

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

TECER PARA NÃO TER DE REMENDAR

**O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa
Anos Incríveis para educadores de infância**

Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, especialização em Psicologia da Educação, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob a orientação da Professora Doutora Maria Filomena Ribeiro da Fonseca Gaspar

VERA MARIA SILVÉRIO DO VALE

DEDICATÓRIA

Aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

Uma dissertação, apesar de ser um processo solitário, não pode ser construído sem recorrer e reunir contributos de várias pessoas. Desde o início do doutoramento, contei com a confiança e o apoio de algumas pessoas e instituições. Sem esses contributos, este caminho não teria sido possível.

À Fundação para a Ciência e Tecnologia, que com o seu apoio de Bolsa PROTEC, usufruída nestes dois últimos anos, tornou possível terminar este trabalho dentro do prazo previsto e também à Escola Superior de Educação de Coimbra pelo apoio.

À Professora Doutora Maria Filomena Gaspar, orientadora da dissertação, agradeço o apoio, a partilha do saber e as valiosas contribuições para o trabalho. Acima de tudo, obrigada por me continuar a acompanhar em mais uma jornada e por estimular o meu interesse pelo conhecimento.

Às Educadoras de infância (e ao Educador) que cooperaram nesta investigação e às “suas” crianças agradeço a disponibilidade e a motivação que sempre demonstraram, sentindo-me privilegiada por ter podido trabalhar com elas(ele).

Às Alunas do 4º ano (2006/07/08/09) do curso de Educação de Infância, da ESEC, que colaboraram na recolha de dados, o meu agradecimento. Foram uma peça fundamental.

Às minhas e aos meus colegas e amigas(os). Cada um(a) à sua maneira me incentivaram: a Ana pelo caminho percorrido em “internacionalizações” e pelas suas sempre prudentes palavras; a Anabela com o seu sorriso franco e optimista; a Teresa com as suas tertúlias de gastronomia além Índico; o Luís e o seu característico rezingar; a Joana atenta ouvinte dos relatos; a Madalena apesar de “intermitente” mas presente; a Sofia meu “helpdesk” a todas as horas. A todas(o) Bem-hajam.

À Margarida Paiva pelo seu entusiasmo e empatia, sem ela a “Emocina & Cª” não tinha ganho identidade.

Ao Bartolomeu que aceitou, em tempos atribulados de final de ano lectivo, o desafio gráfico de produzir a capa deste trabalho e à Sílvia que deu o toque final. Aos dois obrigada pelo rosto da tese.

À Bé pela sua aturada revisão linguística livrando-me (a mim e a alguns autores) de vírgulas inconvenientes e palavras desabitadas de existência.

À Francisca, amiga de longos caminhos percorridos, que nesta jornada não caminhou comigo optando apenas por ser bússola em dias de tempestade. Obrigada, mas o caminho em conjunto já provou ser “estoricamente” fértil.

À tia Alda e à Beli pelo carinho de sempre.

Aos meus pais pela sua infinita paciência de verem constantemente a filha chegar com a mesma bagagem: livros... livros.... papéis e ainda.....o computador!

RESUMO

É durante os primeiros anos de vida que se alicerçam as competências socioemocionais manifestadas em empatia, regulação emocional, resolução de problemas, competências estas essenciais para a prontidão escolar.

O presente estudo apresenta a intervenção realizada com o Programa Anos Incríveis Educadores (Webster-Stratton, 2003). Englobou crianças pré-escolares, utilizando grupo experimental e de controlo. Os resultados obtidos indicam que as educadoras que implementaram o Programa nos seus grupos descrevem as crianças, no final, como apresentando significativamente menos dificuldades do que no início e apresentando mais competências pró-sociais do que antes da implementação do Programa. Decorridos 7 meses após a intervenção os ganhos obtidos mantêm-se.

Concluimos que formar educadores para providenciarem um ambiente de suporte socioemocional produz efeitos positivos no comportamento pró-social das crianças.

ABSTRACT

School readiness conceptualized in socioemotional development, *self*-regulation and absence of conduct problems play a key role in children's future.

This study reports the results from an intervention with the "Incredible Years Teachers Training Program" (Webster-Stratton, 2003). Pre-school children and kindergarden teachers participated in the study. The results suggest that after exposure to participation in the Program, children from the group showed more social competence and fewer conduct problems compared to those of the control group.

The results remained unaltered seven months after the end of the Program. Satisfaction with the program was very high.

These findings provide support to the efficacy of this preventive Program, enhancing school protective factors and reducing child risk factors.

ÍNDICE

1ª PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I	6
<i>O DIALETO EMOCIONAL</i>	
1. Inteligência emocional: um novo construto científico?	8
1.1. Clarificação conceptual: Teorias explicativas	9
1.2. As emoções o que são?	13
1.2.1. Classificação das emoções	19
1.3. O cérebro emocional	21
2. O desenvolvimento emocional	24
3. A competência emocional	31
3.1. Uma visão socioconstrutivista	31
3.2. Capacidades relacionadas com a competência emocional	34
3.3. Os componentes da competência emocional	36
3.3.1. A experiência das emoções	37
3.3.2. Expressar as emoções	38
3.3.3. Perceber as emoções	40
3.3.4. A regulação das emoções	40
3.3.4.1. Componente emocional	44
3.3.4.2. Componente cognitivo/perceptivo	45
3.3.4.3. Componente comportamental	46
4. O conhecimento emocional	47
4.1. Rotular emoções	48
4.2. Identificação das situações que suscitam as emoções	49
4.3. Compreensão das causas e consequências das emoções	50
4.3.1. Modelos explicativos da compreensão das emoções	52
4.4. Desenvolvimento de padrões de linguagem emocional	54
4.5. Reconhecimento da experiência emocional dos outros	57
4.6. O conhecimento das estratégias de regulação emocional	58
4.6.1. Estratégias de modificação das emoções negativas	59
4.6.2. Estratégias de modificação das emoções positivas	60
4.6.3. Estratégias cognitivas	61
4.7. Desenvolvimento da noção de que existem regras para expressar as emoções	62
4.8. Noção de que podem ser sentidas mais do que uma emoção simultaneamente	63
4.9. Compreensão da complexidade emocional	65

CAPÍTULO II	66
<i>OS LAÇOS ENTRE O SOCIAL E EMOCIONAL</i>	
1. A confluência entre o emocional e o social	68
1.1. A confluência entre o emocional e o social	68
1.2. A competência social: construção do conceito	70
1.3. A contribuição dos componentes emocionais para a competência social	73
1.3.1. O contributo da expressão emocional	73
1.3.2. O papel da empatia	74
1.3.3. A compreensão das emoções	75
1.4. A competência social na infância	76
2. O educador e as implicações no estabelecimento de relacionamentos positivos: desenvolvimento emocional e socialização das emoções	80
2.1. Algumas estratégias de intervenção	83
2.1.1. A modificação de comportamento	84
2.1.2. A modelação	85
2.1.3. As abordagens psicodinâmicas	86
2.1.4. O redireccionamento	86
2.1.5. A abordagem ecológica	87
2.2. Outras abordagens	87
2.2.1. A pirâmide de ensino	87
2.2.2. A disciplina positiva	90
2.2.3. Atitudes do educador positivo	92
3. O Bem-estar: evolução e transformação	94
3.1. Bem-estar e infância	98
3.2. Riscos para o bem-estar	100
3.3. Promoção do bem-estar emocional	102

CAPÍTULO III	104
<i>QUANDO NÃO SE TECE...REMENDA-SE</i>	
1. Problemas de comportamento	106
1.1. As dificuldades sociais	106
1.2. Factores de perturbação	109
1.3. A contribuição de alguns dos factores de risco nos défices da competência socioemocional	111
1.3.1. Problemas biológicos	111
1.3.2. Os maus tratos e a competência socioemocional	113
1.3.3. Distúrbio afectivo dos pais	114
1.4. Problemas na regulação emocional	114
2. Comportamento anti-social	119
2.1. Factores individuais	120
2.2. Factores psicossociais	121
2.3. Factores sociais e culturais	122
3. A Prevenção dos problemas socioemocionais	123
3.1. Repercussões na prática	125
3.2. O modelo ecológico do desenvolvimento humano numa perspectiva socioemocional	126
CAPÍTULO IV	132
<i>A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL TAMBÉM SE APRENDE?</i>	
1. A educação de infância e a aprendizagem socioemocional	135
1.1. Alguns factores do ambiente escolar para promoção das competências socioemocionais	136
2. Os programas aprendizagem socioemocional	138
2.1. Requisitos dos programas de aprendizagem socioemocional de qualidade	139
3. Análise dos programas	143
3.1. O que diz a investigação sobre os programas ASE?	145
3.2. Questões para análise de programas ASE	146
4. Programas analisados	147
4.1. Promoting Alternative Thinking Strategies (Paths)	148
4.2. Second Step	149
4.3. Open Circle Curriculum	150
4.4. Grupo de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP)	151
4.5. Nurturing Program	152
4.6. The Incredible Years	153
5. Quadros resumo dos programas ASE	155
5.1. Estrutura dos programas	155
5.2. Elementos curriculares	157
5.3. Classificação dos programas	158
6. O Programa Anos Incríveis	159

2ª PARTE - ESTUDOS EMPÍRICOS

CAPÍTULO V	162
<i>A CONCEPTUALIZAÇÃO DOS ESTUDOS</i>	
1. Introdução	164
2. Estudos de caracterização	167
3. Estudo de intervenção	168
3.1. Fases do estudo de intervenção	169
4. Instrumentos	173
CAPÍTULO VI	174
<i>ESTUDOS DE CARACTERIZAÇÃO</i>	
<i>ESTUDO 1: AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS SOCIOEMOCIONAIS DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA</i>	
1. Objectivos	176
2. Instrumentos	177
3. População e amostra	178
4. Procedimentos	179
5. Caracterização da amostra	180
6. Resultados	181
6.1. O Inventário de Práticas	181
6.2. Resultados do estudo de caracterização das práticas	182
7. Discussão dos resultados	183
<i>ESTUDO 2: TOMADA DE PERSPECTIVA E REGULAÇÃO EMOCIONAL</i>	
1. Objectivos e hipóteses do estudo	185
2. Instrumentos	187
2.1. Observação naturalista-grelha A	188
2.2. Observação naturalista-grelha B	188
3. População e amostra	189
4. Procedimentos	190
5. Resultados	191
5.1. Caracterização da amostra	191
5.2. Comportamentos face às respostas emocionais dos pares	192
5.2.1. Comportamentos pró-sociais e negativos	193
5.3. Resposta às emoções dos pares em função do género e da idade	194
5.3.1. Comportamentos de resposta em função da idade e do género	194
5.3.2. Comportamentos pró-sociais e negativos de resposta em função da idade e do género	195
6. Comportamentos de resposta à emoção “Raiva”	197
6.1. Tipos de comportamento de resposta	198
6.1.1. Comportamento em função da idade	198
6.1.2. Comportamento em função do género	199
6.2. Situações que despoletam a emoção “Raiva”	200
6.2.1. Situações que despoletam a emoção “Raiva” em função do género e da idade	200
7. Discussão dos resultados	201

ESTUDO 3: O CONHECIMENTO SOCIOEMOCIONAL: IDENTIFICAÇÃO E RECONHECIMENTO DAS EMOÇÕES E DAS SITUAÇÕES QUE AS SUSCITAM

1. Objectivos e hipóteses do estudo	205
2. Instrumentos	207
2.1. Materiais	207
3. Procedimentos	208
4. Caracterização da amostra	209
4.1. Idade e género	209
5. Resultados	210
5.1. Identificação das emoções	210
5.2. Reconhecimento das emoções	211
5.3. Emoções identificadas/nomeadas e reconhecidas/apontadas	211
5.3.1. Identificação e reconhecimento por idade e género	212
5.4. Léxico emocional utilizado	213
5.5. Identificação de situações que suscitam as emoções	214
6. Discussão dos resultados	216

ESTUDO 4: O CONHECIMENTO DAS REGRAS

1. Objectivos e hipóteses do estudo	220
2. Amostra	222
3. Procedimentos	223
4. Resultados	224
4.1. Existência de regras	224
4.2. Consequências positivas e negativas	225
4.2.1. Idade e conhecimento das regras	226
5. Discussão dos resultados	227

CAPÍTULO VII

230

ESTUDO DE INTERVENÇÃO COM O PROGRAMA ANOS INCRÍVEIS

1. O Programa Anos Incríveis	232
2. Objectivos e hipóteses do estudo	233
3. Selecção da amostra	235
4. Metodologias utilizadas e análise estatística	236
5. Instrumento	238
6. Participantes	240
6.1. Crianças	240
6.1.1. Variáveis sociodemográficas: Zona	240
6.1.2. Variáveis sociodemográficas: Idade	241
6.1.3. Variáveis sociodemográficas: Género	241
6.1.4. Desenvolvimento socioemocional: SDQ	242
6.1.5. Comparação com a amostra portuguesa	243
6.2. Educadores de infância	244
6.2.1. Caracterização da amostra	244

7. Apresentação dos resultados da intervenção: dificuldades e capacidades sociais e emocionais das crianças avaliadas pelas educadoras	245
7.1. Resultados obtidos no SDQ: Escala Total de Dificuldades	245
7.1.1. Grupo experimental	245
7.1.2. Grupo de controlo	246
7.2. Resultados no SDQ em cada uma das Subescalas	247
7.2.1. Grupo Experimental	247
7.2.1.1. Subescala Sintomas Emocionais	249
7.2.1.2. Subescala Problemas de Comportamento	249
7.2.1.3. Subescala Hiperactividade	250
7.2.1.4. Subescala Problemas de Relacionamento com os Colegas	251
7.2.1.5. Comportamento Pró-social	251
7.3. Resultados obtidos no SDQ em cada uma das Subescalas	252
7.3.1. Grupo de Controlo	252
7.3.1.1. Subescala Sintomas Emocionais	252
7.3.1.2. Subescala Problemas de Comportamento	253
7.3.1.3. Subescala Hiperactividade	253
7.3.1.4. Subescala Problemas de Relacionamento com os Colegas	254
7.3.1.5. Comportamento Pró-social	254
7.4. Síntese dos efeitos da intervenção no SDQ comparando grupo experimental e grupo de controlo	255
7.4.1. Efeito da intervenção em função da zona	257
7.4.2. Efeito da intervenção em função do género	260
7.4.3. Efeito da intervenção em função da idade	261
8. Discussão dos dados obtidos no SDQ	262
9. Apresentação dos resultados da intervenção nas práticas educativas socioemocionais dos educadores de infância	266
9.1. Objectivo	266
9.2. Resultados no pré-teste no Inventário de Práticas: grupo experimental e grupo de controlo	267
9.3. Comparação dos resultados no pré-teste e no pós-teste no Inventário de Práticas: grupo experimental	268
9.3.1. Resultados no pré-teste e pós-teste no Inventário de Práticas: grupo de controlo	269
9.3.2. Resultados no pós-teste no Inventário de Práticas: grupo experimental e grupo de controlo	270
9.4. Discussão dos resultados	271
10. Avaliação da satisfação dos educadores com a formação no Programa Anos Incríveis	274
10.1. A Oficina de Formação	274
10.2. Questionário de avaliação	275
10.3. Caracterização da amostra	275
10.4. Análise dos resultados	276
10.4.1. Resultados no Questionário de Satisfação	276
10.4.2. Resultados no Questionário de Satisfação em função da idade e tempo de serviço	278
10.4.3. Análise de conteúdo das questões abertas	279
10.5. Resultados no questionário da avaliação dos workshops	280
10.6. Discussão dos resultados	281
11. Limitações do estudo	286
 <i>TECENDO EMOÇÕES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR</i>	284
Considerações finais	284
Bibliografia	294
Anexos	

INTRODUÇÃO

Investigações recentes feitas no domínio do funcionamento cerebral evidenciaram a impossibilidade de se separar a “racionalidade” das “emoções”, ao mostrarem que a ausência destas últimas altera as decisões que, supostamente, serão racionais (Damásio, 1995). Processos que eram considerados eminentemente do campo do “pensar” são agora vistos como factos nos quais os aspectos cognitivos e emocionais trabalham em sinergia. Muitos dos elementos da aprendizagem estão relacionados, ou baseados em relações, com competências sociais e emocionais que se tornam essenciais para o sucesso da aprendizagem de actividades que eram, tradicionalmente, consideradas como cognitivas. Abre-se assim, uma nova missão para a escola, talvez a peça que faltava para resgatar o sucesso e o bem-estar das crianças: A aprendizagem socioemocional.

Todavia na educação pré-escolar, e não só, encontramos, ainda, muito focalizados na preparação académica das crianças para a sua entrada na educação formal, pressionados por metas de aprendizagem, fórmulas exactas de avaliação de professores e estatísticas internacionais. Por outro lado, a violência, a agressão e a indisciplina são fenómenos que têm vindo a atrair cada vez mais a atenção da nossa sociedade em geral, professores e investigadores/estudiosos do comportamento em particular, arrastando consigo vários campos do saber: Educação, Psicologia, Antropologia, Biologia, Sociologia, entre outros, numa tentativa de mapear as causas, os efeitos, os factores, as variáveis e as correlações que possam existir entre eles. Apesar de não dispormos de estatísticas rigorosas podemos afirmar que este fenómeno atinge em

Portugal, à semelhança de outros países, uma dimensão preocupante.

Na CID-10 (*Classification of Mental and Behavioural Disorders, Clinical Descriptions and Diagnostic*) são identificadas duas grandes categorias de perturbações específicas em Psiquiatria da Infância e da Adolescência: Perturbações do Desenvolvimento Psicológico e Perturbações do Comportamento e Emocionais. Este último grupo de perturbações constitui cerca de 90% de todas as perturbações psiquiátricas na idade escolar e inclui as perturbações do comportamento, a hiperactividade/défice de atenção e as perturbações emocionais da infância (2008, CID-10).

Residem aqui algumas das razões que nos levaram à escolha da temática do estudo que agora apresentamos: o desenvolvimento socioemocional na infância e o programa Anos Incríveis para educadores de infância. Esta foi também uma das problemáticas que deixámos em aberto, quando em 2003, analisámos as percepções das educadoras de infância sobre as suas estratégias de gestão do comportamento das crianças (tese de mestrado; Vale, 2003) e que, por isso mesmo, nos sustentou a motivação para continuar a investigar perspectivando uma hipótese de intervenção.

O facto de termos exercido a profissão de educadora de infância constituiu, também, um factor determinante ao não nos permitir um alheamento das políticas educativas relativas à infância, e dos relatos inquietantes das nossas colegas educadoras, muitos deles escondendo um velado pedido de auxílio, face aos problemas de comportamento apresentado pelas crianças, e à sua manifesta impreparação para lidar com eles. Mas é, actualmente, como professora e formadora de educadores de infância

na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, que estas problemáticas nos tocam profundamente e nos movem para a investigação, tentando de algum modo contribuir para a melhoria das práticas dos educadores que já exercem a sua profissão, assim como para ajudar a preparar melhor os que se propõem iniciar as suas carreiras profissionais.

Abrimos o nosso trabalho começando por clarificar alguns conceitos que considerámos pertinentes para o enquadramento da problemática emocional, pelo que designámos o Capítulo 1 de “Dialecto Emocional”. Nele procurámos debater a questão de a inteligência emocional ser de facto um novo construto, ou algo que, pela evolução tecnológica de acesso a áreas cerebrais desconhecidas até ao momento, e desgaste de conceitos mais antigos, se afigura como uma derivação reinventada. A dúvida persiste, até porque apesar de uma definição consistente, as dimensões pelas quais é composta não são sua propriedade exclusiva, deixando assim, algum caminho ainda para percorrer.

Debruçamo-nos também sobre o desenvolvimento emocional para perspectivar qual o papel que os(as) educadores(as) poderão desempenhar nesta área, para em seguida, mergulharmos na competência emocional e no conhecimento emocional. Daqui extraímos a noção de que a competência emocional é um processo de construção individualizada do sujeito, dependente da sua integração em determinados contextos sociais e culturais, processo complexo que, exige mestria na abordagem, dada a sua natureza interactiva.

Esta construção da competência emocional, como processo interactivo social e cultural, levou-nos à neces-

sidade de descermos à raiz das ligações entre inteligência emocional e inteligência social, numa tentativa de aferir territórios comuns e fronteiriços, pelo que designámos o Capítulo 2 de “Os laços entre emocional e social”.

Decorrente desta abordagem, chegámos à conclusão que de ora em diante o vocábulo mais preciso a ser utilizado no nosso trabalho, seria a aglutinação das palavras social e emocional: socioemocional, uma vez que as relações entre estas duas competências são intrincadas.

Não perdendo de vista uma das nossas preocupações principais, os educadores de infância e as suas práticas, abordámos o papel do educador e as implicações no estabelecimento de relacionamentos positivos no desenvolvimento emocional e na socialização das emoções das crianças. Retivemos aqui a noção de que, para que o desenvolvimento socioemocional se processe de forma harmoniosa, é necessário que a criança estabeleça uma relação positiva com o educador e com os seus pares, sendo que estas relações providenciam conforto, protecção e segurança. Avançámos assim para a noção de bem-estar, deixando expressas algumas recomendações para pais, educadores, outros profissionais e decisores.

As competências socioemocionais proporcionam às crianças uma forma de dar e receber recompensas sociais positivas, as quais, por sua vez, vão aumentar a interacção

social. Mas o que acontece quando este ciclo não se inicia, se rompe ou se torna corrosivo? Iniciámos o Capítulo 3, que denominámos “Quando não se tece... remenda-se”, com uma abordagem aos problemas de comportamento, analisando alguns factores de perturbação e de risco, que nos levaram por sua vez à definição de comportamento anti-social e aos factores que de modo directo ou indirecto contribuem para o seu aparecimento e continuidade. Não quisemos terminar o capítulo sem deixar uma palavra resiliente: Prevenção. A Escola deve ser perspectivada como um contexto propício à promoção de competências, constituindo-se o educador como um reforço positivo para a resiliência das crianças em risco, uma vez que as relações de suporte com um adulto de referência são consideradas um dos factores protectores.

Este enquadramento teórico foi-nos empurrando para uma questão que se afigurou como imprescindível “A educação socioemocional também se aprende?”. Partindo daqui, começámos a desenhar o Capítulo 4 que designámos precisamente com este nome interrogativo, na tentativa de explorar algo que ajude a facilitar a missão da escola, no esforço para promover nas crianças aprendizagens sociais, emocionais e académicas, pois a chave para a prontidão escolar e sucesso futuro parece estar na combinação destas competências. Neste capítulo,

focámo-nos, ainda, na definição dos factores que estarão na origem de programas de qualidade, para em seguida, e à luz desses factores, analisarmos alguns programas de aprendizagem socioemocional. Concluímos que na gama dos programas por nós analisados alguns se constituíam mais promissores que outros. Passámos então às razões que presidiram à escolha do programa Anos Incríveis.

Desviámos aqui o olhar da leitura de outros autores e investigadores, que nos apoiaram na análise do conhecimento produzido, para entrarmos na segunda parte do nosso trabalho. O nosso estatuto de mediador entre os autores consultados, permitiu-nos imprimir ao nosso texto inicial uma autoridade científica, e permitiu-nos nesta segunda parte, abrir também, um espaço para partilhar e pensar a nossa investigação.

Iniciámos, assim, o Capítulo 5 com a conceptualização dos estudos e a apresentação dos estudos efectuados. O Capítulo 6 foi preenchido com a descrição e apresentação dos resultados obtidos nos quatro estudos que designámos de “estudos de caracterização”. Iniciámos com uma investigação conduzida para avaliar as práticas, relativas ao desenvolvimento socioemocional, implementadas pelos(as) educadores(as) de infância e para aferir da necessidade, ou não, de implementação de um programa de promoção de competências socioemocionais. A seguir, propusemo-nos conhecer como as crianças respondem às emoções dos seus pares e analisar que tipos de com-

portamentos emitem em resposta. Deste conhecimento fez ainda parte a avaliação da capacidade das crianças em idade pré-escolar de identificar (nomeando) e de reconhecer (apontando) as 4 expressões emocionais básicas (alegria, tristeza, raiva, medo) e, também, perceber se as crianças conseguem identificar as situações que lhes despoletam situações emocionais associadas a estas quatro emoções. Para terminar este capítulo dedicado aos estudos de caracterização, avaliámos como as crianças percebem as regras da sua sala e como percebem a existência de consequências para o cumprimento, ou não, das referidas regras.

O Capítulo 7 foi inteiramente dedicado ao Estudo de Intervenção com o programa Anos Incríveis para Educadores (Webster-Stratton, 2003), fulcro central da nossa investigação. Propusemo-nos aplicar o programa, treinando educadores de infância, e avaliando depois as alterações decorrentes dessa intervenção ao nível do comportamento das crianças e das práticas desses mesmos educadores.

Terminámos reflectindo sobre todo o trabalho efectuado ao longo destes anos, concluindo com algumas sugestões que gostaríamos de ver, a curto e médio prazos, serem realizadas, confirmando que a aprendizagem socioemocional constitui a peça que faltava para o sucesso académico e interpessoal das crianças.

CAPÍTULO



***O DIALETO
EMOCIONAL***

1

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL: UM NOVO CONSTRUTO CIENTÍFICO?

Pertendemos com este capítulo traçar um quadro de referência sobre a inteligência emocional e a sua conceptualização em termos da infância. Iremos centrar-nos no desenvolvimento emocional e nas competências a ele associadas por considerar-mos esta análise necessária à compreensão do tema geral.

1.1

CLARIFICAÇÃO CONCEPTUAL

De vez em quando, a psicologia é assaltada pelo aparecimento de novos conceitos que, por vezes, se tornam moda e extravasam para o domínio comum. Assim, poder-se-à dizer que a inteligência emocional é um desses casos, pois poderemos afirmar, com alguma certeza, que este foi um dos conceito mais popular dos anos 90.

No entanto, algumas questões se impõem sobre as quais pretendemos reflectir. Será este conceito um novo constructo ou será algo reinventando? Porque é que as pessoas se têm interessado tanto pela inteligência emocional, termo que entrou em vários segmentos da sociedade, desde a educação, aos negócios? Que benefícios poderá trazer este tipo de inteligência ao bem-estar pessoal?

O termo inteligência emocional foi introduzido pela primeira vez por Salovey e Mayer (1990), embora se deva a Goleman (1995) a sua divulgação massiva, saindo do campo exclusivamente científico para o domínio do público em geral e abrindo também caminho a um surto de publicações sobre o tema. Os primeiros autores referidos falam em cinco capacidades distribuídas por cinco domínios: conhecer as nossas próprias emoções; gerir as emoções; motivarmo-nos a nós mesmos; reconhecer as emoções dos outros e gerir relacionamentos. Aparece então, e pela primeira vez, o conceito de inteligência emocional referindo-se a “um sub-tipo de inteligência social que envolve a capacidade de reconhecer as suas próprias emoções e as dos outros, de as discriminar entre elas e de usar a informação para guiar os próprios pensamentos e acções” (Salovey & Mayer, 1990, p.189). Este tipo de inteligência, embora não fosse totalmente desconhecida, pois aparece nalguns modelos de inteligência como uma variável de mediação entre o sujeito e o ambiente

(Zeidner, Matthews & Roberts, 2001), não faz parte de nenhum dos modelos tradicionais de inteligência como o da Inteligência Geral de Spearman ou o das Habilidades Mentais Primárias de Thurstone. Wechsler chega a falar de alguns comportamentos não-intelectivos como a curiosidade, persistência ou a prudência, que embora contribuísem para a adaptação do sujeito, não poderiam ser equiparados à estrutura da inteligência (Wechsler, 1950). O único modelo em que é referido um factor parecido com a inteligência emocional é o de Guilford, (Modelo da Estrutura do Intelecto) em que se fala de “cognição do comportamento” (Roberts, Zeidner & Matthews, 2001). Um conceito aproximado com a inteligência emocional é descrito no final dos anos 40 por Wedeck que fala em “habilidade psicológica”, referindo-se à habilidade de julgar correctamente os sentimentos, humores e motivação do sujeito (Roberts, Zeidner & Matthews, op. cit.). Mas, avançando um pouco no tempo, poderemos encontrar alguma paridade entre o termo inteligência emocional e os conceitos de inteligências inter e intrapessoal de Gardner. A inteligência intrapessoal é descrita como “a capacidade para os aspectos internos do próprio indivíduo, para aceder à sua própria vida emocional e a toda a gama dos estados emocionais e sentimentos, identificá-los, nomeá-los e recorrer a eles como meio ou recurso para orientar o próprio comportamento” (Gardner, 1993, p.42). Por outras palavras: a inteligência intrapessoal é a inteligência que permite compreender-se a si mesmo, conhecer-se melhor e actuar, em consonância, com o dito conhecimento. Por seu turno, a inteligência interpessoal é a capacidade para distinguir e sentir diferentes estados de ânimo, temperamentos, motivações e intenções nos

outros (Gardner, op. cit.). A inteligência interpessoal permite ao indivíduo relacionar-se com os outros de uma forma socialmente adaptada.

Também um novo constructo aparece pela mão de Sternberg e colegas (Forsythe, Hedlund, Horvath, Wagner, Williams, Snook & Grigorenko, 2000): a “inteligência prática” que é exercida exclusivamente no dia a dia das pessoas, sendo por isso diferente da que é solicitada nos testes psicométricos. Esta inteligência prática, à semelhança da emocional, contribuiria para o sucesso profissional e para as relações sociais.

Sternberg (1985, 1993) no seu Modelo Triárquico, falava desta inteligência como sendo uma das três componentes do modelo e definia-a como um comportamento adaptativo dirigido a um fim que implica três acções: 1-adaptação ao ambiente que permite ao sujeito adaptar-se aos valores de cada cultura; 2-selecção ambiental que permite escolher os ambientes mais convenientes aos interesses, em que se discrimina uma situação apropriada de uma inapropriada em função dos objectivos delineados, entendendo-se que é através da inteligência social que se faz esta distinção; 3-dar forma ao meio que supõe dar forma cognitiva ao mundo, isto é, perceber e interpretar o mundo através de esquemas de conhecimento, de habilidades de processamento de informação, e de valores pessoais, de tal forma que esse mundo resulte tolerável e adaptado.

As similitudes encontradas entre a inteligência prática de Sternberg, as inteligências intra e interpessoal de Gardner e a inteligência emocional de Mayer e Salovey vão fazer ressonância no antigo conceito de “inteligência social”, apontado por Thorndike em 1920, que a definia como a

capacidade de compreender e saber lidar com os outros e agir, correctamente, nas relações humanas, embora isso fizesse parte do quociente de inteligência (QI). Porém, o conceito de inteligência social foi relegado para segundo plano, sendo mesmo considerado inútil, muito devido à dificuldade da sua medição satisfatória.

Também no campo da personalidade poderemos encontrar conceitos parecidos com os incluídos na inteligência emocional. O termo aleximetria é um construto de personalidade que se refere à dificuldade de um indivíduo em identificar e descrever sentimentos e emoções e à capacidade reduzida de emoção (Campos, Chiva & Moreau, 2000). Parece, assim, óbvia a relação entre a aleximetria e a inteligência emocional, pois um resultado elevado neste construto, em relação inversa, deve levar a resultados baixos na inteligência emocional. Vários estudos comprovaram já esta relação entre os dois construtos (Bar-On, 2001; Parker, Taylor, & Bagby, 2001).

Igualmente no Modelo dos Cinco Grandes Factores da Personalidade, sobretudo os factores de Abertura à Experiência (exploração e reconhecimento de novas experiências e emoções) e Extroversão (capacidade de interacção social), se pode encontrar analogia com a inteligência emocional.

A inteligência emocional apresenta-se assim como um construto misto, pois as dimensões que a caracterizam podem ser encontradas também noutros construtos.

Porém a dúvida subsiste. Qual é então o diferencial semântico entre este novo construto e os que foram já estabelecidos na literatura?

Salovey e Sluyter (1999) referem que a lógica para identificar uma inteligência dentro da Psicologia reporta

a quatro critérios: defini-la; desenvolver meios para a medir; documentar a sua independência das outras inteligências conhecidas, parcial ou totalmente, e demonstrar que ela prediz alguns critérios do mundo real.

Salovey e Sluyter definem a inteligência emocional de acordo com as capacidades nela envolvidas: “A inteligência emocional envolve a capacidade de perceber acuradamente, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de perceber e ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual” (Salovey & Sluyter, 1999, p. 23).

Goleman, por sua vez, descreve este conceito como sendo “a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os seus impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjugue a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança” (Goleman, 2001, p.54). Este autor imprime à inteligência emocional a função de controlar positivamente a vida emocional da pessoa.

Também Martineaud e Engelhart (1996) apresentam uma definição de inteligência emocional como sendo a capacidade para ler os nossos sentimentos, controlar os nossos impulsos, raciocinar, permanecer tranquilos e optimistas, quando nos vemos confrontados com certas provas, e mantermos a escuta do outro.

Torna-se, a partir daqui, necessário demonstrar que esta inteligência é então diferente das outras já conhecidas. Uma forma de diferenciar as inteligências é testar a sua correlação. Se duas inteligências possuem uma

forte correlação, diz-se que elas representam a mesma inteligência. Por oposição, se a correlação for baixa a moderada, significa que a nova inteligência é distinta das anteriores. Apesar de vários estudos considerarem a existência da inteligência emocional, poucos satisfazem os critérios de medição: capacidades que envolvam especificamente contribuições emocionais para a inteligência ou para a compreensão intelectual da emoção; medição de uma capacidade e não da auto-descrição que a pessoa faz sobre o seu índice de inteligência emocional; relacionar capacidades múltiplas entre si ou relacionar uma ou mais capacidades emocionalmente inteligentes a um critério importante. Os únicos estudos referenciados que satisfazem estes critérios são os de Mayer, DiPaolo e Salovey em 1990, em que foram encontradas evidências que sustentam a ideia que há uma habilidade básica que explica as diferenças individuais, no reconhecimento da emoção, e o estudo efectuado por Averill e Nunley em 1992, sobre a criatividade emocional, em que o sucesso na tarefa (descrever por escrito uma situação em que possam sentir três emoções ao mesmo tempo) mostrou estar relacionado com a inteligência geral, mas ser independente dela (Salovey & Sluyter, 1999).

Fica então ainda um longo caminho para percorrer no estudo do construto da inteligência emocional, pois embora a nível teórico exista já uma definição clara, as dimensões que dela fazem parte não são exclusivas, encontram-se noutros construtos.

Mas voltando a umas das questões de partida: porquê este súbito interesse demonstrado pela inteligência emocional?

Vários autores têm defendido que a exigência das sociedades actuais requer que as crianças desenvolvam determinados requisitos, pertença da área emocional, tais como a tomada de decisão, a interacção social, a resolução de conflitos, sem os quais dificilmente alcançarão o sucesso e o bem-estar na vida adulta. Começa a ser evidente que o sucesso e o bem-estar na adultez podem ser subordinados à aprendizagem do emprego destas competências socioemocionais de negociação de mudanças produtivas ao longo da vida, de forma a reduzir o risco de problemas mentais (Cherniss & Adler, 2000, citados por Humphrey, Curran, Morris, Farrell & Woods, 2007). Na realidade, estas ideias têm revolucionado o conceito mais tradicionalista que tinha como propósito educativo ensinar conteúdos académicos como equipamento único que auxiliaria os alunos a fazer face aos desafios a enfrentar pela sua vida fora.

Olhando para o desempenho profissional, encontramos uma variedade de razões lógicas para assumir que a inteligência emocional poderá ser um benefício. As competências emocionais ajudarão um indivíduo a ser bem sucedido na transmissão das suas ideias, objectivos e intenções no seu local de trabalho. Para desenvolver um trabalho em equipa é necessário reunir competências

sociais, e no caso dos líderes, as competências socioemocionais ajudam a criar um clima organizacional solidário (Zeidner, Matthews & Robert, 2004). Os dados das investigações parecem suportar estas ideias. Srivastava e Bharamanaikar (2004, citados por Humphrey et al., 2007) encontraram correlações significativas entre as medidas da inteligência emocional e o sucesso na liderança, numa amostra de 291 oficiais indianos da armada, levando os autores a sugerir que a inteligência emocional deveria ser utilizada para identificar e desenvolver líderes efectivos. Rapisarda (2002, Humphrey, op. cit.) encontrou, igualmente, uma relação positiva entre as competências da inteligência emocional a coesão e o desempenho numa turma de alunos de um programa de MBA executivos.

Estes dados sugerem então que a inteligência emocional perspectiva benefícios adaptativos e, assim sendo, pode ser encarada como preventiva em termos de saúde mental, do comportamento anti-social e tornar-se um singular contributo para o bem-estar. A saúde mental, a adaptação comportamental e o bem-estar, nesta perspectiva preventiva, encontram-se entrelaçados. O educador,

ao providenciar oportunidade para um crescimento pessoal adaptativo da criança, está a reduzir os riscos de comportamentos anti-sociais.

O suposto papel racional atribuído à inteligência emocional neste contexto, é eloquentemente sublinhado por Elias e Weissberg (2000) quando referem que se as crianças não estão conscientes dos seus sentimentos, sentirão dificuldades em tomar decisões fundamentadas, controlar as suas acções impulsivas ou até dizer o que eles realmente significam.

Exemplos sobre a qualidade preventiva da inteligência emocional podem ser encontrados em estudos de avaliação de alguns programas educativos (que abordaremos em capítulo próprio) e em investigações com adultos de âmbito profissional referentes ao burn-out¹. Gerits, Derksen, Verbruggen & Katzko (2005) mostraram que indivíduos com elevado nível de inteligência emocional sofrem menos de *stress* subjectivo, apresentam melhor saúde e bem-estar geral, demonstram melhor desempenho na gestão e têm menos probabilidades de experienciar o *burn-out*.

1 O conceito de Burn-out surgiu nos EU em meados dos anos 70, para explicação do processo de deteriorização nos cuidados e atenção profissional dos trabalhadores de organizações. Ao longo dos anos esta síndrome de “queimar-se” tem-se estabelecido como uma resposta ao *stress* laboral crónico integrado por atitudes e sentimentos negativos (Borges, 2002).

1.2

AS EMOÇÕES- O QUE SÃO?

Embora hoje em dia se fale e escreva bastante sobre as emoções, o facto é que os fenómenos da afectividade preocuparam diversos pensadores ao longo dos séculos, sendo a teoria das emoções originária da filosofia.

Recuando à antiguidade clássica, vários pensadores e filósofos preocuparam-se com os estados afectivos e paixões. Embora Platão pareça desvalorizar a emoção, pois o seu conceito de alma tripartida enformava a razão, o espírito e o apetite, o facto é que considerava a emoção como algo desconcertante que interrompe e se intromete com a razão humana.

Aristóteles avaliou as emoções como facetas interessantes da existência, considerando-as como produto de uma combinação da vida cognitiva superior e da vida sensual inferior. Também considerou que a emoção estava ligada ao prazer e à dor; referiu-se a emoções específicas como a raiva, o medo e a piedade. Traçou, inclusivamente, uma análise completa da raiva que fundamentava na ideia de desprezo. Para Salomon (1993, citado por Strongman, 1996) a ideia de emoção em Aristóteles deve ser vista numa perspectiva ética, pois emoções como a fúria, são justificadas em alguns casos e noutros não.

Depois de Aristóteles, surge Descartes com a sua conceptualização da emoção, concepção que vai predominar até ao século XIX, com o surgimento das teorias psicológicas. Descartes situou as emoções na alma, e tornou-as exclusivamente humanas, pois os animais não possuem alma; como Aristóteles, considerava a emoção essencialmente cognitiva. Mas aqui deparamo-nos com um dualismo. Como para ele a emoção era um tipo de paixão, e as paixões não são cognições claras, é difícil julgá-las. Então, só nos é possível manipular até certo ponto as emo-

ções. Logo, as emoções são adversárias da razão. Todavia Descartes defendia que na emoção residiam alterações fisiológicas, comportamentais e processos mentais como a percepção, crença e memória, conceitos que mais tarde a psicologia vai retomar.

Deixa ainda a ideia de que as paixões primitivas de admiração, amor, ódio, desejo, alegria e tristeza não são básicas, nem têm semelhança animal: são de natureza expressamente humana.

Na área das ciências da vida o papel das emoções foi igualmente realçado por Darwin na formulação da teoria da evolução das espécies. Após 34 anos de pesquisas sobre inúmeras espécies animais, Darwin trouxe duas contribuições ao campo de estudo das emoções: primeiro, faz a homologia das expressões emocionais entre os homens e os animais; segundo, apresenta a noção de emoções básicas, que incluem medo, raiva, surpresa e tristeza presentes nos indivíduos de diferentes culturas e sociedades.

Segundo Fridlung (1992, citado por Strongman, 1996) Darwin sugere que as expressões emocionais não evoluíram porque não dependem da selecção natural, dependendo sim da forma como o sistema nervoso está concebido. A sua investigação radicava na tese geral de conseguir colocar os seres humanos num continuum com os animais. Defendia ainda a ideia de que a expressão facial da emoção não é uma expressão em sentido próprio, sem valor comunicativo, é apenas algo que segue a emoção. Estas ideias acabaram por entrar em falência com o aparecimento de novas teorias sobre a emoção.

Para Strongman (1996) as primeiras teorias sobre as emoções datam somente do final do século XIX e início do século XX, precisamente pela resistência que a psicologia

académica tradicional, dominada pelo comportamentalismo e positivismo lógico, fez às emoções.

Lazarus (1991) relata da seguinte forma a falta de atenção devotada às emoções:

“Ironicamente, todos excepto os cientistas sociais reconheceram que as emoções estão situadas no centro da experiência e da adaptação humana. Os psicólogos académicos pareceram pouco interessados nas emoções, e porque não as incluem no seu curriculum central, pode-se dizer que as viam como um assunto altamente especializado, talvez até exótico. Isto é tanto mais digno de atenção, quando nos apercebemos que se pensa que as emoções constituem chaves para compreender os problemas humanos e a Psicopatologia no trabalho clínico” (p. 5).

A antropologia tem-se debruçado sobre a problemática das emoções preocupando-se com a ligação das emoções com a dimensão cultural das sociedades, assim como a sociologia que tem estudado a relação entre o funcionamento cerebral e a pertença a determinados grupos sociais.

É sobretudo fruto do crescimento das novas tecnologias de imageologia cerebral, como a tomografia por emissão de positrões e a ressonância magnética funcional, que permitem observar, em detalhes e em tempo real, o funcionamento do cérebro, que as neurociências têm vindo a mostrar interesse sobre os sistemas emocionais e a caracterização do funcionamento humano. De facto, o cérebro é hoje considerado como o centro de comandos das emoções dando fundamento à sua base fisiológica, sendo, no entanto, consensual que sofre também influências, ao longo do seu desenvolvimento, dos acontecimentos e experiências da vida e ainda da própria experiência de desenvolvimento emocional do indivíduo (Shore, 1994).

A raiz da palavra emoção é “motere” do verbo latino “mover”, mais o prefixo “e”, o que leva a “mover para”, ficando implícito que agir está inerente a todas as emoções.

Segundo Golman (1995) as emoções são essencialmente impulsos para agir, planos de instância para enfrentar a vida. Assim, as emoções são encaradas como mapas de navegação da vida, por vezes repetitivas, mas muito úteis em situações difíceis. As emoções podem guiar a nossa resposta imediata em situações de perigo, pois o simples facto de pararmos para reflectir sobre o que seria mais adequado em determinadas situações poderia custar-nos a vida.

Numa perspectiva funcionalista, as emoções são descritas como “respostas que orientam o comportamento do indivíduo e servem como informação que ajuda este indivíduo a conquistar metas” (Bretherton et al, 1986; Buch, 1985; Campos et al., 1989; todos citados por Brenner & Salovey, 1999, p. 216).

Salovey (1999, p. 39) acrescenta que emoções “são estados de sentimento de curta duração, que incluem a alegria, raiva ou medo, e que misturam intensidades variadas de sensações de prazer-desprazer, excitação-calma entre outras”.

Poderemos então afirmar, e de forma sumária, que as emoções são impulsos que nos movem a uma determinada acção e que se põem em marcha de forma automática, mediante estímulos internos ou externos.

Mas a definição de emoção ainda não é unânime. A controvérsia surge precisamente por reunir vários componentes que rodeiam as emoções e que envolvem processos neuronais/cerebrais específicos. Assim, como não encontramos uma única definição para a emoção, torna-se

difícil encontrar uma teoria explicativa e consensual das emoções pois a sua diversidade pode ser explicada pela ênfase dada pelas diferentes teorias às funções específicas e aos componentes (cognitivo, fisiológico, comportamental), aos factores genéticos, ambientais, relacionais e constitucionais. Assim, alguns autores falam em teorias evolucionistas, motivacionais, cognitivas, neuroquímicas e sociais, tendo como referência a natureza da emoção (Carlson & Hatfield, 1992). Outros referem-se às emoções categorizando-as em primitivas, fenomenológicas, comportamentalistas, fisiológicas e cognitivas, desenvolvimentalistas, sociais e clínicas (Strongman, 1998).

Interessa-nos, no entanto, conhecer como são focados alguns dos aspectos ligados aos níveis de acção, ou seja, o nível neurológico, o nível comportamental e o nível experiencial e, ainda, a relação entre emoção e cognição.

As teorias neurofisiológicas referem-se à emoção como sendo uma activação neurofisiológica, uma excitação em que a energia motivacional é traduzida como activação, que se materializa em mecanismos fisiológicos. Há um estado interno, um estímulo, que impele o animal para a acção ligada ao hedonismo e à sobrevivência da espécie. Para corroborar este conceito, James Papez (1937, citado por Rodrigues, Marques Teixeira & Gomes, 1989) propõe a ideia do circuito fechado (circuito de Papez) formado por estruturas corticais e subcorticais, defendendo a ideia de que a emoção não depende de centros cerebrais, mas sim deste circuito. A teoria de Papez defende que a emoção implica comportamento (expressão que depende do hipotálamo) e sensação (experiência que depende do córtex). Acreditava que nos seres humanos os fenómenos da expressão emocional e da experiência se podiam dissociar.

William James tinha já avançado com a teoria de que no cérebro não existia um centro específico para a emoção pois defendia que os indivíduos inferiam as suas emoções ao percepcionarem as respostas a nível visceral, glandular e muscular. William James e Carl Lange desenvolveram, embora independentemente, uma teoria paradoxal da emoção que propunha que as mudanças fisiológicas que acompanhavam as emoções eram resultado directo da percepção de um estímulo, excitante ou ameaçador. Primeiro, temos o estímulo; depois reagimos; por fim sentimos a emoção. Esta Teoria Periférica das Emoções de James-Lange foi criticada por Vygotsky que diz não ter sustentabilidade empírica pois, apoiado nas descobertas de Cannon, afirma que as mudanças corporais não mudam de um estado emocional para outro. A lentidão dos órgãos internos inviabiliza a teoria, além de que a indução artificial não produz a verdadeira emoção (Valsiner & Verr, 1996). Ainda como crítica a esta perspectiva, surgiu a Teoria Talâmica ou Cortico-Encefálica de Walter Cannon e Philip Bard que defendem que as estruturas corticais, e mais propriamente o tálamo, ao enviar a informação para as vísceras, vai transformar a simples sensação fisiológica em emoção (Rodrigues et al., 1989). As teorias neste enfoque sustentam a ideia que a experiência da emoção é primeiramente a experiência das mudanças corpóreas.

Segundo Damásio (2003), o sistema neurobiológico humano está preparado para lidar com desafios de adaptação estando equipado com sistemas de diferentes complexidades que se integram de forma hierárquica. Nos níveis mais primitivos de regulação situam-se os processos metabólicos, os reflexos básicos e o funcionamento do sistema imunitário. No nível seguinte encontram-se

os comportamentos associados à dor e ao prazer, e num nível mais complexo poderemos falar de motivações e instintos. Damásio define as emoções como “acções ou movimentos, muitos deles públicos, visíveis para os outros na medida em que ocorrem na face, na voz, em comportamentos específicos” (Damásio, 2003, p. 28). Assim, algumas das componentes das emoções ou seja, a sua versão expressiva, são visíveis e observáveis facilmente enquanto que outras são mais difíceis de detectar, pois incluem manifestações psicofisiológicas. Este neurologista defende que pensamos com o corpo e com as nossas emoções, não existindo razão pura, assumindo que sem emoções não poderiam existir raciocínios assertivos, atribuindo às emoções, por um lado, uma vertente subjectiva, experiencial e comportamental e, por outro, uma vertente neural e química. Muitas das perspectivas psicológicas das emoções sustentam pontos de contacto com este modelo apresentado por Damásio.

Greenberg e Snell (1999) atribuem à emoção quatro componentes: expressivo ou motor; experiencial; controlador e componente de percepção ou processamento. Analisemos cada um deles.

É através da expressão corporal, expressão facial e do tom de voz que se manifestam as emoções desde os primeiros tempos de vida, embora essas expressões se vão refinando ao longo do tempo (componente expressivo ou motor). Vamos também adquirindo o reconhecimento consciente das nossas emoções (componente experiencial) através do que Greenberg e Snell (1999) denominam de “estados de sentimento”. Estes “estados” resultam precisamente dos indícios que nos são enviados pelo sistema nervoso central e que se podem traduzir, por exemplo,

na alteração do ritmo cardíaco, através do *feedback* das nossas expressões faciais e, também, através da interpretação que fazemos do que está acontecendo, tanto a nível interior como do meio ambiente. Aqui, a linguagem tem um papel decisivo, pois é através dela que conseguimos traduzir esses “estados de sentimento”.

Outro dos componentes tem a ver com o controlo da emoção. Neste controlo existem dois factores importantes: por um lado, a maturidade cognitiva e neural; por outro, a educação da criança nesse sentido.

O último dos componentes prende-se com a capacidade de reconhecimento das emoções nos outros. Segundo Saarni (1999), esta capacidade desenvolve-se desde o nascimento e durante a primeira infância. É através da análise que fazemos das expressões faciais, da postura do corpo e do tom de voz dos outros que reconhecemos neles a emoção (Greenberg & Snell, 1999).

Mas outra perspectiva é avançada pelos teóricos comportamentalistas, deslocando a ênfase da fisiologia para o comportamento directamente observável, criticando, assim, a perspectiva subjectiva que, ao basear-se em relatos subjectivos e não em dados observáveis, não poderia ser considerada científica. Grav (1987), propõe um modelo em que define as emoções como estados internos provocados por acontecimentos externos ao organismo, por determinadas contingências. Apresenta três sistemas que regem as emoções: o sistema de abordagem/aproximação, em que o ponto fulcral é o estímulo reforçador de recompensa; o sistema de inibição comportamental, em que o estímulo predominante é o da punição; e o sistema de luta ou fuga em que prevalece a punição incondicional.

Posição diferente propõem os autores de cariz mais cognitivista que, embora partam da experiência subjetiva, focalizam-se no processamento da informação e das cognições, destacando a avaliação, implícita ou explícita feita ao fenómeno que desencadeia a emoção (Carlson & Hatfield, 1992; Queiroz, 1997). Enfatizam o papel do pensamento na génese da emoção e partem do pressuposto de que uma emoção só poderá ser desencadeada após a percepção e avaliação cognitiva, havendo uma interactividade entre a cognição e a função reflexa. As emoções dependem do modo crucial de como os eventos são avaliados por uma pessoa. Neste pressuposto seria a razão que controlaria os comportamentos. Strongman (1998) critica esta posição atacando-a de reducionista por não levar em conta os aspectos da comunicação interpessoal.

Michel Lewis é um dos autores que destaca os processos desenvolvimentais e a relação entre a diferenciação progressiva de estados emocionais com a maturação dos sistemas neurológicos, o desenvolvimento cognitivo e com os processos de socialização (Strongman, 1996), bem como o desenvolvimento do *self* (Saarni, 1999). Quando se fala de emoções tem que se referir um conjunto de acontecimentos desencadeadores: comportamentos, estados e experiências (Lewis, 2004). Falando dos desencadeadores das emoções, Lewis refere que eles correspondem aos estímulos internos e externos capazes de despoletarem mudanças no organismo, e não pondo de parte o desempenho de processos automáticos, fala no papel da aprendizagem neste processo. Nesta perspectiva, os estados emocionais desenvolvem-se ao longo da vida, partindo de uma relativa indiferenciação com base na activação emocional, e de dois estádios base (positivo ou negativo) para uma progressiva diferenciação com base na activação emocio-

nal e, por conseguinte, nas experiências do sujeito. Lewis salienta ainda o contributo dos processos de socialização, embora defenda que não se poderá afirmar que exista uma relação directa entre expressão emocional e emoção experienciada. Por fim, a última componente das emoções diz respeito à experiência emocional. Aqui é salientada a interpretação e a avaliação que o sujeito faz dos seus estados emocionais e da forma como percebe as emoções; esta avaliação é altamente dependente quer do sentido do *self* quer dos processos de socialização (Lewis, 2004).

