo primordial deste trabalho de investigação era a aplicação de um programa de desenvolvimento de competências emocionais e sociais. Nesta primeira abordagem, foi contactada a Escola das Emoções com quem foram trocados inúmeros e-mails e realizada uma reunião presencial para esclarecimento de ambas as partes: tanto dos traços gerais do estudo, como da metodologia aplicada pelos mesmos. Após o envio do documento da Escola das Emoções permitindo a aplicação da sua metodologia, foi enviado um pedido para o Presidente de uma Associação de Escolas em Portugal, com o intuito de se proceder à aplicação do programa num dos seus Centros Educativos a crianças do pré-escolar. No desenrolar deste processo, falou-se também com a diretora do Centro Educativo pedindo a sua autorização para se proceder à aplicação do estudo e pedindo sugestões de horários que não interferissem nas dinâmicas diárias das crianças. Depois de terem sido aceites os pedidos, foram enviados para todos os pais dos alunos do pré-escolar e educadoras titulares das turmas, os consentimentos informados (Anexo A e B).

Deste modo, e como a Escola das Emoções aplica, normalmente, dois instrumentos de avaliação como pré e pós teste na sua metodologia, direcionados para a faixa etária em questão: a Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE) e o Teste do Conhecimento das Emoções (AKT), foram contactadas as autoras de ambos os instrumentos, que disponibilizaram vários documentos de apoio à aplicação dos mesmos. No seguimento, foram entregues em mão aos pais e aos educadores, os questionários de caracterização familiar e da criança e os questionários da caracterização profissional dos educadores, respetivamente (Anexo C e D). Os questionários para a aplicação da fase das Situações Atípicas do AKT e os questionários para a avaliação das Aptidões Sociais (EAS), foram entregues a ambos.

Foram realizadas várias visitas à escola, para falar com cada educadora titular com o intuito de apresentar as linhas gerais do trabalho de investigação e para a realização de jogos de “quebra-gelo” com cada grupo etário, de forma a dar-me a conhecer e a estabelecer uma relação de proximidade antes da aplicação dos testes escolhidos.

Ao longo de quatro meses (abril a julho) foram aplicados a cada criança os dois instrumentos de avaliação de conhecimento emocional, numa sala que me disponibilizaram com o mínimo de ruído e de distrações à volta. A realização dos dois testes com cada criança, demorou cerca de 30 minutos, existindo sempre a preocupação inerente de as motivar, premiando-as (e.g. desenhando uma estrela na mão) por cada tarefa que realizavam. Dando

espaço também, a algumas partilhas que naturalmente surgiam, a partir de pequenas perguntas ou das situações descritas, que as faziam lembrar alguma história próxima à sua realidade.

Foram entregues 150 consentimentos informados (seis turmas, cada uma com vinte cinco alunos cada, duas turmas de cada faixa etária), obtivemos 98 respostas, das quais 87 aceitaram participar. No decorrer do estudo, duas crianças que tinham aceitado participar saíram da escola. Assim, a nossa possível amostra tinha 85 participantes (33 do sexo feminino e 52 do sexo masculino), 31 alunos com três anos, 22 alunos com quatro anos e 32 alunos com cinco anos.

Os instrumentos foram aplicados a 40 crianças no tempo estipulado. Uma das crianças foi referenciada com problemas de concentração e a sua língua materna não era o português, tendo grandes dificuldades em entender as questões que se colocavam. No mesmo seguimento, não foi possível registar mais do que uma tarefa em cada um dos testes aplicados, assim e respeitando um dos critérios de exclusão, os dados não foram considerados. Em suma, os testes foram aplicados a 40 crianças, sendo o N final= 39.

No decorrer do tempo, o grande objetivo do estudo alterou-se devido aos limites de tempo para a execução e a entrega da dissertação. Os instrumentos que tinham sido utilizados como a primeira fase (avaliação) da implementação da metodologia da Escola das Emoções, reuniram uma base de dados com potencial para se investigarem questões pertinentes no desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças do pré-escolar, e a partir dela criaram-se questões de partida, reformulando os objetivos primordiais.

Na aplicação do EACE, inicialmente foram apresentadas fotografias às crianças, uma de cada vez, com a intenção das mesmas identificarem qual a expressão facial expressa. Para a avaliação das Situações e Comportamentos emocionais foram apresentadas as quinze situações diferentes para cada uma das subescalas, de modo a verificar se a criança conseguia identificar a emoção de cada situação descrita, registando todas as respostas. De forma a facilitar a compreensão dos itens existiu uma adaptação de discurso, como sugerido pelas autoras.

Em relação ao AKT, numa primeira fase, foram registadas as respostas do questionário parental necessário à aplicação da fase das Situações Atípicas. Numa segunda fase, foram aplicadas as diferentes fases do teste, respeitando a sequência do mesmo. Começando por serem apresentados os três fantoches, dando a escolher à criança, com qual dos irmãos gostaria de “brincar”. Nas tarefas de reconhecimento verbal, foram baralhadas as quatro faces amovíveis do fantoche e colocadas em linha, à frente da criança, perguntando uma a uma “Como é que ela/ele se sente?”. As crianças deviam identificar verbalmente cada uma das emoções retratadas nas diferentes faces. Nas tarefas de reconhecimento não-verbal, as imagens das faces foram novamente baralhadas e colocadas na mesma posição, esperando que a criança apontasse para

a cara que indicava a emoção referida. De seguida, foi realizada a fase de ensino, onde cada emoção foi simulada através do fantoche e de pistas corporais. As tarefas relativas às Situações Típicas e às Atípicas foram apresentadas através de um conjunto de situações de emocionais relatadas, usando os fantoches, mímica gestual, facial e vocal. Para as Situações Típicas foram simuladas oito situações, onde a criança teria de escolher a face amovível com a expressão emocional relatada. Para as Situações Atípicas, foram representadas dez situações (uma das situações retirada à partida pelas autoras e uma outra excluída por ter existido um erro no questionário entregue aos pais, onde uma das opções de resposta não era a que estava no manual) onde a expressão emocional simulada não correspondia à emoção que os pais indicaram no questionário como sendo a resposta emocional típica da criança, e que em princípio estaria em desacordo com a emoção que lhe provocava a situação descrita. Nos casos onde houve ausência de resposta por parte dos pais aos questionários para as Situações Atípicas, foram usadas as respostas dadas pelos educadores.

Em relação à aplicação do instrumento EAS, foi entregue aos pais e aos educadores o questionário com 29 itens, referente à subescala de Aptidões Sociais, que descrevem comportamentos sociais das crianças, através dos quais os cuidadores teriam de avaliar a frequência dos comportamentos da criança próxima face às situações descritas.

2.6. Análise de dados

Os dados recolhidos foram tratados através de análise quantitativa utilizando o Software IBM® SPSS® (Statistical Package for the Social Sciences, Version 28.0.0.0 for Windows).

A análise dos dados a partir dos questionários foi realizada para a descrição da amostra do estudo. Mais detalhadamente, não houve necessidade de se separarem as respostas relativas ao estado civil da mãe e do pai, devido às mesmas serem iguais, havendo apenas dois casos em que há diferença na resposta. Optou-se, ainda, por quantificar o número de horas total que as crianças permanecem na escola, a partir das respostas dos pais às questões: a que horas entra e sai da escola. E decidiu-se agrupar por quatro diferentes grupos a idade do início da frequência da escola das crianças – até aos doze meses, durante o primeiro ano, aos dois anos e aos três anos.

Relativamente aos dados recolhidos através dos instrumentos aplicados, inicialmente foi calculada a consistência interna através do Alfa de Cronbach. O objetivo de avaliar a confiabilidade é saber se estamos em contacto com um instrumento válido e útil, sendo imprescindível para poder ser usado como medida de interesse, ou seja, a confiabilidade reflete

a precisão dos resultados obtidos através da aplicação dos instrumentos e se os erros aleatórios da medida não afetam a viabilidade (Cervantes, 2005). Foram avaliados o conjunto de itens referentes a cada subescala e a globalidade dos itens das escalas, através dos valores de referência de Landis e Koch, excluiu-se no AKT a subescala da Nomeação e no EACE a subescala das Expressões Faciais, que pretendiam avaliar a mesma capacidade na criança - a identificação verbal das emoções observadas. Assumimos usar a subescala das Situações Típicas do AKT e a subescala dos Comportamentos no EACE, mesmo com os valores de referência traduzirem que a confiabilidade deve ser vista com moderação e precavendo que as interpretações relativas a estas subescalas devem ser realizadas com cautela.