Vários autores têm estudado as emoções privilegiando uma orientação relacional. Deve-se a Bowlby (1988) a chamada de atenção para o papel relacional e adaptativo das emoções na procura da segurança e na luta pela sobrevivência do indivíduo, e sobretudo o papel desempenhado pela expressão emocional como mecanismo de regulação das relações entre os primeiros prestadores de cuidados da criança. Embora a teoria de Bowlby não seja rigorosamente uma teoria de desenvolvimento emocional, mas sim uma teoria de desenvolvimento social, baseia-se nos aspectos emocionais da interacção entre as crianças e os seus prestadores de cuidados. É nesta linha de pensamento que Sroufe (1995) vem referenciar a perspectiva relacional, defendendo que cada emoção tem um papel próprio e um significado relacional único. As funções das emoções passam pela comunicação com outros significativos acerca dos estados internos do indivíduo, pela promoção de competências para a exploração do meio ambiente e pela preparação do organismo para responder de modo adaptativo em situações de crise ou de emergência. Na perspectiva de Sroufe a cognição reside na essência do desenvolvimento emocional. As experiências emocionais surgem através do reconhecimento e da ava-

liação e dependem, em grande parte, do desenvolvimento cognitivo. Assim, a socialização da emoção e as diferenças individuais no desenvolvimento da personalidade estão envolvidas no caminho da vinculação. A adaptação social, no final da infância, depende das vinculações precoces efectuadas (Strongman, 1998).

Outros modelos salientam também a dimensão relacional e acrescentam a vertente de interacção do indivíduo com o seu ambiente, dando ênfase ao carácter funcional das emoções nessas transacções. A estes modelos é-lhe atribuída a designação de funcionalistas, pois a tónica é centrada na acção e nas consequências dos estados emocionais em termos de acção (Saarni, Mumme & Campos, 1998).

Saarni (1999) descreve cinco componentes essenciais das emoções. Fala nos desencadeadores emocionais, focando o papel da socialização e do contexto específico em que as emoções são activadas, e nos receptores emocionais que são as estruturas de componente biológica baseadas nos sentidos ou variáveis temperamentais que nos permitem reagir a um determinado estímulo. É a partir dos desencadeadores e dos receptores emocionais que vão emergir as mudanças corporais e neurofisiológicas, que definem os estados emocionais, e que vão despoletar a experiência emocional do indivíduo, componente esta que está conectada ao desenvolvimento linguístico e cognitivo do sujeito. Como último componente, Saarni (1999) aborda a expressão e os diferentes modos de expressão emocional que são influenciados pelos processos de socialização e pelas normas interiorizadas pelo indivíduo.

É importante ainda fazer referência a um dos modelos considerados proeminentes no campo da investigação psicológica e, segundo Queiroz (1997), mais completos nesta matéria: A teoria diferencial das emoções. Esta teoria destaca-se por sublinhar o carácter inato das emoções, as suas funções motivacionais básicas e a relação próxima entre emoções e personalidade (Abe & Izard, 1999). Na linha de outros modelos já revistos, propõe três níveis básicos ou componentes das emoções: neural, expressivo e experiencial.

Segundo Abe e Izard (1999) as emoções são pré-programadas e formam um sistema independente de outros sistemas como o cognitivo, embora se referenciem também algumas influências ambientais. Ao longo do desenvolvimento dos vários sistemas, ainda que autónomos, vão-se estabelecendo diferentes ligações entre eles. As emoções, embora ostentem pequenas diferenças, representam processos motivacionais e experiências diferentes, daí a denominação de diferencial. Esta teoria assume a existência de emoções básicas, com características distintas, em que os sistemas emocionais podem operar de modo autónomo do processamento cerebral/cortical contribuindo para a organização da percepção, da cognição e do comportamento. É ainda estudada por esta teoria a vertente comunicativa das emoções (Abe & Izard, 1999).

Não querendo ser exaustivas, apresentámos aspectos de algumas teorias que nos pareceram trazer diferentes contributos em torno da concepção teórica das emoções. Parece-nos, no entanto, existir ainda um caminho a percorrer antes de encontrar uma classificação consensual entre os diversos autores pois, ao invés do que Averill (1992) metaforizou, não será uma “Torre de Babel” uma vez que todos falam a mesma língua.

1.2.1

A CLASSIFICAÇÃO DAS EMOÇÕES

Muitos autores tentam formular uma tipologia das emoções. No entanto, a variedade de vocábulos empregues para nomear cada uma delas tem tornado a tarefa quase inglória.

Wundt, considerado como o pai da psicologia experimental, argumentou que todas as emoções se podem situar num ponto e num espaço tridimensional com os seguintes eixos: prazer-desprazer; excitação-desinibição; tensão-relaxamento. Watson, o fundador do behaviorismo, coincide com Wundt no eixo prazer-desprazer. Surgiu assim a hipótese de as emoções se localizarem algures entre um destes eixos bipolares. Há mesmo quem sustente que só existem duas emoções: o amor e o ódio (*eros e thánatos*).

Mas, ao abordar a classificação das emoções devem ter-se presentes outros aspectos como: a intensidade, a especificidade e a temporalidade (Bisquerra, 2000). A intensidade refere-se à força com que se experimenta uma emoção. Por seu lado, a especificidade qualifica a emoção e possibilita atribuir-lhe um rótulo que a distinga das demais. Por fim, a temporalidade atribui uma dimensão temporal a uma emoção. Há estados emocionais que podem durar um instante, enquanto que outros se podem arrastar durante meses.

Nas tentativas de classificação das emoções, utilizaram-se diversas metodologias que chegaram, por sua vez, a diferentes conclusões. No entanto, existe coincidência num aspecto: as emoções situam-se num eixo que vai do prazer ao desprazer, distinguindo-se assim emoções agradáveis e desagradáveis, que será o mesmo que dizer emoções positivas e negativas. Mas podemos indicar uma

terceira categoria, que são as emoções ambíguas, designadas por alguns autores de problemáticas ou *borderline* (Lazarus, 1991) e outros de neutras (Fernandez-Abascal & Palmero 1997). São emoções que não são positivas nem negativas, ou que podem ser ambas as coisas, dependendo da situação: por exemplo, a surpresa. Convém, porém, esclarecer que as emoções negativas não significam más emoções. É inevitável experimentar emoções negativas quando somos confrontados com obstáculos.

Lazarus (1991, p.82) propõe a seguinte classificação para as emoções:

1. Emoções negativas que se referem a diversas formas de ameaça, frustração ou atraso na concretização de um objectivo ou conflito entre objectivos;
2. Emoções positivas, resultado de uma avaliação favorável respeitante ao alcançar de objectivos ou acercar-se deles;
3. Emoções *borderline*, cujo seu estado pode provocar equívocos;
4. Não-emoções, estados indefinidos, que podem conduzir a múltiplas interpretações susceptíveis de gerar confusão.

Outro critério, que encontrou algum consenso entre os diversos autores que analisaram as emoções, foi a sua divisão quanto à sua relevância. Assim, distinguiram-se entre emoções básicas, ou primárias, que em geral se caracterizam por uma expressão facial; e emoções secundárias, que derivam das básicas e por vezes de combinações entre elas.

Mas os investigadores continuam a discutir sobre que emoções se podem considerar básicas e se na realidade

existem emoções básicas. Alguns autores referem-se a três grandes emoções básicas (ira, ansiedade, depressão); outros apontam seis (felicidade, tristeza, ira, surpresa, medo, desgosto) (Goleman, 1995). O número mais frequente é de seis emoções básicas, considerando que as restantes seriam combinações gradativas ou intensidades possíveis destas seis, que se constituem em conjuntos emocionais (*clusters*) da mesma especificidade. A teoria diferencial das emoções (Izard, 1997) propõe onze emoções primárias, (interesse, alegria, satisfação, surpresa, tristeza, raiva, aversão, contentamento, medo, vergonha, timidez) cada uma com efeitos distintos no sistema cognitivo, subjectivo-experiencial e comportamental, embora com alguma interacção no seu experienciar. Por exemplo,

o interesse e a alegria integram-se numa dimensão de adaptação social positiva. Plutchik (2000) identifica 180 tipos distintos de estados emocionais.

Por conseguinte, continua em aberto o debate sobre a classificação das emoções. Qualquer classificação não está isenta de críticas e, por isso, não é aceite com unanimidade, situação que também é agravada pela difícil tradução de alguns termos nas diversas línguas (por exemplo “anger” pode ser traduzido por ira, cólera, raiva).

Baseando-nos nas tentativas de classificação que nos pareceram mais importantes e, sobretudo, as que registam maior índice de unanimidade entre os autores, elaborámos um quadro de classificação das emoções que, sem ser exaustivo, nos parece claro e integrador (cf. Quadro 1).

Quadro 1 - Tipos de emoções

EMOÇÕES BÁSICAS	EMOÇÕES SECUNDÁRIAS	EMOÇÕES AMBÍGUAS
NEGATIVAS	NEGATIVAS	
Ira	Vergonha	Surpresa
Medo	Ódio	Esperança
Tristeza	Ciúme	Compaixão
	Inveja	
	Desgosto	
	Desprezo	
	Preocupação	
	Desespero	
	Culpa	
	Desconfiança	
POSITIVAS	POSITIVAS	
Alegria	Prazer	
Felicidade	Curiosidade	
Amor	Desejo	
	Orgulho	
	Êxtase	

1.3

O CÉREBRO EMOCIONAL

Grande parte das publicações que têm proliferado sobre sentimentos e emoções ficam a dever-se ao facto, de as novas tecnologias terem proporcionado a visualização do cérebro em funcionamento. Torna-se por isso necessário abordar esta temática, ainda que de forma sumária, para se poder compreender o campo das emoções.

O cérebro humano é constituído por cerca de quilo e meio de células e fluidos neurais e tem, aproximadamente, três vezes mais o tamanho do dos primatas não humanos.

A parte mais primitiva do cérebro é o tronco cerebral que rodeia o topo da espinal medula. É o tronco cerebral que regula as funções básicas como o respirar, o metabolismo dos outros órgãos do corpo e o controlo dos movimentos estereotipados. Esta parte primitiva do cérebro não é mais do que um conjunto de reguladores pré-programados que mantêm o corpo a funcionar, daí ser partilhada por todas as espécies que têm mais do que um sistema nervoso mínimo.

Desta raiz primitiva emergiram os centros emocionais e, milhões de anos depois, a partir destes centros emocionais evoluiu o neocórtex, o chamado cérebro pensante. Consta-se, assim, que o cérebro pensante passou por transformações a partir da área emocional. “Havia um cérebro emocional muito antes de aparecer um cérebro racional” (Goleman, 1997, p. 32).

É no lóbulo olfactivo, mais propriamente nas células que captam e analisam os cheiros, que radica a raiz mais remota da nossa vida emocional. Era a partir do código olfactivo que a sobrevivência dos seres vivos era assegurada. Uma camada de células recebia a informação e classificava os cheiros em categorias, e outra camada de células en-

viava essas mensagens, através do sistema nervoso, que se traduziriam em actos como atacar ou fugir.

Com o aparecimento dos mamíferos vão surgir também novas camadas do cérebro emocional, camadas essas que vão rodear o tronco cerebral e que se denominam sistema límbico. Estas novas camadas neurais vieram originar as emoções propriamente ditas, pois é o sistema límbico que nos orienta quando somos dominados pelo medo ou pela paixão.

Mas, à medida que o sistema límbico ia evoluindo, refinavam-se também duas ferramentas essenciais: a aprendizagem e a memória. Isto permitia aos animais tornarem-se mais espertos nas suas escolhas e nas suas respostas.

Há cerca de 100 milhões de anos, novas camadas de células cerebrais foram acrescentadas ao cérebro formando o neocórtex, que se acredita que seja a sede do pensamento racional. O neocórtex do Homo Sapiens é maior do que qualquer outra espécie e marca o que é distintamente humano, além de acrescentar cor à vida emocional.

Estudos recentes vieram demonstrar que nesta área do cérebro estão envolvidas as emoções, sendo a responsável pelas complexidades e subtilezas da vida emocional, tal como a capacidade de termos sentimentos a respeito dos nossos sentimentos (Goleman, 1997).

O sistema límbico inclui, ainda, um conjunto de estruturas subcorticais como a amígdala, o hipocampo, o tálamo e o hipotálamo, além de outras. A função básica da amígdala será a de interpretar a informação sensorial recebida. Mas a amígdala funciona também como o armazém da memória emocional. Quando experimentamos uma emoção forte, a amígdala vai transmitir um grau

adicional de força a essa experiência, que leva a que seja guardada na lembrança com uma grande carga emocional.

Joseph LeDoux foi o primeiro neurocientista a descobrir o papel-chave que a amígdala desempenha no cérebro emocional, chamando-lhe “sentinela emocional” (Goleman, 1997). As suas pesquisas vieram explicar como a emoção por vezes se sobrepõe à razão. Normalmente o neocórtex pode prever as reacções emocionais, elaborá-las e controlá-las e até reflectir sobre elas. Mas, por vezes, há certos circuitos cerebrais que partem directamente dos órgãos dos sentidos para o sistema límbico e actuamos sem pensar. Outras vezes, as emoções como que sabotam o funcionamento do neocórtex, impedindo-nos de pensar correctamente.

O que acontece é que na maior parte das vezes as informações que colhemos com os órgãos dos sentidos são transmitidas ao tálamo, seguindo para o neocórtex, onde são decodificadas. Do neocórtex os sinais são encaminhados para o sistema límbico, que envia uma resposta correcta através do cérebro e do resto do corpo. O que LeDoux descobriu é que há um pequeno grupo de neurónios que ligam directamente o tálamo à amígdala autorizando esta a iniciar uma resposta antes que ela seja registada no neocórtex. Assim, a amígdala permite armazenar, além das lembranças, um repertório de respostas que são activadas sem nos apercebermos disso.

O papel do hipocampo está ligado ao registo e decifração dos padrões perceptuais, fornecendo à lembrança o contexto ou os detalhes não emocionais, “o hipocampo é crucial no reconhecimento de uma cara como sendo a do nosso primo. Mas é a amígdala que acrescenta que não gostamos nada dele” (LeDoux, citado por Goleman, 1997, p. 42).

O hipocampo e a amígdala trabalham em conjunto no processamento e armazenamento de lembranças. Um trata dos detalhes não emocionais e outro, pelo contrário, imprime um cunho emocional. Sylwester (citado por Greenberg & Snell, 1999) chama ao hipocampo “a ficha da nossa biblioteca de lembranças”.

O hipocampo e o neocórtex vão amadurecendo com o desenvolvimento, ao passo que a amígdala se desenvolve rapidamente e está quase formada aquando do nascimento de uma criança. Isto permite explicar porque há lembranças a que não podemos aceder, pois estão armazenadas no hipocampo, enquanto que outras, em especial as que têm um cunho emocional, por vezes até traumático, podem em qualquer altura desencadear uma resposta, basta que se verifiquem elementos semelhantes aos da vivência passada.

Falta ainda referir outra parte do cérebro envolvida no funcionamento emocional: os lóbulos pré-frontais. Quando se desencadeia uma emoção, são os lóbulos

pré-frontais que procedem a uma avaliação das reacções possíveis, dando parecer favorável à que mais se adequa à situação. Goleman (1997) fala em “gestor emocional”, funcionando o lóbulo esquerdo como o comutador-chave para desligar ou atenuar as emoções negativas, inibindo assim o lóbulo direito, que é a sede dos pensamentos negativos.

António Damásio (1995), veio demonstrar a impossibilidade de se separar a racionalidade das emoções, pois a ausência destas altera as decisões que supostamente serão racionais. Doentes, com lesões nos circuitos que ligam o córtex pré-frontal à amígdala, ficam com a capacidade de decisão muito diminuída, sem apresentarem, no entanto, qualquer deterioração ao nível das capacidades cognitivas. Revelam dificuldade em tomar decisões porque não têm acesso à aprendizagem emocional. O cérebro emocional está tão envolvido no raciocínio como o cérebro racional.

Há ainda que referenciar os receptores peptídicos que fazem parte do sistema límbico e que são responsáveis por transmitir, bioquimicamente, as emoções às diferentes partes do corpo.

Como resumo final, poderemos concluir que o sistema nervoso, que inicialmente se afigurou como uma rede de reflexos elementares, posteriormente, e com a agregação de elementos anatómicos, emocionais e cognitivos, tornou-se um sistema que permite, à espécie humana, uma plasticidade adaptativa para responder de forma complexa e elaborada às exigências do meio. O emocional tornou-se o cimento que sustenta o racional.

O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL



Iremos debruçar-nos sobre o desenvolvimento emocional e as questões que lhe estão subjacentes, para melhor compreendermos o papel que a educação de infância, e os educadores de infância, desempenham no crescimento e desenvolvimento de competências socioemocionais da criança.

O desenvolvimento emocional segue, em paralelo, ao desenvolvimento cognitivo e motor. Num estudo levado a cabo por Izard e Abe (1999) é referido que mais de 95% das expressões faciais dos bebés parecem ser de alegria, tristeza e raiva, e, embora cada uma destas emoções tenha uma função adaptativa, o facto é que possuem um significado especial no desenvolvimento da criança. Por exemplo, o sorriso de alegria promove a interacção social e fortalece os laços de vinculação. A tristeza e o choro, por seu turno, incitam à empatia e a comportamentos de ajuda.

Jones, Gebelt e Stapley (1999) falam em três fases do desenvolvimento emocional. A primeira fase é por eles designada de “aquisição”, e é composta por três aspectos: afecto reflexivo; temperamento; e aquisição dos rótulos para as categorias emocionais.

As pesquisas mais recentes vieram demonstrar que os bebés expressam emoções que não têm a ver com comportamentos aprendidos, mas que fazem parte do repertório de reacções inerentes à espécie humana, tomando por isso o nome de “afectos reflexivos”. Porém, as expressões emocionais que os bebés exibem podem ter intensidades e factores desencadeadores diferentes, o que já se relaciona com o temperamento individual.

Além da capacidade para demonstrar as reacções emocionais, as pessoas aprendem também a rotular as emoções. Esta aquisição, ou grande parte dela, parece

ocorrer durante os primeiros anos de vida e parece ser feita de forma quase automática. No entanto, existem casos patológicos em que crianças delinquentes e agressivas não distinguem sinais de raiva de sinais de dor, neles ou nos outros, sendo por isso necessário ensinar a essas crianças os sinais correspondentes às emoções (Jones, Gebelt & Stapley, 1999).

A segunda fase do desenvolvimento emocional é apelidada de “refinamento”: vão ocorrer modificações ao nível dos sinais. O grito vocal toma a forma de uma interjeição ou de algo falado e, depois, aparece a associação de respostas emocionais a novos contextos e pessoas (Jones, Gebelt & Stapley, op. cit.).

Estes refinamentos dependem, em grande parte, dos modelos culturais ou de treino directo, pois as emoções já adquiridas podem ser dissimuladas ou exageradas. À medida que as crianças vão amadurecendo, ocorrem refinamentos na forma de manifestação e de descodificação das emoções.

Outra das fases proposta por Jones, Gebelt e Stapley (op. cit.) é chamada de “transformação”. Esta fase prende-se com as mudanças e comporta dois processos diferentes. Um determinado estado emocional vai influenciar os processos de pensar, agir ou aprender nesse estado, o que leva a dizer que diferentes estados emocionais podem estimular diferentes modos de processar a informação. Outra transformação diz respeito ao processo emocional em si mesmo e como é transformado pela experiência e pelo conhecimento. Assim, o contexto e o significado da emoção surgem como uma construção pessoal.

Abe e Izard (1999) falam também de três marcos importantes do desenvolvimento emocional no período, dos

0 aos 12 meses. Um primeiro marco de desenvolvimento está ligado à sincronização das interacções diáticas que se desenvolvem entre a criança e os pais ou prestadores de cuidados nos primeiros 3 a 4 meses de idade. Inicialmente, a criança segue a expressão emocional na comunicação inter facial, mas gradualmente vai tomando a iniciativa das trocas afectivas, aprendendo a relação que existe entre a emoção e o comportamento. Esta sincronia nas interacções, entre a criança e os prestadores de cuidados, joga um papel importante na promoção da capacidade de regulação emocional. Isto ficou demonstrado através de estudos que examinaram a diade de interacções entre mães com depressão e os seus filhos (Cohn, Campbell, Matias & Hopkins, 1990; Field, 1987; Goldstein & Gurthertz, 1990). Estes estudos revelaram que as mães deprimidas têm uma gama restrita de expressões emocionais e parecem menos sintonizadas com a expressão facial dos seus bebés. Em contrapartida, os seus filhos são mais irritáveis e menos sociáveis. Para algumas crianças esta barreira nas interacções diáticas pode resultar em problemas na regulação emocional a longo prazo.

O segundo marco de desenvolvimento é atingido a partir da repetição frequente da sincronia diática das interacções, que resulta na construção de relações de vinculação exclusivas entre a criança e os seus primeiros prestadores de cuidados. Segundo Bowlby (1969, 1973, 1980) esta relação de vinculação tem a dupla função de proteger a crianças de predadores e outros perigos, e também confere segurança à criança na exploração do seu ambiente.

A expressão emocional que desempenha um papel fundamental na vinculação é o sorriso social, em resposta a outra pessoa. Nos primeiros meses a criança sorri indis-

crimadamente para alguém que a estimule socialmente. No final do primeiro ano de vida, a criança torna-se mais selectiva na distribuição de sorrisos, e dirige o seu sorriso para a figura de vinculação (Sroufe, 1996).

De acordo com Bowlby, as outras expressões emocionais detêm também um papel importante. Por exemplo, o medo da criança desencadeia comportamentos de protecção, a raiva traduzida em protesto pela separação, dissuade o prestador de cuidados de ir embora, e por seu turno, a tristeza serve o propósito de criar empatia e auxílio.

A construção de uma relação de vinculação segura é, segundo os teóricos da vinculação, o maior marco de desenvolvimento na vida de uma criança por várias ordens de razão: as crianças que desenvolveram relações firmes de vinculação são capazes de usar os seus prestadores de cuidados como uma base de segurança que lhes permite explorar o ambiente (Bowlby, 1969); as relações de vinculação servem de alicerces ao desenvolvimento de modelos de funcionamento interno ou representações mentais de expectativas pessoais, dos outros relacionamentos (Bretherton, 1990; Main, Kaplan & Cassidy, 1985, citados por Abe & Izard, 1999). Por último, e de novo segundo Bowlby (1969), a vinculação emocional entre a criança e o seu prestador de cuidados serve de fundação para o estabelecimento de uma perfeita cooperação entre duas pessoas que lhes permite atingir os seus objectivos. Resumindo, uma vinculação segura está associada a várias competências socioemocionais e cognitivas a desenvolver posteriormente.

O terceiro marco do desenvolvimento referenciado por Abe e Izard é a emergência do comportamento social. No final do primeiro ano de vida, a expressão emocional fornece à criança uma importante fonte de informação,

ao observar o ambiente e os comportamentos de quem a rodeia. Por volta dos 10 meses, a criança utiliza a expressão facial dos adultos como fonte de informação para interpretar situações ambíguas e monitorizar o seu comportamento. Se a mãe demonstrar uma emoção positiva numa interacção com um estranho, a criança ficará menos preocupada com esse estranho, do que se a mãe apresentar uma expressão neutral (Feiring, Lewis & Starr, 1984). Através da observação das reacções emocionais dos seus pais às situações, as crianças são capazes de inferir como é que devem pensar, sentir e comportar-se.

Greenspan (1991), norteador pela experiência emocional, vem propor uma abordagem integrada (teoria estruturalista desenvolvimental) abrangendo as múltiplas linhas do desenvolvimento e as diferenças individuais. Parte dos pressupostos de que cada criança nasce com a capacidade de organizar a experiência e de que, para cada fase de desenvolvimento, existem também certos tipos característicos de experiência que se vão manifestando dentro desta estrutura organizacional. Descreve o desenvolvimento do ego em seis estádios, começando por referir que a primeira tarefa do bebé é interessar-se pelo mundo, ao mesmo tempo que, através dos seus ciclos de vigília e sono, se vai auto-regulando. O autor recua assim um pouco mais face ao primeiro marco referenciado por Abe e Izard, e reconhece que neste primeiro estádio (homeostase: auto-regulação e interesse pelo mundo) o bebé está pronto para sensações visuais, auditivas e tácteis e espera-se que seja capaz de demonstrar o seu interesse pelo que o rodeia, através da postura ou do olhar. Ao mesmo tempo vai aprendendo os meios a utilizar para se acalmar. A dependência é a primeira disposição para a organização temática-afectiva. Os bebés portadores de hipersensibilidades sensoriais específicas ou problemas de

integração a nível superior, e que não toleram a dependência, apresentam por vezes falhas graves na questão da regulação. Os bebés que têm tendência para a hiper ou hipoexcitação podem, mais tarde, sentir dificuldades em organizar os domínios temático-afectivos da alegria, do prazer e da exploração. Greenspand (1991) refere ainda que a irritabilidade excessiva, as hipersensibilidades, as tendências para o distanciamento, a apatia e a aversão ao olhar são alguns sintomas dramáticos de desajustamento do primeiro estágio de desenvolvimento, que podem vir a constituir a base de distúrbios futuros, sobretudo ao nível de funções da personalidade como a percepção, a integração as regulações e a mobilidade.

Neste estágio, há a assinalar que a organização, a diferenciação e a integração do ego manifestam uma falta de diferenciação entre o mundo físico, o eu e o mundo dos objectos.

No segundo estágio, podemos observar uma convergência com o que foi descrito na teoria diferencial das emoções quanto ao desenvolvimento. Greenspand fala da ligação emocional (entre os 2 e os 7 meses) em que se dá a formação de um interesse emocional especial que permite o desenvolvimento de uma relação afectiva de grande riqueza, entre o bebé e o mundo humano, através do toque, do olhar, da audição e do movimento. É neste estágio que o funcionamento do ego é caracterizado por uma procura intencional do objecto, pela diferenciação entre o mundo físico e o humano, e também pelo aparecimento de padrões de reacção ao mundo humano que se manifestam através do prazer, do protesto, do distanciamento e até da exteriorização de uma multiplicidade de afectos difusos.

À medida que o bebé vai crescendo, o uso diferenciado dos sentidos torna-se mais evidente, ao mesmo tempo a capacidade de comunicação é desenvolvida através de interacções recíprocas. O bebé começa a ser capaz de

expressar quase toda a gama de emoções: dependência, curiosidade, raiva, protesto, necessitando no entanto de uma sinalização recíproca diferencial dos pais para aprender que as emoções são diferentes umas das outras. Este terceiro estágio (diferenciação somático-psicológica: comunicação intencional) é então caracterizado por um ego capaz de diferenciar os aspectos da experiência emocional, embora de uma forma não representativa. Capacidade esta, que segundo a teoria em revisão, é atingida entre os 18 e os 30 meses (quinto estágio). O ego tem a capacidade de elevar a experiência ao nível da representação, que vai mais além da descarga comportamental e ajuda a criança a reduzir a raiva e a agressividade sem inibição.

Outro dos estágios apresentados por esta teoria tem a ver com a organização comportamental, iniciativa e interiorização. Entre os 12 e os 18 meses, o bebé tem a capacidade de integrar muitas unidades de causa e efeito num padrão comportamental organizado. Este comportamento requer um uso coordenado dos sentidos, percebendo vários gestos vocais e faciais, assim como posturas e sinais de afecto mais complexos, embora a criança ainda não consiga integrar emoções mais intensas. A criança começa também a perceber as emoções nos pais, e expressa as suas intenções. Aprende também as intenções dos outros através do uso da comunicação gestual, da expressão facial, postura corporal e movimento e dos padrões vocais. No final deste estágio, a criança consegue ler os sinais dos outros e é capaz de modificar o seu comportamento e de responder aos olhares, às palavras e aos gestos de aprovação ou desaprovação de que é alvo. Greenspan (1991) fala mesmo no desenvolvimento da função de sinal afectivo como parte de uma atitude mais conceptual perante o mundo.

Comprovou-se que a habilidade para expressar adequadamente as emoções é primordial para as interações sociais da pessoa. A competência social da criança mede-se em função do tipo, frequência e duração da emoção expressada (Denham, 1998).

O período compreendido entre os 2 e os 5 anos é um tempo de grandes mudanças. As crianças apresentam grandes progressos não só nas áreas linguística, cognitiva, social e motora, como também se tornam mais sofisticadas em termos emocionais do que se pensava.

Constata-se que as crianças são sensíveis, conscientes das perspectivas dos outros e conseguem manifestar condutas altruístas. Tendo estabilidade emocional, e experimentado já certas emoções, as crianças são capazes de interpretar de uma forma geral os estados emocionais dos outros, de experimentar estes estados como resposta a situações de aflição percebida nos outros e de efectuar tentativas para aliviar o seu mau estar (Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1990).

O primeiro marco de desenvolvimento, referenciado pela teoria diferencial das emoções neste período, é o aumento da auto-consciência sobretudo provocada pelos comportamentos de oposição e comportamento desafiantes, durante o segundo ano de vida. Um estudo naturalista, feito em 1987 por Dunn e Munn, demonstrou que as confrontações emocionais entre as crianças, os pais e os irmãos, duplicam em termos de frequência entre os 18 e os 24 meses. Vários teóricos, como Erickson e Spitz, salientaram o papel que o comportamento oposicional tem no desenvolvimento da criança. Segundo Spitz (1957) a aquisição do “não” é indicador de um novo nível de autonomia da criança. Um número variado de estudos vem

revelar, contudo, que este surto de confrontação emocional, durante este período, pode não reflectir meramente o crescimento da autonomia da criança, mas estimular, sob outras circunstâncias, o entendimento sobre ela própria, os outros e o mundo social (Abe & Izard, 1999). Apesar da ligação entre a emergente autonomia da criança e o súbito surto emocional de raiva e oposição tenha sido há muito reconhecida, a confrontação emocional é geralmente vista como uma simples consequência ou subproduto do aumento do sentido de auto-consciência da criança. Para outros autores, a emergência deste sentido de auto-consciência contribui para o aparecimento das chamadas emoções sociais, como a culpa ou a vergonha (Saarni, 1999). As crianças por esta altura estão mais atentas, não só às suas experiências emocionais, como às reacções emocionais dos outros, e também às discussões sobre os padrões morais e as regras sociais. Metade das conversas das crianças incide sobre as causas das emoções e sentimentos. Um estudo longitudinal (Lagattuta & Wellman, 2002), levado a cabo com uma amostra de crianças entre os 2 e os 5 anos de idade e os seus pais, demonstrou que o vocabulário emocional entre pais e filhos parecia ser mais rico para as emoções negativas, do que para as positivas, e que os pais tendiam a conversar mais sobre as causas das emoções negativas.

O segundo marco de desenvolvimento referenciado por Abe e Izard (1999) é precisamente o aumento da capacidade de perceber os outros, acentuando-se na frequência de comportamentos empáticos entre os 18 e os 24 meses. Esta capacidade de tomar a perspectiva do outro é atribuída a um desenvolvimento cognitivo - a capacidade de se diferenciar dos outros - embora a experiência social

jogue um papel de igual importância neste progresso afectivo e cognitivo. Greenspan (1991) fala, por sua vez, na diferenciação representativa que constitui a base que permite que a vida interior seja simbolizada e categorizada em dimensões do eu e do não eu, significados afectivos, espaço e tempo. A criança aumenta a sua gama de temas representativos que incluem a proximidade/dependência, prazer e excitação, assertividade, curiosidade, agressão, imposição de auto-limites e o começo da empatia e do amor consistente. Zahn-Waxler e Radke-Yarrow (1990) mostraram que as crianças destas idades usam várias estratégias e despendem esforços consideráveis na tentativa de aliviar o sofrimento dos outros, por exemplo, irem buscar as pessoas para as ajudarem, trazer-lhes objectos, fazer sugestões e tentar animá-las. É através destas interacções sociais, e da comunicação emocional, que as crianças se tornam capazes de tomar a perspectiva do outro.

Outra forma susceptível de favorecer a tomada da perspectiva do outro é estimular a representação emocional e falar sobre as emoções com as crianças. O vocabulário inerente às emoções surge, na maioria, entre os 18 e os 36 meses (Dunn, Bretherton & Munn, 1987). Por volta do final do segundo ano as crianças começam a rotular as suas emoções: estou triste, estou alegre, estou com medo, estou zangado(a) (Bretherton & Beeghly, 1982).

Aos 3 anos de idade, a maioria das crianças consegue identificar emoções individuais e as situações que as provocam (Borke, 1971; Deham, 1986; Harter, 1982; Kestenbaum & Gelman, 1995, citados por Abe & Izard, 1999) e, aos 4 anos, a maioria das crianças identifica as quatro emoções básicas e a expressão facial correspondente (Camras & Allison, 1985).

Um estudo levado a cabo por Brown, Dunn e Mc-Call (1996) demonstrou que as crianças que aos três anos de idade interpretavam as emoções, aos seis, melhoram esta capacidade emocional, em relação às crianças que não a demonstram tão cedo.

O terceiro marco de desenvolvimento apontado por Abe e Izard (1999) refere o aumento da sensibilidade aos padrões morais e a emergência das regras sociais. A compreensão das regras e da moral vai gradualmente aumentando através das interacções emocionais, envolvendo a conjugação dos sistemas emocionais e cognitivos. Pela observação das reacções emocionais dos pais aos seus comportamentos, a criança vai gradualmente percebendo quais os comportamentos que são desejáveis e os que não são. As birras e os comportamentos desafiadores podem ajudar a criança a aprender os limites do comportamento aceitável, e a refinar a sua compreensão face ao que pode ser uma transgressão séria ou mais leve (Dunn, 1988). Dando consistência a esta posição, Zahn-Waxler, Raddke-Yarrow & King (1979) verificaram que mães que em resposta a comportamentos agressivos, os explicavam afectivamente e induziam a presumível culpa, tinham crianças que eram mais pró-sociais para com outros em perigo.

Durante os anos pré-escolares, as crianças ganham um profundo entendimento dos padrões morais, através da interacção com os seus pares. A competência emocional é crucial para a capacidade de interacção e relacionamento. Saarni (1990) fala na capacidade de as crianças simultaneamente responderem, emocionalmente, e estrategicamente aplicarem esse conhecimento no relacionamento com os outros, podendo assim negociar trocas interpessoais e regular as suas emoções.

Na idade dos três anos, o contexto e a identidade dos companheiros sociais convertem-se em elementos determinantes no tipo de emoção expressada. Além disso, as crianças são capazes de alternar a forma e a intensidade da expressão consoante a situação em causa (Malatesta, 1989; Zeaman & Garber, 1996). São mesmo capazes de minimizar ou maximizar a sua expressão emocional em função de certas situações ou até propósitos a atingir (Ekman & Friesman, 1975). É frequente ouvir uma criança gritar só para chamar a atenção e obter resposta do adulto.

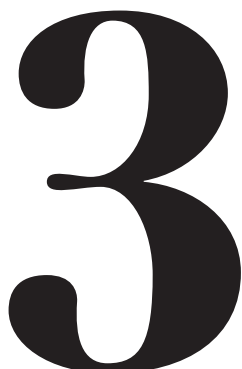
O último marco de desenvolvimento emocional referido pela Teoria diferencial das emoções (Abe & Izard, 1999) é o surgimento de formas rudimentares de auto-avaliação emocional: sentir vergonha, culpa e orgulho. Cada uma delas ajusta-se a uma função adaptativa. Por exemplo, a vergonha serve para sublinhar que alguém violou as normas sociais ou as expectativas, e está, de alguma forma, inadequado ou não pode ser aceite. Isto serve para motivar

a pessoa a mudar ou a melhorar-se a si próprio, para não ser tão vulnerável a estes sentimentos no futuro (Barrett, 1995; Izard, 1991, todos citados por Abe & Izard, 1999). A culpa pode enfatizar que se é responsável por um delito e motiva para um comportamento reabilitador, além de ajudar a manter as relações (Baumeister, Stillwell & Heather-ton, 1995; Tangney, 1991, citados por Abe & Izard, 1999).

Embora a criança comece a exhibir formas rudimentares de auto-consciência emocional no período pré-escolar, estas emoções ainda não estão completamente assimiladas; o mais provável é ela exibi-las quando alguém está presente e observa o seu comportamento. Ainda de acordo com a Teoria diferencial das emoções (Abe & Izard, 1999), é pela repetição das emoções sociais de cariz avaliativo que a criança vai sendo capaz de estabelecer conexões entre os seus actos e sentimentos e as consequências dos seus comportamentos.

Em anexo apresentamos um quadro do desenvolvimento emocional da criança dos 0 aos 7 anos que pretende sintetizar a informação apresentada (cf. Anexo 1).

A COMPETÊNCIA EMOCIONAL



3.1

UMA VISÃO SOCIOCONSTRUTIVISTA

Saarni (1999, p.57) define a competência emocional como a “demonstração da eficácia pessoal nos relacionamentos sociais que evocam emoção”. Esta definição desmistifica um pouco a complexidade da competência emocional, e fala da eficácia pessoal aplicada aos relacionamentos sociais, como a capacidade de alcançar um resultado desejado. Quando a eficácia pessoal é aplicada aos relacionamentos sociais, a pessoa pode, ao mesmo tempo que reage emocionalmente, utilizar os seus conhecimentos e a sua significação sobre as emoções.

A autora fala também da competência emocional madura, ligada a conceitos como a compaixão, os valores éticos, a justiça, não se podendo separar competência emocional do senso moral de forma a promover a integridade pessoal. A competência emocional surge então como um conceito amplo e abrangente, englobando vários processos contributivos dos quais Saarni salienta três: o ego, a disposição moral e a história evolutiva. Estes elementos são, em si mesmo complexos e situam-se num plano temporal e cultural.

Ao discorrer sobre o papel do Eu, Saarni socorre-se da taxonomia desenvolvida por Neisser (1992) que confere ao Eu três características: O Eu Ecológico, que envolve o Eu com o ambiente e lhe confere uma característica programática; O Eu Estendido que permite que se utilize o que se aprendeu em novas situações; o Eu Avaliativo, característica que salienta os sentimentos e valores que as pessoas atribuem às suas interações com o ambiente. Esta noção de Eu tripartido permite observar as interações funcionais entre os sujeitos e os seus ambientes sociais e físicos, além de possibilitar uma visão conceptual de como as diferenças individuais funcionam nas diversas

situações. Em circunstâncias sociais semelhantes duas pessoas reagem de formas diferentes. “A competência emocional aparece assim ligada à forma como e quando um Eu multifacetado experimenta a auto-eficácia em situações específicas” (Saarni, 2000, p. 67). O modelo de Neisser ajuda a compreender a experiência emocional individual à medida que ela ocorre num ambiente físico e social (eu ecológico), durante uma estrutura temporal (eu estendido) e obedecendo a respostas enformadas em padrões e valores culturais de uma sociedade (eu avaliativo).

Daqui decorre uma abordagem socio-constitutivista da competência emocional, pois ela surge como uma construção individualizada do sujeito, dependendo da exposição a determinados contextos sociais e culturais, do funcionamento cognitivo, e da observação de outras pessoas, que permite que o sujeito altere os contextos pela interacção com eles (Carpendale, 1997, citado por Saarni, 2000). Esta visão socio-constitutivista é consistente com a visão de Vygotsky (1998) de que as competências cognitivas são construídas socialmente através das interacções com adultos responsivos. Saarni menciona outro dos processos contributivos da competência emocional que advém deste processo socio-constitutivista: a história evolutiva. Isto é, aprendemos a atribuir um significado à nossa experiência emocional que está sempre dependente do contexto, da nossa imersão social e das nossas capacidades cognitivas. A história social torna-se, por isso, única, pois é composta pelos conceitos que conferimos à nossa experiência emocional, que por sua vez está imbuída dos significados que atribuímos aos contextos, com os padrões e valores e de acordo com os papéis que desempenhamos.

Falta ainda referir o terceiro elemento contributivo da competência emocional: o papel da disposição moral. Aqui encontramos conceitos como simpatia, autocontrolo, justiça e senso de obrigação. É também referida a integridade pessoal que ocorre quando a vida é vivida em consonância com o senso ou disposição moral que revela uma competência emocional. Este conceito, integridade pessoal, é repescado do descrito anteriormente por Blasi (1983, citado por Saarni, 2000) de identidade ou Eu moral, que é sinónimo de carácter moral. Walker e Henning (1997, citados por Saarni, op. cit.) sublinham que o compromisso moral e a integridade pessoal são inseparáveis da experiência social e emocional do sujeito. Saarni acrescenta que uma vida equilibrada, caracterizada pela integridade pessoal, reflecte uma competência emocional madura pois a ideia de que o carácter está engastado na competência emocional revela que esta competência é algo que adquirimos à medida que amadurecemos. “*Preschool children demonstrate sympathy, some degree of self-control, and occasionally a sense of equity in their sharing. Duty, obligation, or conscience require more maturity, and this moral sense becomes evident in school age children*” (Saarni, 2000, p.73).

Embora a competência emocional seja considerada a partir de uma perspectiva de experiência pessoal, o facto é que ela é vivida em interacção com os outros. As emoções são inerentemente sociais pelo menos em três aspectos (Campos & Barrett, 1984; Denham, 1998; Parke, 1994; Saarni, 1999). Em termos da natureza interpessoal das emoções, o comportamento individual dos outros no grupo condiciona a emoção que a criança vai ter. A informação acerca das emoções dos outros pode moldar o

comportamento que a criança pode ter com eles. Também quando uma criança exhibe uma emoção, quer em grupo, quer em situação dual, a expressividade é uma importante informação que ela transmite, não só a ela própria mas aos outros membros do grupo; por exemplo, os pares ao observarem um comportamento emocional de irritabilidade, numa criança, sabiamente desviam-se do seu caminho. Por último, a expressão de uma emoção pode servir de condição para a experiência e a expressão das emoções dos outros. As interações sociais e as relações são guiadas e definidas pelas transações emocionais dentro do grupo.

Para maximizar a competência social é necessário perscrutar cuidadosamente como é que a competência emocional permite à criança mobilizar recursos pessoais e ambientais, para se relacionar com os seus pares. Sabe-se que se uma criança mostrar determinados padrões de expressividade, é provavelmente mais pró-social do que outra que esteja sempre triste ou zangada, pois possivelmente estará mais sozinha. As crianças que percebem melhor as emoções têm mais relações positivas nas suas

interacções com pares. As que percebem as emoções dos outros, interagem com mais sucesso, quando um amigo se magoa ou está zangado com elas. A criança que consegue falar das suas emoções é também melhor a negociar as disputas entre os seus pares (Denham, 1998).

Esta percepção emocional ajuda a criança a reagir adequadamente, e a capacidade de regular as emoções ajuda-a a obter mais sucesso junto dos pares. Denham (1998) fala de um modelo de desenvolvimento da socialização da competência emocional, alicerçado na contribuição das dimensões intra e interpessoal, para as competências emocional e social (cf. Figura 1). A autora argumenta que estes dois factores, inter e intrapessoal de socialização das emoções, dentro do período pré-escolar, contribuem para a criança perceber e regular as emoções. Estes elementos, por sua vez, contribuem para os índices de competência social.

Em resumo, podemos afirmar que a competência emocional surge com uma roupagem ampla e abrangente incorporando vários processos.

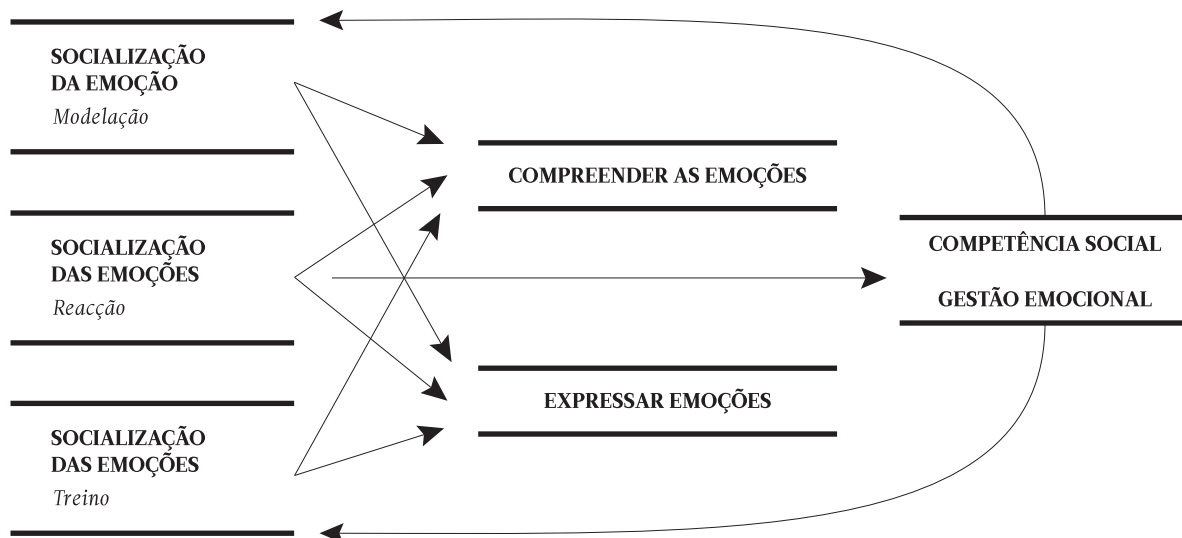


Figura 1 – Modelo desenvolvimental da socialização da competência emocional
Fonte: Denham (1998)

3.2

CAPACIDADES RELACIONADAS COM A COMPETÊNCIA EMOCIONAL

Saarni (1999) fala em habilidades, e por vezes em capacidades, da competência emocional, e compilou-as para enfatizar o funcionamento eficaz implícito na ideia de competência emocional. Uma dessas capacidades é ter consciência do estado emocional, mesmo que esse estado tenha múltiplas emoções. Saber o que se sente em determinado momento, e como se sente, pode dar pistas para saber o que fazer. Este processo permite que o nosso mundo interpessoal se torne mais rico em soluções adicionais de saber como agir.

Outra das capacidades considerada fundamental é o saber discernir as emoções alheias, com base em indícios ou expressões que espelhem o consenso cultural em relação ao significado das emoções. Saber o que os outros estão a sentir leva-nos também a ter consciência dos nossos próprios sentimentos. Aqui, aparece a capacidade de sentir empatia e de descobrir quais as causas e consequências do comportamento. Para que uma criança compreenda as experiências emocionais alheias tem que, em primeiro lugar, decodificar os significados das expressões faciais que exprimem emoções. Necessita compreender, também, as situações que envolvem as emoções, as intenções que os outros têm em mente, levar em conta outras informações adicionais que possam ajudar a compreender ou qualificar a reação emocional e, por último, é necessário ser capaz de aplicar um rótulo emocional a essa experiência, o qual lhe permita comunicar verbalmente os seus sentimentos.

Crianças com sete ou oito anos já são capazes de demonstrar estes aspectos da competência emocional. Pesquisas feitas por Hubbard e Coie (1994, citados por Saarni, *op. cit.*), sugerem que crianças que demonstram facilidade em “ler” emoções alheias, são geralmente

as que obtêm um estatuto social mais elevado entre os colegas. O inverso verifica-se em crianças que crescem em famílias onde não são bem tratadas. Então, por vezes, apresentam dificuldades em compreender as emoções dos outros, exibindo uma conduta mista que varia entre agressividade e retraimento, na interação com os colegas (Cole & Putnam, 1992; Erikson, Egeland & Pianta, 1989; todos citados por Saarni, *op. cit.*).

Torna-se também fundamental conseguir comunicar as experiências emocionais a outras pessoas, quer no tempo quer no espaço. Esta terceira competência prende-se com o uso de vocabulário, de termos que envolvem emoção e expressão. Esta capacidade facilita o uso quer da linguagem verbal, quer da gráfica, e dominar dois processos importantes: conseguir comunicar as nossas experiências emocionais e ter acesso às suas representações, podendo assim integrá-las melhor nos contextos e compará-las com as representações de outras pessoas.

A quarta capacidade, enunciada por Saarni (*op. cit.*), é a capacidade para um envolvimento de empatia e de compreensão nas experiências emocionais alheias. Os psicólogos do desenvolvimento assinalam na empatia dois componentes: uma reacção emocional face aos outros, que se desenvolve nos primeiros seis anos de vida, e uma reacção cognitiva em que a criança é capaz de perceber o ponto de vista ou a perspectiva do outro.

Podemos observar a empatia emocional na maioria dos bebés: quando veem outro chorar, choram também. Hoffman (n.d., citado por Shapiro, 1997) denomina esta empatia de “empatia global”, pois a criança ainda não consegue fazer a distinção entre ele próprio e o mundo que o rodeia, interpretando a emoção dos outros como

se fosse a dele. Entre o primeiro e segundo ano de vida a criança entra numa segunda etapa de empatia, em que começa a ver claramente que a aflição do outro não é a sua e na maioria das vezes tenta, de forma intuitiva, consolar o outro. É por volta dos seis anos que começa a etapa da “empatia cognitiva”. A criança revela a capacidade de ver as coisas na perspectiva do outro e actuar em conformidade. Hoffman defende que as raízes da moralidade devem-se procurar na empatia, pois “é a capacidade de afecto empático, de nos pormos no lugar de outra pessoa, que nos leva a seguir determinados princípios morais” (citado por Goleman, 1995, p.126).

Outra das capacidades relacionadas com a emoção é a capacidade de reconhecer que um estado emocional interior não necessita corresponder à expressão exterior, quer na própria pessoa, quer nos outros. Aqui está presente a dissimulação emocional que funciona como uma estratégia de gestão emocional. Esta dissimulação é eficaz quando contribui para o bem-estar do sujeito e facilita as negociações em casos de conflito, pois temos consciência que o nosso comportamento expressivo/emocional pode ter impacto ou influência positiva ou negativamente noutra pessoa. Josephs (1993, citado por Saarni, 1999), observou que as crianças em idade pré-escolar demonstram aptidão para separar os sentimentos interiores do seu comportamento expressivo/emocional, embora não o consigam concretizar na realidade. As crianças, em idade escolar, já estão conscientes que em determinadas situações não devem revelar os seus sentimentos, quer para evitar consequências negativas, quer para não serem alvos de críticas ou troça.

A sexta capacidade, referenciada por Saarni, é a capacidade de adaptação a emoções adversas ou angustiantes, usando estratégias auto-reguladoras que possam obviar a duração ou a intensidade desses estados emocionais. Isto permite-nos enfrentar as dificuldades com eficácia e tomar consciência que temos algum grau de participação nas situações que enfrentamos.

Falta-nos ainda falar da qualidade da comunicação emocional dentro do relacionamento. É fundamental ter consciência que a estrutura ou a natureza dos relacionamentos é definida por esta qualidade. Comunicamos as nossas emoções de maneira diferente consoante o relacionamento que temos com as pessoas. A eficácia pessoal é obtida quando o sujeito está consciente da forma como comunicou os seus sentimentos e reconhece que comunicou de maneira diferente consoante a natureza do seu relacionamento.

Por último, temos a capacidade de ter eficácia pessoal-emocional. Se uma pessoa demonstra eficácia pessoal-emocional quer dizer que vive em consonância com o seu sentido moral e demonstra um relativo controlo nas experiências emocionais, ao nível do domínio da situação e da sua auto-estima. Lazarus (1991) aponta dois constructos relacionados com a eficácia pessoal-emocional: o “bem-estar subjectivo” e o “estilo de avaliação positivo”. O primeiro funciona como um amortecedor quando temos que lidar com circunstâncias difíceis ou adversas e é semelhante a um estado de humor. É através do estilo de avaliação positivo que atribuímos significados aos acontecimentos da nossa vida.

Harter (1986; 1987, citada por Saarni, 1999), nas suas pesquisas demonstrou o papel relevante da auto-valor-

zação na mediação da emoção e da motivação, e como isso é também fundamental para a eficácia pessoal emocional. Descobriu que a auto-valorização influenciava o afecto, que por sua vez influenciava a motivação. “Se geralmente somos bem considerados pelas pessoas que nos são caras, e se acreditamos que executamos com competência as actividades importantes para nós, então o *feedback* que recebemos do nosso comportamento e dos nossos relacionamentos reforça a nossa fé na nossa eficácia pessoal” (Saarni, 1999, p.83).

Como conclusão, poderemos dizer que estas capacidades, ou habilidades de competência emocional, são dinâmicas e interdependentes umas das outras. Ao fortalecer uma capacidade, os ganhos obtidos estender-se-ão a outras.