Para cada hipótese apresentada foi realizada a análise estatística descritiva obtendo tabelas de médias (*M*), desvio padrão (*DP*), amplitudes e intervalos de confiança para as médias de cada variável, escolheram-se alguns testes para a comparação de médias entre as variáveis do estudo e ainda se realizou uma correlação bivariada. Para facilitar a leitura dos dados, atribuiu-se o valor de “2” às respostas corretas e o valor de “1” às respostas incorretas, para as respostas de todos os itens das diferentes escalas.

De salientar, que nos dois instrumentos aplicados EACE e AKT às crianças para avaliar a sua Percepção Emocional Correta (PEC) e o seu Conhecimento Emocional respetivamente, fez-se questão de se usarem os conceitos dos autores no decorrer da descrição dos dados, assumindo que mesmo com terminologias diferentes a capacidade que está a avaliar é igual, ou seja, estamos a avaliar a mesma variável, que definimos ser o Conhecimento Emocional.

Para a H1 foi aplicada a ANOVA (ANalysis Of VAriance), para comparar as médias de medidas independentes com três grupos: crianças com três anos, crianças com quatro anos e crianças com cinco anos. Mesmo com o N da amostra superior a 30, na separação do total da amostra em grupos, neste caso, relativos à idade o valor de N é inferior ao valor de referência, mais se acrescenta que os valores de N de cada grupo são diferentes entre si, sendo assim importante referir que a ANOVA não é robusta à violação da homogeneidade da variância (Field, 2009). Por isso, ter-se aplicado o teste de Levene para se verificar a homogeneidade da variância de médias entre os três grupos. Usaram-se ainda, os testes robustos Welch e Brown-forsythe, para uma maior segurança dos resultados obtidos.

Para a H2 aplicou-se o Test T, para a comparação de médias de medidas independentes, dois grupos: crianças do sexo masculino e crianças do sexo feminino. Mais uma vez o N de cada grupo é menor que o valor de referência, reforçando o cuidado a ter na interpretação dos dados. Usou-se o teste de Levene para a verificação da variância da média entre os rapazes e as raparigas.

Para a H3 optou-se por não se realizar nenhum teste paramétrico para a comparação de médias, usando a estatística descritiva para comparar as médias relativas ao número de respostas certas para cada emoção.

Para a H4 realizou-se ANOVA para medidas repetidas para avaliar se a diferença de médias é estatisticamente significativa, tendo em conta que os dados recolhidos de cada criança se distribuem em duas observações independentes - a dos educadores e a dos pais. Organizou-se a base de dados de maneira que para cada item relacionado com as aptidões sociais de cada criança existissem duas respostas cotadas através de uma escala de 0 a 3. Há assim um delineamento fatorial relacionado, por se usarem os mesmos participantes (crianças) em todas as condições, contribuindo para o resultado das diferentes médias (Field, 2009).

Para a H5 decidiu-se aplicar a medida de correlação r Person para calcular se as duas variáveis se relacionam de maneira linear. Antes, realizou-se o diagrama de dispersão para verificar a tendência geral dos dados.

CAPÍTULO 3

Resultados

3.1. Análise descritiva, comparação de médias e correlação entre variáveis

Para a apresentação dos resultados, as análises serão descritas a partir de cada hipótese do estudo. No entanto, relativamente aos dados recolhidos através dos questionários de caracterização familiar, é importante referir que a maioria de encarregados de educação ($N = 58$) considera relevante a participação das crianças em programas/ atividades SEL 96.7% das mães ($N = 29$), e 96.4% dos pais ($N = 27$), e que cinco crianças (15.2%) já participaram numa atividade de desenvolvimento de competências socioemocionais.

3.1.1. H1 - As crianças de cinco anos apresentam um melhor conhecimento emocional do que as crianças dos quatro e dos 3 anos

O conhecimento emocional (AKT) e a perceção emocional (EACE) apresentam valores médios diferentes para cada idade. Sendo que é aos quatro anos, que em ambos os instrumentos, a média de respostas certas ($N = 6$ e $N = 12$, respetivamente para cada instrumento aplicado) na identificação da emoção, é a mais alta: $M = 1.97$, $DP = .04$ e $M = 1.62$, $SD = .08$. Aos três anos, em ambos os testes, a média de respostas corretas apresenta o valor mais baixo. Podemos ainda identificar o intervalo médio das respostas para cada um dos instrumentos (ver Tabelas 3.1 e 3.2).

Tabela 3.1 - Nível médio do conhecimento emocional das crianças em idade pré-escolar

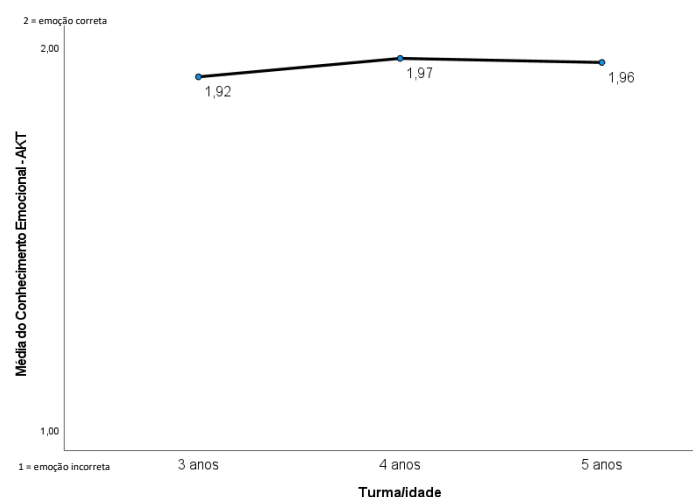
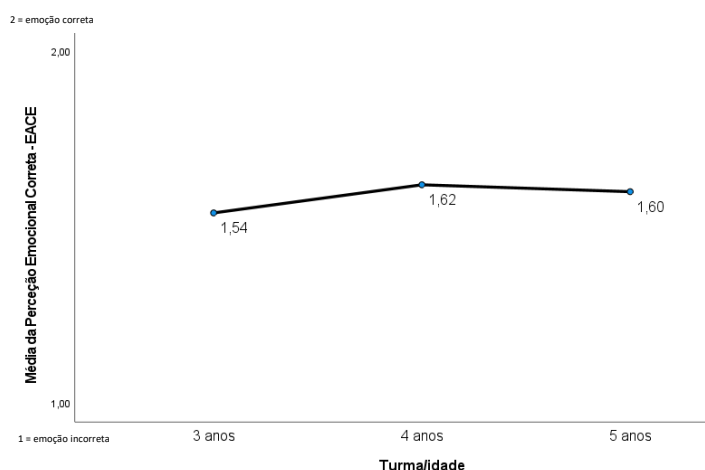


Tabela 3.2 - Nível médio da percepção emocional das crianças em idade pré-escolar



No mesmo seguimento, realizou-se a ANOVA para a comparação das médias do Conhecimento Emocional (no AKT e no EACE, respetivamente) nas crianças das três faixas etárias diferentes. Quanto ao conhecimento emocional $F(2, 24) = .615$, $p = .549$ e quanto à percepção emocional $F(2, 32) = 2.106$, $p = .138$, verificando-se que em ambos os instrumentos não há diferenças estatisticamente significativas entre as três idades das crianças.

Em relação aos valores dos testes de Levene, para o conhecimento emocional $p = .022$, ou seja, a variância de médias é estatisticamente significativa, o mesmo não se verifica na percepção emocional $p = .730$, onde a variância das médias é igual ($p > .05$).

Para maior segurança dos resultados obtidos a partir do teste de variância, realizaram-se ainda os testes robustos que confirmam a não significância da diferença das médias nos três grupos de idade no conhecimento emocional Welch $p = .561$ e Brown-forsythe $p = .465$.

3.1.2. H2 - Não existem diferenças entre sexo no conhecimento emocional das crianças do pré-escolar

Pelos gráficos (ver Gráficos 3.1 e 3.2) demonstrativos das médias das respostas corretas nos dois instrumentos aplicados às crianças, podemos verificar que é o sexo masculino que apresenta um maior número de respostas corretas. No AKT ($N = 27$), o valor da média para o sexo masculino ($N = 18$) é $M = 1.97$, $DP = .05$ e no EACE ($N = 35$) o valor da média para o sexo masculino ($N = 23$) é $M = 1.60$, $DP = .11$. Relativamente aos resultados do sexo feminino no AKT ($N = 9$), $M = 1.90$, $DP = .14$ e no EACE ($N = 12$), $M = 1.56$, $DP = .10$.

Gráfico 3.1 – Nível médio do conhecimento emocional entre crianças do sexo feminino e masculino

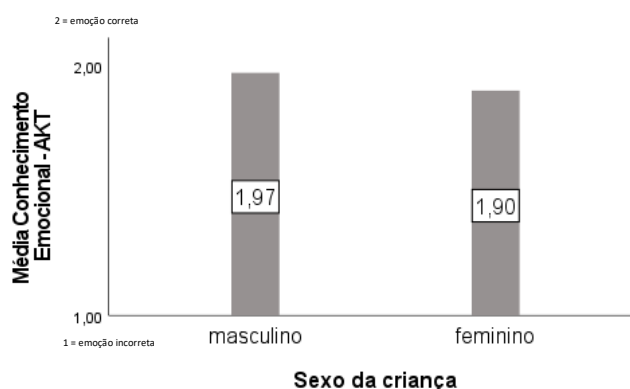
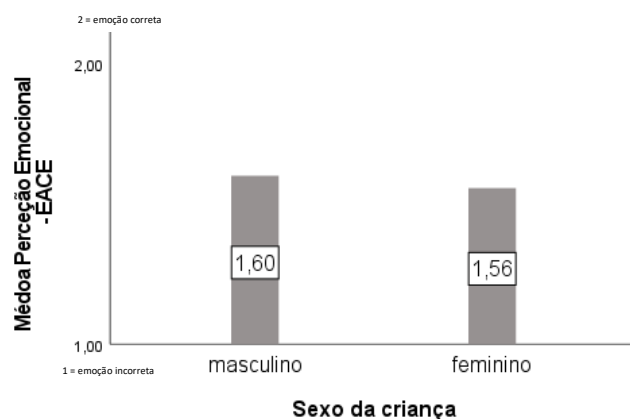


Gráfico 3.2 – Nível médio da percepção emocional entre crianças do sexo feminino e masculino



Para a análise das diferenças entre as variâncias de média entre os rapazes e as raparigas aplicou-se o Teste Levene, perante o conhecimento emocional o resultado é estatisticamente significativo, $p = .001$ (i.e. $p < .05$), já na análise para a percepção emocional estas diferenças não são estatisticamente significativas, $p = .686$ (i.e. $p > .05$), assumindo que neste último caso, as variâncias das médias são iguais entre os sexos. Usou-se o Teste T para comparar as médias entre estes dois grupos quanto ao conhecimento emocional: $t(9.057) = 1.434$, $p = .185$ e à percepção emocional: $t(33) = 1,219$, $p = .232$, permitindo constatar que não existem diferenças significativas nas médias entre o sexo feminino e o sexo masculino em relação ao Conhecimento Emocional, nos dois instrumentos.

3.1.3. H3 - As crianças têm maior facilidade em reconhecer a alegria e a tristeza do que a raiva e o medo

No AKT, na subescala do Reconhecimento, todas as crianças responderam acertadamente às questões relativas à alegria (N = 39, 100%), nas respostas referentes à tristeza apenas 2 crianças responderam incorretamente (5.1%) e corretamente 37 (94.9%). Quanto à raiva só uma criança respondeu incorretamente (2.6%) e em relação ao medo a totalidade das crianças respondeu acertadamente. Ou seja, no Reconhecimento Emocional o maior número de respostas corretas refere-se às emoções alegria e medo, seguindo-se da raiva e por fim a tristeza, que apresenta o maior número de respostas incorretas (N = 2).

Nas Situações Típicas, 97.4% das respostas referentes à alegria e à tristeza (N=38) estavam corretas, já em relação à raiva 89.7% (N = 35), e ao medo 71.8% (N = 28). Destaca-se, que nesta subescala as emoções às quais as crianças mais acertaram nas respostas foram a alegria e a tristeza, seguindo-se da raiva e por fim do medo.

Analizando as respostas corretas na totalidade das subescalas do AKT, excluído a situações atípicas devido à impossibilidade de se registarem respostas como incorretas e corretas, relativamente à alegria N = 38 (97.4%), no caso da tristeza N = 36 (92.3%), na raiva N = 34 (87.2%) e no medo N = 28 (71.8%). À semelhança dos resultados da subescala das situações típicas, a alegria apresenta-se como a emoção com o maior número de respostas corretas, seguindo-se da tristeza, da raiva e por fim do medo.

No EACE, relativamente à subescala dos Comportamentos, nas respostas para a alegria e para a tristeza foram contabilizadas 22 corretas (68.8%, 56.4%, respetivamente), para a raiva 8 (21.6%) e para o medo nenhuma criança respondeu corretamente, existindo uma grande percentagem de respostas incorretas na totalidade dos itens relativamente à mesma emoção 73.7% (N = 28).

Na subescala das Situações, 91.9% (N = 34) das respostas relativas à alegria estavam corretas, referentes à tristeza foram 76.3% (N = 29), à raiva 7.9% (N = 3) e ao medo como aconteceu anteriormente, nenhuma criança respondeu acertadamente, sendo a maioria respostas incorretas à totalidade dos itens desta subescala 36.8% (N = 14).

Na globalidade do EACE, na alegria existiram no total 64.5% (N = 20) de respostas corretas em ambas as subescalas e na tristeza 52.6% (N = 20). Relativamente à raiva (N = 36) e ao medo (N = 37) nenhuma criança respondeu corretamente a todas as respostas referentes a estas duas emoções nas duas subescalas.

Verifica-se assim que a alegria, em ambos os instrumentos, apresenta de forma consistente mais respostas corretas. Já o medo assume-se como a emoção com mais

respostas incorretas. No mesmo seguimento, as frequências das médias das respostas, permitem a organização por ordem decrescente das emoções com mais respostas corretas nos dois instrumentos: alegria, tristeza, raiva e medo (ver Tabela 3.3 e 3.4).

Tabela 3.3 – Frequências das respostas corretas das crianças à totalidade dos itens do AKT em cada emoção

		Alegria	Tristeza	Raiva	Medo
N	Válido	39	39	39	39
	Omisso	0	0	0	0
<i>M</i>		1,9915	1,9744	1,9573	1,8974
<i>DP</i>		,05338	,08998	,11290	,17361
Mínimo		1,67	1,67	1,67	1,33
Máximo		2,00	2,00	2,00	2,00

Tabela 3.4 – Frequências das respostas corretas das crianças à totalidade dos itens do EACE em cada emoção

		Alegria	Tristeza	Raiva	Medo
N	Válido	31	38	36	37
	Omisso	8	1	3	2
<i>M</i>		1,9086	1,8684	1,4120	1,1847
<i>DP</i>		,17126	,17824	,23733	,16094
Mínimo		1,17	1,17	1,00	1,00
Máximo		2,00	2,00	1,83	1,67

3.1.4. H4 - A análise sobre as aptidões sociais das crianças dos pais e educadores são diferentes

Nas três dimensões tanto os pais como os educadores deram respostas máximas. Detalhadamente, em média as respostas dos educadores nas dimensões Interação e Autonomia Social, são menos positivas que as dos pais. Mas na dimensão Cooperação Social verifica-se o contrário, são os pais que apresentam o valor médio mais baixo (ver Anexo G).

Na totalidade da escala que avalia as Aptidões Sociais (EAS), observa-se que a cotação da média de respostas dos pais é superior à dos educadores (ver Tabela 3.5).

Tabela 3.5 - Frequências das respostas dos pais e educadores à totalidade dos itens do EAS

		Educadores	Pais
N	Válido	39	33
	Omisso	0	6
M		2,4766	2,5204
DP		,41777	,24144
Mínimo		1,31	2,10
Máximo		3,00	2,97

De forma a verificar se esta diferença de médias é significativa calculou-se a ANOVA $F(1,32) = .24$, $p = .629$, podendo afirmar-se que a diferença das respostas entre os pais e os educadores à totalidade do EAS não é significativa ($p > .05$).

Em detalhe, compararam-se as médias das respostas dos pais e dos educadores em cada subescala da EAS, na Cooperação Social $F(1, 34) = .50$, $p = .483$ (pais $M = 2.40$, $DP = .32$ e educadores $M = 2.46$, $DP = .50$), na Interação Social $F(1,32) = .73$, $p = .401$, (pais $M = 2.59$, $DP = .38$ e educadores $M = 2.49$, $DP = .48$) e na Autonomia $F(1,34) = 2.66$, $p = .112$, (pais $M = 2.61$, $DP = .33$ e educadores $M = 2.48$, $DP = .37$). Em todos os casos foi assumida a não significância na diferença de médias entre as respostas dos pais e dos educadores (ver Anexo H).