3.3

OS COMPONENTES DA COMPETÊNCIA EMOCIONAL

A competência emocional, ou a falta dela, como já vimos, é fulcral para a habilidade da criança interagir e construir relações com os outros. Um estudo levado a cabo por Corsaro (1985, citado por Katz & MacClellan 1997) concluiu que no Jardim-de-infância uma grande percentagem da interacção social que as crianças estabelecem entre si diz respeito à tentativa de entrar em grupos de jogos e resistir à tentativa que outros entrem também, solicitando que a criança faça, assim, uso das suas capacidades de participação e sucesso social. Há, no entanto, outros comportamentos ligados à capacidade social e à aceitação, como o dar atenção aos outros, o solicitar informações, ou até o contribuir para uma discussão em grupo (Bierman & Furman, 1984; Coie & Krehbiel, 1984; Gottman & Schuler, 1976; Mize & Ladd, 1990; todos citados por Katz & MacClellan, op. cit.).

As emoções intervêm em todos os processos evolutivos como seja, no processamento da informação, no desenvolvimento da linguagem, na organização da vinculação, no conhecimento social, entre outros. Spodeck (2002) afirma, que nos primeiros 4 a 5 anos de vida, as relações estabelecidas pelas crianças permitem-lhes dominar, ou não, os estádios emocionais básicos, sendo que a competência destes dá lugar a desenvolverem-se social e cognitivamente.

Importa então saber quais os componentes da competência emocional que se tornam cruciais para o sucesso das crianças no pré-escolar e que, mais tarde, lhes servirão de ferramenta chave quando na adolescência tiverem que responder aos desafios do uso de substâncias tóxicas, ou à violência.

3.3.1 – A experiência das emoções

Não encontramos muitas investigações sobre a forma como as crianças em idade pré-escolar experienciam as emoções. A maioria das investigações centra-se mais na regulação emocional. Contudo, uma das evidências a salientar é a de que os educadores detêm um papel basilar neste aspecto, pois a maioria das crianças necessitam de suporte para adquirirem competências emocionais. Por vezes, os pais ajudam as crianças no *coping*² de estratégias cognitivas e utilizam também a linguagem emocional para as ajudar a esclarecer, interpretar e analisar os seus sentimentos.

A primeira ocorrência que uma criança experiencia numa emoção é o activar, o despertar, (designado na literatura por *arousal*) de algo que acontece em consequência da sua própria acção, de um evento ambiental, da acção de outros ou até das próprias memórias. Este activar, por vezes, fica limitado às zonas mais primitivas do cérebro, a emoção ocorre automaticamente, juntamente com o

comportamento. Mas à medida que a criança se vai desenvolvendo, as funções mais elaboradas do cérebro vão, progressivamente, sendo envolvidas na experiência emocional. Muitas vezes, a motivação e a cognição trabalham em conjunto, influenciando a experiência emocional, pois é criada uma intrincada rede de desejos e resultados, que se pretendem atingir. A activação transmite à criança informações chave acerca das metas a atingir, mas a informação precisa de ser entendida e não apenas reagir em sua função (Denham, 2007).

Em sùmula, a primeira competência, em termos emocionais, a ser adquirida, é o simples reconhecimento de que se está a experienciar uma emoção. Depois, deve compreender-se essa experiência dentro dos limites das acções que são activadas e de acordo com o contexto social. O conhecimento das regras pode guiar a criança na selecção dos aspectos da experiência emocional em que deve focalizar-se.

2 *Coping*: conjunto de estratégias às quais o indivíduo recorre para fazer frente a uma solicitação externa ou interna avaliada como constrangedora. As estratégias para fazer frente a esse tipo de solicitações têm por objectivo restabelecer o controlo da situação considerada como *stressante* (Duron & Parot, 2001).

3.3.2 – Expressar as emoções

Como já referenciámos neste capítulo, no ponto 2, a maioria das emoções emergem antes dos dois anos de idade e os estilos emocionais pessoais ficam definidos durante os anos pré-escolares. É a partir daqui que as crianças acedem a estilos pessoais mais complexos pela sua vida fora. Uma das ferramentas de capital importância no desenvolvimento da competência emocional é a expressão emocional. Esta competência inclui não só a expressão da emoção, mas a consciência de que uma mensagem afectiva deve ser expressa em consonância com o contexto onde ocorre. Denham (1998), considera mesmo que o maior desenvolvimento em termos de expressividade é a aquisição social e a auto-consciência emocional. As crianças aprendem paulatinamente quais as expressões emocionais que facilitam determinados objectivos. Aprendem, também, que determinada mensagem que é apropriada numa situação ou com uma pessoa, pode não o ser noutra situação. Aprendem que o que é realmente apropriado em termos de mensagem afectiva é o que funciona numa situação específica ou com determinada pessoa. É importante também aprender a expressar a mensagem apropriadamente e de forma convincente. A forma, a intensidade e o momento são cruciais para o significado da mensagem e posterior sucesso ou insucesso

(Denham, 2005). Por exemplo, é diferente mostrar-se aborrecido durante alguns minutos por o seu amigo ter ganho o jogo, ou ficar furioso durante vários dias. Mas aqui o educador desempenha o papel de fazer saber à criança qual a emoção que é situacionalmente apropriada. Outra das aprendizagens que faz parte da expressão emocional, e talvez a mais difícil, é considerar as características de interacção dos parceiros e os intercâmbios interpessoais, pois há determinadas situações e pessoas que utilizam formas muito específicas de se expressarem. Consequentemente, é vital, então, expressar as mensagens emocionais de forma clara, concisa e não redundante, pois torna-se mais produtivo ser verdadeiro consigo próprio e mostrar aos outros o que realmente se sente. Contudo, é necessário gerir as mensagens afectivas, pois é indispensável saber quais as mensagens que são na realidade relevantes e úteis. É durante o período pré-escolar que a tarefa de gestão dos verdadeiros sinais afectivos se torna verdadeiramente desafiadora: aprender a usar palavras em vez de birras para transmitir desprazer (Kopp, 1989).

Contudo, por vezes é necessário gerir sinais afectivos falsos para enviar aos outros. Isto é, há determinadas situações em que as mensagens verdadeiras não são apropriadas, algumas são relevantes para a situação mas não o são dentro do contexto, outras são irrelevantes, daí o deverem

ser mascaradas. As crianças começam a perceber que uma pessoa pode sentir-se interiormente de uma forma e exteriorizar um comportamento diferente, dependendo do objectivo e das regras da situação presente (Denham, 1998). Aprendem, assim, que a expressão ostensiva de sentimentos socialmente reprovados pode ser controlada enquanto expressam emoções mais apropriadas socialmente. Por exemplo, quando um educador solicita às crianças para pararem de brincar e para arrumarem a sala, está a bloquear um objectivo das crianças que as pode levar a ficarem zangadas. Mas, o expressar essa raiva é frequentemente imprudente. Então, quando as mensagens afectivas são inapropriadas, as “falsas” mensagens devem ser treinadas. Por outro lado, existem mensagens que não são contextualmente importantes e a sua expressão não é estrategicamente necessária. Por exemplo, a ansiedade quando se está a jogar um novo jogo é irrelevante se o objectivo for apenas divertir-se.

No entanto, Zeman, Penza, Shipman e Young (1997) são de opinião que as crianças em idade pré-escolar têm ainda uma sensibilidade rudimentar acerca das mensagens que são necessárias enviar e da importância das diferenças contextuais acerca do que enviar ou não, embora defendam que existe um grande progresso acerca deste aspecto, nestas idades. Sabe-se que as crianças pré-escolares começam a utilizar as regras, embora não as percebam completamente, e fingem emoções nas suas brincadeiras (Cole, 1986).

A expressividade emocional vai ter implicações em termos sociais e académicos. O perfil individual de expressividade de cada criança está relacionado com a frequência, intensidade e duração das emoções, sejam elas básicas ou mais complexas, alegria, tristeza, medo, culpa ou empatia. A expressão específica de determinadas emoções, sobretudo dos padrões de expressividade estáveis, está relacionada com o sucesso que as crianças obtiveram nas relações entre pares e na avaliação que o educador faz da sua cordialidade ou agressividade. O afecto positivo é importante na iniciação e na regulação das trocas sociais; partilhar afecto positivo pode facilitar a formação de amigos (Denham, MacKinley, Couchoud & Holt, 1990; Park, Lay & Ramsay, 1993; Sroufe, Schork, Motti, Lawroski & LaFreniere, 1984; todos citados por Denham, 2007). Em sentido inverso, os afectos negativos podem ser problemáticos na interacção social, sobretudo a raiva (Denham et al., 1990; Lemerise & Dodge, 2000; citados por Denham, 2007).

As crianças que demonstram mais emoções de alegria do que de raiva são consideradas mais populares e mais assertivas pelos educadores. Respondem de uma forma mais pró-social às emoções dos pares e são vistas pelos seus pares como mais amáveis. Por outro lado, o medo ou a tristeza observados quer nas salas de aula, quer nas interacções com mães, são relatados pelos educadores como uma internalização de dificuldades (Denham, Renwick & Holt 1991; citados por Denham, 2007).

3.3.3 – Perceber as emoções

Perceber as emoções é a terceira peça da engrenagem que se junta à experiência e à expressão e que vem explicar e ajudar a completar a competência emocional. Como peças isoladas elas não fazem sentido, pois a experientiação e a expressão contribuem para compreensão das emoções e, por sua vez, a compreensão contribui para as outras duas. Digamos que se estabelece, assim, uma relação de interdependência entre estes três componentes. Sempre que uma emoção é desencadeada, é enviada uma mensagem para alguém, que, se a perder, fica definitivamente em desvantagem. Uma vez percebida a mensagem, deve ser interpretada e a seguir percebida de acordo com as regras e o contexto. Mas compreender as emoções durante uma interação social não é fácil; é uma tarefa que se vai aperfeiçoando pela vida fora. Denham (1998) faz notar que nas crianças, particularmente devido às suas limitações verbais, as emoções como sinais sociais assumem grande importância para elas, devido a terem um carácter imediato e relevante nas transacções sociais. Mas à medida que as competências cognitivas e linguísticas amadurecem, as crianças vão construindo um conhecimento coerente acerca dos sentimentos que experimentam e que também reconhecem nos outros.

3.3.4 – A regulação das emoções

Uma grande fatia da competência emocional é pertença da regulação emocional. Pois, a experiência das emoções, como já foi afluído, não é apenas ter consciência e reconhecer as próprias emoções, mas também conseguir regular essas emoções de acordo com o contexto social em que se está inserido (Halberstadt, Denham & Dunsmore, 2001).

Este termo começa a ser utilizado por volta dos anos 80 (Gross, 1999), embora a sua definição tenha sofrido alterações, sobretudo devido à necessidade de clarificação conceptual.

Mais recentemente, e tendo em vista a necessidade de clarificação do conceito e explicação dos mecanismos nele implicados, os investigadores propuseram algumas definições. Koop (1989) fala de níveis mais básicos que incluem estratégias biologicamente programadas e típicas da espécie humana; de um segundo nível em que a regulação emocional é conseguida através do recurso a estratégias cognitivas básicas de aprendizagem associativas; e de um terceiro nível, este de complexidade mais elevada, em que são utilizadas estratégias de planeamento orientadas para metas e dependentes do uso de capacidades linguísticas.

Bridges, Denham e Ganiban (2004) afirmam que a base da regulação emocional reside na flexibilidade e na capacidade de o indivíduo, através da modelação das emoções, se ajustar às circunstâncias do momento. A esta acção está associada a iniciação ou manutenção de estados emocionais positivos e, também, a diminuição dos negativos. Gross (1999) também põe ênfase na diminuição das emoções negativas em circunstâncias em que deter-

minada emoção deixa de ser útil, por exemplo, quando é activada desnecessariamente por estímulos enganosos, ou por conflito entre diferentes tendências de acção despoletadas. Afirma que a regulação emocional é igualmente útil para a activação das emoções ou até para ampliar a sua intensidade, quando é necessário impulsionar um determinado comportamento.

Cole, Martin e Dennis (2004) reafirmam a noção de mudança que se encontra implícita na regulação emocional e falam de variações em termos da natureza, intensidade e duração da emoção. Referem dois tipos de regulação: um, em que é a própria emoção que é alvo de mudança; outro, em que é a emoção que parece regular os processos cognitivos, comportamentais e relacionais, não deixando, no entanto, de a emoção estar também a ser regulada. Estes autores falam ainda de dois processos relativos à regulação feita pela emoção: regulação intradomínio, que são os aspectos das emoções que afectam outras componentes das emoções; e regulação interdomínio, quando as respostas emocionais influenciam outros sistemas, como por exemplo, as respostas ou relações sociais. Esta distinção é aplicada também na regulação da emoção, referindo-se quer a mudanças que ocorrem dentro do indivíduo, quer a mudanças fruto das relações entre indivíduos, mas que contribuem igualmente para a regulação individual.

Campos, Frankel e Camras (2004), embora afirmem que emoção e regulação andam lado a lado, defendem que a regulação pode ocorrer em simultâneo à activação ou até mesmo precedê-la, no caso do evitamento ou procura de situações potenciadoras de emoções. Contrariam, assim, algumas posições que defendem que a regulação se segue sempre à activação emocional.

Importa também saber como é feita a regulação emocional e que competências e processos estão envolvidos. Baseados nas teorias do processamento da informação e, numa linha cognitivista, Garber, Braafladt e Zeman (1991) falam em várias competências implicadas no processo de regulação: reconhecimento da activação de uma emoção e necessidade de a regular; uma possível interpretação do que a possa ter despoletado; elaboração de respostas possíveis; avaliação da provável eficácia dessas respostas; implementação da resposta escolhida.

Thompson (1994) aponta diferentes formas para se conseguir fazer uma regulação emocional. Fala na gestão de respostas e comportamentos, a indução de alterações neurofisiológicas, a alteração e controlo dos processos atencionais e atribuições cognitivas ou recurso a diferentes estratégias de *coping*.

Denham (1998), seguindo o ponto de vista da linha funcional que sugere que existem padrões específicos de expressão para todas as emoções, sobretudo as acções de tendência comportamental e os objectivos a elas associadas (Barrett & Campos 1991), e reiterando os aspectos referenciados por Thompson (1994), de que na regulação emocional estão presentes aspectos emocionais, cognitivos e comportamentais, apresenta um modelo de regulação emocional que incorpora estas três dimensões: emocional, cognitiva e comportamental. A dimensão emocional é marcada pelo auto-acalmar do despertar (*arousal*) fisiológico. A dimensão cognitiva inclui o refocalizar da atenção e o raciocínio da resolução de problemas. A dimensão comportamental engloba a modificação da expressão, pensamentos ou comportamentos relacionados com a experiência emocional, assim como o conseguir organizar-se para coordenar a acção em direcção ao objectivo pessoal (Gottman & Katz, 1989; Miller & Green, 1985, citados por Denham, 1998).

Quer a experiência emocional, quer a regulação emocional, segundo Denham, envolvem os seguintes passos:

1. O despertar da emoção é experienciado (Quais são as sensações?);
2. Muitas vezes, simultaneamente a criança cognitiva e perceptivamente considera a sensação (O que é que esta sensação significa para mim?);
3. A criança escolhe uma resposta específica que sirva o objectivo de modelar a experiência emocional (O que posso fazer se não conseguir discriminar esta experiência emocional? Preciso de agir? Se sim, como?).

Assim, apesar de o despertar emocional poder incapacitar as competências da criança para pensar e agir, a experiência emocional pode ajudar a criança a organizar processos adaptativos e tentativas de comportamentos de *coping*.

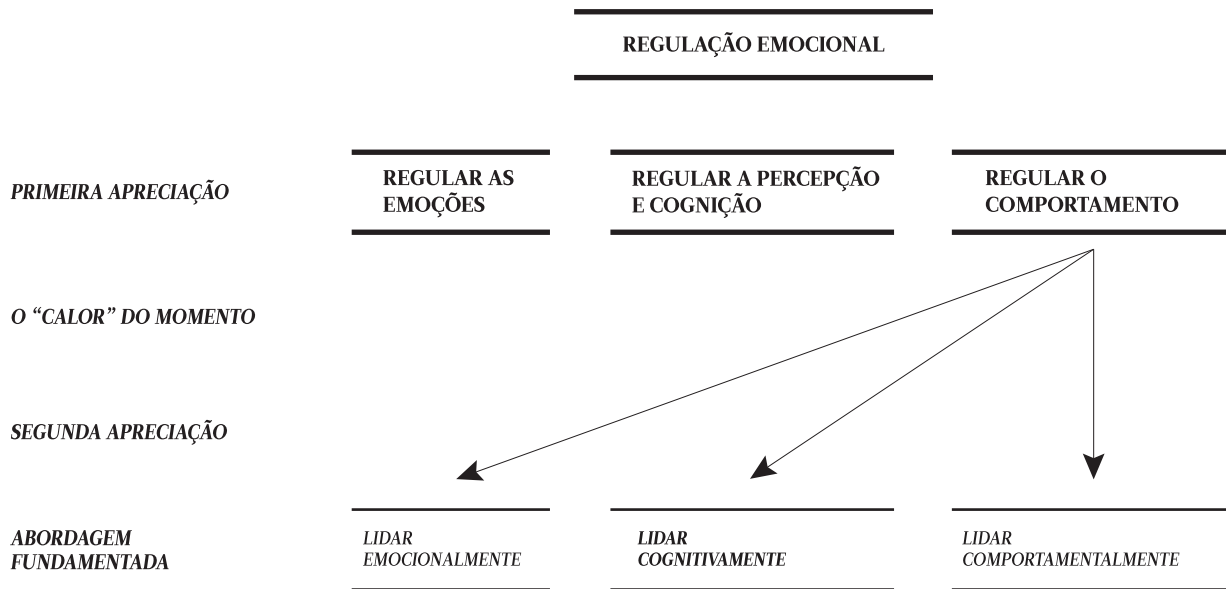


Figura 2 – Modelo de regulação emocional

Fonte: Denham (1998)

Adoptando uma definição integrativa e abrangente da regulação da experiência emocional, iremos fazer referência à definição apresentada por Eisenberg e Spinrad, (2004, p. 338) que a operacionalizam como o “processo de iniciar, evitar, inibir, manter ou modular a ocorrência, forma, intensidade ou duração de estados de sentimentos internos, fisiológicos, relacionados com emoções, processos de atenção e estados motivacionais e/ou concomitantes comportamentais das emoções para atingir uma adaptação social ou biológica relacionada com o afecto bem como para alcançar objectivos individuais”.

Quando as crianças entram no pré-escolar, começam a interagir com os seus pares e inicia-se uma importante transição, que vai exigir às crianças competências de regulação emocional. Uma simples brincadeira entre pares está repleta de conflitos e, ao contrário dos adultos, as crianças ainda não têm uma qualificação em negociação, nem são capazes de oferecer assistência na regulação emocional.

As novas tarefas cognitivas requerem uma atenção sustentada, e os novos desafios das regras da sala são difíceis de seguir, quando a criança está preocupada com os seus sentimentos (Denham, 2007).

Contudo, as crianças em idade pré-escolar devem fazer algumas tentativas independentes na regulação emocional, embora o suporte do adulto seja ainda importante. Mas, à medida que a criança se torna simultaneamente mais autónoma e mais capaz em termos de cooperação, esta regulação é cada vez mais um trabalho em parceria. Mesmo as crianças de dois e três anos são capazes autonomamente de usar alguns esquemas de regulação emocional. Por exemplo, usam estratégias

de orientação ou desvio da atenção face a um estímulo; desviam-se fisicamente da situação; auto confortam-se; auto estimulam-se aproximando-se ou recuando de uma situação e manipulam cognitivamente ou simbolicamente uma situação através do brincar (Grolnick, Bridges & Connell, 1996).

Progressivamente, a criança vai-se dando conta que existe uma conexão entre os esforços de regulação emocional e as mudanças nos seus sentimentos. A consciência da necessidade de usar a regulação emocional vai aumentando. Aumentam também as habilidades cognitivas e o controlo da atenção e da emotividade (Lewis, Stanger & Sullivan, 1989; Shonkoff & Phillips, 2000). Para ser bem sucedido na regulação emocional são necessárias, como já referimos, várias competências.

Denham (2007) fala de algumas estratégias utilizadas pelas crianças. Quando surge uma experiência emocional pode haver necessidade de a diminuir ou de a modelar. As crianças podem modelar a experiência emocional, elas próprias, auto acalmando-se. Bowlby e Winnicott (citados por King, 2004) defendiam que as crianças que aprendiam a acalmar-se a si próprias eram crianças emocionalmente saudáveis e estavam menos vulneráveis a comoções do cérebro emocional.

Mas as crianças podem também modificar uma emoção que seja mais discreta; por vezes acontece que a criança durante uma actividade no jardim-de-infância sente-se ansiosa, mas tenta sorrir para mostrar a ela própria e aos outros que está feliz.

Outras crianças conseguem evitar a situação ou até tentarem alterar o que sentem para evitar uma reacção mais exagerada. Mas é possível que as crianças usem

também uma regulação emocional mais perceptiva e cognitiva. É possível a uma criança abdicar de um objectivo e substituí-lo por outro, ou pensar em novas atribuições causais. É por exemplo a situação em que uma criança fica triste porque não foi fazer um passeio, mas diz para ela própria “eu também não queria ir”.

Refocalizar a atenção é também usada em grande percentagem pelas crianças, como forma de regulação emocional. Quando uma criança quer juntar-se a uma brincadeira, mas não consegue, porque os seus pares detêm um estatuto social mais elevado, o que a faz sentir desconfortável, ela foca-se no desenrolar do jogo.

A resolução de problemas pode também ser útil como estratégia de regulação de *coping*. Uma criança que fica irritada com outra na sequência de uma brincadeira pode sugerir um compromisso, que leve a que as duas se sintam melhor.

Finalmente, as crianças também usam outras estratégias para lidar com a experiência emocional como por exemplo: corrigir o problema energeticamente; procurar suporte dos adultos; terem surtos de agressividade; chorar fortemente para descarregar a emoção ou obter ajuda (Eisenberg, Fabes, Nyman, Bernzweig & Pinuelas, 1994, citados por Denham, 2007).

3.3.4.1 – Componente Emocional

Como representa a Figura 2, o primeiro componente da regulação emocional é distintamente emocional. Denham corrobora a ideia de Tompson (1994) de que as pessoas devem manter o controlo, bem como modificarem a experiência real da emoção, acrescentando que mesmo as crianças mais pequenas estão, provavelmente, a começar a monitorizar os traços fisionómicos da emoção. Elas estão cientes da existência do despertar emocional, embora não necessariamente conscientes. À medida que elas começam a apreciar a informação sensorial e a articular a natureza do seu próprio funcionamento sensorial, provavelmente são capazes de apreciar aspectos das suas próprias emoções, embora imperfeitos. As crianças reconhecem o quão forte é sentir uma emoção, o quão rápido se podem tomar e quando e como elas aumentam.

3.3.4.2 – Componente cognitivo/perceptivo

O segundo aspecto referenciado no modelo da regulação emocional apresentado por Denham (1998) é o aspecto cognitivo/perceptivo. Depois de a criança ter experienciado e monitorizado a emoção pode gerir a situação, recorrendo a dimensões perceptivas e cognitivas. Isto inclui recurso a meios internos ou externos que permitem à criança reorganizar a atenção em função da intensidade da emoção, bem como da interpretação feita ao evento emocional (Tompson, 1994). A decisão de prestar atenção ou não a uma situação emocional e de conferir-lhe sentido, é primeiramente perceptiva. A criança pode internamente mudar a atenção suscitada por um estímulo emocional mas, em contraste, são nos meios externos, como o refocalizar da atenção, em que os adultos reparam. É precisamente nesta dimensão perceptiva que a criança afere o quanto a experiência emocional pode exigir da sua consciência, desde o ignorar totalmente a emoção até ao focalizar-se nela, excluindo tudo o resto. Assim sendo, quando a atenção tem que ser dirigida para a situação emocional, a emoção não pode ser totalmente ignorada ou até neutralizada; neste nível cognitivo a criança não só considera a emoção, como também a configura, embora a um nível muito elementar (Denham, 1998). Por conseguinte, em vez de evitarem o factor motivador da

emoção ou fixarem-se nele, interna ou externamente, as crianças conseguem decifrar a situação. Denham aponta a intensidade, a duração e o estado latente da emoção como elementos sinalizadores do sucesso ou falha dos objectivos das crianças. As apreciações cognitivas decorrentes acerca de como estes aspectos da experiência emocional se relacionam com os objectivos, ajudam as crianças a procurar aumentar ou diminuir uma experiência emocional em particular. As crianças tomam decisões fundamentais, “apreciação primária” (cf. Figura 2) acerca do significado pessoal das relações pessoa-ambiente que são sinalizadas através das emoções. A autora ressalva, no entanto, que estas interpretações podem ser diferentes de criança para criança, bem como em cada uma, individualmente, com implicações muito dissimilares para a regulação da experiência e da expressividade emocional.

Os processos de perceptivamente controlar a atenção e cognitivamente reconhecer e avaliar a situação, são centrais para a experiência emocional da criança em si mesma e muitas das vezes ocorrem em simultâneo; daí que Denham (1998) afirme que estes dois primeiros passos da regulação emocional, monitorização emocional e avaliação perceptivo/cognitiva, sejam, na maioria das vezes, inextrincáveis.

3.3.4.3 – Componente comportamental

O próximo componente referenciado no modelo diz respeito às estratégias para lidar directamente com a emoção que foi experienciada e interpretada, e consequentemente, com as suas causas e conseqüências. Assim, a criança tem que fazer uma nova apreciação e tomar uma decisão fundamental sobre as opções de *coping*. Esta decisão pode envolver resposta de *coping* ao nível emocional, cognitivo ou comportamental. O *coping* muda o nível do despertar (*arousal*) emocional e de outras características temporais da emoção experienciada; altera o centro da atenção na situação e o objectivo da mesma; modifica os padrões expressivos evidenciados ou o problema em si mesmo. Assim, as respostas comportamentais podem incluir respostas faciais, vocais ou fisiológicas, bem como reapreciações cognitivas e estabelecimento de estratégias de comportamento.

A regulação comportamental vai então incluir três tipos de *coping*: emocional, cognitivo e comportamental. A função do *coping* emocional é mudar o comportamento expressivo de forma a alterar a expressão e a emoção. O controlo das respostas emocionais ajuda a criança a evitar as reacções exageradas, tentando assim, modelar a intensidade, o tempo de reacção ou a latência da emoção enquanto se expressa ou até mesmo alterar discretamente a emoção que está a ser expressa (Denham, 1998).

Mas outros dois factores são adicionados ao processo de regulação emocional, pela mão de Saarni, Mumme e Campos (1998), nomeadamente o papel que desempenham as circunstâncias contextuais e relacionais. Estes factores actuam com a dupla função de reforçar a regulação e, assim, obter um adequado funcionamento social e também, como potencial regulador das relações. São referidas, ainda, as dimensões a regular, entre as quais as diferentes componentes das emoções (fisiológica, expressiva e experiência subjectiva) e também o papel da atenção e do temperamento.

4

O CONHECIMENTO EMOCIONAL

Os estudos (Denham, 1986; Faber, Eisenberg, MacCormick & Wilson, 1988; Strayer, 1986) que se debruçaram mais a fundo sobre as concepções acerca das emoções nas crianças, referem que ocorrem mudanças desde a primeira infância até à idade pré-escolar. Estas alterações são notórias em nove áreas que passamos a desenvolver nos pontos seguintes. A primeira diz respeito à rotulação emocional das expressões verbais e não verbais; seguem-se a identificação de situações que suscitam emoções e a identificação das causas das situações, bem como da consequência de respostas emocionais específicas; depois, aparece a utilização de linguagem emocional para descrever a própria experiência emocional e clarificar as dos outros; em seguida, há o reconhecimento de que as experiências emocionais dos outros podem ser diferentes das próprias e começa também a aquisição de estratégias de regulação emocional; dá-se o início do desenvolvimento da noção de que existem regras para expressar as emoções e a noção de que podem ser sentidas mais do que uma emoção simultaneamente, mesmo quando são conflituosas ou ambivalentes; por fim, dá-se início à compreensão da complexidade emocional como, por exemplo, o aparecimento da culpa.

4.1

ROTULAR EMOÇÕES

A fim de demonstrar que percebem as emoções e o elenco cultural a elas associadas, as crianças em primeiro lugar têm que distinguir e nomear expressões comuns associadas à experiência emocional. As crianças no pré-escolar já conhecem os rotulos emocionais e é ainda neste período que este conhecimento se solidifica mais. Um estudo levado a cabo por Denham e Couchoud (1999) com crianças dos 2 aos 5 anos, em que lhes eram mostradas bonecas com expressões de alegria, tristeza, medo e raiva, demonstrou que as crianças apontavam e nomeavam as quatro expressões, embora as crianças mais velhas as identificassem com mais precisão do que as mais novas. O reconhecimento das expressões de alegria foi maior em detrimento das expressões negativas e a rotulação das expressões de alegria e tristeza excedem as de raiva e medo. Outros investigadores reportaram também estudos similares de identificação pelas crianças de expressões de alegria, tristeza, medo e raiva, vozes e rostos e vozes (Camras & Allison, 1985; Stifter & Fox, 1987). Camras e Allison (op. cit.) no seu estudo notaram que a identificação verbal era melhor que a não verbal, para as expressões de medo e repugnância. Embora isto inverta o esperado em termos de compreensão emocional das expressões, pode ser explicado pelo facto de as crianças verem no seu dia a dia poucas evidências de medo ou repugnância, mas terem-lhe sido ensinadas verbalmente.

A situação emocional e a expressão facial correspondente podem ser aprendidas em conjunto Bullock e Russell (1986, citados por Denham, 1998) afirmam que a primeira distinção aprendida pela criança é entre o estar alegre e não alegre ou sentir-se bem versus mal. Assim, a compreensão da raiva ou do medo emergem da categoria

não feliz ou triste. Denham (op.cit.) acrescenta que as crianças confundem muitas vezes as emoções negativas, pois as categorias emocionais das crianças são mais amplas que as dos adultos. Embora adultos e crianças partilhem as características básicas definidas para cada emoção, o que difere é que as categorias das crianças incluem conceitos mais periféricos.

Um alicerce que sustenta o crescendo na compreensão das expressões de alegre versus não alegre/zangado/assustado é a percepção ligada ao relevo da boca. Numa investigação levada a cabo por Cunningham e Odom (1986), foram mostradas às crianças fotografias faciais de um adulto expressando raiva, medo, alegria e culpa. Nestas fotografias as expressões variavam através das características da boca, olhos e nariz. As crianças lembravam-se das expressões, primeiro pela posição da boca, em segundo pela posição dos olhos e por último pela posição do nariz. A distinção de alegre não alegre foi identificada pelas expressões da boca, as quais foram mais salientes. As diferenças nas regiões dos olhos foram as segundas mais salientes, na expressão de tristeza, raiva e medo. Os autores do estudo consideram razoável que as crianças em primeiro lugar diferenciem uma emoção cuja característica proeminente seja a boca, como na alegria. Esta aprendizagem inicial é seguida pela expressão de emoções negativas que diferem pelas características inerentes à região dos olhos.

Como as crianças vão aumentando a capacidade de discernir as diferenças importantes entre a expressão das emoções, a diferenciação torna-se uma componente vital para a compreensão global das suas emoções.

4.2

IDENTIFICAÇÃO DAS SITUAÇÕES QUE SUSCITAM AS EMOÇÕES

Como temos vindo a referir, para compreender as suas emoções ou as de outros, a criança tem que se familiarizar e reconhecer as situações comuns que suscitam emoções básicas. Esta compreensão progride durante o período pré-escolar, embora a identificação de expressões de alegria e tristeza seja mais fácil de interpretar pelas crianças que outras emoções negativas que, não as discriminado, as consideram também como tristeza ou, simplesmente não as conseguem classificar.

A etapa seguinte é a distinção de zangado. Esta emoção passa a desagregar-se da mega categoria de triste e a ser reconhecido pelas crianças como uma situação específica. Denham e Couchoud (1999) relatam, no seu estudo, que muitas crianças, ao início, tendem a usar as faces de tristeza para todas as situações negativas, quer sejam de rejeição por um par que não as deixou entrar numa brincadeira, quer por terem que comer um alimento de que não gostam, quer ainda por verem alguma das suas construções destruídas. Mas, gradualmente, as crianças começam a separar as situações de raiva, das situações de tristeza.

As situações de medo, são no entanto, as mais difíceis de precisar pelas crianças, pois podem ser despoletadas por várias causas. Algumas das razões estão subjacentes à complexidade dos movimentos faciais que englobam as sobrancelhas, os olhos e a boca, aos quais as crianças são pouco frequentemente expostas (Deham & Zoller, 1991). Embora, quando questionadas sobre situações que lhes provocam medo, as crianças falem eloquentemente de bruxas, do escuro, monstros, entre outras, é pouco frequente versarem situações mais comuns e baseadas em experiências reais, como por exemplo ter medo de andar de bicicleta. Estas situações são incluídas na tristeza, dando a entender que elas sabem que o receio que provocou a situação é negativo, no entanto são incapazes de perceber o potencial dano envolvido.

Paulatinamente, a criança vai percebendo mais e mais acerca das situações comuns que despoletam emoções básicas; a tendência é para compreender situações de alegria, seguidas de situações de tristeza, raiva e medo. A compreensão destas emoções básicas torna-se um componente vital para a compreensão na generalidade, além de funcionar como factor de adaptabilidade das crianças à sua vida pré-escolar, pois durante o dia a criança experiencia muitas emoções.

4.3

COMPREENSÃO DAS CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS DAS EMOÇÕES

Comparando crianças do pré-escolar com as da creche na compreensão da causa das emoções, nota-se uma impressionante evolução. As crianças no pré-escolar conseguem já formar categorias razoavelmente coerentes e internamente consistentes de situações e ligações emocionais, descrevendo a sua vida, a dos pares e também a dos pais. Embora nas crianças mais novas, 3 anos, apareçam muitas vezes razões idiossincráticas para as emoções (“Eu estava zangado porque fico zangado”; “Eu fiquei triste durante o lanche”), por vezes se estas situações forem analisadas mais em pormenor somos capazes de encontrar um sentido fenomenológico (no caso da criança que ficou triste durante o lanche pode, porventura, não gostar da comida que foi servida nesse dia) (Denham & Zoller, 1991).

As crianças fazem uso das informações obtidas a partir das suas experiências para deslindar como é que a alegria, tristeza, raiva e medo ocorrem. Por vezes, as causas por elas apresentadas não diferem muito das dos adultos (Strayer, 1986) e quando as situações envolvem temas interpessoais, ou ambientais, as explicações são exactas, por exemplo: “quando me batem, fico zangada” ou “quando vou passear, fico alegre”.

As crianças começam também a compreender que as causas das emoções podem variar dependendo de quem as está a experienciar e que o seu potencial de “detonação” tem efeitos únicos e individuais. Uma criança pode ficar triste quando a mãe a deixa de manhã no jardim-de-infância, enquanto que outra fica triste quando não a deixam tomar parte numa brincadeira. Para umas, os vegetais podem constituir uma fonte de alegria; para outras, constituir um desgosto.

Para além de compreenderem as causas das emoções, são também capazes de falar sobre o que as faz ficar alegres, com medo ou tristes. Na investigação que nos tem servido de guia (Denham & Zoller, 1991), as autoras relatam situações em que as crianças referem eventos não sociais que lhes provocam alegria (como por exemplo, brincar com um determinado brinquedo), causas sociais para a sua tristeza ou raiva (por exemplo esperar pela mãe ou serem provocadas por outra criança) e causas ligadas ao fantástico para explicar o seu medo (ver um monstro, por exemplo).

As crianças conseguem também explicar a causa das emoções dos seus pares e dos seus pais. Referem causas internas, sociais e não sociais para o aparecimento da alegria, tristeza e raiva. Assim, um dia de sol, um brinquedo que se parte ou ver as notícias na televisão são causas não sociais apontadas para a alegria, tristeza e raiva respectivamente. As razões sociais apontadas para as mesmas emoções incluem: brincar com os amigos, o pai bater-lhe e alguém não fazer o que ele(a) quer. Mas as crianças, à semelhança dos adultos, são também sensíveis às causas internas das emoções dos outros. Quando uma emoção intensa é despoletada, as crianças focalizam-se nos factores internos associados aos objectivos que pretendem atingir. Ao descrever a causa para uma emoção de raiva intensa de um colega, a criança diz “Ele queria que a torre de blocos ficasse em pé” em vez de dizer “Ele atirou com a torre ao chão” (Stein & Trabasso, 1989, citado por Denham, 1998). Mais importante ainda, é a focalização que as crianças fazem nos diferentes estados internos para as diferentes emoções dos seus pares. As crianças, muitas vezes fornecem razões sociais para a raiva, tristeza, aflição ou medo. As interações, com outras pessoas, mais notadas

pelas crianças são as físicas ou materiais (ser agredido ou ser-lhe tirado um brinquedo), embora isto não constitua surpresa, pois existe uma grande frequência de conflitos entre pares. É também compreensível que as crianças cite pessoas ou assuntos idênticos como causas para a raiva e a tristeza, embora os autores não sejam unânimes quanto a isto. Dunn & Hughes (1998) afirmam que as crianças conseguem apresentar respostas mais diferenciadas. Referem causas não sociais para a alegria (um dia de sol), para a tristeza (algo que se partiu) e para a raiva (ver algo na tv), e também causas sociais para as mesmas emoções respectivamente “Brincar com amigos”, “Os pais baterem-lhe” e “Alguém não fazer a sua vontade”. Mas, as duas emoções, tristeza e raiva, podem resultar das mesmas situações, a raiva pode resultar do impedimento da pessoa de concretizar um objectivo; a tristeza pode ser devida à não concretização desse objectivo (Farbes, et al., 1988).

Já no que concerne à alegria, as crianças apontam, muitas vezes, causas sociais físicas e causas verbais e não verbais, como por exemplo: fazerem-lhes cócegas, serem cumprimentadas ou fazerem-lhes uma careta engraçada. Por vezes, citam também contextos interpessoais para explicar a alegria (como por exemplo, ter um quarto para brincar cheio de brinquedos) (Strayer, 1996).

Mas, para as crianças é mais complicado discernir as causas da alegria e da tristeza dos seus pares, do que identificar as causas para a raiva ou medo. Embora as crianças consigam detectar precisamente a presença de alegria, são menos exactas a descobrir as suas causas. Daí alguns autores considerarem que as crianças obtêm mais sucesso na identificação das causas das emoções negativas (Dunn & Hughes, 1998; Farbes, et al., 1988). Uma das possíveis explicações para a alegria e tristeza dos outros não ser tão

saliente para as crianças, como a raiva e o medo, pode ficar a dever-se às respostas sociais que são dadas a estas emoções. Geralmente a um sorriso ou às lágrimas de um colega não é obrigatório dar uma resposta, embora a maioria das crianças identifique os sinais. Mas será obrigatório dar uma resposta quando alguém bate em alguém ou quando se magoa e começa a gritar. De facto, a raiva ou a aflição produzem consequências mais ameaçadoras e adversas que implicam que as crianças estejam mais atentas, até como carácter adaptativo às emoções e às suas causas. Outra das explicações pode ficar a dever-se ao facto de a alegria e a tristeza estarem ligadas a causas mais internas e por isso serem mais abstractas (Farbes, et al., 1988).

Embora rapazes e raparigas desenvolvam a compreensão das causas das emoções durante o período pré-escolar, encontramos diferenças na focalização das suas causas. As raparigas têm mais tendência para citar causas interpessoais para as emoções, presumivelmente devido às suas experiências de relacionamento e ao seu raciocínio sobre o mundo social que os rapazes (Farbes, et al., 1988; Strayer, 1986).

As crianças de 4 e 5 anos demonstram também coerência na compreensão das diferentes causas das emoções de alegria, tristeza e raiva dos seus pais, embora as emoções dos pais sejam diferentes das dos pares e das deles próprios, de forma significativa. Os pais são por excelência parceiros sociais especiais. Primeiro, porque detêm uma posição de autoridade e as crianças estando expostas às suas manifestações emocionais tentam agradecer-lhes. Segundo, porque os pais tendem a ser claros e empáticos nas suas mostras emocionais à frente dos filhos, por questões estratégicas e didácticas (Denham, 1998).

Embora as crianças compreendam que existem várias situações que causam as emoções dos pais, não se vêem a elas próprias como causadoras da maioria dessas emoções (Denham, 1998; Dunn & Hughes, 1998). Na investigação levada a cabo por Denham (op. cit.) a maioria das crianças de 3 anos tem ainda dificuldades em explicar a causa das emoções dos pais, sobretudo no que diz respeito à tristeza e raiva. Cerca de 30% de todas as crianças participantes no estudo não referem causas ou, se referem, não são passíveis de ser codificadas. Especialmente os rapazes sentem-se como causadores de emoções nas mães, mas não nos pais.

Em resumo, a explicação dada pelas crianças para as causas das emoções é mais adequada quando se referem a elas próprias do que quando se referem às causas nos seus pares ou até nos seus pais.

As crianças em idade pré-escolar conseguem também distinguir a causa das emoções, das suas consequências, e usam isso nas suas decisões. Discernir as consequências das emoções pode ajudar as crianças a saber como agir nas situações sociais, por exemplo, o que responder quando outra criança está zangada. Outro exemplo, uma criança de três anos, com laços de vinculação seguros, sabe que se estiver triste os pais a irão confortar.

De facto, a compreensão dos resultados das próprias emoções e a reacção dos outros pode formar o substrato para as respostas às emoções em geral (Denham, 1998).

As crianças distinguem as causas das emoções das suas consequências quando ao completarem histórias acerca do porque de o protagonista ter sentido uma emoção e o que fez em resultado disso (Russell, 1990). Conseguem também exprimir a diferença entre as causas das emoções parentais quando sentem alegria, tristeza ou raiva e as subsequentes acções (Denham, 1998).

Claramente, as crianças demonstram ter ideias muito precisas acerca das consequências comportamentais das emoções, o que é que as pessoas fazem quando experienciam diferentes emoções

No entanto, duas questões subjazem ainda: Qual a base para a precoce compreensão das causas das emoções? Como é que se desenvolve essa compreensão?

4.3.1 – Modelos explicativos da compreensão das emoções

Encontramos três modelos explicativos que abordam estas questões, são eles: *Prototype Approach* (abordagem protótipo), *Event Structure Approach* (abordagem estrutural da situação) e *Desire-belief Approach* (abordagem desejo-crença).

O primeiro modelo descreve tipos de situações que estão geralmente correlacionadas com emoções específicas, conecta as emoções e as situações comuns que as causam. Nas investigações levadas a cabo por Harter e Whitesell (1998), crianças entre os 4 e os 12 anos, quando questionadas acerca do que as fazia estar alegres, zangadas, tristes e com medo, deram respostas contendo elementos padrão de emoções de adultos. Por exemplo, as causas apontadas para a alegria, têm a ver com o obter ou fazer alguma coisa que dá prazer (receber uma prenda no aniversário); no caso da tristeza as causas apontadas estavam ligadas a situações indesejáveis, situações de dor e perda de relacionamentos (os colegas não quererem brincar com ela, mudar de escola); quanto à raiva, as causas prendiam-se mais com danos ao nível psicológico ou à não transposição de determinados obstáculos (ser obrigada a comer algo de que não gosta); no medo, as causas eram explicadas por situações pouco familiares para as crianças (ser deixada sozinha em casa, fantasmas no quarto).

A utilização destes protótipos torna claro que mesmo as crianças de 4 anos sabem bastante acerca das causas típicas das emoções. Mas à medida que a criança vai ficando mais velha, amplia os exemplos dados sobre um protótipo, demonstrando um conhecimento mais abstracto de uma categoria. O que começa por ser explicado como danos para o próprio, como um “dói-dói no joelho”, passa depois para “magoei-me no recreio” e “fiquei doente, não conseguia respirar”.

Em smula, o modelo de Abordagem Protótipo caracteriza a cognio social das emoes através da referência a conjuntos de exemplos que partilham o mesmo significado e os mesmos temas. As crianças começam a perceber as ideias temáticas tendo por base a perspectiva das suas próprias experiências, embora que limitadas.

No segundo modelo, Abordagem Estrutural da Situao, ao contrário do que acontecia no modelo anterior que se focalizava nos temas, o enfoque assenta no processo, ou seja, nas mudanças das metas a atingir que resultam em emoes. Neste modelo, os detalhes da história que está por detrs da experiência emocional não constituem elementos de relevo, o relevo  dado mas aos passos do processamento da informao que são efectuados para chegar a uma experiência emocional. Esta informao  bastante útil, pois capta o processo que as crianças empregam para determinar as causas e as consequências da alegria, tristeza, raiva e medo (Stein & Levine, 1989). No caso da alegria, podemos encontrar quatro dimensões causais. Em primeiro lugar, a criança deve aperceber-se de alguns aspectos da situao, tendo em vista manter, atingir ou evitar uma meta em particular. Depois, a criança deve conscienciar-se de que algo novo aconteceu e, por causa disso, alguma coisa boa obter ou alguma coisa m deverá ser evitada. Em seguida, a criança apercebe-se que tem uma elevada probabilidade de atingir ou manter a meta. Por fim,  necessário reconhecer que  fruio da meta alcançada ou mantida, seguir-se-ão os resultados da situao.

Ao contrário, a raiva e a tristeza podem ocorrer ou co-ocorrer devido a perda ou a estados aversivos, porque não foi possível atingir uma meta ou evitar algo indesejável. No medo, as crianças estão cientes de que manter um estado desejado  pouco provável. A sua ateno está focalizada na causa da sua provável falha para manter o estado desejado e na consequência disso (Stein & Levine, 1989).

Mesmo as crianças de 3 anos conseguem julgar as causas e as consequências das emoes usando duas fontes de informao crítica para analisar a situao. Reconhecem metas internas, como querer manter um brinquedo, e resultados externos, como perder um brinquedo. O raciocínio a partir destas premissas ajuda-as a diferenciarem as possibilidades emocionais. Distinguem o medo da raiva e da tristeza através dos resultados externos esperados, associando a antecipao do dano, no caso do medo. Aquelas crianças que expressam tristeza, em vez de raiva, face a um obstáculo que se coloca no seu caminho, focalizam-se na permanente e irreparável perda da meta. Num registo mais abstracto, quando as crianças desta idade decidem o que sentir numa situao, parece fazerem uso de duas condies necessárias para distinguir as emoes: as metas querer/ter versus não querer/não ter e os resultados inerentes  certeza ou incerteza da realizao destes estados internos (Stein & Levine, 1989).

No terceiro modelo, Abordagem Desejo-Crença, embora a linguagem difira, este modelo partilha a ênfase posta nas crenças e desejos do modelo anterior. As crianças entre os 3 e os 6 anos começam significativamente a ter uma compreensão mais exacta e consistente de que as reaces emocionais dependem, simultaneamente, das crenças e desejos (Harris, 1983; Lagattuta, Wellman & Flavell, 1997).

4.4

DESENVOLVIMENTO DE PADRÕES DE LINGUAGEM EMOCIONAL

As crianças mais pequenas baseiam o seu raciocínio sobre a causa da alegria, na sensibilização de que estar satisfeito ou alegre é uma função do jogo entre desejo e realidade, tal como quando recebem um presente. A alegria ocorre quando os actores antecipam obter aquilo que desejam (Harris, 1983).

Juntamente com a compreensão das emoções resultantes do desejo, as crianças de 3 anos também compreendem a surpresa, outra emoção resultante do desejo. Quer seja a surpresa como falso desejo, no caso de ser algo negativo, quer a surpresa positiva (Wellman & Banerjee, 1991).

Estes três modelos explicativos da compreensão da causa das emoções podem ser considerados todos convincentes, embora os seus autores encarem cada um como único, e com maior poder explicativo que cada um dos outros. Stein e Trabasso (1989) defendem que a focalização feita no processo de informação inerente à estrutura da situação é incompatível com a Abordagem Protótipo. Semelhante posição é tomada por Harter e Whitesell (1989) face aos seus oponentes.

Á parte das visões pessoais dos seus autores poderemos considerar que cada uma das abordagens, e sobretudo a súpula de todas elas, dá uma importante visão sobre a forma como as crianças compreendem o seu mundo emocional. Talvez a Abordagem Estrutural da Situação, com as metas querer/ter versus não querer/não ter e os resultados inerentes à certeza ou incerteza da realização destes estados internos, sobressaia mais como base explicativa e lógica. Mas, a Abordagem Protótipo providencia o conteúdo temático da situação. Parafraseando Stein e Trabassos (1989), o conceito da estrutura da situação e a situação em si mesma são importantes aspectos para a compreensão das emoções das crianças. Saber como as crianças pensam acerca das emoções pode ajudar os educadores e os pais a compreenderem as razões por vezes idiossincráticas e ajudá-las, intervindo na regulação emocional.

A linguagem emocional mune as crianças de uma ferramenta poderosa para perceberem as emoções. Aqui convém, no entanto, definir o que se entende por linguagem e palavras emocionais, pois existe uma grande variedade de palavras que detêm uma conotação afectiva. A nossa atenção, no entanto, será apenas direccionada para as palavras que denotam estados emocionais.

Já referenciámos que as crianças entre os 18 e os 36 meses registam rápidos progressos na mestria da comunicação verbal emocional. Usam rótulos emocionais, não apenas para explicar ou comentar o que sentem, mas também para guiar ou influenciar o comportamento dos seus pares, para obter conforto ou atenção, para manter estados de alegria e ainda para antecipar, obter ou evitar outros estados emocionais (Dunn, Brown & Beardsall, 1991). E, como é evidente, esta construção linguística não surge desligada do contexto social, várias pessoas participam nela. As crianças entabulam conversações sobre as emoções com os pais, avós, irmãos e pares. No entanto, as verbalizações parentais são indiscutivelmente uma alavanca essencial para aprendizagem da criança acerca da expressão das emoções e da sua compreensão. As diferenças individuais do uso pelas mães da linguagem emocional nas suas várias funções dotam a criança de uma compreensão única acerca das emoções.

Brown e Dunn (1991) observaram naturalisticamente conversações sobre os sentimentos entre crianças e as suas mães. Entre os 24 e os 36 meses as crianças referem-se a estados emocionais onde o conteúdo e o contexto do discurso emocional mudam. Mas entre os 36 meses e os 47 as conversas sobre os sentimentos diminuem de frequência com as mães, uma vez que aumentam entre os irmãos e também com os pares, o que reflecte um reforço da habilidade da criança para encetar conversas sobre as emoções independente da sua mãe. Como parceiros de interações, os irmãos mais velhos são diferentes das mães,

o que vai conferir aos mais pequenos um novo conjunto de experiências no uso da linguagem emocional. Assim, as probabilidades de ver os irmãos mais novos como um propósito moralizador são menores, também são menos pacientes e têm menor capacidade para conversas de apoio; por isso, focam-se mais no objectivo de ver as suas necessidades satisfeitas e falam mais acerca dos seus sentimentos do que as mães, porventura até arrastando os irmãos mais novos a tomar a sua perspectiva (Brown e Dunn 1991).

No período pré-escolar as crianças refinam esta compreensão da linguagem emocional, em primeiro lugar porque esta habilidade verbal vai reflectir as situações, as causas e as consequências e os comportamentos relacionados, ganhando assim complexidade mas, também, clareza e exactidão. Em segundo lugar, porque o conhecimento das crianças em torno da regulação emocional vai crescendo e começam a demonstrar sensibilidade acerca do controlo da experiência emocional: exibir a emoção não é sinónimo de experiência-la.

Na investigação levada a cabo por Ridgeway e Kuczaj (1985, citados por Denham, 1998), 75% das crianças de três anos usam termos por sentirem-se bem, alegres, tristes, com medo, zangados e surpreendidas; 75% das crianças com seis anos usam termos por se sentirem confortáveis, excitadas, aborrecidas, alegres, infelizes, relaxadas, preocupadas, sozinhas, desapontadas, tímidas, embaraçadas, nervosas, irritadas, com ódio.

Em adição a este crescimento na mestria de inferências sobre os estados emocionais, as crianças começam também a perceber que as experiências emocionais podem produzir estados duradouros de humor, que, indirectamente, afectam o subsequente comportamento.

As crianças conseguem explicar que o sentir-se alegre ou triste provavelmente tornará uma pessoa mais benevolente perante as outras, ou a experimentação da raiva conduzirá a um decréscimo no auto-controlo. Felleman, Fisher e Masters (1981, citados por Fritz, Zanh-Waxler & Ridgeway, 1986) denominaram esta comunicação verbal de reflexão sobre as relações entre as emoções e o humor.

Mas as crianças reflectem também acerca das diferenças individuais e das pistas sobre os conflitos. Crianças de 4, 5 anos compreendem que duas personagens de uma história podem experimentar diferentes emoções face à mesma situação e aplicam julgamentos verbais apropriados acerca dos sentimentos dessas personagens: Alegre em resposta à vitória; triste em resposta à derrota (Gove & Keating, 1979, citados por Fritz, et al., 1986).