3.1.5. H5 - Quanto mais baixo o nível de escolaridade dos pais menor é o conhecimento emocional das crianças

A partir da estatística correlacional, r de Pearson pretendeu-se verificar se o nível de escolaridade dos encarregados de educação se relaciona com o nível de conhecimento emocional das crianças, avaliado a partir dos dois instrumentos aplicados EACE e AKT.

Relacionando o nível de escolaridade das mães com o Conhecimento Emocional da criança $r = .515$, $p < .01$, verificando-se que existe uma correlação significativa moderada, reforçado pelo valor de $p = .006$. A partir do valor positivo de r , verifica-se que o efeito do aumento de uma variável implica o aumento da outra. Na Perceção Emocional a correlação não é significativa, $r = .042$, $p = .821$.

Em relação ao nível de escolaridade dos pais e o Conhecimento Emocional da criança $r = -.061$, $p = .761$, e a Perceção Emocional $r = -.115$, $p = .529$, as correlações não são significativas.

CAPÍTULO 4

Discussão e Conclusões

Com o presente estudo, propôs-se relacionar as características individuais - idade e sexo, das crianças do pré-escolar com o seu conhecimento emocional, conhecer quais as emoções básicas que as crianças têm mais facilidade em reconhecer e identificar, analisar as discrepâncias entre o contexto escolar e o familiar, mais especificamente na avaliação dos pais e dos educadores sobre as aptidões sociais das crianças e que impacto têm os pais no conhecimento emocional das crianças, correlacionando o nível de escolaridade dos encarregados de educação com o conhecimento emocional das crianças.

Em relação aos dados obtidos na primeira hipótese, o efeito da heterogeneidade da variância não foi significativa na perceção emocional, já no conhecimento emocional pode dizer-se que se encontrou variância entre as três idades.

Porém, os resultados não confirmam a hipótese, ou seja, a partir dos resultados as crianças de cinco anos não apresentam um melhor conhecimento emocional do que as dos quatro e dos três anos, não indo ao encontro do referencial teórico que defende que ao longo do desenvolvimento da criança há uma crescente capacidade de rotular as emoções e identificá-las nas situações. Em detalhe, como referem Sette et al. (2015) crianças de dois e três anos apresentam uma avaliação pior do que crianças de quatro e cinco anos. E as de cinco anos apresentam uma melhor avaliação do que as de quatro anos. Este desenvolvimento emocional acontece a par do cognitivo e linguístico, e tende a melhorar ao longo do tempo.

A partir das médias de respostas corretas dos dois instrumentos, podemos confirmar que o conhecimento emocional nos três anos é menor que nos quatro e nos cinco anos, mesmo sem significância estatística. E ainda, identificar que no AKT existem mais respostas corretas do que no EACE, o que nos leva a pensar que possa ser um instrumento mais fácil para a interpretação e aplicação para estas idades, talvez pelo facto referido na teoria que a emoção neutra pode confundir crianças desta idade, reforçando que os itens ambíguos são mais difíceis de interpretar (Alves & Cruz, 2016). Os dois instrumentos diferem nas imagens representativas das emoções, enquanto no AKT são desenhos de caras com uma expressão representada para cada emoção, no EACE são fotografias reais com mais informação emocional e contextual, o que também pode influenciar a

interpretação da criança, até porque as emoções básicas podem ser representadas através de uma só expressão, para facilitar a sua interpretação (Lee & Anderson, 2016) principalmente nestas idades.

De acordo com os resultados obtidos na análise da segunda hipótese, o sexo masculino apresenta valores superiores ao sexo feminino no conhecimento emocional, mensurado pelos dois instrumentos, mas sem significância estatística.

A partir do AKT encontra-se variância nas respostas entre o sexo masculino e feminino no conhecimento emocional, mas que não se traduz em diferenças significativas, tal como o EACE. Logo, em ambos os instrumentos os resultados permitem aceitar a hipótese de estudo: não existem diferenças entre sexo no conhecimento emocional das crianças do pré-escolar.

Com base nos fundamentos teóricos, estas diferenças entre sexo são estudadas sem se considerarem aspetos transversais à criança e processos importantes na avaliação das competências emocionais (Brody et al., 2016), o que nos leva a identificar uma das limitações também no nosso estudo.

Contudo, na teoria vão-se encontrando estudos que sugerem algumas diferenças entre o sexo masculino e o feminino enunciando que os rapazes tendem a ter comportamentos mais agressivos (Gomes, 2016), e que as raparigas apresentam valores superiores na avaliação do conhecimento emocional e das competências sociais (Denham, 1990), como por exemplo, na cooperação social (Alves & Cruz, 2010). As mesmas tendem a mostrar mais empatia e assertividade (Gomes, 2016), devido à existência de mais conversas emocionais no contexto familiar e escolar (Sette et al., 2015), capacitando-as para a identificação em situações emocionais das próprias emoções e dos outros.

Na revisão teórica encontra-se sustentada a terceira hipótese demonstrando que nesta faixa etária a alegria e a tristeza são as emoções mais fáceis de reconhecer em comparação com a raiva e o medo.

O mesmo se verifica neste estudo, com os resultados referentes às médias de respostas corretas a cada instrumento aplicado às crianças, sendo possível verificar que a alegria é a emoção que mais facilmente as crianças identificaram, seguindo-se a tristeza. Apenas na subescala do Reconhecimento do AKT é que a tristeza aparece com mais respostas incorretas comparadas às do medo, por que nas restantes subescalas dos dois instrumentos o medo é a emoção que apresenta menos respostas corretas, confirmando assim a hipótese

do estudo: as crianças do pré-escolar têm maior facilidade em reconhecer a alegria e a tristeza do que a raiva e o medo. De ressaltar que não foram tidas em conta as respostas do AKT à identificação da valência da emoção.

Suportado na teoria, a alegria é raramente confundida com emoções negativas, umas das razões apontadas é o facto de existirem menos emoções positivas, i.e. menos hipóteses de se enganarem (Sette et al., 2015). Do mesmo modo, que a alegria é a primeira emoção que o bebé experimenta, é a socialmente mais aceite e por isso a mais estimulada e a mais familiar. A raiva e o medo surgem mais tarde no desenvolvimento, já com outros processos cognitivos associados. Sendo o medo a emoção básica que surge mais tarde (Lewis, 2016).

Com os dados referentes à quarta hipótese do estudo, podemos interpretar sem significância estatística que na Interação Social e na Autonomia Social os pais avaliam melhor as crianças do que os educadores. Ao invés da subescala da Cooperação Social que são os educadores a apresentar uma melhor avaliação. No entanto, as diferenças entre estes dois grupos não se mostram significativas. Assim, a hipótese do estudo não é confirmada pelos dados, ou seja, a análise sobre as aptidões sociais das crianças dos pais e os educadores não são diferentes.

A partir do suporte teórico, para os pais os comportamentos sociais das crianças são mais negativos do que para os educadores, apontando-se para o facto que em contexto familiar se assistem a comportamentos com menos filtros sociais e a uma variedade maior de situações, também se pode justificar pela menor tolerância e referência normativa do comportamento de crianças desta idade que os pais apresentam face aos educadores (Major & Seabra-Santos, 2012), o que não foi observado pelos dados do estudo.

Já no contexto escolar é mais típico observarem-se comportamentos como brincar com os pares, fazer novas amizades, realizar novas tarefas antes de pedir ajuda, talvez por isso a autonomia social ser avaliada de forma mais positiva pelos educadores do que pelos pais (Major & Seabra-Santos, 2012), o que também não foi verificado pelos dados recolhidos.

Em relação aos educadores, as autoras fazem alusão ao tempo de serviço correlacionando-o com a valorização de comportamentos sociais de cooperação e interação (Gomes & Pereira, 2009; Gomes, 2016). Neste estudo, não foi feita nenhuma análise que permitisse inferir a teoria, no entanto, é de referir que só uma das educadoras é que apresentava menos de dez anos de serviço, e que se os resultados refletem mesmo

sem significância estatística que apenas na Cooperação Social é que as médias das respostas das educadoras é superior às dos pais.

Torna-se de interesse estatístico, devido há distinção das normas sociais no desenvolvimento de cada sexo, sendo mais comum comportamentos de raiva nos rapazes e a expressividade da tristeza nas raparigas (Brackett & Rivers, 2014), saber se haveria ou não diferenças entre a opinião dos pais e dos educadores na avaliação de aptidões sociais entre raparigas e rapazes, o que não foi analisado neste estudo.

Com os dados obtidos na análise da última hipótese do estudo verificou-se a correlação entre o nível de escolaridade das mães e o conhecimento emocional das crianças apenas no instrumento AKT, demonstrando que quanto maior o nível de escolaridade das mães maior é o conhecimento emocional das crianças e vice-versa.

No entanto, não se confirmou o impacto do nível de escolaridade dos pais no conhecimento emocional das crianças, em ambos os instrumentos.

Assim sendo, a hipótese do estudo não se verifica na totalidade dos dados analisados, confirmando apenas (pela leitura contrária da hipótese de estudo), que quanto mais alto o nível de escolaridade das mães maior é o conhecimento emocional das crianças (AKT).

Na literatura é possível encontrarem-se dados que sustentam que a escolaridade das mães e a sua parentalidade influencia mais fortemente o comportamento das crianças do que a escolaridade do pai (Alves et al., 2008).

Em concordância, o nível de escolaridade dos pais (no geral) influencia o desenvolvimento do conhecimento emocional e as capacidades sociais das crianças (Alves & Cruz, 2010).

Pereira (2011) acrescenta ainda, que crianças cujo pais apresentem um nível de escolaridade médio têm um desenvolvimento do conhecimento emocional mais adequado, do que as crianças com pais que possuem um nível de escolaridade superior, possivelmente por passarem mais tempo com os filhos, o que não conseguimos aprofundar com as análises que realizámos, mas que seria pertinente num futuro averiguar.

No mesmo seguimento, é de referir ainda alguns dos dados representados nos questionários de caracterização sociodemográfica que nos permitem aferir alguns indicadores importantes da vida quotidiana em família e em contexto escolar, mesmo sem ter sido analisado o impacto dos mesmos no conhecimento emocional da criança.

A maioria dos pais das crianças da nossa amostra apresenta um trabalho estável, afetando diretamente o número de horas em contexto familiar. A partir do levantamento das horas em contexto familiar, conseguimos retirar informação sobre a disponibilidade dos pais para a família, que sugere ser menor do que a ideal.

De acordo com Alves et al. (2008) as condições socioeconómicas das famílias influenciam a dinâmica familiar, devido à gestão emocional de temáticas que potenciam o stress, que afetam a saúde mental e a qualidade das relações existentes, como a falta de dinheiro, a instabilidade profissional comprometendo assim a prestação parental. Ao invés, os autores descrevem que famílias com elevados níveis socioeconómicos contribuem para um melhor envolvimento parental, fomentando a comunicação, a educação mais positiva, a partilha de estados emocionais que se traduz num desenvolvimento social e emocional das crianças mais consciente e consistente.

O que nos leva a crer que a estabilidade profissional, por vezes, pode levar à redução do tempo de qualidade em família, podendo dificultar o acompanhamento no dia-a-dia da criança, e por sua vez à indisponibilidade para assumir o papel parental.

Conforme defendem Denham et al. (2012) há uma relação direta entre os pais que mais apoiam as reações emocionais dos seus filhos e a compreensão emocional destes, junto com o desenvolvimento de estratégias para uma melhor regulação emocional, o desenvolvimento das capacidades sociais e a diminuição dos problemas de comportamento (Gomes, 2016).

A compreensão da dimensão holística da criança, das preocupações inerentes à educação e da função da parentalidade, da importância da busca e da atualização da informação sobre diferentes pedagogias e estratégias de intervenção está dependente da formação dos pais, e da dedicação dos mesmos à educação dos filhos.

Foi verificado nos resultados que os encarregados de educação acham pertinente a participação dos seus filhos em atividades relacionadas com o desenvolvimento emocional e social, o que nos leva a identificar que estas questões são relevantes para a maioria dos pais representada na amostra do estudo. Nos resultados de Pereira (2011), as crianças após a implementação de programas SEL apresentam uma menor dificuldade na identificação das emoções, reforçando a importância do desenvolvimento destas competências.

Em relação à entrada na escola, altura que os contextos de vida se alargam deixando de ser unicamente familiares (Gomes & Pereira, 2009), a maioria das crianças frequentou a creche, iniciando a escola até aos doze meses de idade, o que nos leva refletir sobre a

estrutura da nossa sociedade atual, o aumento de interações, de exposição, de estímulos, de horários exigentes, da diminuição de suporte e redes familiares, tornando-se cada vez mais difícil estar presente e proporcionar momentos de exploração em conjunto e ter tempo de qualidade em família, assumindo a relevância de se repensar nas prioridades e na forma como está construído o nosso sistema educacional e social.

Com a falta de tempo em contexto familiar, o educador ganha uma grande importância na promoção de comportamentos e aptidões sociais que a criança desenvolve no seu percurso pré-escolar. Por isso, ser de extrema pertinência a aplicação destes instrumentos para que se reúna informação sobre as crianças, ajudando a desenvolver práticas educativas específicas para a individualidade de cada uma. Numa perspetiva de planeamento da prática pedagógica através da recolha de dados e articulando a prática e a experiência, Gomes e Pereira (2009, 2014) dizem ser possível adequar a ação educativa à especificidade dos alunos e da escola, renovando as estratégias de resolução de comportamentos emocionais das crianças, e utilizando estratégias de intervenção precoce e proactiva para o desenvolvimento de contextos saudáveis e construtivos.

Este estudo apresenta várias limitações, mesmo com a relevância da temática e dos resultados obtidos. Discriminam-se, de seguida, algumas delas.

Para a aplicação dos instrumentos, não houve oportunidade por parte das autoras, de uma sessão de treino com o investigador para a execução do teste. No entanto, existiu essa preocupação e essa preparação, mediante as indicações referidas nos manuais cedidos pelas autoras. Colocando como hipótese o enviesamento devido à falta de prática e experiência, principalmente na forma mais expressiva do investigador ler e interpretar algumas situações/ itens dos testes.

Ainda acerca da aplicação dos testes, no decorrer da recolha de dados sentiu-se que as verbalizações e as reações espontâneas das crianças não foram tidas em conta no estudo, e que tantas vezes completam o perfil individual de cada criança participante.

Acrescenta-se que no AKT não existiu concordância da etnia entre os fantoches e as crianças, excluindo uma das temáticas atuais mais importantes, a inclusão. E no EACE, Pereira et al. (2014), colocam a hipótese da emoção normal, talvez não ser adequada à faixa etária, por ser muito ambígua e poder criar confusão.

Uma das maiores limitações intrínsecas em estudos com esta faixa etária é o facto da falta de vocabulário emocional, dificultando a interpretação da compreensão da criança sobre as emoções (Lewis et al. 2008). O que nos faz concordar com as autoras Machado

et al. (2012) que acham pertinente estudar o impacto das capacidades linguísticas na aquisição da competência emocional das crianças.

Surgem ainda, sugestões de pesquisas futuras e para a continuidade do trabalho nesta área com o intuito de transformar mentes, currículos e aprendizagens, adaptando-nos à realidade e à evolução dos saberes.

Seria enriquecedor a aplicação destes instrumentos noutras escolas, com outros modelos pedagógicos, com outras realidades familiares (socioeconómicas), com uma abordagem relacionada com estilos parentais, de forma a reunir informações validadas para uma construção de padrões de identidade de crianças desta cultura e desta faixa etária.

A complexidade social exige, cada vez mais, profissionais competentes e com formação especializada. Existem várias técnicas e métodos que influenciam o comportamento social e emocional das crianças, mas será necessário apostar-se na formação dos adultos cuidadores -pais e educadores.

Com isto, surgiu a EmoPlay e a criação de produtos que potenciam o desenvolvimento de capacidades emocionais e sociais a partir do jogo, criando momentos de partilha e aprendizagem entre os adultos e as crianças, dando informações e oportunidade aos cuidadores de saberem um pouco mais sobre a importância desta temática e de abordar brincando, apostando principalmente na formação dos pais.

Parece-nos adequado também, que haja a introdução no currículo das escolas e na formação de educadores conteúdos em “educação para as emoções” ou “educação com as emoções” e a aplicação de programas SEL a longo prazo, com a preocupação da continuidade/sustentabilidade e da renovação periódica dos mesmos, realizando testes no início e no decorrer dos projetos para a validação de mudanças significativas tanto no conhecimento emocional, como nas aptidões sociais das crianças, porque naturalmente acrescentaria valor à segurança dos profissionais docentes e à educação desenvolvida nas escolas portuguesas. Como Gomes (2016, p.73) refere o currículo deve abranger uma perspetiva global da criança e não só basear-se na parte cognitiva e intelectual, mas em aspetos tão importantes como os “emocionais, sociais, estéticos, criativos intuitivos e espirituais, inatos”, contribuindo para um padrão comportamental, facilitando a identificação de necessidades de intervenção e apostando numa perspetiva de prevenção de problemas sociais futuros.