A comunicação verbal emocional assume também uma função interpessoal que pressupõe a habilidade de analisar situações emocionais complexas, de reconhecer os efeitos do humor no comportamento e de constatar as perspectivas emocionais individuais empregues nas situações do dia a dia. As crianças conseguem, assim, influenciar o comportamento imediato de outra pessoa, explicar as suas próprias emoções, e as respostas dadas à situação, e reflectir mais tarde sobre essas conclusões (Fritz et al., 1986).

Selman (1981) fala de outra função da comunicação verbal das emoções: a reflexão sobre o controlo voluntário e a exibição dos estados emocionais no próprio e nos outros. A autora defende que o controlo da exibição emocional e a experiência das emoções são aquisições que se processam em estádios, embora em cada estádio, presumivelmente, domine um nível intuitivo ou implícito, antes da criança conseguir dar explicações verbais

explícitas. Assim, no estágio 0, as crianças mais novas não discriminam entre um estado interior e um comportamento exterior; a emoção e a expressão são sempre concordantes (se vir uma pessoa chorar, a criança diz que ela está a sentir-se triste). No estágio 1 a criança já faz a diferenciação entre a expressão emocional e a experiência emocional, embora algumas tentativas de engano possam ocorrer. Isto é: pode ocorrer uma emoção que aparece mascarada. A possibilidade do engano é susceptível de ser reconhecido pela criança, mas é explicado como um sentimento que se alterou e não como um disfarce emocional.

Ao contrário, no estágio 2, é marcada uma explícita diferença entre o sentimento interior e a realidade exterior. As crianças conseguem explicar que os outros podem ser enganados por falsas exteriorizações emocionais e este engano pode ser resolvido através de uma reorientação de pensamentos, como por exemplo dizer para ele próprio “não me interessa”.

A transição para o 3º estágio é definida através da emergente concepção do Eu como motor activo que decide o que pode ser admitido ou não conscientemente. Só os adolescentes discutem as motivações inconscientes (estágio 4). Selman (1981) refere que a motivação que leva as crianças a dissimular as emoções parece ser, na maioria das vezes, um acto de auto-protecção. Saarni (1977) vem corroborar esta ideia pois, ao questionar crianças de 6 anos de idade sobre a não atribuição da emoção esperada

à personagem de um conto, as crianças apontaram várias razões para a não revelação da real emoção: evitar problemas, manter a auto-estima, evitar embaraço ou escárnio, manter um relacionamento, revelar normas sociais. Ainda que o conhecimento da exibição das regras seja implícito ou explícito, o equívoco e o disfarce das emoções, parece não ser o ponto mais alto na cabeça das crianças quando tentam interpretar as emoções dos outros, pois raramente explicam as histórias onde existem conflitos emocionais em termos de dissimulação ou de falsos sentimentos.

Falta ainda referir outra das funções verbais da comunicação emocional, que é precisamente a função interpessoal de falar sobre o controlo emocional e as falsas emoções. As crianças utilizam a linguagem emocional para influenciar, manipular e regular as emoções e as respostas dos outros. Cummings (n.d., citado por Fritz, et al., 1986) afirma que só a partir dos 7 anos de idade a criança se torna perita nesta área.

A capacidade de falar acerca das emoções permite atingir um nível diferente de intersubjectividade, mais do que na comunicação não verbal, mesmo nos contextos imediatos. Neste âmbito, é particular constatar que a reflexão verbal das emoções parece ocorrer, muitas vezes, nas situações do despertar (*arousal*) emocional, ilustrando, assim, que a habilidade para discutir as emoções cumpre uma significativa função de regulamentação e clarificação, mesmo nas relações interpessoais das crianças mais novas.

4.5

RECONHECIMENTO DA EXPERIÊNCIA EMOCIONAL DOS OUTROS

Embora a criança use vocabulário acerca das emoções, se expresse emocionalmente, reconheça situações que provocam emoções e mesmo compreenda as causas e as consequências das emoções, isto não é suficiente para interpretar, com exactidão, os sinais emocionais dos outros. É necessário obter informações específicas acerca da pessoa em particular bem como da situação. Gnepp e Chilamkurti (1988) apontam três elementos fundamentais para o processamento da informação sobre o conhecimento da experiência emocional dos outros. Primeiro, convém saber se a situação é equívoca, se pode ocorrer mais do que uma emoção simultaneamente; segundo, se existem pistas em conflito nos padrões de expressão da pessoa e na própria situação; terceiro, se é necessário informação personalizada.

Para identificar a emoção que outra pessoa está a exhibir, a primeira questão a avaliar é se a situação abarca apenas uma emoção forte, determinante comum em todas as pessoas. Como já vimos, as crianças são claramente capazes de determinar isso; imaginam como se sentem nessa situação elas próprias, e as outras pessoas em geral. Mas o facto é que nem sempre as situações estão associadas a uma única emoção forte. Pessoas diferentes sentem emoções igualmente diferentes, perante a mesma situação que as despoleta. As crianças tomam consciência que, por vezes, é necessária informação adicional para interpretar as emoções, começam a reconhecer o equívoco inerente a determinadas situações (Denham, 1998).

Mas a situação pode estar associada a uma emoção forte e a pessoa experienciar uma emoção atípica. Por exemplo: uma pessoa pode sorrir ao ver uma aranha trepar pela parede. Neste caso, é necessário obter informação pessoal, não só no caso de situações emocionais equívocas, mas também quando uma reacção emocional é atípica. No entanto, interpretar reacções atípicas requer um nível sofisticado de decisões, resolver os conflitos inerentes à expressão e aos indícios emocionais das emoções em vez de depender apenas de um sinal ou de outro.

Uma estratégia utilizada para clarificar situações equívocas ou atípicas é questionar a fim de resolver a situação. Mas as crianças não são ainda capazes de, espontaneamente, colocar questões que as ajudem a resolver estas situações (Gould, 1984, citado por Denham, 1989). Aparentemente, conseguem utilizar informação acerca das situações atípicas mas não a procuram automaticamente. Muitas das crianças ainda estão a trabalhar na habilidade de reconhecer os detalhes complexos das diferentes perspectivas. Dispõem de uma vaga noção de que uma pessoa pode exhibir uma emoção negativa numa situação em que normalmente se espera uma emoção positiva, mas tudo isto é apenas baseado na sua experiência o que, por isso mesmo, torna o conhecimento imperfeito. Por outro lado, as crianças podem ainda não ter sido expostas a situações onde uma expressão positiva é revelada perante uma situação negativa.

Em suma, a dificuldade em criar uma união entre a expressão e os indicadores emocionais da situação fica a dever-se, tanto a limitações cognitivas, como a limitações sociais e experienciais. A habilidade para perceber as causas psicológicas das reacções emocionais pessoais emerge, nalgumas crianças, durante o período pré-escolar (Denham, 1989).

No que à informação personalizada diz respeito uma questão se impõe: que tipo de informação personalizada usa a criança para interpretar as emoções?

Gnepp e Chilamkurti (1988) referem quatro fontes de informação. A primeira tem um carácter normativo, isto é, as crianças dão-se conta que categorias culturais normativas, como a idade ou o género, moderam as experiências emocionais nas diferentes situações. Se as crianças forem confrontadas com uma situação em que lhes é contado que numa determinada região as pessoas convivem com animais selvagens, quando são questionadas como se sentem essas pessoas perante esses animais, as crianças responderão em função da informação normativa que obtiveram, que as pessoas gostam dos animais e não os temem.

4.6

O CONHECIMENTO DAS ESTRATÉGIAS DE REGULAÇÃO EMOCIONAL

Outra informação utilizada tem a ver com as características da personalidade estáveis ao longo do tempo. Gnepp e Chilamkurti (1988) contaram histórias às crianças nas quais o protagonista ia variando, era cruel, honesto, tímido ou egoísta. Crianças de 6 anos de idade usaram esta informação para responderem a questões acerca dos sentimentos em situações que normalmente seriam consideradas inequívocas (por exemplo, o que sentiria o palhaço se chegasse à escola com um sapato branco e um preto calçado e toda a gente se ri-se). Como não há estudos do uso das características da personalidade com crianças abaixo dos 6 anos, não é possível determinar quando aparece esta habilidade.

A terceira informação utilizada é a informação específica da pessoa que está imediatamente presente. Gnepp e Chilamkurti (op. cit.) dão como exemplo a história de um rapazinho que comia cereais sempre que podia. Um dia, ao jantar, a mãe disse que havia cereais. Quando perguntam às crianças como é que o menino se sentiu, crianças de 4 e 5 anos utilizam a única perspectiva que lhes é dada na história, ou seja, ele ficou contente. Inclusivamente as crianças dão mais peso a esta informação pessoal específica do que à informação normativa quando as duas aparecem em conflito.

Por último, a quarta fonte prende-se com uma história individual passada. As crianças utilizam esta fonte de informação, embora menos vezes que os adultos, pois requer muitas inferências em termos de coordenação com a reacção emocional presente. Gnepp e Chilamkurti (op. cit.) apontam como exemplo uma história contada às crianças que fala de uma situação em que o melhor amigo do Roberto lhe diz que já não gosta mais dele. No dia seguinte, o Roberto vê o seu melhor amigo no recreio. Quando questionaram as crianças acerca do sentimento que o Roberto experimentou, as crianças de 5 anos fizeram mais inferências situacionais (alegre porque podia brincar com o amigo) do que inferências personalizadas (triste porque sabia que o amigo já não gosta mais dele). No entanto, as crianças mais velhas podem fazer mais inferências personalizadas quando questionadas a explicar o carácter atípico da emoção (tristeza quando viu o seu amigo).

Como já referenciamos (cf. ponto 3.3.4.), não há na literatura um consenso acerca da definição da regulação emocional. A maioria dos teóricos concorda em que a regulação emocional se refere às tentativas de modificação dos componentes da experiência emocional no que diz respeito à sua ocorrência, forma, duração e intensidade. A modificação das emoções pode ocorrer, inicialmente, por evitar, inibir, manter ou modificar uma experiência emocional.

A maioria das pessoas experiencia emoções quando os objectivos valorizados foram realizados ou gorados. Denham (1998) refere que as emoções que sinalizam a realização ou a frustração dos objectivos actuam como reguladores interpessoais.

A regulação emocional eficaz está relacionada com um óptimo funcionamento social (Eisemberg, Fabes, Guthrie & Reiser, 2000). Quando sofremos emoções negativas, queremos sentir-nos melhor e, quando sentimos emoções positivas, desejamos que elas se mantenham. A investigação tem-se, no entanto, mais focalizado na regulação de conjuntos de emoções negativas, sem acompanhar a regulação de emoções específicas ou discretas, como a raiva ou a tristeza (Philippot & Feldman, 2004; citados por Rivers et al., 2007). Contudo, as emoções discretas contêm informação única e valiosa acerca do relacionamento do próprio com o meio ambiente, o que lhe permite responder adaptativamente às mudanças desse meio ambiente. Por exemplo, a raiva ocorre em resposta a ameaças ou injustiças percebidas, onde existe alguém ou alguma coisa para atribuir culpa (Averill, 1983, citado por Rivers et al., op. cit.) e onde são accionadas sistemáticas tentativas de recuperar o controlo, deslocando a atenção para a ameaça e para o despertar (*arousal*) psicológico na preparação de uma resposta comportamental (Ekman, 2003, citado por Rivers et al., op. cit.). Por seu lado, a tristeza ocorre quando algo importante é perdido, sem um alvo indesculpável, e onde são abrandados os sistemas cognitivo e psicológico, na tentativa de recuperar energia e suportar o ajuste à perda (Barr-Zisowitz, 2000; Ekman, 2003; todos citados por Rivers et al., 2007).

4.6.1 – Estratégias de modificação das emoções negativas

Registam-se pelo menos três áreas de investigação que sugerem que as emoções discretas (raiva e tristeza) são relevantes para a regulação emocional eficaz.

Barrett et al., (2001, citados por Rivers et al., 2007), demonstraram que os indivíduos que distinguiam e eram mais conhecedores dos estados emocionais discretos, tinham mais capacidade para regular emoções negativas do que aqueles que não as distinguiam e não detinham esse conhecimento. Isto sugere que os estados emocionais discretos, quando comparados com os estados afectivos na sua globalidade, envolvem um valor adaptativo ao providenciar informação acerca do relacionamento da pessoa com o seu meio ambiente (Schwarz & Clore, 1996, citados por Rivers et al., op. cit.).

Diener e Mangelsdorf (1999, citados por Rivers et al., op. cit.), nas suas investigações com crianças, mostraram que as emoções discretas são reguladas de diferentes formas e com diferentes níveis de eficácia. Assim, as crianças de 2 anos tendem a usar um repertório mais amplo de estratégias nas tentativas de regulação da frustração quando tentam regular o medo. A eficácia das estratégias de redução da emoção varia dependendo da emoção alvo. Por exemplo, nas crianças mais pequenas, a distração reduz a intensidade da raiva, mas não do medo.

Brody e Hall, 2000, e Shields, 2002 (todos citados por Rivers et al., 2007), fruto das suas investigações, afirmam que existem diferenças de género na regulação emocional, à semelhança da experiência emocional em que se verificam também algumas diferenças. As mulheres apresentam mais tendência para demonstrar a tristeza e esconder a raiva, enquanto que os homens expressam mais a raiva e encobrem mais a tristeza. Estas diferenças podem ser interpretadas à luz dos esforços resultantes do evitamento de comportamentos inapropriados de acordo com o género. Os estereótipos apontam que a tristeza é uma emoção mais feminina, enquanto que a raiva é con-

siderada mais masculina, daí pode resultar a motivação das mulheres para regular mais a raiva e os homens regular mais a tristeza (Rivers et. al., op. cit.).

As crianças aprendem estratégias para regular as suas emoções e as dos outros, isto é, aprendem como modificar emoções positivas e negativas (Stein & Lavine, 1990). Segundo Carlson, Felleman e Masters (1983, citados por Denham, 1989) as crianças mais novas estão motivadas para modificarem determinadas emoções.

Uma das abordagens que se pode fazer para reconhecer as ideias das crianças acerca da mudança das emoções é citar uma emoção e questioná-las acerca do que fazer para a alterar. Como seria de prever, as crianças consideram a raiva e a tristeza as mais susceptíveis de serem alteradas. Em estudos efectuados com recurso a várias metodologias, as crianças pré-escolares demonstraram compreender estratégias específicas para mudar a tristeza e a raiva, incluindo estratégias físicas, verbais, sociais, de ajuda e materiais (Fabes et al., 1988; Fabes & Eisenberg, 1992; MacCoy & Masters, 1985; Denham, 1999^a, estes últimos citados por Denham, 1998). As estratégias físicas e materiais foram citadas para remediar a tristeza; as materiais e as verbais para a raiva; e as verbais e físicas para a aflição. Quando questionados acerca da mudança das emoções negativas nos seus pais, as crianças demonstraram uma grande prevalência de respostas de afecto físico (dar um beijo ou um abraço), mostrando saber que estas estratégias são desarmantes e aprovadas (Denham, 1999^a, citada por Denham, 1998).

Outra abordagem para observar as estratégias usadas pelas crianças para alterar as emoções é contar-lhes histórias e perguntar como podem ajudar o protagonista a mudar uma emoção. No estudo levado a cabo por Covell e Milles (1992), todas as crianças entre os 4 e os 9 anos a quem foram contadas histórias onde era perdido um rádio do pai, ou em que o pai chegava a casa zangado depois de

um dia mau no trabalho ou, ainda, em que os pais tinham uma zanga, todas apresentaram soluções para alterar as emoções apresentadas. Os mais novos apresentaram estratégias mais indirectas, que não tinham a ver directamente com a causa da emoção parental, como fazer um desenho para o pai, portar-se bem na escola ou comprar um presente. A única estratégia directa apresentada prendia-se com a história em que era mais fácil resolver a questão: comprar um rádio novo para o pai. Embora estas estratégias possam parecer menos úteis, o facto é que as crianças demonstraram uma sabedoria quase involuntária, pois consideraram estratégias que geralmente tornam os pais felizes e são eficazes na redução da raiva.

4.6.2 – Estratégias de modificação das emoções positivas

Saber que acções evitar para manter as emoções positivas, como por exemplo a alegria, torna-se também fundamental. As crianças sabem que algumas acções como a agressão, a não satisfação material ou social, pode transformar a alegria noutras emoções negativas (MacCoy & Masters, 1985, citados por Denham, 1998).

No estudo já referenciado levado a cabo por Denham (1999^a, citado por Denham, 1998), a maioria das crianças referiu estratégias físicas anti-sociais para alterar a alegria dos pais em tristeza. As raparigas apontaram mais meios sociais de *nurture*, do que os rapazes, para alterar a alegria dos pais. Contudo, as crianças quando questionadas sobre a mudança do estado de alegria, questionam-se sobre qual a razão de isso ser um objectivo, ficam confusas e consideram que é um disparate.

4.6.3 – Estratégias cognitivas

Como já fomos dando conta, as crianças já possuem uma noção eficaz acerca da mudança dos estados emocionais negativos, quer nelas próprias, quer nos outros. Demonstram menos eficácia na mudança dos estados emocionais positivos. Mas, com o tempo, vão começar a desenvolver estratégias mentais para lidar com as emoções, sobretudo com as negativas. Contudo, estas estratégias mais sofisticadas não predominam, pois são menos usadas em detrimento das estratégias comportamentais utilizadas a partir dos 4 até aos 15 anos (Brown, Covell & Abramovitch, 1991, citados por Denham, 1998). Assim, embora as crianças dos 4 aos 6 anos de idade reconheçam as estratégias cognitivas de controlo, como por exemplo lembrarem-se de um dia alegre ou dizerem para elas próprias que se vão sentir melhor, não são capazes de gerar estas estratégias por si próprias. Esta inabilidade de conceber espontaneamente estratégias é paralela à inabilidade, já referenciada, de conseguir informações personalizadas acerca das emoções que ocorrem espontaneamente. Isto parece sugerir que a raiz para estas inabilidades radica no desenvolvimento cognitivo que ainda não é muito sofisticado (Denham, 1998).

Alguns estudos foram realizados com o objectivo de perceber que tipo de estratégias as crianças utilizam para mudar as suas emoções. Num desses estudos (Banerjee, 1997) eram contadas a crianças dos 3 aos 5 anos várias histórias onde os protagonistas viviam situações de raiva, tristeza, alegria e medo. As crianças foram divididas em dois grupos. A um grupo (escolha livre) foi pedido que gerasse estratégias para lidar com as situações, a outro (escolha condicionada) foi pedido que escolhessem entre três estratégias apresentadas: estratégias externas (alterar situações externas como localização, expressão emocional, pedir ajuda); estratégias mentais envolvendo processos de pensamento (redireccionar pensamentos, reinterpretar situações, simulação da situação); estratégias ineficazes que não resultariam (repetir os factos da

história, fazer algo que ainda exacerbasse mais o estado emocional negativo ou simplesmente aceitar a emoção). Em ambosos grupos as crianças apresentaram estratégias externas ou estratégias mentais em 90% do tempo. As estratégias mentais foram reportadas, pelo menos, por metade das crianças do grupo de escolha livre e foram mais escolhidas que as ineficazes no grupo de escolha condicionada. Mesmo sem o benefício da escolha condicionada, as crianças mais velhas do grupo de escolha livre, reportaram mais estratégias mentais do que externas.

Pode-se então afirmar que as estratégias mentais aumentam significativamente de importância no período pré-escolar. As crianças têm noção das estratégias cognitivas de regulação das emoções muito mais cedo do que os investigadores pensavam (Denham, 1998).

Outra forma de regulação de emoções é simplesmente deixar passar tempo. As crianças começam a perceber que a força de uma emoção muitas vezes altera-se com a sua duração. Brown e Dunn (1991) descobriram que as crianças em idade escolar conseguiam descrever o declínio linear da alegria, tristeza ou raiva em cinco pontos subsequentes ao despoletar da emoção, enquanto que as crianças entre os 4 e os 6 anos só conseguiam descrever a mudança de uma emoção para outra ao longo do tempo. Também a noção de tempo é ainda estranha para elas. É mais difícil imaginar a diminuição de uma emoção, do que a sua transformação concreta noutra. Para elas, a intensidade da emoção mantém-se ao longo do tempo, embora nas histórias consigam diferenciar as intensidades emocionais, mais alta ou mais baixa.

Mais vez se regista que na idade pré-escolar as crianças começam a adquirir noções mais complexas acerca da regulação emocional. Compreendem que alguma coisa se pode fazer para regular as emoções, sabem já bastante sobre as estratégias externas, sendo as mentais mais utilizadas pelos mais velhos, têm ainda dificuldade em lidar com a noção de que as emoções podem diminuir com o tempo.

4.7

DESENVOLVIMENTO DA NOÇÃO DE QUE EXISTEM REGRAS PARA EXPRESSAR AS EMOÇÕES

É importante para a criança adquirir e seguir regras culturais, familiares e pessoais de expressão das emoções. A criança aprende a utilizar estratégias para substituir, minimizar, maximizar e mascarar padrões de expressividade de acordo com as expectativas culturais ou de acordo com os seus próprios propósitos (Ekman & Friesen, 1975, citados por Denham, 1998). Todas estas habilidades envolvem conhecimentos de quando, onde e como controlar a manifestação das emoções. As crianças começam por maximizar ou minimizar os padrões expressivos que já detêm no seu repertório. A mestria de substituir ou mascarar a emoção é adquirida mais tarde, pois necessita de mais habilidades cognitivas e controlo muscular facial para mudar a expressão inicialmente experienciada (Sarni & von Salisch, 1993, citadas por Denham, op. cit.). São apontadas, por Denham (op.cit.) três razões para as dificuldades apresentadas pelas crianças em idade pré-escolar, no uso de regras para expressar as emoções. Embora as crianças aprendam precocemente estratégias verbais para diminuição de emoções, não lhes é dado muito *feedback* sobre como modificar a expressão facial ou vocal. Aprendem mais facilmente as regras da manifestação emocional através da observação às expressões verbais e faciais dos outros e através do *feedback* indirecto. As crianças precisam também de aprender como inibir os movimentos dos músculos faciais e a vocalização, tendo em vista as regras da manifestação emocional. Por último, as crianças desta faixa etária apresentam dificuldades em fazerem auto-avaliações críticas, por exemplo “Tenho que mudar a minha manifestação de raiva para que a minha mãe se sintam bem”.

No entanto, as crianças em idade de creche já apresentam padrões expressivos de sinais de redução das emoções negativas, como por exemplo, contrair-se, comprimir ou morder os lábios (Malatesta, 1990, citado por Denham, op. cit.). Conseguem também minimizar emoções que podem ser prejudiciais para eles ou para os outros, e maximizam emoções que servem para dramatizar as situações de aflição, a fim de obterem atenção (Dunn, Bretherton & Munn, 1987).

Portanto, a maximização e minimização da expressividade emocional aparecem com carácter de auto-protecção, quer para um rol de ajudas, quer para ganhar atenção e compreensão dos adultos face aos seus desejos. Mas, as crianças em idade pré-escolar utilizam estas estratégias para suavizar as interacções entre pares e adultos. Ter conhecimento de quando minimizar a raiva, através de um franzir de sobrelhas ou morder de lábio, pode evitar uma luta.

Banerjee (1997) efectuou um estudo com crianças em que lhes apresentou quatro histórias, cujas normas sociais sugeriam que as emoções deveriam ser escondidas, logo restritivas, e três histórias em que as normas eram permissivas, sendo socialmente permitida a sua expressão emocional. Aproximadamente três quartos das crianças em idade pré-escolar responderam apropriadamente às histórias. Sabiam que as emoções devem ser mais vezes modificadas em restritivas do que em permissivas.

4.8

NOÇÃO DE QUE PODE SER SENTIDA MAIS DO QUE UMA EMOÇÃO SIMULTANEAMENTE

À medida que a expressividade emocional se torna mais intrincada, a criança começa a tornar-se mais consciente da ambivalência emocional, experienciando-a, ao mesmo tempo que se começa a conhecer melhor. É comum os adultos e as crianças mais velhas experienciarem situações de miscelâneas emocionais. Mas, não é tarefa fácil para a criança pequena compreender as situações em que, simultaneamente, aparecem emoções de valências opostas. Harter e Buddin (1987) propõem um modelo cognitivo desenvolvimental de compreensão dividido em quatro níveis. Para estes autores a compreensão da ambivalência emocional é ainda embrionária no período pré-escolar, sendo que o primeiro nível se inicia aos 7 anos, em que a criança começa por perceber que duas emoções da mesma valência podem ser dirigidas para o mesmo objectivo, por exemplo, tristeza e raiva quando um colega destrói um puzzle acabado de fazer. Aos 11 anos, a criança consegue compreender que sentimentos de valências opostas podem ser expressos em direcção ao mesmo objecto, por exemplo raiva por a mãe lhe ter retirado um privilégio, apesar de a amar ao mesmo tempo. Embora Harter e Buddin tenham subestimado a compreensão dos múltiplos conflitos emocionais nas crianças mais novas, o facto é que metodologias mais apropriadas às idades revelaram que as crianças mais novas detêm mais conhecimento sobre esta matéria, do que à primeira vista se supunha. Wintre, Polivy e Murray (1990) e Wintre e Vallance (1994), todos citados por Denham, 1998) fizeram uma investigação com crianças dos 4 aos 8 anos de idade em que avaliaram as suas capacidades de julgamento sobre a existência, intensidade e valência da multiplicidade emocional. Depois de terem

escutado 15 histórias (por exemplo, no teu aniversário ofereceram-te uma bicicleta nova mas perdeste o controlo e caíste) as crianças foram questionadas sobre o que sentiriam em cada uma delas. Os resultados indicaram que por volta dos 5 anos as crianças conseguem predizer a experiência de múltiplas emoções, da mesma intensidade e da mesma valência, que afectam o despoletar das situações. Por volta dos 6 anos, começam a predizer a experiência de múltiplas emoções, da mesma valência mas de diferentes intensidades. Só por volta dos 8 anos é que as crianças conseguem predizer múltiplas emoções de intensidade variada e de valências opostas.

Apesar de as crianças começarem a ter um conhecimento mais sofisticado da sua vida emocional, a questão é que elas manifestam dificuldades em relação à mistura das emoções. Os obstáculos podem ser encontrados, por um lado, na dependência em relação à expressão facial, pois os rostos não podem ao mesmo tempo expressar duas emoções; por outro, nas teorias da mente que afirmam que não se pode pensar de duas formas diferentes (Harris, 1983). Provavelmente terão que “desaprender” algumas das asserções sobre os estados internos para poderem avançar nesta área da compreensão emocional.

Kestenbaum e Gelman (1995) tentaram dissecar esta questão a fim de isolar os problemas onde eles ocorrem. No primeiro estudo, dirigiram questões abertas a crianças de 5 anos acerca do que sentiam quando estavam simultaneamente alegres e tristes, alegres e zangados e tristes e zangados. 60% das crianças reconheceram que os sentimentos se podem misturar. Contudo, as suas explicações não eram adequadas, mesmo quando as

justificações abordavam a mistura das emoções. Poucas crianças citavam a simultaneidade de sentimentos ou a junção de dois eventos simultaneamente despoletados.

O estudo seguinte requereu menos produção verbal. As crianças ouviram histórias acerca de dois eventos simultâneos, mas distintos, envolvendo uma mistura de emoções. As crianças de 5 anos conseguiram discernir múltiplas emoções nas histórias, especialmente nas que continham informação visual. As crianças de 4 anos apresentaram dificuldades possivelmente emanadas da linguagem ou dos constrangimentos cognitivos ou ainda da falta de experiência. As crianças desta idade revelam um pensamento mais concreto do que as de 5 anos, mas têm problemas com as noções de tempo e também com alguns conceitos linguísticos, como perceber a noção de “ao mesmo tempo”, acrescentando o facto de que provavelmente detêm menos experiência pessoal e social em conduzir emoções misturadas.

No terceiro estudo efectuado por Kestenbaum e Gelman (1995) foram dadas às crianças três tipos de imagens de mistura de emoções: fotografias de adultos modificadas incluindo olhos de uma emoção e boca de outra; cartões

com extraterrestres também com olhos de uma emoção e boca de outra e cartões com extraterrestres com duas cabeças, cada uma expressando uma emoção diferente. As crianças de 4 e 5 anos identificaram e reconheceram emoções misturadas nas expressões faciais, especialmente nos cartões dos extraterrestres com duas cabeças. Dando uma ajuda visual de como as emoções se mesclam, são experienciadas e expressas, as crianças são capazes de identificar e falar acerca da mistura emocional. Esta metodologia dos extraterrestres de duas cabeças ajudou as crianças a vencer o conflito entre a existência de emoções misturadas e a regra de “não se pode pensar nem sentir de duas maneiras”.

Apesar do que estas investigações tentaram demonstrar, ainda não existe um acordo entre os desenvolvimentistas sobre se as crianças em idade pré-escolar conseguem detectar só múltiplas emoções da mesma valência e intensidade, se diferentes valências de emoções ou apenas emoções sequenciais dirigidas para o mesmo objecto. O que fica no entanto clarificado é que as crianças desta idade conseguem explicar os conflitos emocionais (Denham, 1998).

4.9

COMPREENSÃO DA COMPLEXIDADE EMOCIONAL

Outro acontecimento importante no domínio do conhecimento emocional é a compreensão de emoções mais complexas, como por exemplo, a culpa, a vergonha, o orgulho, o embaraço e a empatia. Antes dos 6 anos de idade as crianças não usam correctamente termos emocionais ou descrições acerca do orgulho ou vergonha, quer nelas quer nos outros. Falam de felicidade, alegria ou excitação quando se referem às suas proezas, mas não em orgulho.

Mesmo as crianças mais velhas falam em sentirem-se mal, assustadas ou preocupadas face a uma situação de detecção ou castigo por terem roubado, mas não usam o termo culpa. Russell e Paris (1994) efectuaram uma investigação onde, em vez de contarem histórias às crianças e perguntarem como é que os protagonistas se sentiam, contaram as histórias mas dizendo logo o que as personagens estavam a sentir e pediram para as crianças completarem a história, dizendo o porquê de estarem a sentir aquilo e se era bom ou mau. Chegaram à conclusão que as crianças de 4 e 5 anos tinham apenas uma conceptualização parcial das emoções de orgulho, ciúme, vergonha e gratidão. Elas percebem a valência que está associada à emoção, mas não têm o conhecimento do tipo de situação que provoca essas emoções.

Podemos então concluir que o desenvolvimento emocional das crianças em idade pré-escolar não está completo, mas é durante os anos pré-escolares que as crianças aumentam significativamente as competências em termos de uso da linguagem emocional. Geralmente desde a 1ª infância, e depois mais tarde, as crianças rotulam as expressões emocionais e reconhecem primeiramente a alegria, seguida da tristeza, da raiva e do medo. Identificam as situações que despoletam essas emoções e começam a compreender as causas e consequências. Da mesma forma, vão-se tornando claras as formas de alteração das emoções nelas próprias e nos outros, e embora as estratégias utilizadas sejam mais comportamentais do que cognitivas são, no entanto, capazes de generalizar estratégias mentais. Também iniciam o processo de utilização de estratégias para alterar as emoções nos seus pais, especialmente no que diz respeito à raiva. É ainda durante o período pré-escolar que as crianças iniciam a utilização da informação personalizada para inferir como os outros se estão a sentir. Finalmente, o longo caminho que falta ainda percorrer diz respeito à compreensão da mistura e da ambivalência das emoções, e também às emoções mais complexas como o orgulho, a vergonha ou a culpa.

CAPÍTULO



OS LAÇOS ENTRE O SOCIAL E O EMOCIONAL

1 A CONFLUÊNCIA ENTRE O EMOCIONAL E O SOCIAL

Iniciaremos este capítulo com a abordagem genérica sobre o desenvolvimento social e as suas ligações ao emocional, aflorando também algumas estratégias de intervenção. Incluímos ainda umas breves notas sobre o conceito de bem-estar pois pareceu-nos ser um indicador de referência ligado e esta temática.

1.1

A CONFLUÊNCIA ENTRE O EMOCIONAL E O SOCIAL

Repescando um pouco aquilo que já explanámos (cf. cap. 1 ponto 1) não é fácil delimitar as fronteiras conceptuais entre a inteligência social e a emocional, até por uma questão de compreensão holística da pessoa como um todo. Seguindo de perto as principais fontes (Bar-On, 1997; Goleman, 1995; Goleman, 2006; Salovey & Mayer, 1990) podemos encontrar modelos que procuram apurar as relações entre estes dois tipos de inteligência focando-se uns mais nas habilidades, outros assumindo uma perspectiva mais integradora. Mayer, Salovey e Caruso (2000) propõem uma conceptualização de inteligência emocional centrada na habilidade emocional, excluindo traços e talentos especiais. Apresentam quatro níveis de habilidades emocionais: a percepção de emoções, em si e nos outros e a sua expressão; a assimilação de experiências emocionais; a classificação, análise e compreensão de emoções; e, por último, a monitorização e regulação reflexiva de emoções. Neste sentido, este modelo preconiza a inteligência social como um conceito amplo que integra a inteligência emocional.

No ponto de vista de uma abordagem mais integrativa, vamos encontrar uma mescla de diferentes tipos de construtos que apresentam capacidades mentais, disposições e traços “*a mixture of abilities and other personality dispositions and traits*” (Mayer et al., 2000, p. 399).

Bar-On (1997, citado por Candeias, 2008) apresenta um conjunto de características de personalidade traduzidas numa definição de inteligência emocional que integra um conjunto de capacidades não cognitivas, competências e habilidades que influenciam a capacidade de cada pessoa ter sucesso nas exigências e pressões do quotidiano. Refere

ainda um conjunto de habilidades tais como habilidades intrapessoais (autoconsciência emocional, assertividade), habilidades interpessoais (relações com os outros, responsabilidade social, empatia), comportamentos adaptativos (resolução de problemas, flexibilidade), gestão do *stress* e disposição geral (felicidade optimismo).

Goleman (1997) por seu lado destaca competências ligadas ao conhecimento dos estados emocionais no próprio e nos outros, à gestão das emoções, à auto-motivação e à gestão das relações interpessoais.

Através destes dois modelos podemos dar-nos conta da mescla difícil de destrinçar entre o emocional e o social, combinando características intelectuais de personalidade com competências sociais.

Emergindo da pesquisa da neurociência social, Goleman (2006) vem propor um repensar da inteligência social reflectindo o funcionamento do cérebro social, acrescentando competências relegadas, mas com uma enorme importância para a forma como nos relacionamos. Neste modelo, são focadas duas categorias principais e alguns espectros que as compõem: a consciência social e a facilidade social. Na primeira, que se pode traduzir em termos práticos por aquilo que sentimos a respeito dos outros, encontramos componentes como a empatia primária, como seja captar sinais emocionais não verbais; a sintonia, escutar com plena receptividade; a acuidade empática, que se prende com a compreensão dos pensamentos, sentimentos e intenções de outra pessoa e a cognição social, o saber como funciona o mundo social. A segunda categoria permite-nos perceber o que o outro sente ou pretende fazer, e nela se inclui a sincronia que se

traduz pela forma como agimos harmoniosamente a um nível não-verbal; a auto-representação, o conseguirmos apresentarmo-nos eficazmente; a influência que está presente na forma como concluímos as interações sociais e o interesse, como nos preocuparmos com as necessidades dos outros e agirmos em consequência.

Estes dois domínios abrangem um contínuo que vai das capacidades básicas da via inferior, às articulações muito mais complexas da via superior. A sincronia e a empatia primária são capacidades puramente da via inferior, ao inverso da acuidade empática e da influência que pressupõem uma actividade do neocortex.

Esta perspectiva sugerida por Goleman procura abarcar as duas vias da inteligência social, inferior e superior. Por um lado, o enfoque cognitivo evidenciado nos módulos de processamento da informação e no conhecimento sobre a vida social; por outro, nas capacidades automáticas da via superior e da via inferior, nas quais estão incluídas o afecto, os sentimentos e a percepção emocional, imprescindíveis nos relacionamentos. Nesta opção conceptual de multidimensionalidade, Goleman estabelece uma fratria entre a inteligência social e a inteligência emocional, integrando elementos cognitivos e emocionais ao nível da consciência social e elementos comportamentais ao nível da facilidade social (ver Quadro 2).

Na tentativa de se perceber o porquê do sucesso de determinadas pessoas face a outras, os autores foram assim reunindo um conjunto de habilidades, competências e características de personalidade que se interligam entre si dando origem a um conceito compósito: socioemocional.

Quadro 2 – Interligação entre a inteligência emocional e inteligência social

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	INTELIGÊNCIA SOCIAL
	Consciência social
	Empatia primária
CONSCIÊNCIA DE SI MESMO	Acuidade empática
	Saber ouvir
	Cognição social
	Facilidade social ou gestão de relacionamentos
	Sincronia
AUTOGESTÃO	Auto-representação
	Influência
	Interesse

Fonte: Goleman (2006, p. 479)

1.2

A COMPETÊNCIA SOCIAL: CONSTRUÇÃO DO CONCEITO

Definir a competência social constitui uma questão recorrente ao longo de décadas. Os autores têm partilhado entre si algumas molduras conceptuais, algum vocabulário, mas o facto é que se torna uma tarefa mais complicada do que à primeira vista poderia pressupor. Esta complexidade começou por ser destacada por Bandura (1977) que nos seus estudos experimentais referia a aprendizagem social como uma função de muitas variáveis.

Todavia o conceito de competência social sofreu alguma evolução de acordo com o enfoque de que foi sendo alvo: características situacionais, contextos e até características do observador.

Fazendo uma sùmula, poderemos concluir que a competência social começou por fixar-se no comportamento social, depois atribuiu também importância aos aspectos cognitivos do comportamento e, mais tarde, adicionou os componentes afectivos e emocionais.

A ênfase dirigida primeiramente ao comportamento provocou muita discussão em torno das habilidades sociais, em vez de se abordar um conceito mais amplo de competência social. Beck e Forehand (1984, citados por Topping, Bremner & Holmes, 2000) falam de uma conceptualização do conceito de competências sociais numa dupla perspectiva: molecular que inclui comportamentos específicos como o contacto visual e o tom de voz; e molar, que enfatiza comportamentos mais globais como a assertividade. Com alguma semelhança com este modelo aparece a perspectiva que diferencia micro habilidades, como o contacto visual e o sorriso, e habilidades mais complexas, como seja envolver-se numa conversa ou integrar um grupo (Gesten, Weissberg, Amish & Smith, 1987, citados por Topping et al., 2000). Asher e

Taylor (1983) dão conta de algumas mudanças evolutivas na terminologia usada na literatura, mas salientam a contínua falta de consistência no facto de os termos competência social e habilidade social serem usados como permutáveis. Gesten et al., (1987, citados por Topping et al., 2000) vem clarificar que a competência social é um termo mais abrangente representando um julgamento sumário do desempenho através de uma série de situações interpessoais. As habilidades sociais referem-se a padrões altamente específicos de comportamentos observáveis aprendidos, verbais ou não verbais, através dos quais influenciamos os outros numa tentativa de satisfação das nossas próprias necessidades.

Apesar de alguns autores concordarem e outros que discordarem destas definições, o facto é que o valor posto na aquisição e demonstração de habilidades comportamentais do indivíduo se alterou. Passou a colocar-se maior ênfase na capacidade de atingir resultados sociais. Os resultados sociais podem incluir a aceitação pelos pares, aceitação pelos adultos significativos (pais, professores), adaptação escolar, um estatuto de saúde mental. Os sinais de uma socialização bem sucedida estão relacionados com o estabelecer e manter relações sociais; não prejudicar os outros; ser um membro construtivo e colaborativo, quer num grupo de pares, quer na família, escola, local de trabalho ou comunidade; ter comportamentos saudáveis e de protecção e evitar comportamentos que possam conduzir a consequências negativas (drogas, sida, abandono escolar) (*Consortion on the Shool-Based Promotion of Social Competence*, 1994, citado por Topping et al., 2000).

Cada vez mais os autores reconheceram a importância quer das habilidades sociais, quer dos resultados sociais.

Contudo, só nos anos 80 se assistiu ao reconhecimento do afecto como um dos maiores contributos para o comportamento social. A investigação identificou factores afectivos que influenciavam o comportamento social, como a ansiedade (Wheeler & Ladd, 1980) e a baixa auto-estima (Lochman & Lampron, 1986).

A partir daqui começaram a construir-se modelos teóricos para explicar a interacção entre os componentes cognitivos, afectivos e comportamentais da competência social, mas focados nos processos que antecedem o comportamento.

Os modelos de processamento de informação social (Dodge & Crick, 1990; Dodge & Price, 1994; Ladd & Crick, 1989; Rubim & Krasnor, 1986; Slaby & Guerra, 1988, todos citados por Webster-Stratton & Lindsay, 1999) vieram aventar a importância da cognição social como um dos componentes da competência social. Este componente acentua a capacidade de a criança saber ler e interpretar as situações sociais de forma correcta.

Hughes (1988) propõe um modelo de processamento de informação social que descreve três fases: ler, gerar e aplicar (RGA: *Read, Generate, Apply*). Sugere com este modelo que a realização dos resultados da competência social requerem que o indivíduo interprete pistas sociais (ler), gere respostas apropriadas à situação (gerar) e implemente efectivamente a resposta que seleccionou para a situação (aplicar).

Crick e Dodge (1994, citados por Topping et al., 2000) apresentam o seu modelo de processamento de informação em cinco fases: a criança descodifica as pistas internas (sentimentos) e externas (o comportamento que observa

dos outros); interpreta essas pistas; clarifica os objectivos; decide a resposta; e executa o comportamento.

No primeiro e segundo passos deste modelo é ainda enfatizado o envolvimento da criança noutros processos interpretativos, como a auto percepção e a percepção das atitudes dos outros face a ela. Por exemplo, uma prévia experiência de rejeição pelos pares ou desaprovação parental pode contribuir para uma percepção da criança como sendo socialmente incompetente. Esta auto-imagem reforça uma interpretação negativa dos estímulos sociais que, por sua vez, vai contribuir para uma resposta comportamental negativa.

Depois de codificar, interpretar os estímulos e formular um objectivo, o quarto passo envolve os conhecimentos da criança acerca da resolução de problemas ou resolução de conflitos com um par. As respostas cognitivas acerca da resolução de problemas foram avaliadas pelos investigadores em termos do número de respostas geradas para um eventual conflito, e do conteúdo em termos de respostas agressivas ou pró-sociais. Os estudos revelam que as crianças agressivas apresentam um baixo número de respostas sociais e dispõem de poucas alternativas de resolução do conflito. As suas respostas são mais agressivas e menos pró-sociais (Asarnow & Callan, 1985, citados por Webster-Stratton & Lindsay, 1999).

Estes modelos contudo evitam emitir um juízo de valor em relação aos resultados utilizando palavras como “apropriadas” para caracterizar as respostas escolhidas. As respostas sociais são julgadas como competentes, se estiverem de acordo com os valores e normas predominantes num determinado contexto social e no qual o comportamento está a ter lugar (Topping et al., 2000).

No entanto, estes modelos foram alvo de críticas por omitirem factores, como por exemplo, as emoções, a percepção das atitudes dos outros face à própria criança (pais e pares) e a forma como as interacções sociais com os pais e outros adultos são integradas ou interagem na informação social da criança. É apontada também a forma como é avaliada esta competência, pois tratam-se de situações hipotéticas e não de observações de interacções entre pares, nas quais se requer à criança que resolva situações reais de conflito (Webster-Stratton & Lindsay, 1999).

A relatividade do valor do comportamento foi eloquentemente definido pelo *Consortion on the Shool-Based Promotion of Social Competence* (1994, citado por Topping et al., 2000, p. 31) que afirmou que “*that social competence comprises a set of core skills, attitudes, abilities and feelings that are given functional meaning by the contexts of culture, neighborhood and situation*”. Assim, a competência social é vista em termos de habilidades usadas para adaptação a diversas ecologias e definições.

Os anos 90 trouxeram um interesse crescente sobre a função emocional da criança, sobretudo nas habilidades usadas para pensar e regular as emoções. A evolução do conceito de competência social seguiu, então, em paralelo com os vários modelos de inteligência emocional, embora com a divergência entre os que são a favor de modelos restritos, cognitivo/afectivo, e outros que são amplamente a favor de modelos mistos que contemplem uma ampla gama de variáveis de personalidade.

Um exemplo de um modelo restrito é o apresentado por Mayer e Salovey (1997) e Mayer, Salovey e Caruso (2000) que propõem o processamento de elementos de

informação (percepção, avaliação e expressão emocional) integrados com elementos cognitivos/afectivos (análise e compreensão da emoção com destreza cognitiva e vice versa) e com aspectos de uma habilidade ou desempenho (a habilidade para regular as suas próprias emoções e as dos outros).

Topping, Bremner e Holmes (2000) apresentam também um modelo que pretende integrar o pensamento, o sentimento e o comportamento a fim de alcançar tarefas sociais, resultados e valores no contexto de acolhimento e cultura do indivíduo.

Num contexto escolar estas tarefas e resultados podem incluir o ter sucesso escolar, ir ao encontro das necessidades pessoais e emocionais e desenvolver competências e atitudes transferíveis para além da escola. Através do pensamento e sentimento, as pessoas socialmente competentes são capazes de seleccionar e controlar os comportamentos a emitir e a suprimir num determinado contexto, para alcançar os objectivos traçados por eles próprios, ou estabelecidos por outros.

Esta definição sugere, então, que a competência social não é só conhecimento e capacidade de processamento de informação, mas também um conjunto de competências e procedimentos aplicados condicionalmente. Aqui podem estar contidos a percepção e interpretação de pistas socialmente relevantes, antecipação real dos obstáculos ao comportamento desejado, antecipação das consequências do comportamento para si e para os outros, o gerar soluções efectivas para os problemas interpessoais, transferência de decisões sociais para comportamentos sociais efectivos e expressão de um sentido positivo de auto-eficácia (Topping et al., 2000).

1.3

A CONTRIBUIÇÃO DOS COMPONENTES EMOCIONAIS PARA A COMPETÊNCIA SOCIAL

Temos vindo ao longo deste trabalho a sublinhar a importante contribuição que a expressão e a compreensão de certas emoções desempenham para o sucesso das crianças na sua integração social. As crianças que são capazes de perceber e expressar uma ampla gama de emoções em situações adequadas e lidar com essas mesmas emoções e com as dos outros, são vistas pelos pares e pelos professores como mais competentes socialmente (Denham, 1998).

Walden e Field (1990) resumem as complexas relações entre a competência emocional e a social afirmando que as crianças que são mais espontaneamente expressivas são olhadas como melhores parceiras nas brincadeiras e mais divertidas; conseguem usar estrategicamente a expressividade, obter objectivos sociais; compreendem as emoções experienciadas pelos pares e estão em vantagem quando respondem apropriadamente às emoções dos outros durante as brincadeiras. As crianças que são mais expressivas podem estar melhor posicionadas para compreenderem as situações emocionais dos outros porque as experienciaram.

1.3.1 – O contributo da expressão emocional

A expressão emocional traz diversas contribuições para a competência social, sendo mesmo algumas delas bastante específicas. Em sentido lato, as emoções são frutuosa sinais sociais que podem facilitar as interacções, e facilitar também a compreensão de pistas verbais. Um simples sorriso pode facilitar a entrada numa brincadeira, assim como um “anda cá”, dito de forma triste, alegre ou zangada, pode englobar vários significados.

O afecto positivo exerce um grande impacto na promoção das interacções sociais e na sua manutenção. As pessoas gostam de estar com outras que sejam alegres e as crianças não são excepção. As emoções positivas ajudam as crianças a iniciar e regular as trocas sociais (Sroufe, Schork, Motti, Lawroski & LaFreniere, 1984, citados por Denham, 1998). O mesmo se passa nas situações diáticas de cooperação, em que a duração é maior quando existe um afecto alegre entre a díade.

A emoção positiva é importante, não só no momento, como tem também uma influência a longo prazo. Os padrões de expressividade começam a ser um pouco mais estáveis durante os anos pré-escolares, tornando-se depois duradouros, em termos de expressividade individual que vai influenciar a forma como a criança encara os ou-

tros e como é avaliada pelos professores. As crianças mais alegres ficam em vantagem neste ponto (Denham, 1998).

Em oposição, o afecto negativo provoca efeitos aversivos e até disruptivos, quer na interacção, quer no processamento da informação social acerca dessa interacção (Lemerise & Dodge, 1993; Rubin & Clark, 1983; Rubim & Daniels-Byrness, 1983; todos citados por Denham, 1998). Tal como a emoção positiva, a emoção negativa tem efeitos ao nível do processo e da reputação sociais. Emoções negativas, como a raiva e a tristeza, contribuem para um quadro de incompetência social, pois as crianças são vistas como fabricantes de sarilhos ou como “zombis emocionais”.

1.3.2 – O papel da empatia

A responsividade emocional é outra componente relevante da competência emocional que sustenta a competência social. Crianças que respondem às necessidades emocionais dos outros, partilhando afecto positivo e reagindo de forma pró-social à angústia, são mais bem sucedidos nos desafios da arena de pares no pré-escolar (Saarni, 1990; Sroufe et al., 1984; citados por Denham, 1998).

A capacidade de se comportar de forma pró-social para com os pares está enleada à responsividade emocional empática. A postura facial e gestual simpática, face à angústia de alguém, está particularmente relacionada com um comportamento pró-social não solicitado. Este comportamento espontâneo constitui a forma mais madura de responsividade pró-social associada com a competência social, quando comparada com um comportamento pró-social solicitado (Lennon, Eisenberg & Carroll, 1986, citados por Denham, 1998).

O significado que cada criança atribui ao seu *arousal* emocional, quando confrontada com a angústia das outras pessoas, e o sentido de acompanhamento responsável desse sofrimento, são ingredientes afectivos importantes de responsividade para com os outros e importantes, também, para ela própria em termos de relacionamento social. A disposição para lidar com as emoções dos outros expressando simpatia, sentindo culpa, estando contente com a alegria alheia, aumenta o desenvolvimento pró-social das crianças pequenas (Denham, 1998).

1.3.3 – A compreensão das emoções

A interpretação exacta das emoções alheias é uma fonte importante de informação acerca dos contextos sociais. A expressão facial dos outros fornece pistas de significação qualitativa nas trocas interpessoais.

A compreensão das emoções está correlacionada com uma variedade de indicadores de competência social: um estatuto positivo entre pares; avaliações de amizade e agressividade por parte dos professores; avaliação pelos pais da competência social; reacções pró-sociais positivas das crianças face às emoções dos outros; auto-percepção positiva das crianças face às experiências dos seus pares (Denham, 1986; Denham et al., 1990; Denham & Couchoud, 1991; Field & Walden, 1982; Golman, Corsini & Urioste, 1980; Gnepp, 1989; Lemerise et al., 1997; Philippot & Feldman, 1990; Strayer, 1980; Walden et al., 1992; todos citados por Denham, 1998).

Encontramos nas investigações acima citadas vários componentes da compreensão emocional. No estudo levado a cabo por Field e Walden (1982) as crianças que faziam uma discriminação correcta da expressão emocional foram classificadas pelos professores como as mais extrovertidas, mais populares e mais positivas afectivamente. Outros investigadores encontraram associações positivas entre o conhecimento de situações básicas de emoção e diferentes índices de competência social.

Os erros específicos de compreensão das emoções podem também ser preditores dos défices de competência social das crianças. É fácil de comprovar que uma fraqueza particular pode provocar dificuldades na arena social e arrastar uma criança a tomar atitudes impopulares. Por exemplo, confundir a insatisfação de um par com a satisfação, pode ser perigoso pois a criança pode continuar a ter o comportamento de que o outro não gostou. O facto de confundir situações de alegria com tristeza está negativamente relacionado com os votos de simpatia expressos pelos pares (Denham, 1989). Salvaguardam-se, no entanto, erros que estão directamente ligados ao desenvolvimento próprio das crianças mais novas, como o confundir a tristeza com a raiva, que é muito comum nestas idades.

Outra questão fundamental diz respeito à compreensão das emoções na família. Crianças que mais frequentemente retratam os pais como sendo reconfortantes ou correspondendo às suas emoções positivas, são vistas pelos professores como mais competentes com os pares, mais cooperativas e mais empáticas. Em contraste, crianças que retratam os pais como correspondendo negativamente às suas emoções, são vistas como menos cooperantes.

Estas concepções acerca das emoções familiares são preditoras de aspectos da competência social e, paralelamente, afectam a partilha e o alívio da angústia que são componentes marcantes do trabalho de consolidação

de um modelo interno de segurança emocional (Denham, 1997). Na verdade, a interpretação das crianças pré-escolares sobre as emoções na família são reflexões essenciais para a construção da realidade emocional. As crianças com uma concepção segura do ambiente emocional familiar são competentes e obtêm mais sucesso nas amizades e nas rotinas escolares.

Há ainda a referir outro aspecto específico do conhecimento emocional: o conhecimento das regras de manifestação emocional que está associado com o posterior desenvolvimento da competência social (Jones et al., n.d., citados por Denham, 1998). Saber quando mostrar ou não uma emoção, está intimamente ligado com o desenvolvimento da interação social. Assim, as crianças pré-escolares que já desenvolveram esta competência, são vistas como mais adaptadas socialmente.

1.4

A COMPETÊNCIA SOCIAL NA INFÂNCIA

Para ser um membro social bem sucedido numa sociedade humana há várias coisas que se devem saber e ser capaz de fazer. Mas lidar com sentimentos e emoções envolvidos nas interações sociais pode não ser fácil, especialmente para aqueles que não aprenderam como fazer, o que pode levar a que não saibam como actuar de uma forma socialmente competente. Noutros casos, podem ter sido aprendidos alguns comportamentos sociais para saber lidar com situações de rotina mas, como não foram compreendidos, não os sabem aplicar a novas situações, o que pode gerar alguma confusão quando a situação muda.

O que para os adultos parecem tarefas simples, como seja, por exemplo congratular alguém de forma apropriada, para as crianças, primeiros aprendizes sociais, torna-se necessário perceber, adquirir e generalizar estas competências.

Da explanação sobre o conceito de competência social, retemos a ideia de que esta competência não é apenas um atributo isolado e homogéneo. Pelo contrário, é constituída por uma constelação de pensamentos, sentimentos, habilidades e comportamentos que variam de contexto para contexto. Nas várias definições, mais ou menos elaboradas que encontramos, a maioria aponta a competência social como algo que é adquirido e aprendido. O que ressalta em todas são elementos que têm a ver, sobretudo, com a capacidade de iniciar e manter relações sociais recíprocas e gratificantes.

Guralnik (1990, p. 4), define a competência social na infância como “*The ability of young children to successfully and appropriately select and carry out their interpersonal goals*”. As crianças descritas como sendo competentes socialmente são as que estabelecem interações e acti-

vidades satisfatórias, quer com os adultos, quer com os seus pares (Katz & MacClellan, 1997).

Operacionalizando mais este conceito, Micheson et al., (1997, citados por Katz & MacClellan, 1996) falam de alguns componentes que consideram essenciais para a sua compreensão. Argumentam que é essencialmente através da observação e da imitação que se adquirem competências sociais, sendo que estas pressupõem iniciativas e respostas apropriadas. Também os comportamentos verbais e não verbais, específicos e discretos, integram parte do repertório desta competência. Avançam que outro dos factores essenciais são as iniciativas e respostas adequadas, além de que deve existir uma correspondência e coordenação de comportamentos específicos, o que torna a competência social recíproca por natureza. Falam ainda em “especificidade situacional”, o que quer dizer que a conduta social do sujeito é influenciada por factores como a idade, o género e o estatuto social. Alertam também para o facto de todos os défices ou excessos da conduta social deverem ser identificados e objectivados a fim de se poder intervir.

Em resumo, poderemos afirmar que esta competência depende de muitas outras competências de compreensão e interacção social que Kostelnik, Whiren, Soderman, Stein e Gregory (2002) organizaram em seis categorias que passaremos a analisar. São elas: auto regulação; conhecimento interpessoal; conhecimento pessoal positivo; conhecimento cultural; adopção de valores sociais; e planeamento e tomada de decisões.

Na auto regulação estão incluídas capacidades relacionadas com o controlo de impulsos, resistência à frustração e reflexão sobre os próprios sentimentos. Muita

da auto regulação envolve o saber lidar com as emoções e a própria gestão emocional. No jardim de infância, esta gestão emocional é desenvolvida através das interacções estabelecidas com os educadores de infância. Uma grande parte do papel desenvolvido pelo educador centra-se na ajuda à criança, na construção e gestão dos seus impulsos e sentimentos. Num estudo levado a cabo por Denham et al., (2003), sobre a competência emocional em crianças pré-escolares, verificou-se que a auto regulação desempenhava um contributo significativo no estabelecimento da competência social a longo prazo.

No que diz respeito ao conhecimento interpessoal, encontramos capacidades como seja o perceber as necessidades e os sentimentos dos outros, a resolução de problemas, a cooperação e a negociação, a expressão das emoções, o ajustar o comportamento perante diferentes situações sociais e o início e manutenção de amizades (Kostelnik et al., 2002).

Adquirir competências sociais não é uma tarefa fácil para as crianças. Além da aprendizagem, elas têm que saber quando, onde, como e quais as competências que vão utilizar em determinada situação. É claro que esta tarefa pode ser facilitada pelo educador de infância, se ele souber quando e como ajudar a criança.

O conhecimento pessoal positivo engloba capacidades como o sentido de competência e poder pessoal, o sentido do “seu” trabalho e o poder de decisão (Kostelnik et al., 2002). As crianças que se sentem bem com elas próprias em relação a estas capacidades detêm mais relações interpessoais positivas e prevêm sucesso nos encontros com outras pessoas (Walsh, 1994 citado por Heejeong & Kemple, 2006). Por seu turno, as crianças com baixa auto

estima por vezes são envolvidas num ciclo de falhanços e rejeição. Assim, a forma como a criança se sente acerca dela própria é um importante caminho para alcançar outros aspectos da competência social.

Outra das categorias definidas por Kostelnik et al., (2002) prende-se com a aquisição da competência cultural.

Aqui encontramos capacidades que incluem o respeito para com os outros, a capacidade de interagir eficazmente e com a vontade com pessoas de várias etnias e diferentes meios sociais, o reconhecer e questionar o tratamento injusto perante outros e também o actuar de forma socialmente justa. A Lei-Quadro nº 5/97 da Educação Pré-Escolar, no decurso dos seus objectivos gerais pedagógicos, contempla, na alínea b, o “fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade de culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade” (p.15). Se as crianças forem encorajadas de forma apropriada a examinarem os seus sentimentos e atitudes, manter-se-ão receptivas a novas informações e familiarizar-se-ão com a diversidade de pessoas e culturas.

A adopção de valores sociais é uma competência que engloba a equidade, a honestidade, a justiça social, a responsabilidade, estilos de vida saudáveis, flexibilidade e atitudes sexuais. Os valores sociais podem variar em termos de importância e intensidade de cultura para cultura. No entanto, um dos valores mais mencionados na literatura

para a infância é o da comunidade (Han & Kemple, 2006). Entende-se aqui a comunidade como a classe onde a criança está inserida e que a ajudará a construir um sentido de pertença, a estabelecer interacções cooperativas com os outros, visando o bem-estar comum e a coesão grupal.

Por fim, mas com o mesmo grau de importância, aparecem o planeamento, a tomada de decisões e a resolução de problemas. Aprender a fazer escolhas é considerado um importante objectivo a ser atingido na educação pré-escolar. As Orientações Curriculares para a Educação de Infância (Lei-Quadro 5/97), no capítulo referente à Intervenção Educativa, advertem para a importância da participação das crianças no estabelecimento de regras indispensáveis à vida em grupo, e no planeamento e avaliação do processo educativo. É feita ainda referência ao confronto da criança com opiniões e posições diferentes da sua, o que a pode levar a experimentar a situação de conflito, cabendo ao educador o papel de mediador na negociação e resolução dos conflitos.

Evidenciando um pouco as competências ao nível da interacção social, encontramos provas que sugerem que as crianças mais pequenas são capazes de estabelecer relações com os seus pares. Crianças com apenas 2 anos de idade já revelam preferência por determinados pares e, com o passar do tempo, estas preferências podem conduzir a formas mais complexas de relacionamento (Vandell & Muller, 1980, citados por Ladd & Coleman, 2002).

A investigação aponta que nestas idades (2-3 anos) há pelo menos dois tipos de relações entre pares: amizade e aceitação. A amizade é uma relação diádica, enquanto que a aceitação dos pares é definida como o grau de simpatia que uma criança suscita no seu grupo social (Ladd, 1988). Tem-se também revelado que as amizades precoces podem ter uma componente emocional muito forte que as assemelha às ligações que as crianças desenvolvem com os seus pais (Howes, 1983, 1988, citados por Ladd & Coleman, 2002). Howes definiu a amizade como um “laço afectivo” entre duas crianças, laço esse que possuiu características chave como a preferência mútua, o prazer mútuo e a capacidade de se envolverem numa interacção hábil.

Apoiados na investigação feita ao longo das últimas décadas, poderemos afirmar que já não restam dúvidas de que os comportamentos sociais positivos estão relacionados com a aceitação pelos pares e que, em posição inversa, os comportamentos negativos e anti-sociais estão relacionados com a rejeição. Nas investigações que Hartup, Glazer e Charlesworth (1967, citados por Ladd & Coleman, 2002) desenvolveram, constatou-se que dar aos pares atenção, aprovação ou afecto (reforço positivo) estava relacionado com a aceitação social; a desaprovação, interferência ou até de ataque (reforço negativo), estava associada à rejeição social.

Moore (1967, citado por Ladd & Coleman, 2002) descobriu também que a preferência social, traduzida pelo

número total de nomeações positivas, menos o total de nomeações negativas, estava correlacionada positivamente com um comportamento amigável e negativamente relacionado com um comportamento agressivo e violador das leis.

Gottman et al., (1975, citados por Katz & MacClellan 1996) investigaram a relação entre as interacções que a criança estabelece com os seus companheiros, a competência social e a popularidade. Desta investigação deduziu-se que as crianças mais populares apresentavam uma capacidade superior para tomar parte e iniciar uma interacção positiva com os colegas e eram superiores no conhecimento sobre certas capacidades sociais como, por exemplo, o assumir uma postura de escuta. A capacidade de uma criança de demonstrar comportamentos sociais positivos com os seus companheiros parece ser um factor crucial na sua aceitação e popularidade.

Foram ainda encontrados outros factores relacionados com a competência social na relação com os companheiros como sejam: a capacidade de se colocar no papel do outro (Reardon et al., 1979); a identificação e classificação das emoções (Izard, 1971) e a comunicação correcta e adequada das próprias emoções (Asher & Parke, 1975).

Em suma, tudo aponta para que as crianças mais populares sejam as que são capazes de estabelecer uma maior sintonia com os seus colegas, reforçando-os socialmente, o que por sua vez leva a que eles próprios sejam também alvo de maiores respostas sociais positivas, por parte quer dos colegas, quer do educador, criando assim um ciclo de reciprocidade.

2

O EDUCADOR E AS IMPLICAÇÕES NO ESTABELECIMENTO DE RELACIONAMENTOS POSITIVOS: DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E SOCIALIZAÇÃO DAS EMOÇÕES

Comparando com os estudos efectuados sobre as influências parentais no desenvolvimento emocional, podemos afirmar que ainda não há muitas investigações relacionadas com as práticas emocionais dos educadores de infância, pese embora estes contextos se revelarem de extrema relevância uma vez que há cada vez mais crianças e por mais horas a frequentar instituições pré-escolares. White e Howe (1998, citados por Ahn, 2005) afirmam que os educadores utilizam estratégias de socialização similares às das mães e muitos dos estudos feitos nesta área podem ser generalizados ao comportamento dos educadores. No entanto, algumas investigações, tanto no campo meramente teórico como suportadas pela prática, indicam que uma relação pobre entre o educador e a criança está na base do desenvolvimento socioemocional tardio e na origem de alguns problemas de comportamento (Webster-Stratton, 2003).

Assim, para que o desenvolvimento emocional positivo tenha lugar, é necessário que a criança estabeleça uma relação positiva com o educador e com os seus pares, pois é através dela que se cria a oportunidade de aceder a variadas experiências. Estas relações providenciam à criança conforto, protecção e segurança e é através destes elementos que se vão alicerçando as competências sociais (Hartup, 1989). Atrever-nos-emos então a dizer que as relações estabelecidas entre o educador e a criança constituem como que um lastro a partir do qual a criança vai referenciar as suas relações com os seus pares e com outras pessoas, à semelhança da sua relação de vinculação primária.

Assim sendo, a qualidade das relações que o educador estabelece com a criança vai influenciar o seu desenvolvimento emocional, e também as estratégias e os padrões de

comportamento da criança em interação com o educador e com os seus pares. Muito do desenvolvimento emocional é feito através da modelação: a expressividade da criança reflecte a expressividade emocional do educador (Cummings & Cummings, 1988). Educadores que sistematicamente se mostram zangados, terão, provavelmente, crianças com a mesma atitude, pois o educador, servindo de modelo, transmite à criança informação acerca da natureza das emoções que ela vai copiar e utilizar nas relações com os outros. Através da modelação o educador vai, implícita ou explicitamente, ensinando à criança que emoções são aceitáveis, aquelas que são apropriadas a situações específicas e também os comportamentos comuns associados a essas emoções.

Durante os primeiros anos, as crianças necessitam de ajuda para identificar os seus sentimentos e aprenderem modelos apropriados de lidarem com eles. Outra forma de os educadores estimularem o desenvolvimento emocional é através da comunicação verbal, ajudando as crianças a perceberem o significado das emoções em determinados contextos (Saarni, 1987), evitando-se, assim, que as crianças, perante emoções negativas, apresentem comportamentos descontrolados. Hyson (2004) enfatiza a excelente oportunidade que os livros oferecem em termos de literacia emocional. Um estudo levado a cabo por Dunn, Brown e Beardsall (1991, citados por Ahn, 2005) revelou que crianças de 3 anos de idade que cresceram em famílias onde os sentimentos eram frequentemente discutidos, aos 6 anos eram melhores a efectuar julgamentos que os seus pares.

O desenvolvimento emocional das crianças é ainda influenciado pelas respostas comportamentais e reacções

emocionais que os educadores transmitem em função de uma conduta inconveniente. Quando um educador responde de forma adequada a uma situação de emoção negativa por parte de uma criança, usando um comportamento e uma reacção emocional adequadas, ajuda a criança a desenvolver comportamentos emocionalmente adequados (Eisenberg, Cumberland & Spinrad, 1998; Gottman, Katz & Hooven, 1997).

À semelhança do que foi dito anteriormente, Denham (1998) apresenta também três mecanismos de socialização das emoções em contexto familiar: modelação; contingência; e treino.

Os educadores, assim como os pais/família, podem edificar o clima emocional no qual a criança aprende a exprimir, a rotular e a gerir as suas emoções. Mas os educadores possuem qualidades que os tornam mais atractivos como socializadores emocionais: mostram novas competências, providenciam materiais interessantes e desenvolvem laços emocionais com as crianças nas salas (Denham, 1998). Hey Ahn (2005) conduziu um estudo em 3 infantários onde foram observadas as estratégias de socialização emocional de 12 educadores de infância. Uma das primeiras conclusões a que chegou foi que os educadores respondiam à expressão emocional das crianças utilizando várias estratégias, mostrando preferência pelas emoções positivas que reforçavam verbalmente. Encorajavam as crianças não só a ter comportamentos afectuosos, como também a ser empáticas com os outros. Os educadores respondiam às emoções negativas de tristeza, raiva e solidão das crianças, mostrando empatia, o que parece influenciar as relações positivas entre os educadores e as crianças. O mesmo se passa em relação ao

conforto físico. Os educadores manifestavam a tendência de reconfortar a criança através de um abraço, o que lhes transmite uma sensação de segurança e mostra que há alguém que trata delas e se preocupa. Em termos de regulação de emoções, eram utilizadas estratégias de desvio de atenção da situação e de redirecção da atenção. Outra das estratégias usadas foi o ignorar. Os educadores ignoravam a expressão de emoções negativas, deliberadamente ou não, a fim de não reforçar estes comportamentos. No entanto, registaram-se algumas respostas negativas a comportamentos de tristeza e de raiva, sobretudo numa das instituições observadas, revelando pouca tolerância por parte dos educadores com as crianças que choramingavam ou gritavam evidenciando, assim, que alguns dos educadores necessitavam de melhorar as suas práticas emocionais.

Mas, fazendo um pouco o reverso da medalha, que significado pode ter para os educadores o desenvolvimento emocional da criança?

Em primeiro lugar, é importante que o educador perceba que as crianças são emocionalmente sofisticadas. Conseguem demonstrar empatia e preocupar-se com os outros, ao contrário da visão Piagetiana para quem as crianças eram todas egocêntricas (Ashiabi, 2000). Significa também que o educador é capaz de identificar crianças que não estão a desenvolver as competências emocionais necessárias às relações sociais positivas, bem como a expressão e regulação dessas emoções nas interações entre pares. Por último, significa que os educadores podem e devem falar com as crianças acerca das questões emocionais.

O conhecimento acerca das relações entre os educadores e as crianças ajuda-os a perceberem que a qualidade destes relacionamentos influencia a exibição das emoções, as competências de negociação, a regulação emocional e a transferência de expectativas. Este saber auxilia os educadores a perceber quais as crianças que estabelecem relações seguras e afectivamente equilibradas e que são capazes de exibir emoções positivas e negativas contextualizadas. Por outro lado, as crianças que não têm uma relação afectiva segura com o educador têm tendência a inibir as suas emoções, a falsear o que sentem ou a exagerar a sua exteriorização (Crittenden, 1992).

No que diz respeito às negociações, as crianças que têm uma relação segura com os seus educadores tendem a usar negociações abertas e directas na troca de informação; crianças que se sentem inseguras evitam a negociação para não serem rejeitadas ou utilizam comportamentos coercivos. O mesmo se passa em relação à regulação emocional. Se uma criança se sente segura consegue regular os seus sentimentos procurando e obtendo ajuda do educador. Por seu lado, as crianças com relações inseguras tentarão regular as emoções sozinhas através do seu próprio esforço, pois as experiências passadas demonstraram-lhes que o educador não as ajudará a resolver as situações de ansiedade ou raiva (ibidem).

Falta ainda referenciar a forma como as expectativas criadas nas relações entre o educador e as crianças se transferem para outras relações. Aqui é salientada a influência que as expectativas que as crianças têm dos outros podem causar na aproximação a potenciais relacionamentos sociais. Assim, se a criança formar uma

2.1

ALGUMAS ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO

imagem acerca dos outros que passe pela desconfiança, face às suas necessidades, pode nos outros relacionamentos que estabelecer ter uma expectativa negativa, se bem que necessite de a confirmar. Mas, se por seu lado os parceiros sociais se comportarem de acordo com essa expectativa negativa, é provável que a criança se comporte de forma que será entendida como socialmente incompetente. Contudo, se os parceiros sociais não se manifestarem de acordo com a expectativa negativa da criança, então a sua expectativa alterar-se-à em consequência de uma fonte de informação diferente (há educadores que são disponíveis e responsivos). Assim, a criança tenderá a assimilar a nova informação em relação aos seus pensamentos acerca dos relacionamentos com outros parceiros sociais (Ashabi, 2000).

Em jeito de conclusão, podemos reconhecer que é fundamental o educador ser disponível e responsivo face às necessidades de todas as criança da sua sala. Quando o educador responde de forma consistente a uma criança, está a ajudá-la a desenvolver pontos de vista alternativos face aos relacionamentos. Quando o educador é confiável e responsivo, ensina às crianças que a experiência emocional não precisa de ser opressiva, pode ser controlada, e com o tempo, as crianças aprenderão a gerir as suas emoções com pouca ou até nenhuma ajuda. Mas, na prossecução destes objectivos é necessário que os currículos de formação dos educadores se foquem no desenvolvimento de competências emocionais para que os educadores possam providenciar métodos apropriados para a socialização emocional.

Na literatura podemos encontrar um leque variado de abordagens distintas, sugeridas quer por psicólogos quer por educadores, de estratégias de suporte ao desenvolvimento de competências sociais, no sentido de melhorar o comportamento das crianças. Estas estratégias incluem técnicas de modificação de comportamento (Masden & Masden, 1974), técnicas de modelação oriundas da teoria da aprendizagem social (Bandura, 1979), abordagens psicodinâmicas (Dreikurs, 1968), redireccionamento das actividades das crianças (Spodeck & Saracho, 1998), abordagens ecológicas (Swap, 1974; Lilly, 1970; Kounin, 1970). Passamos a apresentar cada uma delas.

2.1.1 – A modificação de comportamento

Com base na teoria comportamental, foram surgindo várias formas sistematizadas de modificar o comportamento das crianças. Estas técnicas são indicadas para todos os tipos de problemas de comportamento, quer académicos quer de disciplina. A estratégia geral parte, primeiramente, do estudo do problema, depois pela aplicação sistemática de reforços e de punições directamente ligados ao comportamento, até que ele seja eliminado.

Masden e Masden (1974) identificaram quatro passos neste processo: isolar, registar, condicionar e avaliar. O isolar prende-se com a identificação do problema específico de comportamento e definição das metas e estratégia de intervenção, em termos de comportamento observável. Deve ser feita uma observação das condições de ocorrência do problema em termos de duração e frequência e conseqüente registo. A seguir, elabora-se um programa sistemático de controlo do comportamento-meta por meio de reforços externos. Para condicionar, pode instituir-se um sistema de recompensas contingentes à manifestação do comportamento-meta por parte da criança. Se a meta for reduzir um comportamento negativo, as suas manifestações poderão ser ignoradas. Os reforços podem incluir recompensas sociais (verbalizações de aprovação; gesto de afecto) e recompensas materiais (doces ou objectos). É contemplado também aqui um sistema de fichas que, atingindo um número determinado, poderão ser trocadas por prémios. A fim de ser avaliado, o programa deve ter uma duração considerada razoável antes de se poder determinar o seu grau de sucesso.

Estas técnicas, no entanto, são alvo de controvérsias. Uma delas radica no facto de o foco ser feito no comportamento negativo, o que, para alguns autores, pode levar a uma preocupação com os sintomas em vez das causas. Outra das objecções é feita ao facto de estas técnicas colocarem o controlo do comportamento fora do indivíduo, pois não ajudam as crianças a aprenderem a julgar o que é um comportamento adequado, limitando assim a sua autonomia. Por último, o uso de recompensas igualando-as a subornos.

O problema do uso de recompensas reside no facto de se tornar um processo rotineiro e implicar também uma submissão temporal. A conduta da criança modifica-se apenas porque sabe que vai ter uma recompensa, e não porque é o modo de agir correcto, pois os motivos extrínsecos não promovem a mudança, quer ao nível cognitivo, quer emocional. Adicionalmente, investigações recentes vieram demonstrar que as crianças cujos pais utilizam mais frequentemente recompensas tendem a ser menos generosas que as crianças da mesma idade (Fabes et al., 1989; Grusec, 1991; Kohn, 1990, todos citados por Posada & Pires, 2001).

A questão, na realidade, reside no facto de tanto o castigo como a recompensa se basearem na manipulação de uma conduta, actuando como submissão, que por seu lado vai gerar dependência, a qual arrasta consigo a vulnerabilidade (Posada & Pires, op. cit.).

Deci e Ryan (1985, citados por Posada & Pires, op. cit., p. 133) descrevem o uso de recompensas como “o controlo por meio de sedução”. Este controlo, baseado

quer em ameaças, quer em subornos, não é sinónimo de trabalhar com as crianças, pois desgasta as relações entre as próprias crianças e entre as crianças e os adultos. Estudos realizados por Kohn (1993) vieram demonstrar que as recompensas levam à perda de interesse e desmotivação, face às tarefas a realizar, pois as crianças a quem se propunha dar recompensas tendiam a escolher tarefas mais fáceis. Em contrapartida, quando não havia recompensa as crianças tendiam a escolher tarefas com um grau de dificuldade superior às suas capacidades. Em suma, isto conduz-nos à conclusão que as crianças teriam mais interesse em receber a recompensa do que em realizar as actividades propriamente ditas.

Há no entanto que fazer uma ressalva quanto às recompensas, pois elas podem ter a forma de elogio. Gottman (1999) fala-nos da técnica do “andaime” aplicada aos elogios. Nas suas investigações constatou que havia pais que, à medida que iam fornecendo informações às crianças para realização de uma tarefa, iam dirigindo um elogio específico que permitia à criança prosseguir na tarefa. Na técnica do andaime, cada sucesso é utilizado na construção da auto-confiança da criança, ajudando-a a atingir o nível seguinte de competência. Mas, quando os elogios são usados frequentemente, perdem o significado, pois ensinam às crianças a preocuparem-se mais em “como fazem” do que “com o que fazem”. Uma prática que pode ficar associada, com o tempo, à falta de persistência e à pouca auto-confiança (Dweck & Elliot, 1983, citados por Katz & MacClellan, 1997).

2.1.2 – A modelação

As técnicas de modelação advêm da teoria da aprendizagem social e envolvem a aprendizagem através da observação das acções dos outros.

Até aos seis anos de idade o método de aprendizagem mais forte é a imitação. A criança copia as acções que observa. Não serve de nada dar conselhos verbais de auto-controlo a uma criança, se os adultos de referência, na sua frente, são agressivos, não respeitam as normas ou impõem a sua vontade arbitrariamente e perdem o controlo facilmente. A criança imitará o que vê, em lugar de seguir o que escutou. O mesmo se passa quando se pede à criança, gritando, que deixe de gritar. Prevalerá sempre a acção, em detrimento do conteúdo verbal. A modelação pode ensinar tanto os comportamentos que valorizamos, como os que não desejamos. O adulto deve, portanto, ser cuidadoso para não modelar inadvertidamente comportamentos que não deseja que as crianças imitem. O modelo, além do educador, pode ser também alguém do grupo de pares que exhiba o comportamento que se quer instituir. Se solicitarmos ideias e informação às crianças, poderemos modelar nelas um estilo interactivo de relacionamento com os outros e a busca activa de soluções para os problemas.

Fornecer pistas para o comportamento apropriado torna-se também útil, pois sinaliza o que deve ser modelado. Além disso, o comportamento-meta deve ser recompensado para o reforçar e aumentar a probabilidade de que seja mantido (Bandura, 1978).

2.1.3 – As abordagens psicodinâmicas

Os teóricos das abordagens psicodinâmicas vêem o comportamento como uma manifestação de conflitos ou necessidades evolutivas, daí as abordagens psicodinâmicas da disciplina se centrarem nas causas do comportamento. O conflito é entendido como parte integrante do crescimento e, assim, nem ele nem o comportamento negativo devem ser evitados. Os adultos devem proporcionar às crianças meios para “fabricar” os conflitos e manifestar os seus sentimentos de formas socialmente aceitáveis. Por vezes é sugerida a catarse: as crianças são encorajadas a mostrar os seus sentimentos através de jogos dramáticos, actividades com argila ou até socando um saco com areia. Os problemas mais graves devem ser encaminhados para os terapeutas, mas os conflitos diários devem ser geridos pelos educadores (Spodeck & Saracho, 1998).

Dreikurs e Grey (1968) apresentam quatro razões pelas quais uma criança poderá apresentar mau comportamento: para ganhar atenção, para manifestar poder, para se vingar, para demonstrar uma falha de forma a ganhar atenção especial ou ser libertada de alguma expectativa. Deixa ainda a proposta aos pais e educadores de que, em resposta ao mau comportamento das crianças usem consequências lógicas em vez de punições. Estas consequências diferem da punição porque expressam a realidade da ordem social e estão intrinsecamente ligadas ao mau comportamento, concentrando-se apenas nas ocorrências presentes. Não envolvem julgamento moral de quem as implementa (ibidem).

2.1.4 – O redireccionamento

Esta técnica, segundo Spodeck e Saracho (1998), advém mais da prática dos educadores do que propriamente da teoria. A ideia subjacente é desviar a atenção das crianças de uma situação difícil e fazer com que ela se concentre noutras situações que oferecem satisfação imediata. O redireccionamento pode evitar o conflito, mas este não poderá ser sempre evitado, além de que, em última análise, às crianças devem ser ensinadas estratégias socialmente plausíveis para a resolução de conflitos, estratégias essas que as conduzam à autonomia.

2.2

OUTRAS ABORDAGENS

2.1.5 – A abordagem ecológica

Susan Swap (1974) defende que o distúrbio reside não na criança, mas sim na interação entre ela e o seu meio ambiente. Ela afirma que muitas crianças com perturbações emocionais se comportam mal porque estão a resolver conflitos associados a estágios precoces do desenvolvimento, os quais a maioria dos seus pares já resolveu. A resolução destes conflitos pode ser facilitada, ou não, pelas condições ambientais.

Entendendo o nível de conflito da criança e modificando o ambiente, o educador pode reduzir as perturbações na sala. Entendendo, assim, que o que se deve modificar é o ambiente para que a criança se adapte e não o contrário. Susan Swap (op. cit.), quando fala do ambiente refere-se ao ambiente físico, às exigências pedagógicas e à natureza das interações educador-criança. A autora salienta também a importância dos educadores aceitarem as diferenças individuais das crianças, pois assim certificam-se do nível de desenvolvimento de cada uma e proporcionam actividades que produzam comportamentos específicos, podendo utilizar reforços naturais do ambiente.

Kounin (1970, citado por Spodeck & Saracho, 1998), nos seus estudos, fala do “efeito onda” em sala de aula que demonstra como as formas com que os professores corrigem o comportamento de uma única criança da turma influencia o comportamento das outras.

2.2.1 – A pirâmide de ensino

Outro tipo de abordagens podem ser encontradas em modelos mais sistematizados. É o caso do modelo de Fox, Dunlap, Hemmeter, Joseph e Strain (2003) o qual além de uma organização sistematizada e hierárquica de estratégias, apresenta ao educador, de forma clara, possibilidades de intervenção em níveis continuados, oferecendo ao mesmo tempo, um *feedback* das estratégias já utilizadas (cf. Figura 3).

Os autores desenvolveram um modelo em pirâmide que sugere, em primeiro lugar, estratégias consideradas naturalistas, indo depois, num crescendo, até estratégias mais específicas e de intervenção individual, se necessário for. Este modelo comporta, assim, quatro níveis de intervenção direccionados para todas as crianças, incluindo as que apresentam comportamentos persistentemente desafiantes. O primeiro nível desenvolve-se nos contactos diários estabelecidos entre o educador, a criança e a família. Os fundamentos para uma educação efectiva para a infância devem alicerçar-se em relacionamentos positivos e de suporte entre os educadores, as crianças e as famílias. A grande maioria dos educadores estabelece este tipo de relacionamentos na entrada das crianças de manhã e ao fim do dia, quando deixam a instituição. São conversas circunstanciais, dialogando sobre a chegada ao jardim de infância ou, eventualmente, sobre o que se passou em casa.

As boas relações, relações positivas, são a chave para a aprendizagem socioemocional e para o desenvolvimento comportamental. É por isso necessário que o educador invista parte do seu tempo no conhecimento aprofundado da criança e da sua família.

O segundo nível de intervenção é apelidado de práticas preventivas. É desenvolvido ao nível da própria sala e da utilização de estratégias consideradas naturalistas. A sala deve ser cuidadosamente organizada para poder constituir um verdadeiro ambiente promotor de interações. Os objectos, a organização espacial e temporal, a organização de rotinas e as actividades e o clima emocional são elementos que podem ser manipulados para criar uma atmosfera favorável ao desenvolvimento social da criança. A organização do espaço torna-se fundamental para facilitar o crescimento social: a estruturação da sala deve estar bem definida, contemplando áreas onde as crianças possam trabalhar e conviver em pequenos grupos, o que vai permitir o desenvolvimento de competências interpessoais e de conhecimento do outro. Devem também incluir-se áreas mais reservadas que ajudem na auto-regulação da criança. No que aos materiais diz respeito, deve proceder-se a uma selecção cuidada para que a criança possa estabelecer uma identificação positiva com os seus interesses; além de serem apropriados aos níveis de desafio para as crianças, devem permitir o sucesso e contribuir

para o sentimento de competência de cada criança. No caso das rotinas e das actividades, elas devem ser bem planeadas, pois a investigação sugere que as crianças estabelecem mais interações com os seus pares durante as actividades de escolha livre (Sainato & Carta, 1992, citados por Han & Kemple, 2006). Esta é também uma oportunidade para as crianças praticarem competências de planificação e decisão. Um educador que reflecta no impacto da organização do seu ambiente educativo, pode ir operando modificações ligeiras para reduzir a frequência de comportamentos desafiantes.

As estratégias naturalistas são entendidas como as técnicas de suporte que naturalmente acontecem nas interações diárias na sala. Requerem, na verdade, que o educador esteja atento, pense rapidamente e intencionalmente, mas não exigem tempo de preparação nem esforço adicional. Estas estratégias podem subdividir-se em estratégias de suporte espontâneo e estratégias de mediação de conflitos (Han & Kemple, 2006). As primeiras acontecem de forma espontânea e contínua através do treino e modelação que os educadores, continuamente, fazem durante as rotinas e as actividades, traduzindo-se muitas das vezes em termos de reforços dados às crianças. Conroy e Brown (2002, citados por Han & Kemple, 2006) apelidam estas estratégias de “ensino incidental”. Nesta categoria estão, por exemplo, conversas com as crianças em que se reflectem emoções (“Maria, parece que estás

muito triste”). O potencial desta estratégia está na dupla função que permite que, ao mesmo tempo que a criança ouve o vocabulário apropriado ao seu estado emocional, está também a senti-lo fisiologicamente. Assim, fica mais preparada para poder usar esse vocábulo no futuro para expressar os seus sentimentos.

A mediação de conflitos é uma estratégia de suporte para ajudar as crianças a resolver os seus conflitos sem recurso à agressão. Esta estratégia é considerada como um caso específico de estratégia naturalista pois requer o conhecimento de uma sequência de diversos passos: identificar o conflito, partilhar pontos de vista, gerar possíveis resoluções, chegar a um entendimento sobre a solução, pôr a solução em acção e avaliar o resultado. Aqui a criança acciona competências interpessoais como sejam: a cooperação, o comprometimento, comunicação de ideias, necessidades e sentimentos.

Atrévemo-nos a afirmar que estes dois níveis (relacionamento e práticas preventivas) são abordagens universais que deveriam ser propiciadas a todas as crianças na educação pré-escolar.

A terceira categoria, proposta por Fox et al., (2003), prende-se com a planificação de actividades de suporte ao desenvolvimento de competências emocionais. As actividades são propostas tendo em mente objectivos bem definidos em termos de desenvolvimento da literacia

emocional, gestão do comportamento, resolução de problemas e construção de relações de amizade. Podem ser actividades de leitura e discussão de tópicos, exploração de canções, dramatizações, entre outras.

As intervenções intensivas e individualizadas constituem o quarto nível de intervenção. Mesmo quando os educadores estabeleceram relações positivas, organizaram a sua sala de forma a fomentarem práticas preventivas e utilizaram estratégias explícitas de desenvolvimento socioemocional, algumas das crianças podem continuar a apresentar comportamentos desafiantes ou até disruptivos. São crianças portadoras de dificuldades significativas relacionadas com as competências socioemocionais. Assim sendo, torna-se necessário implementar e aplicar programas intensivos individualizados que incluem instruções e treino directo, com a intenção de alterar o comportamento. Muitas vezes estas estratégias requerem que, além do educador de infância, sejam envolvidos outros profissionais especialistas, sendo, por vezes, importante também a intervenção de mediadores entre pares (Han & Kemple, 2006).

Este modelo pode ser visto como um modelo dual, em que, por um lado, é estimulado o desenvolvimento da competência social e, por outro, é feita a prevenção dos problemas de comportamento desafiante.

Os componentes do modelo, as práticas a ele associadas e a sua comprovação empírica estão reunidos num quadro síntese (cf. Quadro 3, Anexo 2).

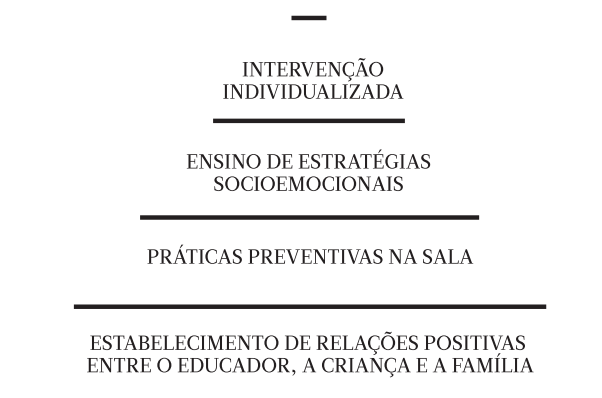


Figura 3 – Pirâmide de ensino
Fonte: Fox, Dunlap, Hemmeter, Joseph e Strain (2003)

2.2.2 – A disciplina positiva

Outra abordagem referenciada é a chamada disciplina positiva. A disciplina positiva é um processo no qual o professor emprega estilos positivos de resposta, define limites e mantém-nos (Spodeck & Saracho, 1998).

Para Posada e Pires (2001), a disciplina positiva define-se como um programa, ou conjunto de actividades, que assenta em determinadas atitudes por parte dos pais, educadores ou professores, tendo em vista a prossecução de objectivos de formação da criança ao nível académico, pessoal e social. Esta apresenta-se como alternativa à disciplina tradicional, pois propõe um processo de criação de oportunidades, em que a criança vai, progressivamente, alcançando os objectivos específicos em cada momento da sua vida.

A disciplina positiva é então um processo construtivista, tanto de prevenção como de intervenção, pois surge como uma proposta e um modo de actuar que tem em vista a construção de formas adequadas de comportamento. Não visa resultados imediatos, mas sim a construção, a longo prazo, de atitudes, pensamentos, condutas e emoções.

Por esta razão, a disciplina positiva é entendida, por Posada e Pires (op. cit.), como um guia, uma orientação e uma promoção da pessoa, baseada num conjunto de atitudes que têm que se cultivar, tanto na criança como no educador, e não como um código de conduta que se tem que aceitar e respeitar. Isto pressupõe que se estabeleça uma base de confiança mútua e um bom sistema de comunicação. É necessário que o educador possua confiança em si mesmo para gerir os problemas de comportamento que se lhe afiguram diariamente e, ao mesmo tempo, tenha

um grau elevado de auto-estima. A utilização da disciplina positiva vai contribuir para desenvolver nas crianças o sentido de auto-controlo, aumentar a sua auto-estima e promover um sentimento de segurança.

Alguns estudos vieram demonstrar as potencialidades da disciplina positiva. Segundo Ellis et al., (1996, citados por Posada & Pires, op. cit.), a disciplina positiva é útil para controlar os problemas de conduta dos alunos que interferem ou dificultam o decurso normal das actividades em sala de aula. Também estudos levados a cabo por Nelson (1996) e Spickelmier (1995) (ambos citados por Posada & Pires, op. cit.), comprovaram que a introdução da disciplina positiva na aula, acompanhada de um reforço das habilidades sociais, levou a uma redução dos problemas de comportamento, permitindo que os alunos se interessassem mais pelas actividades e a elas dedicassem mais tempo. Shandler (1996, citado por Posada & Pires, op. cit.) por seu lado, demonstrou que a utilização da disciplina positiva aumenta a confiança dos alunos em si mesmos, promove o aumento da responsabilidade, bem como o estabelecimento, com êxito, de relações sociais.

A problemática apresentada leva-nos à questão de saber qual deve ser a actuação do educador numa perspectiva de disciplina positiva. O estilo e a actuação do educador deve pautar-se pela sua forma de agir e pela sua moral, em consonância com as estratégias de gestão de comportamento por si implementadas. Entende-se aqui a moral como o sentimento em que o educador baseia a sua dedicação profissional, assente na percepção que tem de si mesmo e na sua capacidade de organização (Washington & Watson, 1976).

Posada e Pires (2001) definem o “professor positivo” como alguém que espera que os seus alunos atinjam elevados objectivos, proporcionando-lhes oportunidades significativas para poderem resolver os seus próprios conflitos e levando-os a reconhecer as suas condutas positivas. Gardner (1993) acrescenta que estes professores deveriam tomar consciência que o ponto de partida para o processo de aprendizagem não deve ser tanto o currículo, mas sim a experiência e a complexidade das estruturas conceptuais que os alunos transportam para a sala de aula.

Um estudo levado a cabo por Stipek, Daniels, Galuzzo e Milburn (1992, citados por Formosinho et al., 1996), em que analisaram programas com crianças pobres e de classe média, permitiu classificar esses programas com base em duas dimensões: clima social positivo e directividade do professor. Os dados deste estudo mostraram que os programas com cotações mais elevadas na directividade do professor, têm baixas cotações no clima social positivo. A tónica colocada nas aprendizagens académicas e na directividade do professor parece impedir um clima social positivo. Por outras palavras, quanto maior for a ênfase posta na instrução académica, menor a ênfase nas relações sociais positivas entre professores e crianças, embora outros estudos, como por exemplo os de Bredekamp (1996), tenham demonstrado o contrário.

Grande parte dos estudos efectuados nesta área apela para a importância do estilo de interacção do professor, pois o estilo de interacção projecta-se ao nível do desenvolvimento e das várias aprendizagens da criança. Num estudo feito com uma amostra de educadoras de infância (Vale & Gaspar, 2004) em que se analisaram as estratégias utilizadas na gestão do comportamento das

crianças a partir das percepções dessas educadoras, os dados obtidos mostraram que as educadoras dizem utilizar frequentemente estratégias positivas e consideram que essas estratégias têm eficácia frequentemente. Ao avaliar os subgrupos das estratégias positivas observou-se que as educadoras dizem utilizar mais frequentemente estratégias pró-activas, seguidas das de recompensa e, por último as menos frequentes são as estratégias de limites. Nas estratégias pró-activas registou-se o máximo de pontuação no que diz respeito à eficácia. Do grupo das estratégias pró-activas fazem parte estratégias como a resolução de problemas, a gestão da raiva, a identificação de sentimentos das crianças, tudo estratégias ligadas a uma educação emocional; ao estimular a criança a identificar os seus sentimentos o educador, além de a ajudar a demonstrar as reacções emocionais, favorece o rotular das próprias emoções para que possa comunicar verbalmente aos outros os seus sentimentos.

Para implementar uma disciplina positiva é fundamental que o educador se questione acerca das suas práticas educativas, do seu sentido de autoridade, da sua segurança e capacidade de gerir e controlar problemas de comportamento na sua sala, e que reflecta, inclusivamente, sobre a sua auto-estima. É importante que o educador procure criar uma atmosfera educativa positiva, pois a criança constrói a sua personalidade através da imitação e das vivências que lhe são proporcionadas. “O ambiente positivo tem o seu enfoque no nível de coesão da relação entre o educador e a criança” (Rutter et al., 1979, citados por Posada & Pires, 2001). O educador é, assim, o modelo por excelência no contexto de jardim de infância, sendo muitas das vezes a segunda figura de vinculação.

Logo, o ambiente é um condutor por excelência, para que a criança se sinta bem consigo própria, seja aceite e estabeleça relações de empatia com os outros, o que contribuirá decisivamente para o alicerçar de uma auto-estima positiva.

Assumindo uma postura flexível e dialogante, ajudando as crianças a exprimirem as suas emoções, dando relevância às opiniões das próprias crianças e fomentando momentos de partilha de vivências e experiências, o educador estará a contribuir para a maturação da criança e para a construção do seu controlo interno.

2.2.3 – Atitudes do educador positivo

Para Posada e Pires (2001), o educador positivo é aquele que compreende e aceita as razões que a criança manifesta no seu comportamento sem as sancionar, mas fazendo com que a criança entenda que a sua forma de agir não foi a mais correcta. Deve usar uma atitude de orientador, indicando o caminho a seguir, mas respeitando a liberdade de cada um, tendo a consciência que é também um modelo para as crianças, mas não no sentido de imposição de condutas. No estudo conduzido por Vale e Gaspar (2004) verificou-se que as educadoras de infância dizem utilizar às vezes estratégias inapropriadas e, também às vezes, atribuem eficácia a essas estratégias, reconhecendo-lhe mais eficiência do que utilização. No subgrupo destas estratégias encontram-se acções como comentar em voz alta o mau comportamento, apontar uma criança por mau comportamento, recorrer à força física.

São as educadoras com menos anos de serviço que registam uma média mais elevada de frequência de utilização das estratégias inapropriadas. São também as educadoras com menos anos de serviço que atribuem mais eficácia a essas estratégias. As educadoras com mais anos de serviço dizem utilizar menos este tipo de estratégias.

É no entanto fundamental estabelecer limites, ajudando a criança a desenvolver a capacidade de se colocar no papel do outro. No estudo que temos vindo a citar (Vale & Gaspar, 2004) as estratégias de limite são as menos utilizadas pelas educadoras, embora as que têm menos anos de serviço lhes confirmam mais eficácia do que as que têm mais anos de profissão.

É importante também sugerir soluções alternativas que permitam à criança fazer opções, contribuindo assim para o direito à cidadania. Saber esperar é uma das regras vitais, tanto do ponto de vista cognitivo como emocional. A espera facilita o pensamento e a reflexão, além de promover a interiorização do próprio sentimento e a exteriorização do mesmo.

O educador, na opinião de Posada e Pires (2001), deve ostentar uma atitude positiva na interacção com as crianças, não fomentando a crítica, evitando as acusações e todo o tipo de comportamento vexatório ou que, de alguma forma, possa contribuir para a sinalização individual de uma criança, quer seja de forma directa, mediante insultos ou humilhações frente ao grupo, quer de forma dissimulada, através de linguagem não verbal. Mantendo uma atitude positiva, o educador pode contribuir para

que as crianças desenvolvam uma imagem positiva de si próprias, estimulando uma atitude cooperativa entre elas.

É fundamental que o educador apresente alternativas às suas negações, além das possíveis explicações, pois ensina também às crianças quando dizer “não”.

Um dos objectivos fundamentais que preside à acção do educador prende-se com a promoção da motivação intrínseca. É crucial que, desde cedo, se fomente na criança a capacidade de tomar decisões e assumir as consequências das decisões tomadas.

É necessário criar um clima emocional adequado que permita que as crianças expressem as suas emoções, ajudando-as também a expressá-las, pois daí deriva uma melhor compreensão das crianças, uma melhor integração do grupo, uma melhor predisposição para a aprendizagem, uma maior harmonia ao nível do sistema de relacionamentos, um crescimento da auto-estima e o bem-estar geral.

É necessário que o educador seja sempre claro e mostre firmeza (não confundir com rigidez) e decisão na transmissão de mensagens, e prepare as crianças para as transições que ocorrem ao longo da actividade educativa, promovendo também momentos de busca e descoberta por parte das crianças pois, desta forma, está a contribuir para a autonomia e independência das crianças como pessoas e como alunos que têm ainda que percorrer uma longa vida académica.

O BEM-ESTAR: EVOLUÇÃO E TRANSFORMAÇÃO

O conceito de bem-estar tem sido estudado ao longo dos séculos e através de várias disciplinas (Filosofia, Psicologia, Política, Antropologia...), daí o ter recebido diversos nomes que abrangem, por sua vez, outro largo número de conceitos: bem-estar subjectivo, bem-estar psicológico, mental e social, satisfação vital, qualidade de vida, felicidade e estado de espírito.

Se recuarmos até ao século XVIII, período do Iluminismo, poderemos encontrar as raízes ideológicas do Bem-estar, onde se defendia que o propósito da existência da Humanidade era a vida em si mesma em vez do serviço ao Rei ou a Deus. Neste período, a felicidade e o desenvolvimento pessoal tornaram-se valores principais.

Os princípios do Utilitarismo, no século XIX, vieram dar força a esta convicção ao afirmar que a melhor sociedade é aquela que providencia a melhor felicidade para o maior número de pessoas (Veenhoven, 1996, citado por Galinha & Ribeiro, 2005). Estes princípios estiveram na origem da criação nos Estados Unidos dos chamados Estados de Providência (*Welfare States*), no sentido de encetar esforços contra a ignorância, pobreza e doença, considerados os grandes males sociais da época. Assim, o progresso começou a medir-se em termos de literacia, controlo das epidemias e da eliminação da fome. Posteriormente, a medida do progresso alargou-se aos ganhos monetários, à segurança e ao grau de igualdade dos rendimentos (ibidem).

Em 1960 é introduzido o termo Qualidade de Vida tentando salientar valores pós-materialistas que fazem parte da condição humana. A década de 60, na realidade, veio encaminhar o conceito de bem-estar numa direcção diferente. Este termo, associado aos estudos económicos,

aparecia designado por bem-estar material, reportando a rendimentos. Mas, para além dos nossos rendimentos, outros aspectos determinam a nossa qualidade de vida, tais como: a saúde, as relações, a satisfação com o trabalho, a liberdade política, entre outros. Este entendimento veio fazer sentir a necessidade de distinguir operacionalmente e terminologicamente o conceito de bem-estar material e bem-estar global (Van Praag & Frijters, 1999, citados por Galinha & Ribeiro, op. cit.). As mudanças conceptuais operadas entre o bem-estar material e o bem-estar global concretizaram-se a partir de numerosos estudos feitos entre as décadas de 60 e 80, sobretudo nos Estados Unidos da América, estudos esses que permitiram identificar um nível de bem-estar subjectivo. Alguns desses estudos tinham como finalidade explorar os sentimentos dos americanos acerca da qualidade de vida e desenvolver uma escala de respostas.

Na década de 70 o conceito de bem-estar surge com outra nuance provocada, segundo Ribeiro (1998; 2005, citado por Galinha & Ribeiro, op. cit.), pela segunda Revolução da Saúde. Depois de controladas as grandes epidemias, devido à implementação do modelo biomédico, o desafio foi combater os comportamentos que se acreditava serem desencadeadores das principais causas de mortalidade do século XX (álcool, tabaco, drogas). Defende-se, assim, uma perspectiva ecológica na saúde e o enfoque é feito não na doença, mas sim na saúde. O conceito de bem-estar vai aparecer associado ao conceito de saúde, que por sua vez se propaga à saúde mental (Terris, 1975; O'Donnel, 1986, citados por Galinha & Ribeiro, op. cit.).

A Organização Mundial de Saúde considera que a “saúde é um estado de completo bem-estar físico, men-

tal e social e não a ausência de mau-estar ou doença”. A saúde está também correlacionada positivamente com a felicidade, embora a relação causa-efeito talvez seja bidireccional, uma vez que se pode equacionar a hipótese que as boas relações sociais, o trabalho, o tempo livre, etc, provocam um efeito sobre a saúde e esta exerce, por sua vez, um efeito na felicidade. Ao mesmo tempo, a felicidade repercute-se no estado de saúde. Sendo assim, a saúde é um aspecto essencial que contribui para o bem-estar subjectivo (Bisquerra, 2000).

Evoluiu-se, então, de um modelo biomédico para um modelo biopsicosocial aplicado à saúde em geral e também à saúde mental, tendo como pressuposto uma abordagem holística e integral da promoção da saúde. Destaca-se aqui, também, o papel da Psicologia que passa a interessar-se pelos aspectos positivos da saúde mental, em vez de se focalizar só em aspectos que conduzem à ansiedade ou à depressão. A própria saúde mental, que tem sido definida de várias formas, aparece aqui como um conceito que inclui dimensões positivas como o bem-estar subjectivo, a percepção de auto-eficácia, a autonomia, a competência, a auto-actualização do potencial intelectual e emocional (WHO, 2001, citado por Galinha & Ribeiro, op. cit.).

No entanto, a investigação sobre o bem-estar subjectivo aponta também a procura da felicidade. A felicidade, entendida como bem-estar subjectivo, tem ocupado o pensamento de filósofos, médicos, psicólogos, economistas e é considerada por todos como um foco de atenção e uma meta a atingir por toda a pessoa humana. Aristóteles, na sua obra “Ética a Nicómaco”, afirmava que “todos estão

de acordo em que o maior bem é a felicidade; mas sobre o que é a felicidade há muitas divergências”.

Averill e More (1993, citados por Bisquerra, 2000) distinguem, porém, felicidade de bem-estar subjectivo. Enquanto que felicidade é um conceito teórico, e pode ser alvo de investigação científica, o conceito de bem-estar subjectivo é mais amplo e de carácter mais descritivo.

Veenhoven (2000, citado por Galinha & Ribeiro, 2005) refere que a qualidade de vida, o bem-estar e a felicidade são utilizados como sinónimos, enquanto que Sirgy (2002, citado por Galinha & Ribeiro, op.cit) fala dos aspectos subjectivos da qualidade de vida os quais são compostos por satisfação com a vida, afecto positivo e negativo, bem-estar subjectivo, felicidade, e percepção de qualidade de vida.

Strack, Argyle e Schwartz (1991, p. 10) sintetizam estas perspectivas ao falarem em Satisfação Vital como sendo “o grau com que cada indivíduo julga favoravelmente a qualidade total da sua vida”, ou seja, em que medida o indivíduo se sente satisfeito com a vida que leva. Aqui fica implícita uma avaliação subjectiva, em que se toma como sinónimos os conceitos de felicidade, satisfação vital e bem-estar subjectivo.

Mas o estudo sobre a felicidade traz para a ribalta outra dimensão: a dimensão positiva das emoções humanas.