Concluindo, a partir do modelo ecológico de Bronfenbrenner que defende que o estudo do desenvolvimento deve ser feito em contexto ecológico, organizado nos quatro

componentes principais que interagem entre eles de forma dinâmica, podemos dizer que este estudo se centra no *Processo* interações das crianças com os contextos escola e família, na *Pessoa*, as crianças com as características inerentes ao período pré-escolar, no *Contexto*, a relação entre família e escola com a criança, no *Tempo*, fases específicas de aquisições e mudanças da idade pré-escolar (Fonseca, 2020). Por outras palavras, este trabalho desenvolveu-se de forma a compreender a criança de forma holística, valorizando os contextos onde está inserida (família e escola), usando diferentes perspetivas das pessoas envolvidas (pais e educadores) para a exploração das potencialidades das crianças (conhecimento emocional e aptidões sociais) considerando a família e a escola como agentes de mudança.

Referências Bibliográficas

- Alves, D., Cruz, O., Duarte, C., & Martins, R. (2006). Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE).
- Alves, D., Cruz, O., Duarte, C., & Martins, R. (2008). Escala de Avaliação do conhecimento Emocional (EACE). Avaliação psicológica: formas e contextos.
- Alves, D. R. P., & Cruz, O. (2010). Preditores emocionais e sociais da aceitação pelos pares em crianças de idade escolar. *Psicologia*, 24(2), 113-129.
- Alves, D., & Cruz, O. (2016). Assessment of children's emotion skills: uma escala de avaliação do conhecimento emocional em crianças. Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal.
- Bassett, H. H., Denham, S., Mincic, M., & Graling, K. (2012). The Structure of Preschoolers' Emotion Knowledge: Model Equivalence and Validity Using a Structural Equation Modeling Approach. *Early Education and Development*, 23(3), 259–279. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.630825>
- Bennett, M. (Ed.). (1993). The development of social cognition: The child as psychologist. Handbook of emotions in education.
- Botton, A. (2020). The School of Life: Educação Emocional. Minotauro.
- Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2014). Transforming students' lives with social and emotional learning. *International handbook of emotions in education* (pp.368).
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Bertoli, M. C., & Salovey, P. (2016) Emotional Intelligence. *Handbook of Emotions* (4ed, pp. 513-531).
- Brody, L., Hall, J. A., & Stokes, L. R. (2016). Gender and Emotion – theory, findings, and context. *Handbook of Emotions* (4 ed, pp.369 – 392).
- CASEL (2012) Guide: Effective social and emotional learning programs - Preschool and elementary school edition Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning: Chicago, IL, USA.
- CASEL (2015). Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs - Middle and Highschool Edition. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning: Chicago, IL, USA.
- Camras, L. A., Fatani, S. S., Fraumeni, B. R. & Shuster, M. M. (2016). The Development of facial expressions – Current Perspeves on Infant Emotions. *Handbook of Emotions Fourth Edition* (pp.255-271).

- Carvalhosa, S. F. (2009). Prevention of bullying in schools: An ecological model. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 129-133.
- Cervantes, V. (2005). Interpretaciones del coeficiente alpha de Cronbach. *Avances en medición*, 3(1), 9-28.
- Chora, M.L. (2016). A compreensão Emocional de Crianças em Idade Pré-Escolar e o Papel do Envolvimento Paterno em Atividades de Cuidados e Socialização. (Dissertação de Mestrado não publicada). ISCTE-IUL.
- Cotrufo, T. & Bares, J. (2018). O cérebro e as Emoções: Sentir, pensar, decidir. Bonallettera Alcompas, S.L.
- Damásio, A. (2011). O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano. Editora Temas e Debates.
- Damásio, A. (2020). Sentir & Saber – A Caminho da Consciência. Editora Temas e Debates.
- Denham, S. A., & Couchoud, E. A. (1990). Young preschoolers' understanding of emotions. *Child Study Journal*, 20(3), 171-192.
- Denham, S. A. (1998). Emotional development in young children. Guilford Press.
- Denham, S. A., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S. & Mason, T. (2002). Preschool understanding of emotions: Contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(7), 901-916.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 1.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137-143
- Field, A. (2009). Descobrimos a estatística usando o SPSS-5 (2ªed). Artemed.
- Fonseca, S. (2020). Social and Emotional Learning & Technology: A report on research and best practices. Lisboa: BEemotional-Techie Publications.
- Gomes, R. M., & Pereira, A. S. (2009). Avaliação Sócio Emocional: Estudo exploratório do PKBS-2 de Merrell aplicado a crianças portuguesas em idade Pré-Escolar. In *Actas do X congresso internacional galego-português de psicopedagogia* (pp. 2759-2767).
- Gomes, R. M., & Pereira, A. S. (2014). Escalas comportamentais para crianças em idade Pré-Escolar, PKBSpt: manual. UA Editora: Universidade de Aveiro. Aveiro.

- Gomes, R. M. S. & Pereira, A. S. (2014¹). Influence of age and gender in acquiring social skills in Portuguese preschool education. *Psychology*, 5(02), 99.
- Gomes, R. M., Pereira, A., & Vagos, P. (2014). Avaliação das aptidões sociais das crianças na educação pré-escolar. *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação*, 129-142.
- Gomes, R. (2016). As aptidões sociais na infância: identificar para intervir. *Interações*, 12(42), 70-95.
- Gomes, R. M. S., & Pereira, A. M. S. (2018). Análise confirmatória da escala comportamental para crianças do Pré-Escolar (PKBSpt): versão portuguesa. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 5(2), 92-101.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social development*, 10(1), 79-119.
- Harris, P. L., Rosnay, M., & Pons, F. (2016). Understanding Emotion. *Handbook of Emotions* (4 ed, pp.293-306).
- Keltner, D., Tracy, J., Sauter, D. A., Cordaro, D. S., & McNeil, G. (2016) Expression of Emotion. *Handbook of Emotions* (4 ed, pp.467- 482).
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child development*, 71(1), 107-118.
- Leekman, S, (1993). Children`s understanding of mind. *Handbook of emotions in education* (pp. 26- 61).
- Lee, D. H., & Anderson, A. K. (2016). Form and Function in Facial Expressive Behavior. (4 ed, pp.495-509).
- Lewis, M., Haviland-Jones, J., Barrett, L. (2008). The Emergence of Human Emotions. *Handbook of Emotions* (pp. 304- 319).
- Lewis, M. (2016). The Emergence of Human Emotions. *Handbook of Emotions* (4 ed, pp. 272- 292).
- Machado, P., Verissimo M., & Denham, S. (2012). O teste de Conhecimento das Emoções para crianças de idade pré-escolar The Affect Knowledge Test for preschool children. *Ridep*, 2(34), 201–222.
- Major, S. (2011). Avaliação de aptidões sociais e problemas de comportamento em idade pré-escolar: Retrato das crianças portuguesas (Dissertação de Mestrado).
- Major, S., & Seabra-Santos, M. J. (2013). Uso de inventários comportamentais para a avaliação socioemocional em idade pré-escolar. *Avaliação Psicológica*, 12(1), 101-107.

- Major, S., & Seabra-Santos, M. J. (2014). Preschool and Kindergarten Behavior Scales—Second Edition (PKBS-2): Adaptação e estudos psicométricos da versão portuguesa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(4), 689-699.
- Major, S., & Seabra-Santos, M. J. (2014¹). Aptidões sociais e problemas de comportamento: Retratos das crianças portuguesas de idade pré-escolar. In *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(38), 69-92.
- Melo, M. Pereira, T. (2007). Processos de mediação na emergência do modelo ecológico-sedenvolvimental em Psicologia da educação. In *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educação*, 15(2), 1138-1663.
- Pereira, C. J. C. (2011). A criança e as emoções na escola dos corações: um estudo sobre a eficácia de um programa de desenvolvimento do conhecimento emocional (Dissertação de Mestrado). Universidade da Madeira. Mestrado em Psicologia da Educação
- Pires, A. R. P. (2019). Contágio emocional e deteção de autenticidade em vocalizações não verbais: Estudo comportamental e psicofisiológico (Dissertação de Mestrado).
- Prette, A. D., & Del Prette Zilda, A. P. (2004). Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo. In *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo* (pp. 231-231).
- Regard, J. (2007). As emoções simplesmente. Edições Piaget.
- Rimé, B. (2007). Interpersonal emotion regulation. *Handbook of emotion regulation*, 1, 466-468.
- Roazzi, A., Dias, M. G. B. B., Minervino, C. M., Roazzi, M., & Pons, F. (2008). Compreensão das emoções em crianças: Estudo transcultural sobre a validação do Teste de Compreensão da Emoção TEC (Test of Emotion Comprehension). In *Actas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Forma e Contextos*. Braga: Psiquilibrios edições. (pp. 1781-1795).
- Russell, B. (2007). *Logic and knowledge: essays 1901-1950*. Spokesman Books.
- Saarni, C. (1999). *A Skill-Based Model of Emotional Competence: A Developmental Perspective*.
- Santos, J. (2007). *Ensinaaram-me a ler o mundo à minha volta*. Lisboa: Assírio e Alvim;
- Santos, J. (2009). *É através da vida emocional que a criança apreende o mundo exterior*. Lisboa: Assírio & Alvim;
- Schultz, D., Izard, C. E., & Bear, G. (2013). *ACES: Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional*. Instrumentos de investigação desenvolvidos, adaptados

ou usados pelo Grupo de Investigação Desenvolvimental, Educacional e Clínica com Crianças e Adolescentes.