Com a chegada dos anos 80 o conceito de bem-estar volta a ser alvo de transformação e evolução. Fruto das investigações produzidas neste campo, e sobretudo em

resultado da utilização do conceito em várias áreas da Psicologia, a definição do conceito de bem-estar enfrenta uma nova crise e subdivide-se em bem-estar psicológico e bem-estar subjectivo. Para Novo (2003) esta divisão traz à luz duas perspectivas do bem-estar: o bem-estar subjectivo que integra as dimensões de afecto e satisfação com a vida, e o bem-estar psicológico, que integra conceitos de auto-aceitação, autonomia, controlo sobre o meio, relações positivas, propósito de vida e desenvolvimento pessoal.

O surgimento da psicologia positiva veio também dilatar as investigações sobre a felicidade, o optimismo, as emoções positivas e os traços de personalidade saudáveis, tudo isto numa tentativa de procurar saber o que torna as pessoas felizes, preenchidas e envolvidas com a vida.

Os psicólogos sociais têm vindo também a trabalhar este conceito de bem-estar subjectivo (Lazarus, 1991; Diner, Suh, Lucas & Smith, 1999) concluindo que os parâmetros desta noção têm sido interpretados de forma diferente à medida que as sociedades vão evoluindo. De uma noção de felicidade apoiada em parâmetros como a juventude, a educação a religião e o estado civil, no virar do milénio, o bem-estar passou a ser interpretado em termos de um temperamento positivo, optimismo, relacionamentos protectores e uma quantidade adequada de dinheiro, de forma a poder atingir certos objectivos.

Fazendo um ponto da situação, poderemos afirmar que os estudos sobre o conceito de bem-estar apelaram,

e continuam actualmente a apelar, à necessidade de integração do conceito (Diener, 1984; Sirgy, 2002, citados por Galinha & Ribeiro, 2005). Chegou-se a um consenso em termos de bem-estar subjectivo, pois a sua definição inclui uma dimensão cognitiva, em que está presente uma avaliação em termos de satisfação com a vida, quer global quer específica, e uma dimensão emocional, positiva ou negativa expressa em termos globais de felicidade ou especificamente através das emoções. Assim, o bem-estar subjectivo aparece como uma categoria vasta de fenómenos, correlacionados entre si, que inclui as respostas emocionais, domínios de satisfação e julgamentos globais de satisfação com a vida (Galinha & Ribeiro, op. cit.).

No seguimento desta perspectiva, MacCullough, Heubner e Laughlin (2000, citados por Galinha & Ribeiro, op. cit) apontam um modelo tripartido do bem-estar composto por elementos inter-relacionados mas separados: a satisfação com a vida global, definida como avaliação cognitiva positiva da vida pessoal como um todo; o afecto positivo, relacionado com a frequência de emoções positivas; e o afecto negativo, frequência de emoções negativas.

Este modelo tripartido foi seguido por outros autores apresentando algumas cambiantes quanto à designação dos três componentes. Assim, Sirgy (2002, citado por Galinha & Ribeiro, op. cit.) fala em experiência acumulada de afecto positivo, experiência acumulada de afecto negativo e avaliação da satisfação com a vida global. Diener, Suh e Oishi (1998, citados por Galinha & Ribeiro, op. cit.) falam

em satisfação, afecto positivo e baixos níveis de afecto negativo. Diener, Suh, Lucas e Smith (1999) vão mais além na discussão e definem o bem-estar como uma área de estudo, em vez de um construto específico, apresentando-o como uma variável ampla que necessita de alguma observância na comparação com outras variáveis.

Importa ainda fazer uma referência ao conceito de Bem-Estar Social e Emocional, embora não se consiga traçar com precisão a origem deste conceito, uma vez que é usado amplamente, quer no contexto educativo, quer no contexto da saúde. Muitas vezes é colocado ao lado da saúde mental, englobando saúde mental, emocional e social, numa tentativa de obviar as conotações negativas que o termo saúde mental carrega.

Stewart-Brown (2000) define o conceito de Bem-estar Social e Emocional como um estado holístico e subjectivo presente quando uma gama de sentimentos, entre os quais, energia, confiança, esperança, prazer, alegria e calma, estão combinados e equilibrados. Apesar de ser um conceito muito geral e usado de uma forma variada, o que lhe confere uma noção ampla e positiva, não deixa de ser lacunar em termos mais específicos. No entanto, esta noção holística, aceite desde a educação à saúde, aos negócios, tem as suas vantagens, pois abarca diferentes grupos de pessoas, não se restringindo apenas às que apresentam problemas. Aporta, também, uma noção não medicalizada, alargando a prevenção e intervenção a pais e outros profissionais, focalizando a atenção nos ambientes e nos factores determinantes da competência socioemocional.

3.1

BEM-ESTAR E INFÂNCIA

Na verdade, o século XXI chegou acompanhado de uma realidade nova: uma forma mais multifacetada de percebermos o funcionamento das pessoas. As sociedades modernas não só querem ser ricas e estarem entre as 25 primeiras com maior produto interno bruto (PIB), como aspiram também à felicidade. Lipovetsky (2007) fala das sociedades hipermodernas do século XXI em que, além do consumo material, se procuram outros valores e uma nova forma de relacionamento com os objectos, com o tempo, com as pessoas e cada um consigo próprio, com o objectivo primordial de encontrar a felicidade individual.

Esta visão é também aludida por organismos oficiais, como as Nações Unidas, que no seu relatório “Pobreza infantil: Visão de conjunto do bem-estar das crianças nos países ricos” diz na sua página de abertura, que a “verdadeira medida do estado de uma nação está na forma como cuida das suas crianças – da sua saúde e protecção, da sua segurança material, da sua educação e socialização, e do modo como se sentem amadas, valorizadas e integradas nas famílias e sociedades onde nasceram” (UNICEF, 2007, p. 1). Este estudo sobre 21 países, elaborado pela UNICEF, compara a qualidade de vida das crianças, sendo o bem-estar apresentado em seis dimensões: bem-estar material; saúde e segurança; educação; família e relações entre pares; comportamentos de risco; e bem-estar subjectivo. No seu conjunto são estudados 40 indicadores relevantes para a vida e os direitos das crianças.

Neste relatório, a Holanda ocupa o 1º lugar, seguida da Suécia, Dinamarca e Finlândia. Países como o Reino Unido e os Estados Unidos ocupam os últimos lugares, não deixando de constituir um dado curioso, pois demonstra não haver uma associação linear entre o bem-estar das crianças num país e o seu rendimento em termos de PIB. A riqueza não é tida como garantia de satisfação e bem-estar, pelo menos para as crianças.

Dado o objectivo do nosso estudo, iremos fazer apenas alusão a duas dimensões presentes neste relatório (UNICEF, 2007) que consideramos ser relevantes para esse fim. A Dimensão 4- Relacionamentos com a Família e Pares e a Dimensão 6- Bem-estar Subjectivo.

A Dimensão 4 respeita à qualidade dos relacionamentos e os indicadores diziam respeito à “estrutura familiar” (percentagem de crianças que vivem em famílias monoparentais e percentagem de crianças que vivem em famílias recompostas). Outro indicador designado de “relações familiares” refere-se com a percentagem de crianças que indicaram que os pais passavam tempo a conversar com elas. Por último, o indicador das “relações com os outros”, pretendeu avaliar a percentagem de crianças que declararam considerar as outras crianças, da sua idade, simpáticas e prestáveis.

O primeiro indicador, “estrutura familiar”, veio revelar que, a nível estatístico, existem indícios que associam o crescimento das famílias monoparentais e famílias recom-

postas a riscos acrescidos para o bem-estar das crianças, sobretudo no que diz respeito ao risco de abandono escolar, saída precoce de casa e pior estado de saúde.

Com o segundo indicador, “relações familiares”, ficou demonstrado que existe um número muito reduzido de crianças que declarou ter um diálogo regular com os seus pais. Já no que reporta ao “relacionamento com os seus pares”, a situação alterou-se. As relações com os amigos aumentam de importância à medida que as crianças vão crescendo. A própria OMS diz que “ser estimado e aceite pelos pares é crucial para a saúde e o desenvolvimento dos jovens, e aqueles que não estão socialmente integrados são muito mais susceptíveis de terem dificuldades com a sua saúde física e emocional” (UNICEF, 2007, p.25). Mais de metade das crianças, em todos os países da OCDE (excepto a República Checa e o Reino Unido), responderam “sim” à questão se achavam que as pessoas da sua idade eram em geral simpáticas e prestáveis. Portugal e Suíça obtiveram resultados de 80%, liderando a tabela neste indicador.

Apesar de Portugal ocupar o 17º lugar no ranking dos 21 países, nesta Dimensão 4 obteve a segunda posição, seguido da Itália e da Holanda.

A Dimensão 6 foi construída a partir dos indicadores “saúde” (percentagem de jovens que consideram a sua saúde apenas razoável ou medíocre), “vida escolar” (percentagem de jovens que gostam muito da escola) e “bem-estar pessoal” (percentagem de crianças que se

colocam acima do ponto médio numa escala de satisfação com vida e percentagem de crianças com uma opinião negativa sobre o seu bem-estar pessoal).

Quanto à percepção sobre a sua “saúde” no geral, 80% dos jovens considera que a sua saúde é boa ou excelente em todos os países da OCDE, à excepção do Reino Unido.

No indicador “vida escolar” pretendia-se avaliar, através da escala “gosto muito, gosto um pouco, não gosto muito ou não gosto nada”, até que ponto as crianças se sentem felizes nos dias de escola. Os dados vieram revelar que muito poucas crianças responderam “gosto muito”. Portugal obteve o 4º lugar numa tabela liderada pela Noruega e Áustria.

No indicador “bem-estar pessoal” foi utilizada uma escala de satisfação com a vida medida de 0 a 10 pontos, em que o 10 representava a melhor vida possível, e o 0 a pior. Uma pontuação de 6 foi considerada num nível positivo. Os dados evidenciaram que a grande maioria dos jovens se colocaram acima do ponto médio da escala, embora se registre uma tendência para a diminuição da satisfação com a vida entre os 11 e os 15 anos, sobretudo nas raparigas. Neste indicador, Portugal ocupou o penúltimo lugar.

3.2.

RISCOS PARA O BEM-ESTAR

A inteligência emocional parece ser um fenómeno que circula em vários contextos: educativo, trabalho, saúde, arte. A investigação que tem sido produzida neste campo evidencia também um enquadramento teórico que relaciona a inteligência emocional com o *stress* e a saúde mental, a gestão de comportamentos e a liderança, a resolução de conflitos, a gestão emocional e ainda com objectivos de integração e bem-estar emocional (Sosik & Megerian, 1999; Ciarrochi & Deane, 2001; Ciarrochi et al., 2002; Jordan & Troth, 2002; Spence et al., 2004; Cummings et al., 2005; todos citados por Akerjordet & Severinsson, 2007).

Uma constatação importante, a que todos estes investigadores chegaram, independentemente do enquadramento teórico utilizado e com a qual todos se identificam, é a de que a inteligência emocional abrange a consciência emocional em relação ao *self* e aos outros, bem como a eficiência profissional e a gestão emocional. A inteligência emocional é considerada como uma capacidade de nível ontológico, englobando competências pessoais e sociais importantes para o ser humano, pois promove um estado de espírito positivo, apesar das exigências ambientais (Cummings et al., 2005, citados por Akerjordet & Severinsson, op. cit.). A inteligência emocional pode também ser vista numa perspectiva de saúde pública, como uma capacidade que promove o bem-estar (Spence et al., 2004, citados por Akerjordet & Severinsson, 2007).

Temos vindo a deixar antever ao longo deste trabalho que o período da infância prepara o terreno para a forma como as crianças se vêem a si próprias, aos outros e ao

mundo. As primeiras experiências providenciam um padrão de aprendizagem que constituirá o verdadeiro teste de como as crianças se irão posicionar face à escola e à gestão das ocorrências quotidianas. Não será demais voltar a sublinhar a importância das práticas educacionais de cariz socioemocional, a fim de incorporar a promoção do bem-estar, a prevenção de problemas socioemocionais e a intervenção, face a problemas de comportamento.

O desenvolvimento socioemocional na infância tem sido objecto de interesse, quer por investigadores de várias áreas, quer por educadores. Shonkoff e Phillips (2000) mencionam a importância dos primeiros anos de vida como barómetro do que se vai seguir “*What happens during the first months and years of life matters a lot, not because this period of development provides an indelible blue print for adult well-being, but because it sets either a sturdy or fragile stage for what follows*” (p. 5).

Torna-se então claro que a partilha de experiências emocionais positivas entre pais e crianças, crianças e educadores e crianças e pares, são blocos de construção para o desenvolvimento do bem-estar socioemocional. Há no entanto que referir que existem factores de risco que perturbam o bem-estar emocional. Não querendo ser exaustivas, tentando apenas ilustrar os potenciais e principais factores de risco, elencamos no Quadro 4 factores de risco referentes às crianças, pais e ambiente/comunidade, baseando-se nos autores seguintes: Buchanan & Ten-Brinke, 1998, citados por Buchanan & Hudson, 2000; Bagdi & Vacca, 2005.

Quadro 4 – Sinopse dos potenciais factores de risco para o bem-estar emocional da criança

CRIANÇA	PAIS/FAMÍLIA	AMBIENTE/COMUNIDADE
Baixo peso à nascença	Mau trato	Recessão económica
Prematuridade	Violência doméstica	Desemprego
Temperamento	Temperamento	Tensão racial
Estado psicológico	Divórcio	Comunidades em desvantagem
Atrasos de desenvolvimento	Inconsistência parental	Resposta à saúde da criança
Deficiências	Deficiências	Educação e treino
Saúde e doença	Saúde e doença	Prioridades legislativas
Vinculação	Toxicodependências	
Competências sociais	Emprego	
Linguagem e Cognição	Gestão do <i>stress</i>	
Locus de controlo interno	Estratégias de <i>Coping</i>	
Gestão do <i>stress</i>	Consciência da saúde da criança	

Estes factores não são, em si mesmos, absolutos ou estáticos; em cada domínio eles interagem uns com os outros e os diferentes domínios entre si. Uma única experiência de *stress* que ocorre isoladamente, é menos prejudicial do que o *stress* acumulado. O efeito cumulativo de factores de risco é mais nocivo, pois vai despoletar uma reacção em cadeia. Mas este reconhecimento da inter-relação entre os factores de risco é também fundamental para assegurar o bem-estar emocional, pois implica que se faça uma abordagem sistémica.

O estudo efectuado por Schmeelk, Ponirakis e Gariepy (2001, citados por Bagdi & Vacca, 2005) reflecte esta abordagem sistémica, ao basear a sua investigação na assunção de que os factores de *stress* na vida das grávidas são processos que afectam o período pré-natal, pós-parto e simultaneamente as hormonas e emoções maternas, que por sua vez vão afectar o temperamento da criança. Os resultados deste estudo corroboram outros que evidenciaram a relação entre o bem-estar da mãe e os posteriores resultados da criança. Isto sublinha também a necessidade de cuidar individualmente da mãe e da

criança, auxiliando a mãe e cooperando na satisfação das suas necessidades e da família, de forma a afectar positivamente os subsequentes resultados da criança (Blair, 2002; Hammond-Ratzlaff & Fulton, 2001; Solchany & Barnard, 2001; todos citados por Bagdi & Vacca, 2005).

Nos primeiros anos de vida da criança, o trabalho colaborativo entre pais, prestadores de cuidados e educadores, leva à obtenção de melhores resultados para todos, incluindo resolução de alguns problemas de comportamento, aumento de competências parentais e melhoramento, no caso dos educadores, de competências de gestão de comportamento na sala (Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2001).

Como foi já referido anteriormente, quando a criança entra na escola desprovida de competências de cooperação com os seus pares, dificuldades em seguir regras, saber ouvir o professor ou conseguir trabalhar autonomamente, fica em situação de risco, face a uma vasta gama de resultados negativos que podem ir desde a rejeição pelos pares, até ao insucesso escolar.

3.3

PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR EMOCIONAL

Face aos resultados apresentados no relatório da UNICEF, e ao qual nos referimos anteriormente, o Reino Unido criou, em 2007, uma Secretaria de Estado para as crianças, escolas e famílias, com o lema “*Every child matters*”. O propósito era garantir que todas as crianças e jovens estejam satisfeitos e felizes. Uma das estratégias concertadas de apoio activo deste departamento foi a introdução da aprendizagem de aspectos sociais e emocionais nos currículos educativos.

De facto, a literacia emocional é, segundo alguns autores, a chave para o desenvolvimento das relações interpessoais, para a manutenção da saúde e para a criação de verdadeiros locais de trabalho (Goleman, 1997; Stone et al., 1999; Ornish 1998; Buchanan & Hudson, 2000).

Steinner (1997, citado por Buchanan & Hudson, op. cit.) aponta três capacidades que compõem a literacia emocional: a capacidade para perceber as próprias emoções; a capacidade para ouvir os outros e perceber as suas emoções; e a capacidade para expressar de forma produtiva as próprias emoções. Saarni (2000) acrescenta a auto-eficácia emocional como elemento facilitador do bem-estar. Tendo como base as suas pesquisas com crianças e adolescentes, Harter (1999) sugere que a auto-dignidade medeia os sistemas emocional e motivacional, aliando as crenças positivas do indivíduo a seu próprio respeito, com um afecto mais positivo e uma busca activa de objectivos importantes para o Eu. Desta forma, uma auto-estima alta pode funcionar como alimentador do optimismo quando o indivíduo se sente mal.

Para dar resposta aos factores de risco inerentes aos 3 elementos (criança, pais/família e ambiente/comunidade) apresentados no Quadro 4, Bagdi e Vacca (2005) pro-

põem a implementação de uma abordagem contínua que inclua três atitudes: promoção, prevenção e intervenção.

A promoção inclui uma abordagem que deve ser enraizada em atitudes e actividades que dêem a conhecer a importância de questões, como: o desenvolvimento precoce do cérebro, a relevância de construir e alimentar relacionamentos desde cedo e a relação existente entre o bem-estar emocional e o bem-estar em geral. Pianta (1999) salienta que o relacionamento numa sala pode influenciar extremamente a vida das crianças e os professores podem contribuir, em grande parte, para essa relação.

Uma abordagem de prevenção pode ser definida em termos de atitudes e actividades pró-activas que reconheçam os eventuais factores de risco para o bem-estar emocional e, conseqüentemente, implementem experiências significativas para as crianças e famílias focadas em relações saudáveis, desenvolvimento de competências e resiliência.

Por último, uma abordagem situada em termos de intervenção deve ser holística, colaborativa, com intervenções centradas na criança e na família e no ambiente a fim de promover um suporte individualizado direccionado às suas necessidades. As intervenções podem incluir estratégias ou terapias que ajudem as crianças com dificuldades específicas resultantes de variáveis desenvolvimentais, emocionais ou ambientais.

Com base nesta moldura de actuação em três vertentes (criança, pais e ambiente envolvente) Bagdi e Vacca (2005) afirmam que caberá aos profissionais que têm como campo de actuação a infância, fomentar a saúde emocional e o bem-estar das crianças e das famílias que são mais vulneráveis à presença de factores de risco.

Parece-nos coreal afirmar que um dos factores que determina a eficácia com que as crianças desenvolvem as suas competências socioemocionais e consequentemente, o seu bem-estar, são as atitudes dos educadores e dos prestadores de cuidados. Estas atitudes e comportamentos são um dos meios pelos quais as competências são transmitidas directamente através do ensino, da qualidade dos relacionamentos e até da forma como a escola está organizada. Os educadores e prestadores de cuidados são a chave mestra nesta área.

Os educadores devem estar, por isso, conscientes da importância da educação socioemocional e também de que necessitam de formação nesta área. Esta consciencialização estende-se, ainda, ao seu próprio bem-estar emocional, que deve ser tomado em conta. Se os educadores apresentam barreiras pessoais nesta área, não poderão ser fonte de recursos e ajudar as crianças no desenvolvimento de competências promotoras do bem-estar.

As evidências sugerem que os educadores reconhecem que a ideia de serem responsáveis pelas competências sociais e emocionais das crianças é uma tarefa delicada quando eles próprios se encontram em *stress*. Os desafios permanentes com que são confrontados, as cargas horárias, as crianças mais difíceis e com comportamentos disruptivos, as sociedades cada vez mais multiculturais que exigem que os professores sejam mais tolerantes e a falta de respeito pelos professores, são as razões identificadas como potenciadoras de *stress* que originam, por vezes, a doença e o absentismo (MacEwen & Thompson, 1997; Kyriacou, 1996, todos citados por Weare & Gray, 2003).

Deixamos então, em jeito de recomendação, algumas observâncias que devem ser tidas em conta na

abordagem do bem-estar socioemocional na infância: dar suporte aos pais para que eles se sintam confiantes como primeiros prestadores de cuidados dos seus filhos; ajudar os pais no acesso e utilização de recursos que possam melhorar o bem-estar emocional e promover o funcionamento saudável da família; sensibilizar outros profissionais que actuam junto da infância para a relação que existe entre o desenvolvimento emocional e o posterior sucesso escolar e a aprendizagem ao longo da vida; ajudar os educadores de infância no acesso e utilização de recursos de forma a melhorarem o bem-estar emocional das crianças com quem trabalham; formar e treinar educadores e centros de atendimento à infância de modo a despistarem situações atípicas de desenvolvimento emocional e comportamental; promover relações colaborativas entre pais e educadores de forma que, em conjunto, possam adquirir estratégias de suporte ao desenvolvimento emocional e, por fim, cimentar o caminho para a defesa e apoio de todas as crianças, quer a nível local, quer a nível nacional.

A precoce identificação e intervenção, face às necessidades únicas e distintas de cada criança, tornam-se essenciais na concretização do seu bem-estar. Hoje, mais do que nunca, será prioritário investir no bem-estar emocional e na saúde mental da infância. Se não queremos deixar nenhuma criança para trás e assegurar que todas estão preparadas para enfrentar a sua vida escolar com sucesso, é imperativo que os pais, os educadores, e os decisores oficiais e políticos reconheçam a importância de atender à saúde física, social e emocional como patrocinadoras do bem-estar. Será, a nosso ver, a terceira Revolução da Saúde.

CAPÍTULO

3

**QUANDO NÃO SE
TECE... RECOMENDA-SE**

OS PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO

1

Neste capítulo iremos abordar a problemática das dificuldades sociais e os factores de perturbação que contribuem para os défices da competência socioemocional. Como a investigação tem vindo a descrever, os problemas graves de comportamento no jardim de infância são sinais de alerta para potenciais dificuldades mais tarde. Crianças que não desenvolveram adequadamente competências sociais e emocionais participam menos em sala de aula e são menos aceites pelos seus pares e professores. Esta situação pode persistir até aos últimos anos do ensino básico e mais tarde, estes jovens têm mais propensão em abandonar os estudos e a manifestarem comportamento anti-sociais.

1.1

AS DIFICULDADES SOCIAIS

A aceitação e a popularidade parecem jogar um papel importante na socialização infantil. As competências sociais proporcionam às crianças uma forma de dar e receber recompensas sociais positivas, as quais vão, por sua vez, aumentar a interacção social.

Mas, esta estabilidade pode ser posta em risco devido a factores relacionados com a criança ou com o seu envolvimento ambiental.

Um leque variado de estudos tem vindo a demonstrar que há crianças que não conseguem atingir uma competência mínima nas suas relações sociais, ou porque não adquiriam competências, ou porque simplesmente não as conseguem usar com confiança, o que as vai tornar socialmente retraídas ou mesmo rejeitadas.

Um estudo levado a cabo por Corsaro (1985, citado por Katz & MacClellan, 1997) concluiu que, no jardim de infância, uma grande percentagem da interacção social que as crianças estabelecem entre si, diz respeito à tentativa de entrar em grupos de jogos e resistir à tentativa que outros entrem também, solicitando que a criança faça, assim, uso das suas capacidades de participação e sucesso social. Há, no entanto, outros comportamentos ligados com a competência social e com a aceitação, como o dar atenção aos outros, o solicitar informações, ou até o contribuir para uma discussão em grupo (Bierman & Furman, 1984; Coie & Krehbiel, 1984; Gottman & Schuler, 1976; Mize & Ladd, 1990; todos citados por Katz & MacClellan, op. cit.).

Algumas crianças entram no jardim de infância desprovidas deste repertório de capacidades e vão sentir grandes dificuldades. Por vezes, a causa pode encontrar-se ao nível do controlo dos impulsos, que ainda é feita deficien-

temente, o que leva a que não sejam bem sucedidas nas interações respeitantes à resolução de conflitos.

Outras crianças desconhecem, ou não experienciaram ainda, interações sociais com pares. Há crianças que concretizam o seu primeiro relacionamento com outras crianças só no jardim de infância, por isso desconhecem estas estratégias.

É por vezes aqui que surgem os primeiros conflitos entre pares. A literatura define o conflito entre pares como um evento no qual uma pessoa protesta, retalia ou resiste perante outra (Hay, 1984; Shantz, 1987, citados por Chen, 2003). Os conflitos entre as crianças dos 2 aos 5 anos são breves, mas frequentes. Para se ter uma ideia desta duração, dos 322 conflitos observados por Chen, Fein e Tam's (1998, citadas por Chen, op. cit.) a média de duração situou-se nos 13,97 segundos, contados a partir do início do conflito até à intervenção do educador. Em termos de frequência, foi observado 1 conflito a cada 2,63 minutos (Chen, Fein Killen & Tam's, 2001, op. cit.). A maioria destes conflitos diz respeito a disputas pela posse de brinquedos, materiais ou espaços. Embora estes conflitos tenham maior incidência abaixo dos 5 anos de idade, existem, no entanto, outros tipos de conflitos mais direccionados socialmente, como sejam as reivindicações sobre as opiniões ou convicções, quezílias e o não cumprimento das regras (Chen et al., 2001; Corsaro & Rizzo, 1990; Hay, 1984; Killen & Turiel, 1991; todos citados por Chen, op. cit.).

As crianças iniciam os conflitos com uma simples palavra: “Não”. Palavra única que aglutina, simultaneamente, tempo, razão e justificação, acordo e proposta alternativa ou escusa. A resposta a esta oposição inicial faz-se insis-

tindo, oferecendo propostas alternativas, compromissos, ignorando, pedindo explicações e recorrendo à força (Eisemberg & Garvey, 1981, citados por Chen, op. cit.).

Muitas crianças respondem a estas situações pedindo a intervenção do adulto, ou choramingando. Para Sackin e Thelen (1984, citados por Chen, op. cit.), elas usam sobretudo dois tipos de atitudes: “subordinada”, chorando, gritando ou retirando-se; “conciliatória”, com propostas cooperativas, desculpas, ofertas simbólicas ou partilha de objectos. No entanto, a resposta a estas situações de conflito pode incluir também comportamentos violentos ou agressivos.

De facto, há crianças que apesar de já terem adquirido determinadas capacidades sociais não as usam com confiança, a fim de serem bem sucedidas. Mas a causa pode ficar a dever-se, também, à falta de capacidade de saberem exprimir os seus sentimentos e desejos ou à falta de não saberem explicar as razões das suas preferências. Por fim, há crianças que são tão dependentes do adulto que interrompem constantemente qualquer brincadeira para pedir ajuda (Katz & MacClellan, 1997).

Todas estas causas podem repercutir-se no comportamento da criança e encontramos crianças que, sistematicamente, se recusam a cumprir rotinas ou que rejeitam normas do jardim de infância. Estes comportamentos, não cooperativos, podem, no entanto, ter uma explicação que pode ser exterior à vida em jardim de infância, sintoma de que existe uma perturbação emocional, ou podem derivar de um desajuste entre a própria criança e a instituição pré-escolar.

As razões que poderemos elencar estão directamente ligadas com a forma de organização e gestão de todo o

processo educativo que se desenvolve dentro do jardim de infância. Senão vejamos: o próprio clima que aí é vivido, quer seja autoritário, quer seja permissivo, pode resultar em comportamentos pouco colaborativos das crianças ou até em manifestações de problemas sociais entre elas. O ambiente pode ser mesmo considerado como um segundo educador. Montessori (1964, citada por Katz & MacClellan, op. cit.) defendia que se devia preparar o ambiente, pois as crianças respondem em função do ambiente que as rodeia, e esse ambiente pode ser crucial no seu desenvolvimento intelectual, social e espiritual. Barker (n.d., citado por Posada & Pires, 2001), um dos cientistas pioneiros da psicologia ambiental, refere que os ambientes são “sinomórficos”, isto quer dizer que os ambientes têm personalidades que as pessoas constroem, pelo que o clima afecta as condutas dos sujeitos. O mesmo se passará em relação às normas. Se a criança não tiver participado na sua discussão e elaboração, elas poderão não ter qualquer significado para ela, levando até à manifestação de comportamentos disruptivos. As próprias actividades podem não ter qualquer relevância para a criança, podem ser tão rotineiras que não despertam qualquer interesse, ou estarem tão desfasadas do seu nível de desenvolvimento que geram perturbações. Podem ainda as transições entre as actividades não serem perceptíveis e gerar também confusão. Outra das razões de peso pode assentar na falta de respeito pelas diferenças individuais. Há crianças que necessitam de mais tempo para realizar as tarefas.

Mas, o facto de surgirem dificuldades sociais na sala pode indiciar que as crianças são novas demais para passarem um tão grande número de horas num contexto onde existem mais crianças. Caberá ao educador procurar minimizar o *stress* que as crianças possam sentir quando estão em grupos de pares durante muito tempo (Katz & MacClellan, 1997).

A investigação sugere que com a idade não melhora a falta de competência social de muitas crianças. As crianças não assertivas mantêm os seus défices de habilidades sociais na vida adulta. Michelson, Sugai, Wood e Kazdin (1997) falam em dois tipos de défices sociais. Por um lado, temos as crianças passivas, com um comportamento tímido, isolado e quase letárgico, que não estabelecem interacção com os companheiros, e as suas respostas passivas podem provocar sentimentos de insuficiência, depressão e incompetência, resultando num baixo nível social. A popularidade está associada ao êxito escolar, bem como ao desenvolvimento cognitivo e emocional (Hartup, 1970). Vários estudos, analisados por Gottman, Gonso e Rasmussen (1975, citados por Michelson et al., 1997), levaram à conclusão que havia uma estreita relação entre a popularidade e o posterior funcionamento na vida adulta. As crianças pouco populares eram as que mais recorriam ao apoio psiquiátrico na vida adulta. Encontra-se, assim, uma correlação entre o comportamento passivo e processos de má adaptação na vida futura.

1.2

FACTORES DE PERTURBAÇÃO

Mas, no outro extremo dos défices sociais, encontram-se as crianças que apresentam um comportamento dirigido ao exterior e que são, tipicamente, agressivas e não cooperativas. Estas crianças fracassam quando tentam demonstrar capacidades sociais necessárias para levar a cabo interações sociais efectivas. Comportam-se de uma forma que é reprovada pelos outros e que conduz à humilhação e à baixa auto-estima. Estas crianças apresentam dificuldades escolares, obtendo níveis mais baixos que os colegas. Na vida adulta manifestam uma maior incidência de comportamento anti-social.

O ideal seria que todas as crianças entrassem no jardim de infância com as competências e os comportamentos necessários a uma harmoniosa transição entre casa e escola.

Muitos factores relacionados com a criança, com a sua família ou com o seu envolvimento ambiental, podem comprometer o desenvolvimento da competência socioemocional. A investigação em desenvolvimento e em psicologia clínica tem reportado um conjunto de factores de risco que potenciam a possibilidade de a criança mais tarde enfrentar dificuldades socioemocionais.

Alguns dos factores de risco, considerados demográficos, estão relacionados com um estatuto de pobreza, famílias monoparentais e baixo nível académico das mães. Similarmente, emergem problemas psicológicos relacionados com os pais como a depressão, a violência doméstica, o uso de substâncias tóxicas, um historial de doenças psiquiátricas, pais abusados quando crianças e exposição a vidas de grandes tensões e *stress*. A probabilidade de resultados negativos aumenta, se juntarmos a estes factores outros, como sejam: as doenças crónicas, as deficiências ou a exposição à violência (Mangus, Cowen, Wyman, Agen & Work, 1999).

Face a esta constelação de factores de risco, é natural questionar quais os factores, ou conjunto de factores, que mais influenciam a predição das dificuldades a nível socioemocional. A investigação sugere que não é fiável concentrarmo-nos apenas num factor ou num conjunto de factores; necessitamos de um quadro mais completo para avaliar os efeitos da exposição aos factores de risco. Especificamente, quanto maior for o número de factores a que a criança for exposta, maior probabilidade terá de apresentar défices em geral, e problemas de comporta-

mento em particular (Ackman, Izard, Schoff, Youngstrom & Kogos, 2000). Adicionalmente, outros estudos vieram revelar que não é simplesmente a presença de um factor de risco em particular que vai condicionar o estatuto académico e emocional da criança ao longo do tempo, mas sim a combinação de múltiplos factores de risco (Burchinal, Roberts, Hooper & Zeisel, 2000).

Menos claro será o número de crianças que se encontram expostas a estes factores de risco. O estudo *The Early Childhood Longitudinal Survey*, efectuado por West, Denton e Reaney (2001), nos Estados Unidos, envolveu uma amostra nacional de 22 000 crianças de jardins de infância e evidenciou que 32% das crianças se encontravam, pelo menos, perante um dos seguintes riscos demográficos: baixos níveis de educação das mães, famílias monoparentais, lares onde não se falava inglês, a receber subsídio de assistência; 16% das crianças enfrentavam dois ou mais factores de risco. Um estudo mais reduzido, envolvendo 9000 crianças do 1º ano de uma escola do 1º ciclo, demonstrou que experiências de pobreza, mau trato e viver apenas com um dos pais aumentava a possibilidade de estas crianças demonstrarem dificuldades de comportamento durante os anos escolares (Weiss & Fantuzzo, 2000).

Também o estudo feito pelo programa *Head Start* (Zill, Reznick & MacKey, 1999) envolvendo uma amostra nacional, reportou que 17% das crianças dos 3 aos 5 anos de idade, que frequentaram estes programas, foram testemunhas de crimes violentos e 3% foram vítimas. Crianças que cresceram em ambientes de pobreza apresentam também défices significativos na sua prontidão socioemocional quando ingressam na escola. Mais de 40% destas crianças demonstraram ter dificuldades nas com-

petências sociais e de comunicação, e 20% exibiam níveis elevados de problemas disruptivos de comportamento que minavam a sua adaptação escolar (Kaiser, Hancock, Cai, Xinsheng, Foster & Hester, 2000).

Em Portugal, socorremo-nos dos dados apresentados pelo Relatório de Avaliação da Actividade das Comissões de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ), referente ao ano de 2008 (Santos, Costa, Macedo, Carvalho e Montano, 2009) numa tentativa de ilustrar a exposição aos factores de risco de que as crianças são alvo. Para o ano em referência, as CPCJ registaram um total de 66659 processos, resultante da soma dos processos instaurados, reabertos e transitados de anos anteriores. Dos processos instaurados em 2008 (29279) foram caracterizadas 28814 crianças em termos de idade e género. Assim, 53% das crianças eram de género masculino e 47% do género feminino. No que respeita às idades, era no escalão dos 0-5 anos que se encontravam mais procesos instaurados, 28,5%; seguindo-se o escalão dos 11-12 anos, com 27,6%, o escalão dos 6-10, com 25,3% e, por fim, o escalão dos 15-17 com 18,5%. Destas crianças 0,9% (365) correspondem a crianças com deficiências. Quanto à nacionalidade, 2,6% eram originárias dos PALOP's e 6,7% de outros países.

Na caracterização feita, tendo em conta as problemáticas encontradas, surge a negligência como principal problemática, com 36,5% (10205) dos casos, seguida da exposição a modelos de comportamento desviante-16,8% (4696), abandono escolar-14,6% (4085), maus tratos psicológicos/abuso emocional-12,9% (3611) e maus tratos físicos-7,4% (2081). Com menos representatividade incorrem outras problemáticas como: prática de facto qualificado como crime (3,3%); abandono (2,3%); abuso sexual (2,2%); problemas de saúde (1,3%); uso de estupe-

1.3

A CONTRIBUIÇÃO DE ALGUNS FACTORES DE RISCO PARA OS DÉFICES NA COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL

facientes (0,8%); ingestão de bebidas alcoólicas (0,5%); mendicidade (0,5%); exercício abusivo de autoridade (0,5%); exploração do trabalho infantil (0,1%); corrupção de menores (0,1%); pornografia infantil (0,1%); prostituição infantil (0,1%).

Analisando as problemáticas à luz da faixa etária, os dados revelam que a negligência é a problemática mais diagnosticada nos 0 aos 5 anos, com uma percentagem de 53,5% (4236). Segue-se, com 18,1% (1432), a exposição a modelos de comportamento desviante, os maus tratos psicológicos/abuso emocional, com 15% (1190), maus tratos físicos, com 7% (555), abandono, 2,1% (164), abuso sexual, 1,6% (129) e problemas de saúde, 1,2% (96). Na faixa etária seguinte a maior representatividade mantém-se na negligência, na exposição a modelos de comportamento desviante e nos maus tratos psicológicos/abuso emocional, seguidos do abandono escolar, que exponencialmente, torna-se a principal problemática nas faixas etárias seguintes, 11-14 e mais de 15 anos.

No que concerne aos problemas psicológicos relacionados com os pais, foi documentado pelo *Head Start* (Zill, Reznick & MacKey, 1999) que quase metade das famílias que participaram nestes programas reportou pelo menos 4 factores de risco em 14 (níveis baixos de educação, históricos de criminalidade e abuso de substâncias tóxicas pelos seus progenitores, altos níveis de discórdia entre o casal e violência familiar). Mais de 42% dos pais referiu sintomas severos ou moderados de depressão, 20% das famílias referiu o recurso a serviços de protecção à infância e 16% viveu em algum momento em albergues com as suas crianças.

1.3.1 – Problemas biológicos

Dois dos problemas biológicos que podem ser apontados como contribuindo para défices na competência socioemocional são o autismo e a síndrome de Down.

O autismo é caracterizado por défices extensivos em ambos os domínios: cognitivo e socioemocional. Algumas das características do espectro do autismo incluem a falta de consciência dos sentimentos dos outros, ausência ou pouca expressão facial, ao nível da comunicação, e angústia face a mudanças triviais do ambiente (Cole, Michel & Teti, 1994, citados por Denham, 1998). Assim, segundo os autores citados, as crianças autistas apresentam indicadores de competência socioemocional empobrecidos, quantitativamente e qualitativamente. A falta de responsividade social das crianças autistas reflete-se na falta de expressividade, e os défices cognitivos e socioemocionais são acompanhados por défices na compreensão e na regulação das emoções.

No estudo levado a cabo por MacGee, Feldman e Chernin (1991) os autores chegaram à conclusão que as crianças autistas manifestavam expressões de alegria, tristeza, raiva ou neutra com frequência similar à mesma faixa etária das crianças sem autismo. No entanto é mais provável apresentarem estas manifestações em situações incongruentes. Nesta dificuldade das crianças autistas, em associarem atenção e integração sensorial, pode residir o obstáculo da aprendizagem de quando demonstrar determinadas emoções específicas. Podem ser incapazes de receber e assimilar mensagens sociais acerca das emoções que devem exibir nas diferentes situações.

Em resumo, as crianças autistas expõem emoções mas de uma forma inapropriada face aos contextos; também

sorriem menos nas interações com pares (Lord & Magill-Evens, 1995); apresentam alguma incongruência ao misturarem determinadas emoções (alegria e tristeza) (Yirmiya, Kasari, Sigman & Mundy, 1989, todos citados por Denham, 1998); não demonstram afecto positivo em situações típicas, como por exemplo nas interações com pares ou com as mães (Dawson, Hill, Spenser, Galpert & Watson, 1990; Munday, Kasari & Sigman, 1992; todos citados por Denham, 1998); em relação à manifestação de auto-consciência emocional, as crianças com autismo sorriem quando completam tarefas difíceis, mas não olham para os outros, nem prestam atenção aos seus elogios (Kasari, Sigman, Baumgartner & Stripek, 1993).

Em contraste, os défices na competência socioemocional associados à síndrome de Down, estão mais claramente associados a um atraso cognitivo/intelectual, especialmente nas áreas da compreensão e da regulação emocional. Ademais, esta síndrome está acompanhada de uma hipotonicidade dos músculos faciais que causa, por sua vez, diferenças nos padrões de expressividade emocional das crianças.

Em alguns aspectos, as crianças com síndrome de Down são muito similares no seu desenvolvimento às outras crianças; noutros são bastante diferentes. A similitude pode ser encontrada ao nível dos estilos expressivos nas

emoções relacionadas com o temperamento, embora esta estabilidade seja maior nas crianças que não apresentam esta síndrome (Vaughn et al., 1993, citados por Denham, 1998). As diferenças incidem sobretudo no despertar emocional, em que as crianças com síndrome de Down são bastante calmas. Mas, depois do surgimento da emoção, apresentam dificuldades na regulação emocional. Estas dificuldades estão relacionadas, sem dúvida, com o fraco tonus muscular comum nesta síndrome. Demonstram expressões mais breves e menos intensas que não envolvem toda a face (Kasari, Mundy, Yirmiya & Sigman, 1990, citados por Denham, op. cit.). Apesar disto, as crianças com síndrome de Down comunicam os seus sentimentos e têm estilos emocionais peculiares. A maior dificuldade reside, no entanto, na compreensão emocional que se encontra bastante comprometida. Estas crianças exibem mais expressões neutras e negativas do que expressões de interesse e parecem mais vezes perturbadas do que na realidade estão; é como se estivessem a tentar perceber a situação.

Poderemos concluir, assim, que as crianças autistas evidenciam problemas na expressão emocional, enquanto que as crianças com síndrome de Down apresentam problemas na sua compreensão.

1.3.2 – Os maus tratos e a competência socioemocional

Uma das perturbações ambientais mais evidentes que pode causar danos no desenvolvimento da competência socioemocional da criança é, sem dúvida, os maus tratos. A expressão e a experiência emocional são alteradas substancialmente face a tratamentos menos afectivos por parte dos pais ou dos prestadores de cuidados. Assim, como se reveste de primordial importância o papel da pessoa de referência na recuperação das crianças maltratadas, o mesmo acontece, em sentido inverso, quando as crianças são alvo de maus tratos por parte das pessoas que, à partida, deveriam desempenhar um papel de referência emocional vinculativa.

Estudos efectuados sobre o comportamento e a autorregulação de crianças maltratadas, sugeriram que o mau trato exerce um efeito pernicioso no perfil de expressividade emocional (Rogosch, Cicchetti & Aber, 1995). Crianças de 2 anos, maltratadas, exibiam mais comportamentos de raiva em situações inapropriadas e apresentavam dificuldades em adaptar-se emocionalmente às situações (Erickson, Egeland & Pianta, 1989). Quando magoadas por um par, revelavam medo em vez da acostumada raiva “justa”. Apresentavam também mais labilidade emocional e apresentavam depressão, ansiedade e vergonha (Alessandri & Lewis, 1996). Finalmente, os padrões expressivos das crianças maltratadas são menos perceptíveis para os seus parceiros sociais (Camras, Ribordy & Hill, 1988).

São também documentadas reacções não empáticas face às emoções dos outros, por parte de crianças de 2-3 anos abusadas ou negligenciadas. Em vez de demonstrarem empatia ou simpatia, estas crianças apresentaram padrões de resposta que incluíam a angústia, raiva ou medo intensos. Neste estudo nenhuma das crianças demonstrou preocupação em resposta à angústia dos pares. Crianças de famílias com *stress*, mas não abusados, mostraram

comportamentos de interesse, preocupação, empatia ou até tristeza (Main & George, 1985).

Estas crianças em idade pré-escolar manifestam comportamentos similares, embora com mais distorções na sua expressão emocional face às emoções dos seus pares. Howes e Eldredge (1985) observaram crianças negligenciadas, abusadas e crianças provenientes de ambientes sem estas problemáticas em actividades estruturadas e livres. Os grupos eram equivalentes em termos de desenvolvimento, idade, altura, peso, factores demográficos e tempo de permanência em jardim de infância. Este estudo alargou as observações não só às reacções face à angústia demonstrada pelos pares, mas também à sua própria raiva e alegria.

As crianças mais velhas, tal como as mais novas maltratadas, respondiam à angústia dos pares inapropriadamente, com surtos de raiva ou afastando-se tristemente. As crianças sem estas problemáticas ofereciam empatia aos seus pares angustiados. Quando confrontados com a raiva ou com colegas agressivos, as crianças maltratadas respondiam na mesma moeda, enquanto que as outras usualmente choravam. Só as crianças maltratadas resistiam sistematicamente, durante as brincadeiras, a uma aproximação afectiva positiva por parte dos pares.

Em resumo, tanto as crianças mais novas, como as em idade pré-escolar vítimas de maus tratos, apresentam reacções atípicas às emoções dos outros, alternando despreocupação com punição. Nos relacionamentos com pares, estas crianças são incapazes de partilhar o afecto positivo, aliviar a angústia dos outros ou neutralizar a sua própria raiva. Mesmo quando surgem oportunidades de interacções socioemocional estas crianças não usufruem dessas ocorrências. Predominam emoções negativas que irão determinar o desenvolvimento de padrões emocionais expressivos também negativos.

1.3.3. Distúrbio afectivo dos pais

Outro dos factores que podemos apontar como perturbador do normal desenvolvimento socioemocional é o distúrbio afectivo dos pais, principalmente a depressão materna, que tem sido o mais estudado. Embora nestes ambientes se expresse também muita raiva, tal como nos ambientes maltratantes, a principal característica é, sobretudo, a tristeza, o desespero e uma inapropriada inversão de papéis a que a criança é exposta. As mães depressivas focam-se na sua própria mágoa apontando as crianças como causadoras. Elas absorvem esta mágoa, implícita e explicitamente, através da modelação e da adequação às contingências, encorpendo os seus padrões emocionais e sociais com afecto negativo.

“I am sad, just like my Mommy. But If I show my sadness, I upset her. I have to care of her, because she said she is sooo sad. Maybe it is my fault, because I act sad.” Zahn-Waxler e Konchanska (1990, citadas por Denham, 1998, p. 201).

As crianças que vivem em ambientes de depressão sofrem também dificuldades em regular a expressão emocional.

1.4

PROBLEMAS NA REGULAÇÃO EMOCIONAL

Uma das razões mais frequentes da ida das crianças aos serviços de apoio psicológico prende-se com as dificuldades em termos de regulação emocional. Como já explanámos (cf. ponto 3.3.4 do Cap. 1) não há, na literatura, um consenso acerca da definição de regulação emocional, sendo que a maioria dos teóricos concorda em que a regulação emocional se refere às tentativas de modificação dos componentes da experiência emocional, no que diz respeito à sua ocorrência, forma, duração e intensidade. Mas Katz e Gottman (1995) ao darem também o seu contributo à definição de regulação emocional como sendo a habilidade da criança para lidar com emoções positivas ou negativas fortes e organizá-las em função de objectivos impostos externamente, conduziram-nos à noção de que é necessário adquirir competências para aprender a lidar com as reacções emocionais.

Embora os défices em termos de regulação emocional não sejam considerados, por si só, uma desordem, podem estar associados a outras hostes de desordens que surgem, eventualmente, durante a infância. Quando as crianças recebem tratamento por défice de regulação emocional, geralmente está associado também um tratamento por défices comportamentais, como comportamentos opo-sicionais desafiantes, ansiedade, depressão, entre outros (Tobim, Sansosti & MacIntyre, 2007).

Thompson (1994), na sua definição de regulação emocional, falava de processos intrínsecos e extrínsecos responsáveis por monitorizar, avaliar e modificar as reacções emocionais, o que indica que uma parte do sistema psicológico está pensado para ser regulado e um subconjunto dele é assumidamente auto-regulado como parte do normal desenvolvimento. Este sistema inclui o controlo das emoções, a reacção ao erro e ao desapontamento e algumas formas de moral. Na verdade, quando alguns sistemas de regulação falham, os psicólogos, por vezes, assumem que o desenvolvimento normal foi perturbado. Mas, para decifrar melhor as disfunções da regulação emocional é importante perceber como os sistemas trabalham quando funcionam bem.

Uma revisão de estudos empíricos sobre a regulação emocional até ao período pré-escolar, identificou vários factores que influenciam o desenvolvimento destes processos nas diferentes idades (Katz & Gottman, 1995; Tronick, Als Adamson, Wise & Brazelton, 1979, citados por Faria & Fuertes, 2007; Stifter & Braungart, 1995; Blackford & Walden, 1998, citados por Tobin et al., 2007). São eles processos biocomportamentais, diferenças individuais de temperamento e processos interpessoais.

Durante a infância, a regulação é focalizada nos processos biocomportamentais, como por exemplo, a ritmicida-

de biológica, a vinculação e a sincronia com um prestador de cuidados. Em particular, o tónus vagal, uma medida fisiológica que constitui um indicador do funcionamento do sistema nervoso parassimpático, vai promover a regulação emocional, a comunicação, a interacção social e o manejo do *stress*. É responsável por abrandar o ritmo cardíaco e baixar a pressão sanguínea, e tem sido consistentemente relacionado com o processo de regulação através do seu papel tranquilizador e restaurador da calma no organismo (Katz & Gottman, 1995). Níveis elevados de resposta vagal estão relacionados com o manejo adequado do *stress* e boa adaptação ao meio. Níveis baixos apontam para problemas sociais e de adaptação.

A experiência levada a cabo por Tronick, Als Adamson, Wise e Brazelton (1979, citados por Faria & Fuertes, 2007) denominada de “*Face to Face Still-Face*”³, com o intuito de testar as competências sociais do bebé, veio demonstrar que, além das mudanças comportamentais, também se verificavam, do ponto de vista fisiológico, algumas alterações. O *Still-Face* funciona como um *stressor* de impacto moderado. Durante esta experiência o ritmo cardíaco do bebé aumenta e a actividade do tónus vagal diminui (Haley & Stansbury, 2003; Moore & Calkins, 2004) e os níveis de libertação de corticosteróides aumentam (Haley & Stansbury, 2003; Ramsay & Lewis, 2003; Lewis & Ramsay, 2005).

3 Após 3 minutos de interacção as mães fazem cara séria, não apresentando sinais emocionais. Perante a ausência de resposta o bebé altera o seu comportamento -efeito *Still-Face*. Os bebés diminuem significativamente o nº de respostas positivas e a atenção visual enquanto aumentam as respostas negativas durante o período em que a mãe mantém cara inexpressiva.

Os resultados demonstram que apesar de o *Still-Face* não ser uma experiência previsivelmente traumática, afecta a regulação emocional. Estas medidas fisiológicas são consideradas um indicador da forma como o bebé regula as suas emoções e comportamentos face aos desafios do meio.

Este protocolo da experiência *Still-Face* tem sido aplicado, embora com algumas variações metodológicas, com algumas amostras de risco (trissomia 21, autismo, surdez, exposição pré-natal à cocaína e pais com diagnóstico de depressão) e também em culturas diferentes (afro-americanas, chinesas, canadianas). Todavia, os resultados apontam na mesma direcção. Embora a maioria dos bebés reaja da forma descrita pelo efeito *Still-Face*, o fenómeno não é universal. Isto é, os bebés divergem quanto à sua capacidade de auto-regulação. Alguns bebés tentam reactivar a interacção através de respostas positivas, por exemplo, falar, mantendo o contacto visual com a mãe; outros apresentam uma reactividade negativa, choro, arqueamento do corpo (Tronick & Cohn, 1989, citados por Faria & Fuertes, 2007). Estes estilos de reactividade são sintomas reveladores da capacidade de auto-regulação emocional. Os bebés com índices superiores de reactividade negativa tendem a ficar desesperados mais rapidamente, demoram mais tempo a conformar-se e atingem níveis superiores de perturbação comportamental e fisiológica (Moore & Calkins, 2004; Tronick & Cohn, 1989, citados por Faria & Fuertes, 2007).

Num estudo similar, efectuado por Cohn, Campbell e Ross (1991, citados por Faria & Fuertes, 2007), verificou-se que os bebés classificados como seguros apresentavam maior probabilidade de emitir respostas positivas, enquanto as suas mães mantinham uma expressão facial

neutra. Comparando estes bebés com os classificados como evitantes, estes passam mais tempo a desviar o olhar dos rostos das suas mães e a recorrer a comportamentos de auto-conforto, por exemplo sugar as mãos. Também o estudo efectuado por Fuertes, Lopes-dos-Santos, Beeghly e Tronick (2006, citados Faria & Fuertes, op. cit.) dá continuidade a estes resultados, pois verificaram que os bebés mais positivos, ao longo dos episódios da experiência *Still-Face* na situação de cara inexpressiva, tinham maior probabilidade de apresentar uma vinculação segura. Os bebés com índices superiores de comportamento negativo apresentavam maioritariamente uma vinculação resistente, e os bebés com índices elevados de comportamento de auto-conforto apresentavam uma vinculação evitante. Estes dados vêm sustentar a ideia de que a auto-regulação emocional e comportamental está associada à qualidade da vinculação estabelecida entre mãe/filho.

Contudo, Haley e Stansbury (2003) avançam que essa capacidade não é independente do comportamento dos pais. Na realidade, durante a situação de *Still-Face*, as crianças com pais responsivos revelam menos afecto negativo e olham mais para os pais quando comparadas com crianças com pais menos responsivos. Outros trabalhos revelam que a qualidade da resposta materna e a capacidade de auto-regulação infantil, quando aliadas, predizem a qualidade da vinculação mãe/filho (Braun-gart-Rieker, Garwood & Notaro, 2001; Fuertes, Lopes-dos-Santos, Beeghly e Tronick, 2007; todos citados por Faria & Fuertes, 2007).

Calkins, Smith, Gill e Johnson (1998, citados por Tobin et al., 2007) relataram que o controlo negativo efectuado pelas mães (censura, comentários depreciativos, amea-

ças, controlo físico, castigos, bofetadas e controlo verbal dizendo à criança o que fazer) estava relacionado com uma pobre regulação fisiológica (medida através do tónus vaginal), menor regulação emocional adaptativa e comportamentos oposicionais. Isto vem provar o que Bornstein e Suess (2000) afirmaram: que a influência precoce na díade mãe/filho influencia não só a forma como a criança desenvolve o seu estilo de resposta fisiológica, mas resulta também na dificuldade da criança responder apropriadamente aos vários estímulos do despoletar emocional. Um baixo tónus vaginal na infância é preditivo de dificuldades que, mais tarde, nas interações sociais requerem um compromisso recíproco (Porges, Doussard-Roosevelt, Portales & Greenspan, 1996) e no desenvolvimento de sintomas de ansiedade e depressão em idade pré-escolar (Cole, Zahn-Waxler, Fox, Usher & Welsh, 1996).

As diferenças na regulação podem também ser medidas através dos níveis hormonais. A resposta ao *stress* tipicamente envolve uma cascata de hormonas despoletadas pela produção de adrenalina no cortex supra-renal. A presença de elevados níveis destas hormonas no sangue, especialmente o cortisol, é usualmente interpretado como resultado do *stress*. Num estudo relacionando o processo biológico à regulação, Gunnar, Mangelsdorf, Larson e Hertsgaard (1990) demonstraram que as crianças que exibiam mais aflição que os seus pares, durante os testes em laboratório, apresentavam maior actividade adrenocortical. Em estudo similar, Spangler, Schieche, Ilg e Ackerman (1994) descobriram que elevados níveis de cortisol no sangue eram mais frequentemente observados nas crianças cujas mães eram altamente insensíveis, sugerindo um desempenho para o comportamento

materno nos comportamentos de regulação das crianças. As evidências de estudos efectuados, quer com humanos quer com animais, mostram que em situações de aflição a presença de familiares, especialmente se houver um contacto físico, reduz o nível das hormonas do *stress* (Tobin et al., 2007).

Ainda relacionado com os factores biológicos, o desenvolvimento de processos de auto-regulação é largamente influenciado pelas diferenças individuais de temperamento. Stifter e Braungart (1995) sugerem uma conexão entre as diferenças individuais de temperamento (por exemplo auto-acalmar-se durante um episódio negativo de excitação) e a interacção com os prestadores de cuidados (por exemplo um comportamento comunicativo durante um episódio de aflição). Adicionalmente, Goldsmith, Buss e Lemery (1997), verificaram que a exibição de emoções positivas, por parte das crianças em idade pré-escolar e até mais novas, partilhava influências significativas com o ambiente, considerando que a regulação emocional está relacionada com o ambiente e também com as influências genéticas. Blackford e Walden (1998, citados por Tobin et al., 2007) constataram que o temperamento está estreitamente relacionado com as diferenças na regulação e na responsividade da comunicação dos pais. Rothbart e Bates (1998, citados por Kochanska & Knaack, 2003) falam também no construto “*effortful control*”, ligado às emoções das crianças, para denotar uma classe de mecanismos de auto-regulação ou aspectos auto-reguladores do temperamento. Definem este construto como a habilidade de ignorar uma resposta dominante a favor de uma resposta subdominante. O “*effortful control*” é, assim, visto como um sistema de actividade inibitória, contudo distinto do

medo ou da inibição, perante algo desconhecido, que nestes casos é visto como um sistema inibitório passivo. Emerge entre os 6 e os 12 meses, e torna-se bastante importante para além dos 2 anos de idade. Os investigadores encontraram ligações entre este conceito de “*effortful control*” nas crianças pré-escolares e a regulação de afectos negativos (Kochanska & Knaack, 2003; Kochanska, Murray & Harlan, 2000) bem como nos afectos positivos (Kieras, Tobin, Graziano & Rothbart, 2005). No estudo levado a cabo por Kochanska & Knaack (2003) ficou demonstrado que o “*effortful control*” estava relacionado com alguns resultados adaptativos e desajustados, tais como: internalização de normas sociais, uso de drogas, comportamento anti-social e agressão. Examinaram também as implicações do “*effortful control*” na externalização de problemas de comportamento e chegaram à conclusão que o baixo “*effortful control*” apresentado pelas crianças, entre os 2 e os 4 anos de idade, constituía um factor de risco para futuros problemas de controlo de comportamento. Por fim, foi ainda examinada a relação entre o poder da disciplina assertiva dos pais e a internalização pelas crianças, chegando à conclusão que o comportamento assertivo das mães pode influenciar o “*effortful control*”.

Em resumo, já durante os primeiros 3 1/2 anos de vida parece haver uma forte dimensão de diferenças individuais relacionadas significativamente com o temperamento precoce e com o desenvolvimento de resultados sociais adaptativos ou mal adaptativos, que medeia as relações entre os factores de socialização e outros resultados. A influência do temperamento e das relações com os prestadores de cuidados continua a ser importante como preditor de funcionamento durante a infância. Também o processo biocomportamental, associado com as funções cardiovasculares, pode estar relacionado com o processo básico de regulação e contribuir para o desenvolvimento de subsequentes processos de regulação noutros domínios. Menos clara é a questão se a resposta vagal pobre é simplesmente um marcador de disfunção da regulação, ou a disfunção no sistema de resposta vagal causa desregulação emocional. Pelo que atrás ficou dito, as relações pais/criança desempenham um importante papel no desenvolvimento dos sistemas fisiológicos e podem providenciar um alvo adicional de avaliação e até de modalidades de intervenção. Contudo, a forte presença de prenunciadores biológicos de regulação não exclui as influências sociais e interpessoais, pois as diferenças de temperamento e as relações interpessoais, especialmente com os prestadores de cuidados, podem influenciar os sistemas de regulação.

2

COMPORTAMENTO ANTI-SOCIAL

O comportamento anti-social é entendido como um padrão de violações dos direitos dos outros ou das normas de uma determinada sociedade (Fonseca, 2001). Vários estudos longitudinais apontam para uma continuidade intergeracional dos comportamentos anti-sociais e algumas das explicações que têm sido avançadas estão ligadas com a modelação de comportamentos, influência genética, atitudes dos pais em relação a esses comportamentos, influências do meio partilhado.

As consequências negativas do comportamento anti-social da criança não se expressam na sua vida futura apenas sob a forma de agressividade, delinquência ou criminalidade. Elas podem tomar formas mais diversificadas, como o abuso físico dos filhos, e dos cônjuges, a instabilidade no emprego, o abuso de drogas, a propensão para acidentes, a promiscuidade sexual, entre outras. Zoccolillo (1992, citado por Fonseca, 2001) verificou que uma grande percentagem de indivíduos com distúrbios de comportamento na infância apresentavam, mais tarde, problemas de adaptação social, como sejam as dificuldades de relacionamento interpessoal, adaptação ao trabalho e conflitos na família. Já no estudo longitudinal levado a cabo por Glueck e Glueck (1950), se referenciava que o comportamento anti-social na criança é um bom preditor

do seu estatuto educacional, económico, profissional e familiar 18 anos mais tarde. Consta-se, assim, que a ideia generalizada de que o comportamento anti-social é um fenómeno típico da adolescência e se resolve com o tempo, não é tão linear quanto isso.

Estes estudos permitiram também chegar à conclusão que são vários os factores que, de modo directo ou indirecto, contribuem para o aparecimento e a continuidade dos problemas anti-sociais. Fonseca (2001) apresenta-os classificados em três categorias: factores individuais (microssistemas); factores psicossociais (mesossistema) e factores da comunidade ou sócio-culturais (exossistema).

Iremos, resumidamente, fazer alusão a estas três categorias, que têm estado, de alguma forma, presentes ao longo deste nosso trabalho.

2.1

FACTORES INDIVIDUAIS

Durante muito tempo a tónica assentou nos factores de ordem social e cultural, mas actualmente regista-se uma viragem, fruto das recentes investigações, para os factores de natureza individual. Mas, os factores de natureza individual apresentam uma imensa diversidade que tem levado a várias propostas de classificação. Contudo, nas últimas décadas, os factores que mereceram mais investigações têm sido o temperamento, a hiperactividade e a idade precoce dos primeiros comportamentos anti-sociais.

No que se refere ao temperamento, Caspi (2000), baseando-se em estudos longitudinais de Dunedin, chegou à conclusão que, comparadas com colegas sem problemas de temperamento, as crianças com temperamento difícil tinham 2,9 vezes mais probabilidades de terem um diagnóstico de personalidade anti-social; 2,2 vezes mais probabilidade de se tornarem criminosos reincidentes; e 4,5 vezes mais probabilidade de serem condenadas por crimes violentos. Entre as características ou dimensões do temperamento, que se encontram associadas a futuros problemas do comportamento, encontram-se: a emocionalidade, a resistência ao controlo, a fraca auto-regulação e a impulsividade (Sanson & Prior, citados por Fonseca, 2001).

No que se refere à hiperactividade, a posição dominante aponta para que ela constitui um dos factores de risco mais importantes do comportamento anti-social. Satterfield (1987) verificou que um grupo de crianças diagnosticadas como hiperactivas apresentava mais tarde, aos 17 anos, taxas significativamente mais elevadas de comportamento anti-social do que indivíduos de um grupo de controlo normal. Moffitt (1990) concluiu que a hiperactividade aparecia associada às formas mais graves de comportamento anti-social.

2.2

FACTORES PSICOSSOCIAIS

Quanto aos problemas de cognição social, existe também um conjunto de investigações recentes que provam que os indivíduos agressivos se diferenciam dos seus pares bem adaptados na maneira como processam e utilizam a informação relativa às outras pessoas, pois têm tendência, por exemplo, na fase de codificação, a mais sensibilidade aos sinais de agressão; na interpretação, a atribuírem intenções hostis; na procura de eventuais respostas, acesso mais fácil a respostas agressivas; na escolha de um determinado tipo de respostas, consideram como aceitável uma resposta anti-social; finalmente, na execução dessa resposta, a incapacidade de utilizar respostas verbais e problemas de auto-controlo (Fonseca, 2001). Mas as diferenças não se reportam só à fase inicial do processo de informação, pois estes indivíduos também apresentam um repertório reduzido de estratégias de resolução de conflitos.

No que se refere à idade precoce do aparecimento dos primeiros comportamentos anti-sociais, os estudos apontam para que se trata de um bom preditor da continuidade desses comportamentos através da infância e adolescência. Loeber e Southamer (1986, citados por Fonseca, 2001) referem que um dos preditores da delinquência juvenil são os distúrbios de comportamento da criança. White, Moffitt, Earls, Robins, e Silva (1990) verificaram que os problemas avaliados pelos pais na idade entre os 3 e os 5 anos discriminavam bem os indivíduos delinquentes aos 11 anos. Ainda, com base nos estudos realizados nesta área, foi proposta uma classificação dos comportamentos anti-sociais que aponta para duas categorias: uma com início precoce, com comportamentos mais graves e mais resistentes à intervenção; e outra de início tardio ou durante a adolescência (Hinshaw et al., 1993; Moffitt, 1993, citados por Fonseca, 2001).

No campo dos factores psicossociais têm tomado particular relevo as variáveis ligadas à família, à escola e aos colegas.

Na família, as características identificadas prendem-se com o baixo nível económico, o baixo nível escolar dos pais, os lares desfeitos, a falta de competências educativas dos pais, a hostilidade, os estilos coercivos, conflitos no casal, modelos criminosos na família, e a psicopatologia dos pais, entre outros. Contudo, desta panóplia de variáveis as que se têm revelado mais determinantes têm sido a falta de competências parentais, as interações hostis e coercivas com a utilização inconsistente de prémios e castigos, as falhas de comunicação entre pais e filhos e a existência de modelos anti-sociais na família (Fonseca, 2001).

Outra das variáveis tida como objecto de bastantes estudos é a escola. Rutter e colaboradores (1979, citados por Fonseca, op. cit.) mostraram que a escola, através do seu funcionamento, contribui efectivamente para a ocorrência de comportamentos anti-sociais no aluno. Vários aspectos têm sido considerados responsáveis pelo despoletar de comportamentos anti-sociais, desde o recurso a estratégias pedagógicas e disciplinares demasiado coercivas ou demasiado laxistas face aos alunos, baixas expectativas em relação aos progressos dos alunos, até à falta de motivação dos professores.

A influência dos colegas é outro dos factores psicossociais que influencia o agravamento dos comportamentos anti-sociais. No entanto, a questão que se coloca é a de saber se de facto há uma influência dos pares delinquentes na origem do comportamento anti-social, ou se em primeiro lugar os indivíduos procuram colegas delinquentes de acordo com as suas próprias tendências. Thornberry

2.3

FACTORES SOCIAIS E CULTURAIS

(1993; 1998, citado por Fonseca, op. cit.) mostrou que a entrada num gang aumenta efectivamente a probabilidade de cometer actos delinquentes, e o seu abandono levava à diminuição do crime violento. Esta influência do grupo pode exercer-se através de um aumento na auto-estima, partilha de valores anti-sociais, pressão dos colegas, conquista de um estatuto superior dentro do grupo ou benefícios da actividade do grupo.

Os factores sociais e culturais mais referidos na literatura são a pobreza, a violência, o desemprego, a insegurança na comunidade e, de uma forma geral, a desorganização social na comunidade. Na verdade, notam-se taxas mais elevadas de comportamento anti-social nas zonas desfavorecidas das grandes cidades, particularmente quando há falta de coesão e controlo social (Sampson et al., 1997, citados por Fonseca, 2001).

Outro factor sócio-cultural que tem originado muitos estudos nas últimas décadas, tem sido a influência dos *mass média*, sobretudo da televisão. Huesman e Eron (1984, citado por Fonseca, op. cit.) mostraram que existia um efeito estatisticamente significativo, ainda que modesto, da violência filmada, no aumento do comportamento anti-social e do crime.

3 A PREVENÇÃO DOS PROBLEMAS SOCIOEMOCIONAIS

Quando as emoções não se expressam, não se dominam ou não se adequam às situações, podem aparecer as disfunções. As disfunções emocionais infantis revelam-se quando uma criança demonstra falta de adequação das suas reacções, face às situações, ou quando faz má interpretação das emoções dos outros.

Os pais são quem melhor pode ajudar a prevenir (expressão latina “*prevenire*”, que significa “antes de vir”) os problemas emocionais. São os pais que estabelecem mais estreitamente relações afectivas com a criança e, presumivelmente, são quem melhor a conhece, e nos primeiros anos de vida são também quem convive maior tempo com ela. A teoria de vinculação de Bowlby (1969) situa-se precisamente à volta da importância destas relações precoces, assim como do papel que as mesmas desempenham no desenvolvimento posterior da criança. Um estudo efectuado por Soares (1996) procurou constatar se havia concordância entre o estilo de vinculação da mãe e a representação que o filho ou filha tinham na adolescência do estilo de vinculação da mãe. A autora concluiu existir consonância na representação da vinculação mãe-filho “a representação segura da mãe pode constituir em si mesma uma referência ou uma base segura a partir da qual o(a) filho(a) pode organizar internamente as suas experiências de vinculação de modo seguro” (Soares, op. cit., p.304).

Qualquer pessoa que mantenha este tipo de relação pode assumir, também e com êxito, o papel preventivo. Estamos-nos a referir aos educadores de infância que, muitas vezes, são a segunda figura de vinculação das crianças, pois através do comportamento de proximidade que mantêm com elas e com as outras figuras de vinculação, transmitem-lhe segurança (Ainsworth et al., 1978, citado por Moreira, 2001).

Classicamente era atribuído aos pais a função social e emocional, e aos professores a função intelectual. Hoje em dia essas fronteiras encontram-se diluídas e pais e educadores entram, por vezes, em conflito no que diz respeito aos sistemas de valores educativos. Uma prevenção que realmente previna, fundamenta-se numa educação emocional adequada, precoce e concertada entre pais e educadores. Deve acabar-se com o mito de que “é muito pequeno para aprender, tem tempo” e ainda está longe de qualquer situação problemática, pois, como já vimos anteriormente, o desenvolvimento emocional decorre essencialmente nos primeiros três anos de vida, sendo precisamente nas etapas mais precoces que se inicia toda a organização em relação ao ambiente que rodeia o bebé e da qual vão depender as organizações posteriores. Por outro lado, é importante alertar os serviços de apoio à infância para o facto da exposição a factores de perturbação conferirem à criança um estatuto de risco que, não sendo compreendido atempadamente, leva a que só se intervenha quando a criança já apresenta comportamentos desajustados.

Uma investigação levada a cabo por Kochanska (1987, citado por Barrio, 2002) mostrou que mães que iniciaram a educação emocional dos seus filhos entre os 15 e 30 meses, obtiveram mais êxito na gestão da raiva, do que as que apenas iniciaram essa educação entre os 30 e os 42 meses, usando a mesmas técnicas.

Não podemos, no entanto, esquecer que os pais não são a única influência dentro de casa. Há a televisão, os vídeos, a internet, a música que também têm um impacto sobre o controlo das emoções, sobretudo quando as crianças se encontram sozinhas em casa.

Outro ponto fundamental a ter em conta, e reforçando a ideia que temos vindo a expor ao longo deste capítulo, é o de que a vida emocional da criança é o trampolim de integração no mundo, visto que a sua evolução emocional é muito mais precoce do que a sua maturação mental: “as razões do coração são as únicas que uma criança abaixo dos seis anos entende verdadeiramente” (Barrio, op. cit. p.173).

A prevenção não pode ser encarada como um conjunto de estratégias que se implementam de um momento para o outro, em módulos pré-fabricados, prontos a usar e de tamanho único e que, no final, como por magia, fazem com que todos os factores de risco se diluam. Uma verdadeira prevenção deve ser transversal e ecológica.

3.1

REPERCUSSÕES NA PRÁTICA

De acordo com as investigações que acabámos de analisar, acerca da desregulação emocional, torna-se evidente que as crianças que não conseguiram desenvolver satisfatoriamente este controlo de regulação, provavelmente irão exhibir problemas de comportamento, quer na escola, quer na comunidade envolvente. Estas dificuldades podem mesmo emergir nos anos pré-escolares e agravarem-se na transição para o 1º ciclo.

Num estudo com uma amostra de professores do 1º ciclo, estes reportaram que, metade dos seus alunos apresentava problemas em se adaptarem à escola. Estes problemas incluíam dificuldades em seguir direcções e em trabalhar autonomamente, dificuldades que podem ser relacionadas com a competência de auto-regulação (Rimm-Kaufman, Pianta & Cox, 2000).

Torna-se imperioso, então, que os programas destinados às crianças em idade pré-escolar enfatizem o desenvolvimento socioemocional, contribuindo para a sua prontidão escolar.

As investigações empíricas levadas a cabo nesta área, advogam, para as crianças com problemas de comportamento e com diminutas competências socioemocionais, a utilização de uma abordagem de suporte positivo do comportamento (Joseph & Stain, 2003; Lynch, Geller & Schmidt, 2004; Webster-Stratton & Reid, 2003). A juntar a estes factores não pode deixar de estar uma moldura baseada na resiliência. Apresentamos aqui a definição mais comumente aceite e que entende a resiliência como a manifestação de competência face a condições adversas que apresentam desafios significativos para o desenvolvimento (Masten & Coatsworth, 1998). Especificamente, este entendimento de resiliência reside no conceito de

factores de risco e de factores protectivos, sendo que os factores de risco são influências que aumentam a probabilidade de aparecimento ou agravamento de condições ou comportamentos problemáticos, e os factores protectivos são as forças de dentro e de fora do indivíduo que atenuam o risco e melhoram a obtenção de resultados adequados (Fraser & Galinsky, 1997; Werner, 2000). Tendo por base esta definição, a resiliência pode ser explicada como um comportamento adaptativo que produz resultados positivos, sociais e de saúde, resultantes da interacção entre os factores de risco e os factores protectivos (Fraser & Galinsky, op. cit.).

Os estudos transculturais efectuados com crianças que cresceram tendo vidas produtivas e saudáveis, apesar de terem sido criadas em condições adversas e de pobreza, identificaram vários factores protectivos associados à resiliência, tais como: competências de comunicação e resolução de problemas, mecanismos saudáveis de *coping*, autonomia, auto-conceito positivo e envolvimento com um adulto de referência (Bliesener & Loesel, 1992; Borne et al., 1997; Cowen et al; 1995; Parker et al; 1990; Rutter, 1987; Werner, 1995; Werner & Smith, 1989, todos citados por Lynch, Geller & Schmidt, 2004). Estes factores, associados à resiliência em crianças de risco, são os mesmos que estão associados à competência no normal desenvolvimento.

Assim, os programas preventivos, construídos sobre este entendimento, devem ter um foco dual que incorpore a redução de riscos e dos comportamentos anti-sociais (como, por exemplo, a não obediência, o desafio e a agressão), aliada a factores protectivos e à aprendizagem directa de competências afectivas e comportamentais,

necessárias ao positivo desenvolvimento do bem-estar socioemocional (Joseph & Stain, 2003; Miller, Brehm & Whitehouse, 1998, citado por Tobim et al., 2007).

As escolas devem ser perspectivadas como propícias à promoção de competências, pois providenciam o acesso e a estadia a todas as crianças durante um largo período das suas vidas, podendo, por isso, transformarem-se num agente de desenvolvimento e de mudança de circunstâncias. Devem constituir, assim, um locus universal de programas de prevenção endereçados a uma ampla população, quer dentro da sala de aula, quer em toda a escola, por oposição às intervenções individuais com características particulares (sintomas de psicopatologia ou risco de abandono escolar). As próprias salas de aula são particularmente apropriadas para a implementação de programas preventivos para as crianças mais novas, devido ao seu ambiente estruturado que constitui, em si mesmo, um factor protectorio. Adicionalmente, o próprio papel desempenhado pelo educador pode constituir um reforço positivo na resiliência das crianças em risco. Como já vimos, as relações de suporte com um adulto de referência são consideradas um dos factores protectivos comumente referenciados na literatura sobre resiliência. A qualidade dos relacionamentos entre as crianças e os professores foi referenciada como o maior componente da adaptação escolar.

3.2

O MODELO ECOLÓGICO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NUMA PERSPECTIVA SOCIOEMOCIONAL

A opção de referenciar aqui a teoria proposta por Bronfenbrenner como suporte teórico, para uma reflexão acerca do desenvolvimento da competência socioemocional, justifica-se pelo potencial que esta teoria reúne para explicar a indissociabilidade entre a pessoa, em desenvolvimento, e os contextos em que ela se insere. Além do mais, a teoria ecológica possibilita que as particularidades do desenvolvimento, vivenciadas pelas crianças que crescem num determinado contexto, sejam enfatizadas de forma positiva, não pondo a tónica nos défices encontrados, pela comparação com crianças que se desenvolvem em contextos culturalmente diferentes. Bronfenbrenner nunca acreditou que o contexto determina o desenvolvimento; ele sempre usou as palavras “ecologia” ou “ecológico” para ressaltar a interdependência indivíduo-contexto, a essência de sua teoria.

Pretendemos, por isso, analisar e discutir os elementos desta teoria e relacioná-la com um modelo de aprendizagem socioemocional (cf. Figura 4).

Numa perspectiva ecológica e sistémica, todos os indivíduos são vistos por um prisma de desenvolvimento constante e dinâmico que progressivamente os faz passar por vários contextos. Bronfenbrenner (1979) propõe um modelo, à semelhança das bonecas russas, em que os diferentes contextos ou sistemas ecológicos se encontram aninhados uns nos outros, considerando as inter-relações entre quatro conceitos-chave: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo (modelo PPCT).

O primeiro dos conceitos é denominado por Processos Proximais que, segundo Bronfenbrenner, exercem um papel crucial, designado-os por “engrenagens principais”

do desenvolvimento. A sua natureza varia de acordo com o indivíduo e o contexto, tanto espacial quanto temporal.

“(…) o desenvolvimento humano ocorre através de processos progressivamente mais complexos de interações recíprocas entre um organismo humano biopsicológico ativo, em evolução, e as pessoas, objectos e símbolos do seu ambiente externo imediato. Para ser eficaz, a interação deve ocorrer com bastante regularidade durante períodos extensos de tempo. Tais formas perduráveis de interação no ambiente imediato são referidas como processos proximais.” (Bronfenbrenner & Morris, 1998, p. 996).

Este conceito induz-nos na necessidade de a aprendizagem socioemocional inserir um carácter preventivo, precoce e continuado, ao invés da perspectiva, muito arraigada, da intervenção pontual, esporádica e remediativa quando se verificam problemas.

O segundo conceito diz respeito à Pessoa. Bronfenbrenner reconheceu a relevância dos fatores biológicos e genéticos no desenvolvimento. Como referenciamos, (cf. cap. 3, ponto 1.4) parece haver uma forte dimensão de diferenças individuais relacionadas com o temperamento, a figura de vinculação, os factores biológicos e biocomportamentais que vão influenciar o desenvolvimento das competências socioemocionais, nomeadamente no processo de regulação emocional.

O terceiro conceito, Contexto, envolve quatro sistemas interligados. Bronfenbrenner (1979), ao delinear o seu modelo, identificou: o Microssistema, o Mesossistema, o Exossistema e o Macrossistema. Gambarino (1990) considera que os sistemas são interdependentes e a natureza dessa interdependência é dinâmica. Uma acção num dos sistemas implica uma repercussão nos outros, produzindo

as mudanças. Sameroff e Chandler (1975) afirmam que o impacto de um acontecimento em qualquer um dos níveis deve-se às transacções recíprocas e permanentes que acontecem entre os sistemas.

O Microssistema refere-se a um conjunto imediato onde a criança vivencia e experiencia actividades, papéis e relações interpessoais. A interação destes três elementos qualifica o potencial do microssistema como impulsionador do desenvolvimento humano e, na perspectiva do campo em estudo, a aprendizagem socioemocional. Referindo-se às actividades, Bronfenbrenner fala em actividades molares que instigam ao desenvolvimento, pois têm relevância para quem nelas se envolve e, por outro lado, fazem com que quem se envolve persista nesse envolvimento. Neste sentido, a criança começa por experienciar as emoções, expressar-se emocionalmente, perceber a diferença entre emoções e também aprender a regulá-las. Tudo isto é consumado através das relações que estabelece com a sua família. Primeiramente, através de uma díade observacional, a criança segue a expressão emocional e os comportamentos de quem a rodeia e, depois, numa díade de actividade conjunta, em que a repetição frequente da sincronia das interações emocionais entre a criança e a família leva à construção de relações de vinculação. Isto vai permitir que a criança se aperceba das diferenças entre as emoções e da relação existente entre a emoção e o comportamento, relação esta que inicia a capacidade de regulação emocional. O potencial para esta aprendizagem socioemocional está dependente do grau, em termos de reciprocidade, do equilíbrio de poder e afectividade que Bronfenbrenner afirma as díades terem. A relação afectiva que se estabelece numa díade de actividade conjunta vai

dar origem a uma terceira díade que o autor designou de primária. Na díade primária, a relação continua a existir, mesmo quando uma das partes não está presente. Uma vinculação emocional segura permite à criança ler os sinais e modificar o seu comportamento, tanto na ausência como na presença da pessoa com quem desenvolveu uma díade de actividade conjunta.

O terceiro elemento identificado por Bronfenbrenner (1979) é a noção de papel, que nesta perspectiva ecológica é visto como um conjunto de actividades e relações esperadas por uma pessoa que detém uma determinada posição na sociedade. O papel adquire um poder específico pois, consoante a situação, assim vai influenciar o sujeito a tomar determinado comportamento. Uma criança que no seio da sua família assume o papel de filha(o), na escola toma o papel de aluna(o) e par, desenvolvendo relações entre iguais, o que a obriga a desempenhar papéis novos e diferentes. Esta alternância de papéis vai permitir à criança aumentar a sua auto-consciência emocional, ampliar as suas experiências emocionais, estar atentas às emoções dos outros e conhecer novos padrões morais e regras sociais.

Para a noção de Mesossistema, Bronfenbrenner sugere a criação de uma rede social, em que a pessoa em desenvolvimento é a referência principal e onde estabelece interrelações entre dois ou mais contextos. Aqui repescamos a abordagem socioconstrutivista da competência emocional defendida por Carpendale (1997, citado por Saarni, 2000), em que a competência emocional surge como uma construção individualizada do sujeito, dependendo da exposição a determinados contextos sociais e culturais, do funcionamento cognitivo e da observação

de outras pessoas, que permite que o sujeito altere os contextos pela interacção com eles.

Relevamos o papel das relações entre casa e jardim de infância, pais e educadores, no sentido de aferir expectativas e delinear objectivos e estratégias conjuntas, que deverão passar pela inter-acção social, pela gestão de relacionamentos, pelas relações empáticas e pela resolução de conflitos, construindo uma parceria colaborativa que sirva de suporte entre parceiros educativos, modelo para as crianças e, ao mesmo tempo, comprometa a família na aprendizagem socioemocional.

O Exossistema é caracterizado pelos contextos onde a pessoa em desenvolvimento não participa, mas os eventos que lá ocorrem afectam essa pessoa, e vice-versa. Incluímos nestes contextos os programas de Aprendizagem Socioemocional (ASE), a formação de educadores/professores, a organização escolar e a formação de pais. Aqui corroboramos inteiramente a perspectiva ecológica, defendida por Bronfenbrenner, ao estabelecer uma sequência causal que demonstre a acção do exossistema como factor de influência no desenvolvimento humano. Numa primeira fase, deve existir uma ligação entre os acontecimentos que ocorrerem ao nível do exossistema com os processos que ocorrerem no microsistema para, numa segunda fase, ligar estes processos com as modificações que ocorrem ao nível do sujeito. Como explanámos em ponto específico (cf. cap. 1, ponto 4) é nos primeiros 4, 5 anos de vida que as relações estabelecidas pelas crianças lhes vão permitir, ou não, dominar os estádios emocionais básicos, sendo que o domínio destes lhes permite desenvolverem-se social e cognitivamente. É também neste período temporal que a criança inicia a sua vida

escolar, tendo nesta transição que fazer uso e ampliar, também, a aprendizagem socioemocional que, supostamente, se iniciou em casa, promovendo o desenvolvimento de competências socioemocionais e prevenindo o aparecimento de problemas de comportamento. Toma então relevo a existência de programas ASE, a formação dos educadores e pais segundo esses programas e a organização escolar nesse sentido. Mas, como também referenciámos (cf. cap. 3, ponto 1.2), existem factores de perturbação, quer relacionados com a criança, quer com a sua família, que podem levar ao comprometimento do desenvolvimento das competências socioemocionais. Neste caso, tornam-se ainda mais premente, e já numa linha de intervenção, os programas, a organização escolar, a formação dos educadores e a formação dos pais. Neste último cenário, verificamos a ordem inversa da sequência apontada por Bronfenbrenner em que o sujeito em desenvolvimento pode desencadear processos ao nível do microsistema que vão ter repercussões a nível de contextos mais vastos. O que se nota, por vezes, é que os contextos se modificam em função das características do sujeito, o que é fundamental que aconteça. Mas numa perspectiva que pretendemos que seja ecologicamente de aprendizagem socioemocional, os contextos ao nível do exossistema devem seguir em ligação com os anteriores, estabelecendo um elo com as modificações que sobrevêm no sujeito.

O último sistema referenciado em termos do contexto é o Macrossistema. Esse sistema é, na verdade, a abrangência da cultura ou do sistema social que serve de referência para a pessoa em desenvolvimento. Como o autor redefiniu “O macrossistema pode ser visto como a arquitectura

societal de uma cultura particular, sub-cultura ou outro contexto social maior” (Bronfenbrenner, 1992. p. 228). Neste sentido, a arquitectura societal de uma cultura socioemocional enforma numa atitude que passa muito pelos valores, crenças, políticas sociais e educativas dominantes numa determinada época.

O Tempo é o elemento final do modelo PPCT. Como é próprio a qualquer teoria do desenvolvimento humano, o tempo desempenha um papel crucial. Bronfenbrenner e Morris (1998) escreveram acerca do tempo, subdividindo-o em microtempo, que ocorre durante uma determinada atividade ou interação; o mesotempo, ou seja, em que medida as atividades e as interações ocorrem com frequência no ambiente imediato da pessoa em desenvolvimento, e o macrotempo, ou cronossistema, assim designado anteriormente por Bronfenbrenner. Este último termo refere-se ao tempo histórico e social, e pode estender-se através de gerações.

À luz deste paradigma ecológico, a implementação, em termos educativos, de programas de aprendizagem socioemocional deverá iniciar-se pela discussão de directrizes que norteiem as políticas educativas nacionais, o que decorrerá em múltiplos microsistemas (famílias, escolas de formação de profissionais, contextos escolares...). Mas para que essas directrizes, e eventualmente currículos, se efectivem, é necessário haver um macrossistema que integre todos esses microsistemas que irão contribuir para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Reforçamos a ideia de que as políticas públicas dependem dos valores que cruzam uma determinada cultura, num determinado tempo histórico, e as oportunidades existentes nos contextos onde elas serão implementadas. Por

outro lado, a implementação de um verdadeiro currículo de aprendizagem socioemocional começa primeiro na família, e depois no jardim de infância, através das relações interpessoais entre as crianças e os pais e entre as crianças e os educadores, com ênfase na reciprocidade, equilíbrio de poder e afectividade. A criança precisa vivenciar tanto contextos propícios à aprendizagem de novas competências, como aqueles em que já sendo autónoma, lhes

servirão para as treinar. Não esquecendo que é no reforço dos mesossistemas, sobretudo entre a escola (programas ASE) e a família, que haverá uma maior probabilidade de todos os envolvidos contribuírem para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais que vão permitir à criança alimentar expectativas positivas em relação a si própria.

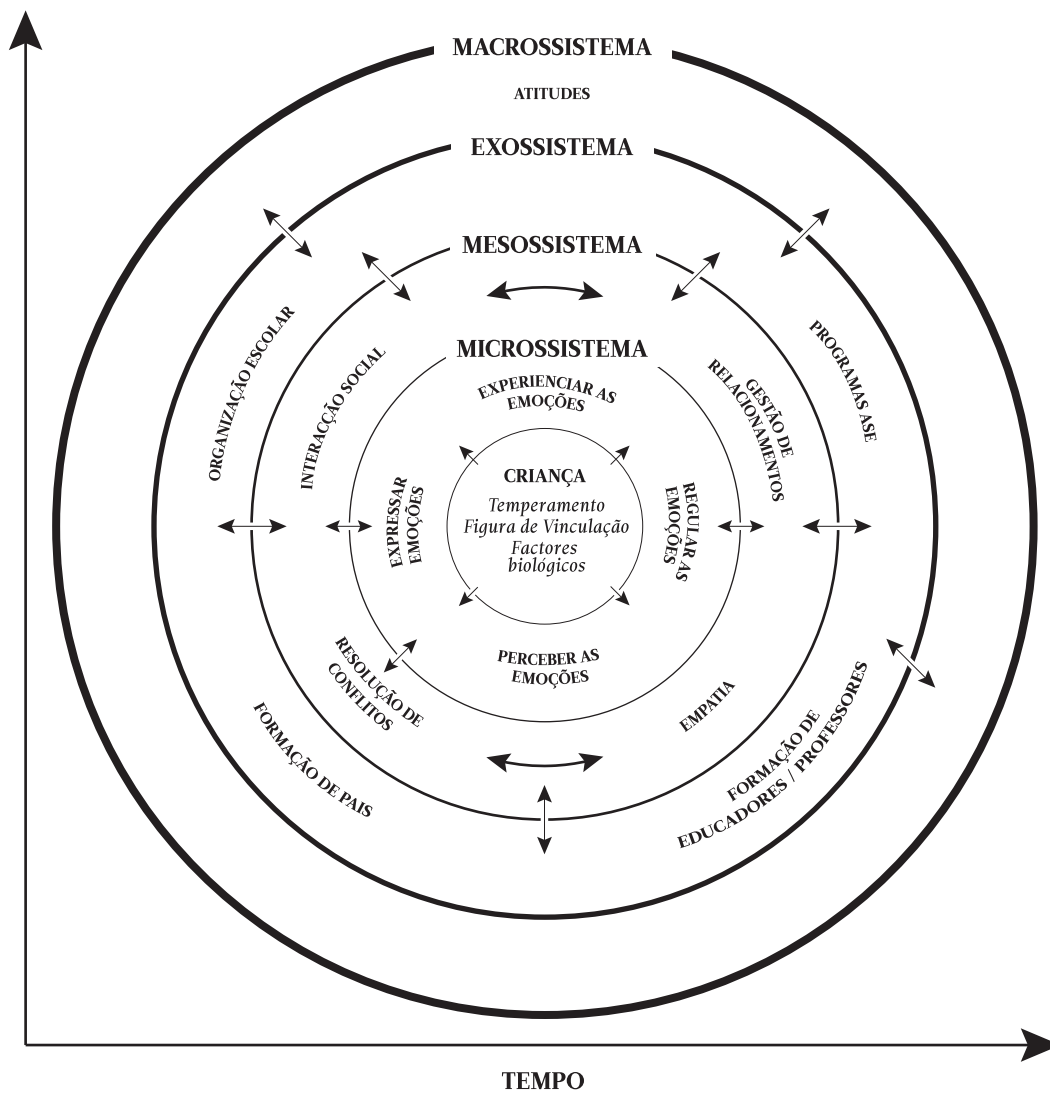


Figura 4 - Modelo ecológico da aprendizagem socioemocional

CAPÍTULO

4

***A EDUCAÇÃO
SOCIOEMOCIONAL
TAMBÉM SE APRENDE?***

A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E A APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL

Em consonância com recentes investigações e com diretrizes emanadas por organizações que têm por preocupação a educação das crianças, o desenvolvimento de práticas apropriadas para a prontidão para a escola, especialmente as que focam o desenvolvimento socioemocional, devem ser integradas nos currículos de forma transversal. Os professores vêm as crianças como “prontas para aprender” quando elas demonstram entusiasmo, se expressam positivamente e sabem regular as suas emoções.

Neste capítulo iremos abordar alguns requisitos fundamentais que devem estar presentes nos programas de aprendizagem socioemocional, bem como fazer a análise de alguns deles.

A escola é o primeiro espaço público de aprendizagem, fora da família, de códigos de vida comunitária e, provavelmente, o espaço no qual as relações humanas ali experienciadas se transformam em modelos de convivência social e emocional.

De facto, as necessidades sociais e emocionais são congruentes com as necessidades de aprendizagem (Cohen 2001) e toda a revisão da literatura, que temos vindo a referenciar neste domínio, é esclarecedora ao afirmar que uma verdadeira educação deve empenhar-se na formação da personalidade integral da criança.

É durante os primeiros anos de vida que se alicerçam as competências socioemocionais manifestadas em empatia, regulação emocional, resolução de problemas, gestão de relacionamentos, assim como a prevenção de problemas de comportamento manifestados em altos índices de ansiedade, agressão, impulsividade, comportamentos desafiantes e disruptivos (Campbell, 2002; Ladd, Herald & Kochel, 2006; Raver, 2002; Saarni, 1990; Shonkoff & Phillips, 2000).

Esta parece ser a chave para a prontidão escolar e o sucesso no futuro, pois as competências socioemocionais são tão importantes para o sucesso escolar como as competências cognitivas. Acrescendo que os problemas de comportamento podem interferir na aquisição de competências apropriadas a cada idade (Campbell, 2002) ou levar ao desenvolvimento de comportamentos anti-sociais na adolescência ou idade adulta.

1.1.

ALGUNS FACTORES ESSENCIAIS DO AMBIENTE ESCOLAR PARA A PROMOÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

A investigação já produzida acerca dos componentes das salas de jardim de infância que, hipoteticamente, promovem o sucesso escolar, identifica alguns factores, ou o efeito da combinação deles, como essenciais nos resultados do comportamento e do desempenho socioemocional. O postulado parece ser a qualidade do clima da sala, a qualidade das relações entre educador e criança e a qualidade do tipo e quantidade das instruções dadas às crianças (Bud, 2009).

O clima da sala, incluindo a afectividade e o tratamento positivo ou negativo por parte do educador parece estar associado aos resultados obtidos pelas crianças. Pianta, La Paro, Payne, Cox e Bradley (2002) demonstraram que nas salas onde os educadores exibiam mais afecto positivo as crianças, avaliadas por educadores e observadores, apresentaram níveis elevados de tolerância à frustração, melhor orientação nas tarefas, melhores padrões de interacção social com os pares e baixos níveis de problemas de comportamento. Estudo similar foi apresentado por Howes, Burchinal, Pianta, Bryant, Early, Clifford e Barbarin (2008) onde referenciam que níveis altos de suporte emocional na sala prenunciam uma ampla competência social e orientação para a tarefa.

As relações positivas estabelecidas entre o educador e a criança, marcadas pelo mútuo envolvimento, altos níveis de proximidade e baixos níveis de conflitos, bem como a sensibilidade do educador e a responsividade, são essenciais para a promoção de comportamentos sociais adequados, em parte porque contribuem para a regulação emocional e o conhecimento emocional das crianças (Birch & Ladd, 1998; Pianta, 1999; Wentzel, 2002). As evidências sugerem que quando os educadores desen-

volem um relacionamento mais positivo com as crianças tendem, também, a proporcionar mais *feedback* positivo nas competências relativas às tarefas de aprendizagem (Hamre & Pianta, 2001).

Treinar os educadores para providenciarem um ambiente afectivo e de suporte (não punitivo), nas suas salas produz efeitos positivos no comportamento prosocial das crianças e reduz a agressão (Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2004).

Na realidade, as crianças que experienciaram relações positivas com os educadores de infância apresentam níveis mais altos de atenção, maior nível de competências sociais e menos problemas de comportamento do que os seus pares que exerceram relações mais empobrecidas com os seus educadores (Birch & Ladd, 1998). Em contraste, as crianças que experienciaram altos níveis de conflito com os seus educadores são propícias a desenvolver atribuições negativas sobre si, sobre os seus pares e sobre os seus professores (Hamre & Pianta, 2001). As crianças que frequentaram ambientes em que os educadores eram mais sensíveis e responsivos visam relacionamentos mais seguros com os prestadores de cuidados, obtêm melhores resultados nos testes estandardizados de capacidades linguísticas e exibem menos problemas de comportamento (NICHD ECCRN, 1999, citado por Bub, 2009).

A qualidade do tipo e quantidade das instruções dadas às crianças, caracterizada por instruções directas e intencionais, parecem também ser críticas para o alicercerçar do comportamento social, talvez porque se encontram associadas às interacções positivas entre educador/criança e criança/criança desenvolvidas na sala (ibidem). Os educadores que utilizam de forma mais produtiva o seu

tempo na sala, podem ser mais capazes de construir um clima emocional positivo e promover o relacionamento necessário para o desenvolvimento de outras competências. Os resultados apresentados pelo *NICHD Study of Early Child Care and Youth Development* (2003, citado por Bub, 2009) sugerem que as crianças que frequentaram salas de jardim de infância nas quais havia uma maior ênfase emocional apresentaram menor comportamento ansioso no 1º ano da escola. Resultados similares foram apresentados por Pianta et al., (2002) que chegaram à conclusão que crianças que frequentaram salas em que o clima emocional era melhor, obtinham níveis mais altos de competência social. Reynolds et al., (2006, citados por Bub, op. cit.) também obtiveram resultados que demonstram que crianças que frequentaram salas em que eram utilizadas estratégias de instrução directa exibiam resultados académicos e sociais melhores do que os seus pares.

Entre o período pré-escolar, a entrada e continuidade na escola do 1º ciclo, as crianças vão continuando a construir as fundações para o sucesso escolar, através de uma série de interacções progressivas e complexas com o ambiente, os pares e os professores. Este período, no entanto, é marcado por fortes transições, quer ao nível do desenvolvimento, quer ao nível das estruturas de vida da criança. A entrada na escola exige que a criança detenha já uma performance social (auto-regulação, relação com pares...) e uma performance académica (resolução de problemas, vocabulário...) além de que a sua família vai também criar outras expectativas sobre o seu comportamento.

As crianças que não tiverem dominado estas competências iniciais, dificilmente conseguirão desenvolver novas habilidades. As exigências tornam-se maiores à medida que vai avançando na vida escolar, pois do aprender a ler a criança tem que ler para aprender. As perspectivas de sucesso escolar começam a declinar consideravelmente para as crianças que não desenvolveram bem competências sociais e académicas (Graves, 2005, citado por Bub, 2009). Este declínio pode ser explicado, em parte, pelo facto de haver frouxas ligações entre as experiências escolares do jardim de infância e da escola do 1º ciclo. A falta de preparação das transições pode traduzir-se em disrupções que interferem com os processos proximais que reforçam as competências. De facto, salas de aula mal estruturadas e falta de organização escolar são dois factores diversamente citados como fontes de perturbação do ambiente escolar. Estas perturbações interferem no sentido do controlo, competência de auto-regulação e gestão das emoções da criança o que, conseqüentemente, levará a maus resultados de desenvolvimento mais tarde (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Evans, Gonnella, Marcynyszyn, Gentili & Salpekar, 2005).

Um consistente e emergente corpo de investigação tem vindo a sugerir que uma imersão continuada em salas com ambientes de alta qualidade, desde o pré-escolar até ao 2º ciclo, pode ajudar a minimizar as lacunas nas competências sociais, comportamentais e académicas que as crianças, oriundas de vários *backgrounds*, apresentam (Bogard & Takanishi, 2005; Graves, 2005; Mgnuson,

Meyers, Ruhm & Waldfogel, 2004; Reynolds, et al., 2006; todos citados por Bub, 2009).

Mas a investigação aponta também para o facto de que o desenvolvimento de competências socioemocionais requer um ensino mais explícito e intencional, especialmente para crianças com estatuto de risco. As crianças com problemas de comportamento são-lhe, por vezes, destinadas mais tarefas académicas e, embora os resultados não sejam estatisticamente significativos, indicam no entanto, que mais tempo passado em tarefas académicas resulta em competências sociais mais pobres e mais problemas de comportamento (Bub, 2009). Por vezes, estas crianças passam também mais horas nas escolas em programas de apoio, que apenas reforçam a sua já débil competência social.

Advém daqui a necessidade de universalizar a qualidade das escolas em termos de currículos que promovam competências socioemocionais e intervenham nos problemas de comportamento. A qualidade passará também pelo treino dos educadores, professores e *staff* escolar que inclua estratégias de ajuda às crianças no desenvolvimento dessas competências, pois as crianças portadoras de problemas graves de comportamento evocam, nos professores, respostas negativas.

OS PROGRAMAS DE APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL

A instituição Escola tem tido a seu cargo a tarefa de desenvolver, nas crianças mais novas, competências ao nível da leitura, da escrita e da matemática. Mas é também missão da escola preparar as crianças para desempenharem, com sucesso, os múltiplos papéis que as esperam no futuro. Com esta carga acrescida, a escola tem que alargar o seu âmbito de esforços para incluir outra gama de competências, tais como: ajudar as crianças a desenvolver atitudes pessoais, valores, competências interpessoais que sirvam, então, de sustentáculo para os papéis que elas irão ter que assumir: serem estudantes, colegas, amigos, membros de uma comunidade, pais. É aqui que os Programas de Aprendizagem Socioemocional (ASE) poderão conquistar o seu lugar, facilitando a missão da escola na aquisição, por parte dos estudantes, de competências que lhes permitirão ter sucesso em todas as funções.

Julga-se consensual que as escolas com mais sucesso serão aquelas que, na sua missão, integram esforços para promover nas crianças uma aprendizagem académica, social e emocional. O que acontece repetidas vezes é os educadores e professores pensarem nestes esforços de uma forma fragmentada, em vez de um importante fim em si mesmo. Esta visão espartilhada advém do facto de as escolas serem bombardeadas, ciclicamente, com programas de promoção da saúde, da cidadania, prevenção da violência, da toxicod dependência, etc... esquecendo que estes problemas não podem ser trabalhados isoladamente, mas sim através de uma visão holística e coordenada.

A investigação sugere que as pessoas só modificam o seu comportamento se estiverem expostas a uma aprendizagem intensiva e explícita, por exemplo, acerca da resolução de problemas, competências, tomadas de decisão

2.1

REQUISITOS DOS PROGRAMAS DE APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL DE QUALIDADE

(Elias, 1990; Grossman & Hughes, 1992). Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, e Hawkins (2002) demonstraram que as crianças beneficiam grandemente de programas estruturados de competências pró-sociais em que não só são ensinadas habilidades, mas onde os professores servem de modelo e dão constante *feedback* e reforço positivo quando os alunos as praticam. Abordagens que não incluem o treino explícito destas competências, mas onde apenas são ensinadas atitudes e valores, foram consideradas consistentes, mas não tão efectivas (Fertman & Chubb, 1992).

Um número crescente de evidências vem sugerindo que um programa ASE, bem desenhado e bem implementado, pode influenciar as crianças na aquisição de habilidades que lhes permitem estar focalizadas nos seus estudos, conseguirem ganhos superiores nas áreas cognitivas e não abandonar a escola (Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, Schwab-Stone & Shriver, 1997).

Especificamente, a aprendizagem socioemocional, segundo Elias, Zins et al., (1997), é o processo pelo qual as crianças e os adultos ganham a habilidade de reconhecer e gerir as suas emoções, tomar decisões responsáveis, estabelecer relações positivas com os outros e tornarem-se mais saudáveis e produtivos individualmente. Na realidade, constatámos que um grande número de opiniões vai neste sentido de considerarem as competências socioemocionais como um ingrediente essencial para uma vida feliz e produtiva (Gardner, 1993; Sternberg, 1996; Goleman, 1997; Mayer & Salovey, 1999).

Mas que requisitos devem então abarcar os programas para que se possam considerar de qualidade, isto é, que promovam estratégias socioemocionais efectivas nas crianças?

E como é que os educadores poderão escolher esses programas?

Debruçando-nos sobre as características que poderão dotar um programa ASE de qualidade, a primeira que poderemos elencar está, sem dúvida, ligada a uma concepção teórica consistente que possa munir o programa de objectivos e métodos que o sustentem. Na realidade, várias teorias deram contributos positivos para o delineamento de programas ASE, como por exemplo: a teoria da aprendizagem social (Bandura, 1977), a teoria ecológica do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1979), a teoria de problemas de comportamento (Jessor & Jessor, 1977). Mas como já foi descrito anteriormente (cf. Cap. 1) as teorias ajudam também a perceber os processos e os factores que estão envolvidos no desenvolvimento socioemocional.

Os programas de qualidade devem enfatizar também as competências cognitivas, afectivas e comportamentais. Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett e Weissberg (2000) agruparam estes três tipos de competências em cinco grandes categorias: 1^a- Consciência de si próprio e dos outros; 2^a- Atitudes positivas e valores; 3^a- Tomada de decisões responsáveis; 4^a- Competências de comunicação; 5^a- Competências sociais. No Quadro 5 explicitamos cada um destes grupos de competências chave.

Apesar de estas competências representarem o primeiro passo para a aprendizagem socioemocional, o facto é que precisam de ser ensinadas e os alunos serem motivados para a aprendizagem e para o uso diário das mesmas. Por isso, outro dos factores de qualidade de um programa está precisamente nas estratégias de ensino, as quais devem incluir uma modelação orientada para as competências, o providenciar de oportunidades aos alunos para poderem praticar essas novas competências e dar *feedback* e reforço (Hawkins, 1997, citado por Graczyk, Weissberg, Payton, Elias, Greenberg, & Zins, 2000).

As crianças/alunos devem ser vistos como aprendizes activos e empregarem estratégias interactivas. Assim, as técnicas a treinar devem fazer uso de metodologias que privilegiem os trabalhos em grupo, a aprendizagem cooperativa, os *role-play*, as discussões temáticas (Dusenbury, Falco, Lake, Brannigan & Bosworth, 1997, citados por Graczyk et al; 2000). Através do diálogo, o educador pode estimular as crianças a pensarem na situação, tomar

consciência das suas emoções, gerar estratégias para, com sucesso, resolver o problema. Torna-se necessário, também, criar oportunidades para que as crianças possam aplicar, e assim generalizar, as competências aprendidas. Muitas das oportunidades interpessoais ocorrem fora da sala de aula, nos corredores, nos refeitórios, no parque exterior, estendendo-se a casa e à comunidade que envolve a criança.