- Shaffer, T. L. (2004). A unified approach to analyzing nest success. *The Auk*, 121(2), 526-540.
- Sette, S., Bassett, H. H., Baumgartner, E., & Denham, S. A. (2015). Structure and validity of Affect Knowledge Test (AKT) in a sample of Italian preschoolers. *The Journal of genetic psychology*, 176(5), 330-347.
- Simões, M. C., Dias, M. L., & Sanches, M. D. (2006). Estratégias de resolução de conflitos interpessoais: Alguns dados empíricos. *Psicologia do desenvolvimento: Temas de investigação*, 77-93.
- Smetana, J. G. (1993). Understanding of social rules. *Handbook of emotions in education* (pp. 111-141).
- Terwogt, M. M. & Harris, P. L. (1993). Understanding of emotion. *Handbook of emotions in education* (pp. 62-86).
- Veiga, F. H. (2014). Envolvimento dos alunos na escola: perspectivas internacionais da psicologia e educação.
- Fundação Calouste Gulbenkian (s.d.). Programa Academias Gulbenkian. Retirado a 29 de outubro, 2023, de <https://gulbenkian.pt/academias/>
- Programa Semente (2023). Semente Educação. Retirado a 29 de outubro, 2023, de <https://www.sementeeducacao.com.br/programa-semente>
- Incredible Years (s.d.). Evidence-Based Early Intervention Programs. Retirado a 29 de outubro, 2023, de <https://www.incredibleyears.com/>

Anexos

Anexo A – Consentimento Informado Educadores



CONSENTIMENTO INFORMADO

O presente estudo surge no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Ciências das Emoções a decorrer no **ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa**.

Com este projeto, pretende-se saber a importância da aquisição de ferramentas socioemocionais em crianças dos 3 aos 5 anos. Este tema surge, devido às implicações que as emoções apresentam em inúmeros processos: cognitivos; de adaptação ao meio, potenciando a ação e a sobrevivência; de regulação do comportamento; de saúde e bem-estar.

O estudo é realizado por Maria Inês Louzeiro (que já foi educadora de infância no Jardim-Escola João de Deus dos Olivais e agora apresenta funções de diretora técnica no Centro Infantil João de Deus 2) e orientado pela Professora Doutora Susana Fonseca. Para algum esclarecimento adicional, poderá contactar:

ineslouzeiro@gmail.com.

O programa consiste em 14 sessões de 30/45 minutos (num período de 3 meses), no Jardim-Escola que leciona. As crianças terão oportunidade de realizar várias atividades lúdicas, com o intuito de conhecer o seu próprio corpo e a origem das suas emoções, a partir da metodologia cedida pela Escola das Emoções, para este projeto.

No entanto, não dará para aplicar este programa num período tão curto a todas as crianças, o que fará que aleatoriamente existam crianças que irão usufruir das atividades *à posterior*.

Não existem riscos expectáveis associados à participação no estudo. Ainda que os resultados possam não ser conclusivos, a sua participação irá contribuir para o entendimento do impacto da aprendizagem destas competências.

A participação neste estudo é estritamente **voluntária** e **confidencial**. Os dados destinam-se apenas a tratamento estatístico.

Se aceitar participar, existirão três sessões destinadas aos pais e educadoras que poderão ser presenciais ou não. Contudo, o seu contributo para o estudo traduz-se no preenchimento de um questionário (antes e depois do programa) sobre cada criança participante.

Face aos termos apresentados, por favor indique se aceita participar no estudo:

ACEITO ☐ NÃO ACEITO ☐

Nome: _____

Data: _____

Assinatura: _____

CONSENTIMENTO INFORMADO

O presente estudo surge no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Ciências das Emoções a decorrer no **ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa**.

Com este projeto, pretende-se saber a importância da aquisição de ferramentas socioemocionais em crianças dos 3 aos 5 anos. Este tema surge, devido às implicações que as emoções apresentam em inúmeros processos: cognitivos; de adaptação ao meio, potenciando a ação e a sobrevivência; de regulação do comportamento; de saúde e bem-estar.

O estudo é realizado por Maria Inês Louzeiro (que já foi educadora de infância no Jardim-Escola João de Deus dos Olivais e agora apresenta funções de diretora técnica no Centro Infantil João de Deus 2) e orientado pela Professora Doutora Susana Fonseca. Para algum esclarecimento adicional, poderá contactar:
ineslouzeiro@gmail.com.

A participação do seu educando, que será muito valorizada, consiste em participar no programa de 14 sessões de 30/45 minutos (num período de 3 meses), no Jardim-Escola que frequenta. Terá oportunidade de realizar várias atividades lúdicas, com o intuito de conhecer o seu próprio corpo e a origem das suas emoções, a partir da metodologia cedida pela Escola das Emoções, para este projeto.

No entanto, não dará para aplicar este programa num período tão curto a todas as crianças, o que fará que aleatoriamente existam crianças que irão usufruir das atividades *à posteriori*.

Não existem riscos expectáveis associados à participação no estudo. Ainda que os resultados possam não ser conclusivos, a participação do seu educando irá contribuir para o entendimento do impacto da aprendizagem destas competências.

A participação neste estudo é estritamente **voluntária**: pode escolher se o seu educando participa ou não participa. Se escolher participar, pode interromper a participação em qualquer momento, sem ter de prestar qualquer justificação. Para além de voluntária, a participação é também **confidencial** e sem qualquer custo. Os dados destinam-se apenas a tratamento estatístico.

Se aceitar participar, existirão três sessões destinadas aos pais e educadoras que poderão ser presenciais ou não. Contudo, o contributo do encarregado de educação e da educadora para o estudo, traduz-se no preenchimento de um questionário (antes e depois do programa) sobre o participante, nos mesmos moldes de confidencialidade apresentados anteriormente.

Face aos termos apresentados, por favor indique se aceita participar no estudo:

ACEITO ☐ NÃO ACEITO ☐

Encarregado de educação: _____

Educando: _____

Data: _____

Assinatura: _____

Anexo C – Questionário Sociodemográfico Família

Código: _____

	Mãe	Pai
Idade:		
Escolaridade:		
4º ano (1º ciclo)		
6º ano (2º ciclo)		
9º ano (3º ciclo)		
12º ano		
Licenciatura (Qual?)		
Mestrado (Qual?)		
Doutoramento (Qual?)		
Estado civil:		
Solteiro/a		
Casado/a		
Em união de facto		
Separado/divorciado/a		
Viúvo/a		
Situação Profissional:		
Estudante		
Trabalhador		
Trabalhador-estudante		
Desempregado		
Reformado		

Que profissão exerce?		
Quantas horas semanais em média trabalha?		
Quantas horas por dia em média está em contexto familiar?		
Número de filhos		
Concorda que deveriam existir programas de promoção de competências sócio emocionais na pré-escolar?		

Informação relativa à criança:

A que horas entra na escola?	
A que horas sai da escola?	
Em que idade começou a frequentar a escola?	
Com quem vive?	
Já participou em programas /atividades de promoção de competências sócio e/ou emocionais? Se sim, qual/ quais?	

Endereço de e-mail do encarregado de educação:

Anexo D – Questionário Educadoras

Código: _____

Idade:	
Escolaridade:	
Bacharelato	
Licenciatura	
Mestrado	
Doutoramento	
Anos de serviço:	

Anexo E – Tabelas de apoio à análise estatística à H1

Conhecimento Emocional crianças 3 anos

		AKT	EACE
N	Válido	11	12
	Omisso	1	0
M		1,9215	1,5382
DP		,13650	,10728
Mínimo		1,64	1,38
Máximo		2,00	1,71

Conhecimento Emocional crianças 4 anos

		AKT	EACE
N	Válido	6	12
	Omisso	8	2
M		1,9697	1,6181
DP		,03711	,08490
Mínimo		1,91	1,50
Máximo		2,00	1,75

Conhecimento Emocional crianças 5 anos

		AKT	EACE
N	Válido	10	11
	Omisso	3	2
M		1,9591	1,5985
DP		,06229	,10420
Mínimo		1,82	1,38
Máximo		2,00	1,79

ANOVA

Percepção Emocional EACE

	N	Média	Desvio padrão	Erro Padrão	95% de Intervalo de Confiança para Média		Mínimo	Máximo
					Limite inferior	Limite superior		
3 anos	12	1,5382	,10728	,03097	1,4700	1,6064	1,38	1,71
4 anos	12	1,6181	,08490	,02451	1,5641	1,6720	1,50	1,75
5 anos	11	1,5985	,10420	,03142	1,5285	1,6685	1,38	1,79
Total	35	1,5845	,10230	,01729	1,5494	1,6197	1,38	1,79

Percepção Emocional - EACE

Estatística de				
	Levene	df1	df2	Sig.
	,318	2	32	,730

ANOVA

Percepção Emocional - EACE

	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Entre Grupos	,041	2	,021	2,106	,138
Nos grupos	,314	32	,010		
Total	,356	34			

ANOVA

Conhecimento Emocional -AKT

	N	Média	Desvio padrão	Erro Padrão	95% de Intervalo de Confiança para Média		Mínimo	Máximo
					Limite inferior	Limite superior		
3 anos	11	1,9215	,13650	,04116	1,8298	2,0132	1,64	2,00
4 anos	6	1,9697	,03711	,01515	1,9307	2,0086	1,91	2,00
5 anos	10	1,9591	,06229	,01970	1,9145	2,0036	1,82	2,00
Total	27	1,9461	,09604	,01848	1,9081	1,9841	1,64	2,00

Conhecimento Emocional -AKT

Estatística de				
	Levene	df1	df2	Sig.
	4,465	2	24	,022

ANOVA

Conhecimento Emocional - AKT

	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Entre Grupos	,012	2	,006	,615	,549
Nos grupos	,228	24	,010		
Total	,240	26			

Testes Robustos de Igualdade de Médias

Conhecimento Emocional - AKT

	Estatística ^a	df1	df2	Sig.
Welch	,599	2	15,835	,561
Brown-Forsythe	,803	2	16,193	,465

a. F distribuído assintoticamente.

Anexo F - Tabelas de apoio à análise estatística à H2

Teste T

	Sexo da criança	N	Média	Desvio Padrão	Erro de média padrão
Conhecimento Emocional - AKT	masculino	18	1,9697	,05171	,01219
	feminino	9	1,8990	,14334	,04778

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias							
						Significância		Diferença média	Erro de diferença padrão	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
		Z	Sig.	t	df	Unilateral p	Bilateral p			Inferior	Superior
Conhecimento Emocional - AKT	Variâncias iguais assumidas	13,170	,001	1,891	25	,035	,070	,07071	,03740	-,00632	,14774
	Variâncias iguais não assumidas			1,434	9,057	,093	,185	,07071	,04931	-,04073	,18215

Teste T

	Sexo da criança	N	Média	Desvio Padrão	Erro de média padrão
Percepção Emocional - EACE	masculino	23	1,5996	,10566	,02203
	feminino	12	1,5556	,09289	,02681

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias							
						Significância		Diferença média	Erro de diferença padrão	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
		Z	Sig.	t	df	Unilateral p	Bilateral p			Inferior	Superior
Percepção Emocional - EACE	Variâncias iguais assumidas	,166	,686	1,219	33	,116	,232	,04408	,03617	-,02951	,11768
	Variâncias iguais não assumidas			1,270	25,138	,108	,216	,04408	,03470	-,02737	,11554

Anexo G- Tabelas de apoio à análise estatística à H4

Média de Respostas Cooperação Social EAS

		Educadores	Pais
N	Válido	39	35
	Omisso	0	4
M		2,4850	2,3952
DP		,48511	,31722
Mínimo		,92	1,75
Máximo		3,00	3,00

Média de Respostas Interação Social EAS

		Educadores	Pais
N	Válido	39	33
	Omisso	0	6
M		2,4725	2,5887
DP		,47737	,37756
Mínimo		1,43	1,71
Máximo		3,00	3,00

Média de Respostas Autonomia Social EAS

		Educadores	Pais
N	Válido	39	35
	Omisso	0	4
M		2,4692	2,6086
DP		,41368	,32932
Mínimo		1,70	1,60
Máximo		3,00	3,00

EAS subescala Cooperação Social

Testes de efeitos dentro-sujeitos

Medida: MEASURE_1

Origem		Tipo III Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Cuidador	Esfericidade considerada	,078	1	,078	,504	,483
	Greenhouse-Geisser	,078	1,000	,078	,504	,483
	Huynh-Feldt	,078	1,000	,078	,504	,483
	Limite inferior	,078	1,000	,078	,504	,483
Erro(Cuidador)	Esfericidade considerada	5,249	34	,154		
	Greenhouse-Geisser	5,249	34,000	,154		
	Huynh-Feldt	5,249	34,000	,154		
	Limite inferior	5,249	34,000	,154		

EAS subescala Interação Social

Testes de efeitos dentro-sujeitos

Medida: MEASURE_1

Origem		Tipo III Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Cuidador	Esfericidade considerada	,164	1	,164	,726	,401
	Greenhouse-Geisser	,164	1,000	,164	,726	,401
	Huynh-Feldt	,164	1,000	,164	,726	,401
	Limite inferior	,164	1,000	,164	,726	,401
Erro(Cuidador)	Esfericidade considerada	7,214	32	,225		
	Greenhouse-Geisser	7,214	32,000	,225		
	Huynh-Feldt	7,214	32,000	,225		
	Limite inferior	7,214	32,000	,225		

EAS subescala Autonomia Social

Testes de efeitos dentro-sujeitos

Medida: MEASURE_1

Origem		Tipo III Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Cuidador	Esfericidade considerada	,289	1	,289	2,661	,112
	Greenhouse-Geisser	,289	1,000	,289	2,661	,112
	Huynh-Feldt	,289	1,000	,289	2,661	,112
	Limite inferior	,289	1,000	,289	2,661	,112
Erro(Cuidador)	Esfericidade considerada	3,696	34	,109		
	Greenhouse-Geisser	3,696	34,000	,109		
	Huynh-Feldt	3,696	34,000	,109		
	Limite inferior	3,696	34,000	,109		

EAS total – 3 subescalas

Testes de efeitos dentro-sujeitos

Medida: MEASURE_1

Origem		Tipo III Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Cuidador	Esfericidade considerada	,031	1	,031	,237	,629
	Greenhouse-Geisser	,031	1,000	,031	,237	,629
	Huynh-Feldt	,031	1,000	,031	,237	,629
	Limite inferior	,031	1,000	,031	,237	,629
Erro(Cuidador)	Esfericidade considerada	4,202	32	,131		
	Greenhouse-Geisser	4,202	32,000	,131		
	Huynh-Feldt	4,202	32,000	,131		
	Limite inferior	4,202	32,000	,131		

Anexo H - Tabelas de apoio à análise estatística à H5

Correlações

		Nível de escolaridade da mãe	Conhecimento Emocional AKT
Nível de escolaridade da mãe	Correlação de Pearson	1	,515**
	Sig. (2 extremidades)		,006
	N	35	27
Conhecimento Emocional AKT	Correlação de Pearson	-	1
	Sig. (2 extremidades)	-	
	N	-	27

**. A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Correlações

		Conhecimento Emocional AKT	Nível Escolaridade Pai
Conhecimento Emocional AKT	Correlação de Pearson	1	-,061
	Sig. (2 extremidades)		,761
	N	27	27
Nível Escolaridade Pai	Correlação de Pearson	-	1
	Sig. (2 extremidades)	-	
	N	-	35

Correlações

		Percepção Emocional EACE	Nível de Escolaridade Mãe
Percepção Emocional EACE	Correlação de Pearson	1	,042
	Sig. (2 extremidades)		,821
	N	35	32
Nível Escolaridade Mãe	Correlação de Pearson	-	1
	Sig. (2 extremidades)	-	
	N	-	35

Correlações

		Percepção Emocional EACE	Nível Escolaridade Pai
Percepção Emocional EACE	Correlação de Pearson	1	-,115
	Sig. (2 extremidades)		,529
	N	35	32
Nível Escolaridade Pai	Correlação de Pearson	-	1
	Sig. (2 extremidades)	-	
	N	-	35