Quadro 5 – Competências chave por categorias

CONSCIÊNCIA DE SI PRÓPRIO E DOS OUTROS	1. Consciência dos sentimentos (capacidade de perceber e rotular os próprios sentimentos)
	2. Gerir os sentimentos (capacidade de regulação dos próprios sentimentos)
	3. Analisar as normas sociais (capacidade de criteriosamente avaliar as normas sociais em relação ao próprio comportamento)
	4. Tomar a perspectiva do outro (capacidade de perceber as perspectivas dos outros)
ATTITUDES E VALORES POSITIVOS	1. Sentido construtivo de EU (sentir-se optimista e com poder para enfrentar os desafios diários)
	2. Responsabilidade (intenção de se manter seguro, saudável e ter comportamentos éticos)
	3. Respeito pelos outros (intenção de aceitar e apreciar as diferenças e os valores individuais e valorizar os direitos das outras pessoas)
	4. Cuidar (intenção de ser justo, leal, caridoso e ter compaixão)
RESPONSABILIDADE NA TOMADA DE DECISÕES	1. Identificação de problemas (capacidade de identificar situações que requerem decisões ou soluções que envolvem riscos, barreiras e recursos)
	2. Estabelecer objectivos adequados (capacidade de estabelecer objectivos positivos e realistas)
	3. Resolução de problemas (capacidade de desenvolver soluções positivas e informadas)
COMPETÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO	1. Comunicação receptiva (capacidade de perceber os outros através de sinais verbais e não verbais)
	2. Comunicação expressiva (capacidade de iniciar e manter uma conversação, expressar claramente os seus sentimentos, verbal e não verbalmente, e mostrar aos outros que foram entendidos)
COMPETÊNCIAS SOCIAIS	1. Cooperação (capacidade de tomar a vez e partilhar e estabelecer relações, quer individuais quer em grupo)
	2. Negociação (capacidade para resolver conflitos de forma pacífica considerando a perspectiva do outro)
	3. Recusa (capacidade de dizer e aceitar um “não” como recusa)
	4. Procurar ajuda (capacidade de identificar as necessidades para ajuda e assistência e recorrer a essas fontes)

Fonte: Traduzido e adaptado de CASEL, 2000

A seguir à estrutura curricular há mais requisitos a considerar quando se aborda a questão da qualidade dos programas ASE. Outro dos critérios de qualidade referido pelos autores consultados liga-se com a precocidade de implementação do programa e a sua continuidade. Ramey e Ramey (1998) afirmam que os programas devem iniciar o mais cedo possível, a palavra de ordem é mesmo “quanto mais cedo, melhor”. Nesta linha de pensamento, estes autores defendem que os programas devem começar no período pré-escolar, e não esperar que as crianças atinjam a escolaridade obrigatória.

A *Collaboratie for Academic Social and Emocional Learning* (CASEL 2004), apresenta outro critério, ao defender que os programas de ASE devem ser para todos os alunos, e não apenas para aqueles que apresentam comportamentos de risco, pois todos beneficiam com o desenvolvimento socioemocional.

A duração dos programas surge como outro dos critérios referenciados. Denham e Burton (2003) e CASEL (op. cit.) sublinham a sua importância, pois é fundamental a prática das estratégias e a repetição para uma integração cognitiva, emocional, social e comportamental, daí ser fundamental que os programas durem vários meses ou se estendam por todo o ano lectivo, permitindo assim um reforço. O ideal será os programas expandirem-se por mais anos lectivos, ou, pelo menos, terem uma duração e intensidade suficientes para se poderem operar alterações, pois as mudanças requerem tempo.

Na sequência do critério anterior é ainda referenciado outro que diz respeito à intensidade: os programas devem ser intensivos, em termos de contactos e envolvimento, isto é, deve praticar-se actividades todas as semanas e

não apenas esporadicamente, uma ou duas vezes por ano. CASEL (op. cit.) acrescenta que os programas devem ter uma sequência e não apenas actividades isoladas, contribuindo assim para um currículo coerente.

Pensa-se, por vezes, que os programas devem ser apenas de âmbito escolar e serem de domínio dos professores. Mas um programa ASE, para ser efectivo e de qualidade, deve ser extensivo aos múltiplos contextos em que criança vive, porque, tanto a escola e os pares, como a família e a comunidade, influenciam a criança. Para se poderem obter resultados mais positivos e duradouros quer ao nível envolvental, quer ao nível pessoal, devem incluir-se componentes para as crianças, professores e família, ajudando os adultos de referência da criança a aumentar os seus comportamentos modelo (Ramey & Ramey 1998). Esta é uma das ideias mais referidas pelos autores consultados (Payton et al., 2000; Denham & Burton, 2003; CASEL, 2004;). É feita referência ao envolvimento de toda a escola, bem como às parcerias escola-pais e escola-comunidade. Denham e Burton (op. cit.) advertem mesmo que os benefícios iniciais, que proporcionados pelo programa, poderão diminuir se o suporte envolvental estiver ausente. Este critério confere ao programa uma dimensão multimodal.

Passando para o domínio da planificação, os planos das actividades, quer individuais quer colectivos, devem ser consistentes e apresentar objectivos claros. Os educadores e os pais não se podem limitar apenas ao conhecimento dos objectivos do programa, mas sim perceber como é que em cada sessão se atingem esses objectivos (Gracz, et al., 2000).

Para um programa ser implementado com sucesso é fundamental que se proporcione a toda a equipa educativa oportunidades de formação, com uma vertente teórica e outra prática, além de bons manuais (Webster-Stratton's, 1998). Embora este treino possa variar em termos de duração e abrangência, é importante que se prolongue pelo menos entre três a cinco dias e os alvos sejam os educadores, que depois poderão disseminar a formação pelo resto da equipa educativa. Depois de o programa se ter iniciado, e para que seja implementado com integridade, será necessário ir fazendo uma supervisão, sobretudo um *follow-up* de consultadoria nos dois primeiros anos de implementação (Kusché & Greenberg, 2006; Koteff & Seigle, 2006).

No caso dos programas se destinarem às crianças mais pequenas, devem obedecer ainda a critérios específicos de qualidade. Na opinião de vários autores consultados (Payton et al., 2000; Ramey & Ramey, 1998; Shonkoff & Phillips, 2000; Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg,

Haynes, Kessler, Schwab-Stone & Shriver, 1997) os programas devem incluir: técnicas individuais, o educador deve conhecer bem a criança e a sua história familiar; devem ser fundidos com o currículo escolar, “os educadores, em qualquer dos temas explorados com as crianças, em qualquer situação vivida no jardim de infância, podem implementar a educação socioemocional”, (Vale, 2003, p.26) e com as actividades de casa, criando, assim, oportunidades para as competências poderem ser aplicadas durante as interacções diárias e conferindo ao programa uma dimensão transversal; é importante o programa abranger uma dimensão ecológica, envolvendo o clima escolar, a parceria familiar e comunitária com a escola; deve ter em conta a competência cultural das crianças e suas famílias e existir um treino reflexivo, bem como supervisão e consultadoria. Isto porque o facto, só *per si*, de se proporcionar um programa de ASE no pré-escolar não é indicativo que a criança fique inoculada pela vida fora.

ANÁLISE DE PROGRAMAS ASE

Embora todos os autores sejam unânimes em que, após a frequência de um programa ASE devem ser esperadas mudanças, encontramos diferentes molduras avaliativas. Payton et al., (2000) afirmam que os próprios programas devem incluir formas de avaliação de obtenção de objetivos. Outros autores falam na necessidade de os programas serem validados empiricamente. Assim, para avaliar eficazmente os programas devem ser efectuados estudos experimentais ou quasi-experimentais incluindo pré-testes, pós-testes, comparação entre grupos e avaliação das mudanças de comportamentos, envolvendo amostras significativas (Denham & Burton 2003; CASEL, 2004).

Contudo, outras facetas dos programas devem ser objecto de avaliação, para determinar se o programa está em consonância com os objetivos propostos para aquela população de alunos, se está direccionado para os múltiplos contextos em que os alunos vivem, assegurar que o programa é implementado com integridade e aumentar a probabilidade de os ganhos obtidos serem mantidos (Graczyk, et al., 2000).

Stufflebeam e Shrinkfield (1985, citados por Graczyk, et al., 2000) propõem uma moldura avaliativa que engloba quatro grandes componentes: Avaliação do contexto; Avaliação do *input*; Avaliação do processo e avaliação do produto. Este modelo designado pelos autores de CIPP (*Context evaluations; Input evaluations; Process evaluations; Product evaluations*), inicia a avaliação pelo contexto onde o programa será implementado, avaliando a estrutura escolar, a sua população, os recursos, pois sem esta informação é difícil avaliar o eventual ajuste entre o que o programa oferece e o que os alunos necessitam. A estrutura da escola e os seus recursos constituem as

questões abordadas na avaliação do *input*. Esta avaliação instiga a escola a analisar as suas infra-estruturas para determinar se é auto-suficiente (recursos materiais e humanos, orçamento, viabilidade) para lidar com necessidades programáticas. Mas o processo de avaliação continua a decorrer durante a execução do programa de forma sistemática a fim de se irem tomando decisões. É importante ir monitorizando a implementação e saber se o programa está sendo executado de acordo com a sua concepção; identificar e analisar os problemas que possam surgir na implementação para que o programa mantenha ou reveja a sua integridade; toda a implementação do programa deve ser documentada para que essa informação sirva de análise dos resultados. Finalmente, será efectuada a avaliação do produto para determinar se os alunos atingiram os objectivos. Dever-se-à avaliar as mudanças a curto e a longo prazo nos alunos como resultado da intervenção, relacionar os ganhos obtidos, os objectivos propostos pelo programa e avaliar o mérito global do programa, pois qualquer programa, apesar de bem desenhado curricularmente, se não for correctamente implementado (por exemplo: escassez de tempo, pouca preparação dos professores) pode não produzir os efeitos esperados nos alunos, e esse resultado não coincidir com o programa em si (Weissberg, Caplan & Harwood, 1991).

Deve, também, ser avaliada a qualidade de implementação do programa. Para isso contribui o treino de todos os adultos envolvidos e a existência de grupos de suporte e acompanhamento, quer por parte dos pais, quer da escola. Devem igualmente ser avaliadas as linhas orientadoras, os instrumentos de planificação e a própria monitorização, pois é necessário saber se o programa se processa conforme o esperado. Caso não aconteça, é necessário descobrir o porquê e o que é preciso modificar.

Ainda no que diz respeito à avaliação, ela deve ser feita também ao nível individual, isto porque o perfil social da criança, forças/fraquezas, factores de risco/factores protectores são muito heterogéneos (Payton et al., 2000).

CASEL (2008) propõe também uma estrutura avaliativa para os programas ASE, que engloba vários dos componentes já referenciados. Fala em oito componentes a serem sujeitos a avaliação: Design curricular; Ganhos obtidos com a implementação; Formação dos profissionais; Presença de linhas orientadoras e materiais; Instrumentos de avaliação dos ganhos obtidos pelos alunos; Presença de linhas orientadoras para a toda a escola; Parceria escola/família e parceria escola/comunidade. Cada uma destas componentes é avaliada em 4 níveis.

3.1

O QUE DIZ A INVESTIGAÇÃO SOBRE OS PROGRAMAS ASE?

Vários estudos efectuados sobre os programas ASE vieram documentar os efeitos positivos que exercem nos alunos de diversos *backgrounds* desde o pré-escolar ao ensino secundário, e em escolas urbanas e rurais. A investigação demonstra que um programa bem planeado e bem implementado conduz os alunos a uma vasta gama de resultados em termos sociais, académicos, comportamentais e de saúde (Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik & Elias, 2003; Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004).

O relatório elaborado pelo CASEL (2008) sobre a meta-análise de programas ASE, reviu mais de 700 estudos publicados em 2007 que incluíam escolas, famílias e comunidade. Estes resultados diziam respeito a intervenções destinadas a promover competências emocionais nas crianças e adolescentes entre os 5 e os 18 anos de idade. Estes estudos foram reunidos em 3 grupos: intervenções em escolas, programas extra-escolares e programas para famílias. Iremos apenas referenciar os resultados desta meta-análise inerentes aos estudos respeitantes às escolas, que perfizeram 207, envolvendo 288 000 alunos.

Os dados de todos os estudos foram sumarizados em seis áreas, tendo-se encontrado uma ampla gama de benefícios para os alunos. Assim, os dados reportam que os problemas de mau comportamento e agressão diminuíram em 9%. Também no que diz respeito à angústia emocional, casos de ansiedade e depressão, foi reportada uma diminuição em 10%. As atitudes positivas dos alunos acerca da escola, dos outros e de si próprios, aumentaram 9%. As competências emocionais melhoram em 23%, registando-se também uma melhoria dos comportamentos na escola e na sala de aula em 9%. Por fim, os alunos

demonstraram uma melhoria nos resultados dos testes académicos de 23%.

Esta meta-análise veio revelar três importantes implicações. Primeiro, os alunos obtiveram ganhos significativos nas seis áreas atrás reportadas só nos programas que foram bem implementados. Por exemplo, a eficácia do programa ficou comprometida nos casos em que o *staff* não orientou certas partes do programa ou nos casos em que não estava bem preparado para o implementar. Esta constatação sugere que as escolas devem investir na preparação dos recursos necessários a uma implementação de qualidade. Segundo, os ganhos obtidos incidiram nas seis áreas apenas nos casos em que os professores eram os implementadores primários. Esta evidência demonstra que os professores podem efectivamente levar a cabo os programas sem necessidade de recorrer a outros profissionais fora da escola. Por outro lado, ao ser o próprio *staff* da escola a executar o programa, aumenta a probabilidade de o tornar numa rotina essencial e extensível a todos. Finalmente, só os programas e intervenções caracterizadas como “SAFE” (uso de actividades **sequenciadas** para desenvolvimento de competências socioemocionais; uso de formas **activas** de aprendizagem, como o *role-play* e o treino de comportamentos, para os alunos poderem praticar as competências socioemocionais; atenção **focada** na aprendizagem socioemocional, com pelos menos 8 sessões dedicadas ao desenvolvimento socioemocional; e **explícita**ção de metas de desenvolvimento socioemocional, com as competências identificadas nos objectivos de cada lição) levaram à obtenção de ganhos nas seis áreas.

Outros factores adicionais, que também influenciam os resultados obtidos com os programas ASE, foram re-

portados por investigações anteriores a esta meta-análise. Estes alertaram para o facto de as escolas deverem prestar particular atenção à duração dos programas, ao âmbito do programa e ao suporte de liderança. As conclusões sugerem que os programas de longa duração são mais eficazes do que os de curta duração (Greenberg, Weisberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik & Elias, 2003). Assim, os programas devem iniciar-se no pré-escolar e continuar até à escola secundária. Também os programas que se centram na modificação de comportamentos tendem a ser mais efectivos, sobretudo quando actuam em múltiplos contextos: escola, casa, comunidade (Greenberg, Domitrovich & Bumbarger, 2001). A liderança, em termos de suporte (envolver as chefias da escola e os serviços regionais responsáveis pelas escolas), foi também apontada como um factor crítico para a qualidade da implementação de um programa (Kam, Greenberg & Walls, 2003).

3.2

QUESTÕES PARA ANÁLISE DE PROGRAMAS ASE

Depois de analisados os requisitos enunciados pelos vários autores consultados, elaborámos um guião de questões que nos serviram de base para a avaliação dos programas de ASE que nos propusemos analisar. Estas questões parecem-nos ser fundamentais e, de algum modo, pretendem ser uma súpula do que anteriormente foi revisto.

Questões:

1. O programa está fundamentado numa base teórica?
2. O programa é abrangente? (operacionalizando a abrangência em termos de conteúdos programáticos socioemocionais teremos: disciplina positiva; componente emocional; resolução de problemas; competências relacionais e em termos de níveis etários: pré-escolar e seguintes).
3. Qual a duração e intensidade do programa?
4. Existe treino e formação de educadores e qual a sua duração?
5. O programa engloba os pais? Existe formação para pais?
6. O programa é transversal? (é dissolvido nos outros conteúdos programáticos e nas situações diárias em casa e na escola)
7. Contempla a individualização? (estão previstos planos individuais para as crianças com problemas mais graves de comportamento)
8. Que tipo de material adicional é utilizado?
9. São utilizados instrumentos de avaliação? Que modelo?
10. Já foi feito algum estudo experimental? Qual a sua dimensão e ganhos apresentados?

Utilizamos estas questões para avaliar um conjunto de programas ASE com o objectivo de seleccionarmos o que apresentar mais qualidade.

Passamos a desenvolver essa análise.

4

PROGRAMAS ANALISADOS

Dos vários programas a que tivemos acesso, vamos apenas analisar seis. O critério utilizado para esta triagem obedeceu ao seguinte: programas com o máximo de conteúdos ASE; componente a iniciar no pré-escolar; formação para educadores de infância. Estes indicadores foram escolhidos dado o objectivo do nosso estudo.

4.1

PROMOTING ALTERNATIVE THINKING STRATEGIES (PATHS)

Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) (Dimitrovich, Greenberg, Kusché & Cortes, 2001) é um programa ASE que pretende promover a literacia emocional, desenvolver competências sociais, diminuir e prevenir a angústia emocional, acautelar problemas de comportamento e problemas emocionais e reduzir os riscos de desajustamento social e ainda desenvolver um clima emocional favorável na sala de aula e na relação entre educadores e crianças. Apresenta como base de suporte uma perspectiva teórica de desenvolvimento emocional e uma perspectiva cognitiva comportamental.

O programa apresenta-se em seis volumes, com 101 lições, que contêm imagens, fotos, posters, divididas em três unidades programáticas:

- 1ª Unidade: Auto-controlo (12 lições)
- 2ª Unidade: Sentimentos e Relações (56 lições)
- 3ª Unidade: Resolução de problemas ao nível cognitivo interpessoal (33 lições)

Todas as lições são compostas por:

1. Objectivos e notas específicas sobre determinados conteúdos;
2. Plano das lições e respectivo material;
3. Plano de transição do PATHS para outras actividades;
4. Material adicional como canções, livros, jogos e fantoches de dedo;
5. Comunicação com a família, actividades para fazer em casa e cartas de informação sumariada para enviar aos pais;

Os objectivos específicos são:

- Melhorar o auto-controlo
- Perceber e reconhecer as emoções
- Aumentar a capacidade de tolerância à frustração
- Utilizar eficazmente estratégias de resolução de problemas
- Melhorar a flexibilidade cognitiva e capacidade de planeamento
- Diminuir os sintomas de tristeza e depressão
- Diminuir actos de agressão
- Melhorar a atmosfera na sala

O programa tem a duração de 30 semanas e prolonga-se por cinco anos, iniciando-se no nível pré-escolar, com um nível básico de conhecimentos, aumentando de dificuldade à medida que as crianças vão progredindo na sua vida escolar. Assim, no pré-escolar é feito um treino básico de auto-controlo (técnica da tartaruga), um treino para aprender a fazer cumprimentos, aprender a partilhar e a importância disso, e também a discussão de sentimentos. No ano seguinte, estes conteúdos são contemplados novamente e revistos com mais complexidade.

O programa contempla a formação dos educadores e professores com a duração de um, dois dias de treino em *workshop*, e apresenta um manual de formação. Propõe também um *follow-up* de consultadoria, especialmente nos dois primeiros anos de implementação do programa. Visa ainda um treino para o pessoal auxiliar.

Os pais, além de participarem nas actividades em casa, são também convidados a vir à escola assistir a lições.

O programa apresenta técnicas e instrumentos de avaliação: reflexão no final do dia, técnica de incidentes críticos, *feedback* por parte dos pais e *staff*, a *Teaching Child Rating Scale* e o *PATHS end of the Year Rating Form*.

Dos programas por nós analisados, o PATHS é o único que foi testado em vários tipos de contextos educativos, e com diferentes populações: na educação regular, na educação especial, com crianças surdas, com distúrbios emocionais, com crianças cuja língua inglesa era a sua segunda língua. Pode também ser considerado um modelo universal de prevenção, pois revelou-se benéfico para todas as crianças e não apenas para os subgrupos. Os ganhos com o programa foram demonstrados com rapazes e raparigas de vários grupos étnicos (europeus, americanos, afro-americanos, ázio-americanos e hispanicos). Também em vários países se obtiveram bons resultados (Grã-bretanha, Canadá, Austrália, Nova Zelândia, Holanda, Noruega, Bélgica, Israel e Alemanha) (Elias & Arnold, 2006).

4.2

SECOND STEP

O *Second Step Curriculum* é um programa de prevenção da violência e foi desenvolvido pelo *Committee for Children* (Seattle, Washington), uma organização sem fins lucrativos, tendo como mentor Jennifer James, que trabalhava com crianças de rua que se prostituíam. Assim, o primeiro programa desenvolvido por esta organização, em 1981, designou-se de *Talking about touching* e destinou-se à prevenção do abuso sexual de menores. Em 1986 surge o *Second Step Curriculum*, um programa mais abrangente que o da 1ª edição, incluindo conteúdos como a empatia, controlo de impulsos, gestão da raiva, e prevenção de comportamentos violentos (Duffel, Beland & Frey, 2006). Os seus objectos gerais prendem-se com o desenvolvimento da consciência pessoal e social, com o auto-controlo, as relações interpessoais e a resolução de problemas. Abrange desde o pré-escolar ao 9º grau (14 anos).

O programa está estruturado em três unidades: 1ª - Empatia, que é considerada a base para a posterior aquisição de competências nas áreas seguintes; 2ª - Resolução de problemas; e 3ª - Gestão de impulsos; perfazendo um total de 28 lições que são apresentadas em cartões onde está impressa uma imagem que focaliza o ponto central da lição. No verso do cartão são apresentados os objectivos, os conceitos a serem trabalhados e o material necessário.

O programa engloba a formação de educadores, com a duração de 8 horas e com manual próprio. Alguns dos educadores recebem formação intensiva, para posteriormente, na sua escola, formarem toda a equipa educativa. Os pais também são alvo de sessões de treino (6 sessões) e um manual em vídeo.

O *Committee* faz o acompanhamento de todas as escolas onde o programa é implementado através de e-mail e envia periodicamente novas actividades. O programa providencia ainda lições em vídeo para os pais.

Actualmente, o programa encontra-se disseminado por 21 países entre os quais Inglaterra, Noruega, Venezuela, Japão, Kurdistan, entre outros.

Este programa foi alvo de um estudo abrangente que incluiu 15 escolas, com pré-teste e pós-teste, mas sem grupo de controlo. Os resultados verificados indicaram uma diminuição de comportamentos agressivos, numa melhor resolução de conflitos sem a intervenção dos adultos e utilização de estratégias menos agressivas e mais colaborativas (caso das raparigas). O programa recebeu algumas distinções sobretudo da *Academic, Social and Emotional Learning*, do *Department of Education's 2001 Panel on Safe, Disciplined, and Drug-Free Schools* e do *Department of Justice*, sendo considerado um programa modelo de prevenção de violência (Elias & Arnold 2006).

4.3

OPEN CIRCLE CURRICULUM

O Open Circle Curriculum surgiu em 1987, a partir de um estudo piloto orientado por um grupo de professores pertencentes a 6 escolas públicas do 1º ciclo, em Framingham, Massachusetts. O objectivo era melhorar o clima nas escolas, ensinando competências sociais e aumentando a capacidade de os alunos para trabalharem em cooperação e resolverem os problemas interpessoais. O sucesso deste estudo piloto levou à criação do *Reach Out to School: Social Competency Program*, um programa plurianual de aprendizagem socioemocional, desde o pré-escolar até ao 5º Grau (10 anos) (Seigle, 2001). Mais tarde, em 1999, este programa adoptou a designação de *Open Circle*, mas manteve como essência da sua focalização três áreas: comunicação, auto-controlo e resolução de problemas.

O programa está estruturado em 3 unidades que são comuns a todos os níveis de ensino (pré-escolar até ao quinto grau), apenas variando o grau de profundidade com que o tema é trabalhado. A 1ª unidade, “comunicação”, engloba assuntos como: ser bom ouvinte, sinais não verbais, estabelecimento de regras na sala de aula, ser cooperativo e inclusivo; a 2ª, “resolução de problemas”, abrange seis passos para resolver os problemas; e a 3ª, “auto-controlo”, inclui o expressar a raiva, saber ler a linguagem corporal e praticar um discurso positivo. Estas três unidades perfazem um total de 35 lições. Duas vezes por semana, os alunos sentam-se em círculo durante 15 a 30 minutos, deixando sempre uma cadeira vazia como

símbolo de boas vindas e de inclusão para alguém que apareça como visita. De cada lição faz parte uma actividade, uma história, a sua discussão e dramatização, e uma mensagem para levar para casa.

O programa contempla também a formação de educadores, directores de escola, pessoal auxiliar, especialistas e pais. Os educadores submetem-se a um treino de quatro dias e que tem um manual próprio. Durante o primeiro ano de implementação os educadores recebem treino e consultadoria.

Os pais têm formação de um dia, em *workshop*, geralmente dada por um psicólogo ou assistente social que já foi treinado. Os pais são introduzidos no vocabulário e conceitos do programa, e na parte prática praticam algumas competências como dar e receber cumprimentos, ser bom ouvinte e resolução de problemas.

O programa foi alvo de um estudo piloto em 1997/98 (Taylor, Liang, Tracy, Williams & Seigle, 2000, citados por Seigle, 2001) em que se avaliaram os ganhos sociais dos alunos que transitaram para o 2º ciclo (6º grau). Os resultados demonstraram que os alunos que tinham participado durante dois anos no programa, apresentavam maiores ganhos nas escalas de avaliação em termos de competências socioemocionais do que aqueles que não tinham sido alvo do programa. As competências avaliadas incluíam a empatia, a assertividade, a cooperação e o auto-controlo.

4.4

GRUPO DE RECERCA EN ORIENTACIÓ PSICOPEDAGOGICA (GROP)

O programa que iremos designar por GROP, foi criado em 1998 pelo *Grupo de Recerca en Orientació Psicopedagógica* sob a responsabilidade de Rafael Bisquerra, da Universidade de Barcelona. Este programa inicialmente destinou-se a crianças entre os 3 e os 6 anos de idade e, mais recentemente (Renom, 2007), foi editado o programa para os 6-12 anos. Está dividido em cinco blocos temáticos: consciência emocional; regulação emocional; auto-estima; competências socioemocionais; competências para a vida. Cada bloco temático apresenta 6 actividades, e respectivo material, sendo muito deste material constituído por fichas de trabalho individual. Cada actividade propõe orientações, vocabulário próprio e sugestões, nomeadamente, adaptações consoante o nível etário das crianças. As actividades são basicamente colectivas, cabendo ao educador o papel de mediador da aprendizagem, embora no grupo das crianças mais velhas se possa esperar já mais participação destas.

Das estratégias utilizadas fazem parte contos, fantoches, dramatizações e é aconselhado conceber uma mascote. Pode ainda recorrer-se a experiências da vida quotidiana. Devem ser feitas, como mínimo obrigatório, sete actividades em cada curso/ano escolar, coordenadas entre si e seguidas. As actividades podem ainda realizar-se englobadas em centros de interesse, ateliers ou até em áreas da sala.

A avaliação deve ser contínua, e englobar a perspectiva que o educador tem da evolução do clima de relacionamento dentro da sala, o grau de satisfação das crianças na realização das actividades, bem como a apreciação feita pelas famílias. Para esta avaliação são aconselhados alguns instrumentos, tais como: registos “anedóticos”, diário de classe e escalas de observação individual das actividades e do bloco temático, em que se avalia a obtenção ou não, dos objectivos propostos em cada módulo.

O programa foi aplicado em alguns centros educativos, não sendo feita qualquer referência a avaliações ou resultados obtidos (Cassá, 2003).

4.5

NURTURING PROGRAM

O *Nurturing Program* foi desenvolvido em consequência das investigações levadas a cabo nos Estados Unidos por Stephan Bavolek nos anos 70. Bavolek trabalhava no *Kempe Institute for Child Abuse and Neglect*, Denver. Ele identificou quatro atitudes destrutivas comuns às famílias com problemas e, a partir daqui, estabeleceu quatro conceitos chave que serviram de base ao *Nurturing Program*, o que preconiza um modelo de saúde emocional. O primeiro prende-se com a auto-consciência e com a auto-estima; o segundo com as expectativas apropriadas; o terceiro com a disciplina positiva; e o quarto, com a empatia. Estas áreas são consideradas cruciais para as mudanças a longo prazo nas atitudes parentais.

Estes programas são destinados a crianças desde o nascimento até aos 13 anos, aos pais e a profissionais. Contempla três linhas de actuação: prevenção primária (educação e *empowerment*), prevenção secundária (intervenção) e terciária (tratamento).

O programa para as crianças prolonga-se por 10 semanas, nas quais são trabalhados os quatro blocos temáticos já referenciados. Os tópicos e as actividades do programa encontram-se distribuídos em três manuais: o primeiro destina-se aos bebés, o segundo de 1 ano aos 4 anos, e o terceiro dos 5 anos em diante. É dada formação aos pais também durante 10 semanas (2h/semana) com manual próprio. A formação dos educadores é efectuada em *workshop* com a duração de três dias.

Os objectivos gerais do programa são:

- Promover a literacia e a saúde emocional
- Elevar a auto-estima
- Desenvolver competências sociais de comunicação
- Ensinar estratégias positivas de resolução de conflitos
- Promover estratégias para desenvolver comportamentos cooperativos e responsáveis
- Ensinar estratégias para lidar com os comportamentos desafiantes das crianças

São referenciados alguns instrumentos de avaliação. Salientamos dois: O *Nurturing Competence Scale*, que é um instrumento de diagnóstico para a família; e o *Nurturing Quiz*, um inventário de escolha múltipla que avalia os comportamentos das crianças antes e após a intervenção com o programa.

O programa foi alvo em 1996 de um estudo piloto, sem grupo de controlo (Layton, 1996), que envolveu crianças, professores e demais *staff* escolar. Os ganhos obtidos revelaram-se no desenvolvimento de competências pró-sociais ao nível do aumento da empatia e altruísmo e auto-estima e desenvolvimento de competência de comunicação.

4.6

THE INCREDIBLE YEARS

A série de programas *Incredible Years* engloba programas para pais, para educadores/professores⁴ e para crianças (cf. www.incredibleyears.com).

O programa *The Incredible Years* começou por ser um programa terapêutico de tratamento e intervenção para crianças entre dos 4 aos 8 anos, com distúrbios de oposição e desafio ou distúrbios de comportamento. Foi desenvolvido por Carolyn Webster-Stratton em 1990. Posteriormente foi constituído um curriculum de desenvolvimento social, resolução de problemas e gestão de comportamentos, designado por *Dina Classroom Curriculum*, considerado um programa de intervenção preventiva a aplicar com as crianças em sala de jardim de infância/escola. Assim, as duas premissas que servem de base a este programa dizem respeito, por um lado, à intervenção com crianças que apresentem problemas de comportamento, ajudando os pais e os educadores nessa tarefa, por outro, à prevenção dos problemas de comportamento.

Desta série de programas fazem ainda parte os programas *Incredible Years* para pais de crianças do nascimento aos 12 anos.

Os objectivos contidos no programa *Incredible Years* para educadores/professores prendem-se com o desenvolvimento de: competências socioemocionais e académicas, estratégias de resolução de problemas e gestão do comportamento, interacções positivas com pares, diminuição de comportamentos negativos, aumento de competências de empatia, diminuição de comportamentos agressivos e opositores.

No que diz respeito aos educadores, os objectivos prendem-se com o desenvolvimento de competências positivas de comunicação, utilização de recompensas e redução de críticas e ordens desnecessárias, utilização de

estratégias de limites, resolução de problemas e gestão do comportamento, desenvolvimento de competências ao nível do envolvimento dos pais e, por fim, a promoção da aprendizagem de competências socioemocionais e académicas (Webster-Stratton, 2003).

O programa para educadores apresenta uma função multifacetada, pois pode ser utilizado em vários contextos e com diversos objectivos desde salas com crianças dos 3 aos 8 anos, crianças que apresentem problemas de comportamento e défices de atenção, contextos de formação académica, por exemplo faculdades para treino de estudantes, pode ser utilizado por psicólogos e consultores das escolas para treino em *workshops*, e ainda em clínicas como material de terapia.

O *Dina Classroom Curriculum* destina-se a crianças dos 3 aos 8 anos. É composto por 64 lições com 7 unidades temáticas. A Unidade 1, chamada de *Apatosaurus* e a Unidade 2, *Iguanodon*, trabalham os conteúdos “Fazer amigos” e “Aprender as regras da escola”; a Unidade 3, *Triceratops*, diz respeito ao “Perceber e detectar sentimentos”; a Unidade 4, *Stegosaurus*, trabalha a “Resolução de problemas” através do jogo *The Detective Hat*; a Unidade 5, denominada *Tiranosaurus Rex*, prende-se com a gestão de comportamentos e aplica a técnica da *Tiny Turtle* (acalmar-se em 5 passos); por último, as Unidades 6 e 7, *Allosaurus* e *Brachiosaurus*, trabalham as relações interpessoais “Como ser amistoso e como falar com os amigos”. O programa contém material variado do qual fazem parte vídeos, mascotes, fichas de trabalho.

As lições têm a duração de 15 a 20 minutos e são leccionadas duas a três vezes por semana. A lição inicia-se em grande grupo o chamado *Circle Time* e seguem-se actividades em pequenos grupos de aproximadamente 20m. Existem também actividades para levar para casa com os conteúdos trabalhados nas lições.

Os programas da série *Incredible Years*, incluindo o de educadores/professores, foram avaliados como interven-

4 O nome técnico do programa é “Teacher Classroom Management Program” ou “The *Incredible Years* Teacher Program”. Optámos pela designação de Anos Incríveis para Educadores/Professores.

ções “indicadas” para crianças com problemas de conduta em idade pré-escolar e como programas de prevenção “*selected*” para prevenir o ajustamento social de crianças de alto risco social em idade pré-escolar e ensino básico (Center for the study and prevention of violence, 2006). Dois estudos aleatórios com grupo de controlo evidenciaram que o programa para educadores/professores promove mudanças significativas: aumento no uso pelo educador de encorajamento e elogio e redução no uso de crítica e disciplina rígida; aumento no afecto positivo das crianças e da cooperação com os educadores, interacção positiva com pares, prontidão escolar e implicação nas actividades escolares; redução da agressão entre pares na sala de aula (ibidem).

O programa para educadores/professores foi alvo de duas grandes avaliações com grupos de controlo (Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2004) e os resultados demonstraram que crianças entre os 4 e os 8 anos com problemas de comportamento, que frequentaram este programa, apresentaram uma redução nos comportamentos disruptivos e agressivos quando comparadas com crianças do grupo de controlo. Ficou ainda provado que as crianças que participaram no programa aumentaram os seus comportamentos pró-sociais.

Estudos efectuados noutros países vieram também corroborar estes resultados. Num estudo levado a cabo em Gwynedd, País de Gales, em que participaram 21 professores 1º ciclo (10, grupo experimental e 11, grupo de controlo), os resultados obtidos revelaram que os professores que tinham obtido treino com o programa apresentaram melhores resultados em 9 das 10 categorias observadas e, em 4 das categorias, obtiveram-se diferenças estatisticamente significativas (Hutchings, Daley, Jones, Martin, Bywater, & Gwyn, 2007).

Também na Jamaica foi efectuado um estudo piloto com o programa Anos Incríveis/educadores, treino esse efectuado em 7 dias intensivos. O estudo englobou

27 salas de pré-escolar (15 grupo experimental e 12 de controlo). Os resultados revelaram alterações, quer nos comportamentos dos educadores, quer no das crianças. Os professores aumentaram o seu comportamento positivo e reduziram o negativo, proporcionando às crianças mais hipóteses de escolha, partilha e ajuda entre pares. As crianças das salas intervencionadas apresentaram mais comportamentos apropriados e mais entusiasmo nas actividades do que as crianças do grupo de controlo (Baker-Henningham, Walker, Powell, & Gardner, 2009).

Existem vários programas Anos Incríveis para pais. Em Portugal têm sido conduzidas diferentes investigações lideradas por Gaspar e Seabra-Santos (Gaspar & Seabra-Santos, 2008; Seabra-Santos & Gaspar, 2008) com o programa Básico para pais de crianças dos 3 aos 8 anos. Encontra-se também a decorrer um projecto de investigação⁵, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, de cuja equipa fazem parte as duas investigadoras citadas, assim como a autora desta dissertação de doutoramento. Entre outros objectivos, o projecto visa contribuir para responder à questão de qual é a mais-valia que as intervenções com educadores de infância, com o programa Anos Incríveis para Educadores, trazem às intervenções com pais, com o programa Anos Incríveis Básico para Pais, de crianças em idade pré-escolar com perturbações do comportamento e/ou da atenção e/ou impulsividade.

A investigação que efectuámos, e que vai ser apresentada como parte desta dissertação, foi a primeira a ser efectuada em Portugal com o programa para educadores de infância.

5 Projecto PTDC/PSI-PED/102556/2008 “Early prevention/intervention in disruptive behavior disorders: efficacy of parents and teachers programmes”.

5 QUADROS RESUMO DOS PROGRAMAS ASE

5.1

ESTRUTURA DOS PROGRAMAS

Passamos agora a classificar cada um dos programas em função dos critérios que definimos previamente (cf. ponto 3.2).

Quadro 6 – Estrutura dos programas: Fundamentação

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	INCREDIBLE YEARS	GROP	PATHS	OPEN CIRCLE	NURTURING	SECOND STEP
FUNDAMENTAÇÃO	Cognito Comportamental	Desenvolvimento emocional	T. Psicanalítica Neuropsicologia	T. social	Desenv. socioemocional	Desenvolvimento emocional Cognitivo-comportamental
DESIGN	7 Unidades	5 Módulos teóricos de 6 actividades	3 Unidades	3 Unidades	4 Blocos	3 Unidades
NÍVEIS ESCOLARES/ IDADES	4-12 anos	3-12 anos	5-10 anos	5 -10 anos	0-13 anos	5 - 14 anos
DURAÇÃO DO PROGRAMA	64 lições 2 a 3/semana	7 sessões no total	1 lição/dia 30 semanas	2x semana (15 a 30m)	10 semanas 3 sessões/semana	28 lições 1 lição/dia
FORMAÇÃO/ EDUCADOR N° HORAS	36 horas	Não	1/2 dia <i>workshop</i> Manual	4 dias e <i>Workshops</i> para todo o pessoal da escola	3 dias Manual	8 h Manual
FORMAÇÃO/ PAIS N° HORAS	Sim Programa	Não	Não Material para TPC	1 dia <i>Workshop</i>	1 semana Curso e manual	6 sessões de treino e Manual vídeo
INSTRUMENTOS AVALIAÇÃO	*Escala	*Obs. directa *Incidentes críticos *Diário	*Incidentes críticos *Reflexão final dia *Teaching rate scale *PATHS end of the year	*Escala *Clima escolar *Relações positivas/ alunos; professores av. dos prof.	*Nurturing Quiz: avaliação de comportamentos	*Checklist de aprendizagem socioemocional para observação das lições *Follow-up para o educador
RESULTADOS OBTIDOS	Diminuição dos problemas de comportamento Aumento das competências pró-sociais		Aumento dos factores protectores Desenv. comportamentos pró-sociais. Redução de dificuldades comportamentais	Aumento de comportamentos de empatia e assertividade cooperação e auto-controlo	Aumento da empatia e altruísmo e auto-estima e desenvolvimento de competência de comunicação	Ganhos na resolução de problemas Diminuição de comportamentos violentos

5.2

ELEMENTOS CURRICULARES

Quadro 7 – Elementos curriculares dos programas: Objectivos, conteúdos, estratégias, metodologia e materiais

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	INCREDIBLE YEARS	GROP	PATHS	OPEN CIRCLE	NURTURING	SECOND STEP	
OBJECTIVOS GERAIS	Perceber os sentimentos	Compreender e regular as próprias emoções	Desenvolver o Auto-controlo	Desenvolver relações saudáveis e positivas	Promover a literacia e a saúde emocional	Prevenir a violência	
	Desenvolver Relações interpessoais	Promover a Auto-estima	Perceber e reconhecer as emoções	Desenvolver o Auto controlo	Elevar a auto-estima	Desenvolver a empatia	
	Promover a Gestão de comportamento	Tolerância e pró-sociabilidade	Promover a Resolução de problemas	Promover a Resolução de problemas	Desenvolver competências ao nível social e comunicativo	Promover a Resolução de problemas	
	Promover a Resolução de problemas	Desenvolver a Qualidade das interrelações do grupo	Desenvolver a flexibilidade cognitiva e capacidade de planeamento		Promover estratégias positivas de resolução de problemas	Desenvolver o Auto-controlo	
	Desenvolver a Tolerância à frustração	Adquirir a Competência emocional nas relações sociais	Diminuir os sintomas de tristeza e depressão		Promover estratégias de trabalho cooperativo		
	Diminuir os comportamentos disruptivos	Desenvolver a Tolerância à frustração	Diminuir actos de agressão	Melhorar a atmosfera na sala	Promover a Gestão do comportamento		
CONTEÚDOS	EXPRESSÃO EMOCIONAL	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	
	GESTÃO EMOCIONAL	Sim	Técnica da taratuga	Sim	Técnica da taratuga	Sim	Sim
	CAP. ESTABELECE-RELAÇÕES	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	DISCIPLINA POSITIVA	Sim	Não	Implícita	Sim	Sim	Implícita
	RESOLUÇÃO PROBLEMAS	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim
TRANSVERSALIDADE	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	
INDIVIDUALIZAÇÃO	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	
ESTRATÉGIAS	<i>Role-play</i>	Contos Dramatizações	<i>Role-play</i>	Discussão tópicos <i>Role-play</i>	Discussão tópicos <i>Role-play</i>	Histórias Cartões Dramatização	
METODOLOGIA	<i>Role-play</i>	Contos Dramatizações	Lições	<i>Circle time</i>	<i>Circle time</i>	<i>Circle time</i>	
MATERIAIS	Mascotes Vídeos Fichas de actividades	Fantoches Mascotes Fichas	Fantoches Livros Bonecas Fotos		Handbooks Jogos Fotos	Bonecos Fotos Vídeos	

5.3

CLASSIFICAÇÃO DOS PROGRAMAS

Com base na descrição dos programas (cf. ponto 4) e da avaliação de critérios organizada nos Quadros 6 e 7, efectuámos uma classificação da qualidade de cada um dos programas nos critérios seleccionados. O Quadro 8 apresenta essa classificação.

Quadro 8 – Classificação dos programas

	<i>ABRANGÊNCIA CONTEÚDOS</i>	<i>DURAÇÃO IDADES</i>	<i>TREINO EDUCADORES</i>	<i>FORMAÇÃO PAIS</i>	<i>MATERIAIS</i>	<i>INST. AVALIAÇÃO</i>	<i>ESTUDOS DE VALIDAÇÃO</i>
INCREBIBLE YEARS	▲▲▲	▲▲	▲▲▲	▲▲▲	▲▲▲	▲▲▲	▲▲▲
GROP	▲▲	▲▲▲	■	■	▲	▲	■
OPEN CIRCLE	▲▲	▲▲	▲▲▲	▲	▲	▲▲	▲
PATH	▲▲	▲▲	▲▲	▲	▲▲	▲	▲▲▲
NURTIRING	▲▲	▲▲▲	▲▲▲	▲▲▲	▲▲	▲	▲
SECOND STEP	▲▲	▲▲	▲▲▲	▲▲▲	▲▲	▲▲	▲

Legenda:

- Não contemplado
- ▲ Fraco
- ▲▲ Promissor
- ▲▲▲ Forte

O PROGRAMA ANOS INCRÍVEIS

6

Neste ponto iremos fazer referência ao programa ASE de intervenção seleccionado para o nosso estudo e aos conteúdos programáticos, iniciando pelas razões que nos conduziram à sua escolha.

Dos vários programas analisados, nos pontos 4 e 5, a nossa selecção recai no *Incredible Years* de Webster-Straton (1998) por várias ordens de razão. Primeiro, porque é um programa que combina a abordagem comportamental, cognitiva e emocional nos métodos para trabalhar com as crianças com problemas comportamentais. Segundo, este programa combina padrões de interacção entre educadores, pais e crianças o que ajuda, por um lado, a prevenir e, por outro, a reduzir de uma forma mais concertada, e daí mais eficaz, os comportamentos negativos. O programa para pais ensina-os a utilizar estratégias de disciplina e limites bem como o uso de incentivos, rotulação de emoções, gestão emocional e competências sociais para desenvolvimento de relações. A consistência casa/escola e o envolvimento dos pais são também promovidos neste programa. Em terceiro lugar, nas várias avaliações de que o programa foi alvo, foram utilizadas amplas amostras com grupos de controlo o que permitiu detectar estatisticamente a validade e os efeitos do programa. Conjuntamente com o programa pais, foi demonstrado que as crianças obtiveram mais ganhos positivos em termos de comportamento do que as crianças que não experienciaram o programa.

Passando para uma análise comparativa focalizada nos conteúdos, o programa parece-nos também mais consistente. No conteúdo referente às emoções, o programa apresenta mais lições focalizadas em jogo orientado envolvendo as crianças no pensamento acerca das emoções,

enquanto que o PATHS, por exemplo, introduz as várias emoções através de lições. O *Second Step* vai progressivamente apresentando o tema das emoções consoante as idades e progressivamente através de imagens.

Na regulação emocional, embora todos os programas caracterizados tenham em atenção a regulação emocional, só o *Incredible Years* e o PATHS utilizam a técnica da tartaruga, o que para as crianças mais pequenas se torna mais aliciante, pois através de um fantoche as crianças aprendem a controlar as emoções de raiva. O *Incredible Years* tem material sobre a regulação emocional além de utilizar também a técnica do *Time-Out*.

Na resolução de problemas, o *Incredible Years* apresenta várias lições de abordagem à resolução de problemas, de situações comuns para as crianças no seu dia-a-dia, havendo mesmo um jogo em que as crianças tentam resolver problemas prendendo-se com os conceitos de justiça e intencionalidade. A diferença face aos outros programas que apresentam este conteúdo (PATHS e *Second Step*) situa-se precisamente na explicitação dos sentimentos presentes em cada um dos passos.

No conteúdo “relacionamentos” são incluídas várias lições sobre o desenvolvimento de competências relacionais: seguir ordens, falar com os amigos, lidar com a provocação, brincar em grupo.

Com base nestas razões, e que fundamentaram a atribuição de “forte” nos critérios de classificação que utilizámos (cf. Quadro 8) seleccionámos este programa para o estudo que iremos apresentar na segunda parte deste trabalho.

Este programa de treino, destinado aos educadores de infância e professores, é constituído por 5 programas,

que se corporizam em 5 *workshops*, num total de 24 horas de formação.

O primeiro *workshop* é constituído pelos programas 3 e 5 (1ª parte) tendo por título “A prevenção de problemas de comportamento”. Nele são abordados dois tópicos: a construção de relacionamentos positivos com as crianças; e o educador pró-activo. É desenvolvida a importância de o educador ter uma abordagem lúdica com as crianças; a importância de manter a proximidade com os pais de forma a contribuir para a construção de um relacionamento positivo com as crianças; e a importância da construção de um ambiente cuidado que tenha em conta necessidades específicas de cada criança.

No segundo *workshop*, “Elogio, encorajamento, atenção e treino”, é desenvolvido o programa 1, que aborda estratégias de atenção positiva, o elogio e o encorajamento por parte do educador. É abordada a importância da utilização, pelo educador, do elogio e do encorajamento para ajudar a criança a exprimir-se e a auto-avaliar-se; ajudar o educador a perceber a perspectiva da criança com problemas de comportamento; e ensinar formas de promover o auto-elogio positivo.

No terceiro, “Motivação através de incentivos”, é desenvolvido o programa 2 e ensinado aos educadores como motivar as crianças através de incentivos. Pretende-se com este programa desmistificar a noção de que os incentivos são prejudiciais, explicar por que os programas de incentivos são importantes para as crianças com problemas de comportamento; explicar o problema das mensagens negativas e das notas negativas enviadas para os pais; ensinar como implementar um programa de incentivos, quer individuais quer colectivos, e discutir os vários sistemas de

incentivos passíveis de serem usados. O quarto *workshop* aborda a “Diminuição de comportamentos inadequados”, (programa 4) falando na hierarquia disciplinar e da utilização do *Time-Out* como forma de acalmar as crianças que apresentam comportamentos disruptivos, como lhes explicar esta técnica, e ainda como ensinar as crianças a ignorarem os maus comportamentos de outras.

O quinto e último *workshop* aborda a “Prevenção de problemas de comportamento” (2ª parte do programa 5). Tem como objectivo fundamental ensinar as crianças a serem socialmente competentes. São abordados conceitos chave que se prendem com o treino de competências

sociais, o encorajar as crianças a terem comportamentos de cooperação e a noção de que ao nomear competências sociais e sentimentos o educador ajuda as crianças a ganharem controlo sobre as suas emoções. É também demonstrado como ensinar às crianças a “Técnica da Tartaruga” para controlo da raiva.

Estes *workshops* são baseados no modelo piramidal (cf. Figura 5) que caracteriza a filosofia do programa.

Em anexo (cf. Anexo 3) encontra-se uma descrição dos 5 programas baseada no manual (Webster-Stratton, 2003).

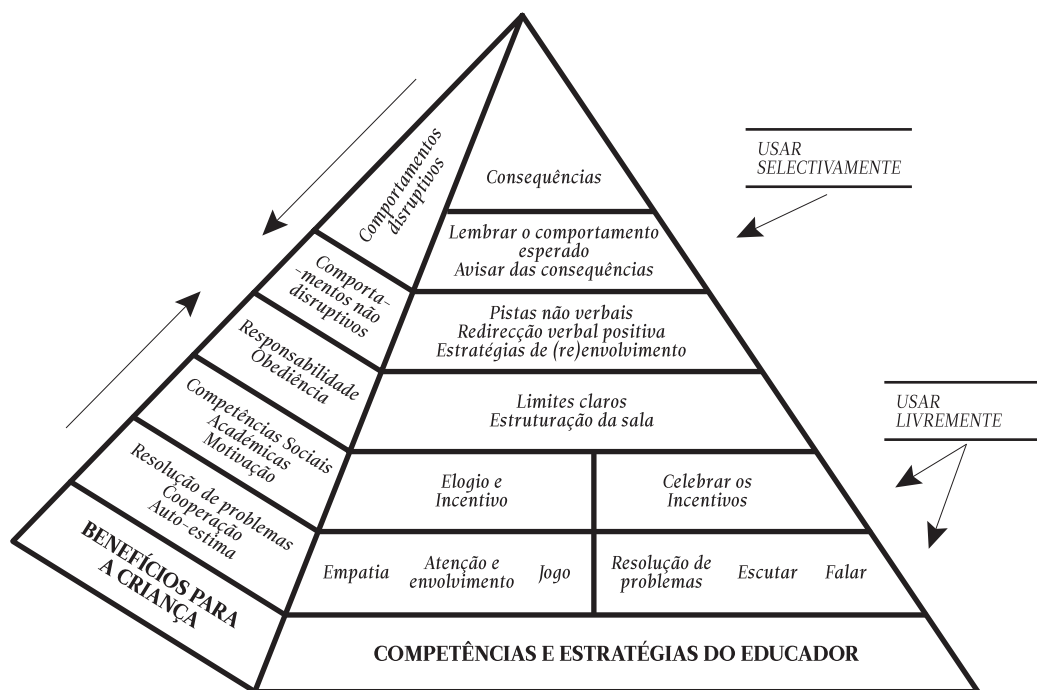


Figura 5 – Pirâmide de ensino

CAPÍTULO



CONCEPTUALIZAÇÃO DOS ESTUDOS

INTRODUÇÃO

1

O presente capítulo pretende resumir o percurso feito e as opções metodológicas tomadas ao longo do decorrer dos estudos empíricos que efectuámos. Foi um percurso que se foi construindo pela necessidade de ir dando voz aos intervenientes, crianças e educadores de infância, na tentativa de retratar o estado da arte, em Portugal, do desenvolvimento socioemocional em contexto de jardim de infância, na sua dimensão quotidiana.

De acordo com o abordado no ponto 1 do capítulo 3 (problemas de comportamento) retomamos aqui algumas das evidências que nos levaram a concluir que as dificuldades ao nível do relacionamento social, quer entre pares quer com adultos, que determinadas crianças apresentam, são consideradas um preditor para a expansão de problemas de comportamento. Sobretudo crianças com comportamentos agressivos têm muita dificuldade em conseguir granjear e manter amizades, o que as leva a serem rejeitadas pelos pares.

Outra das evidências demonstrou que estas dificuldades continuam pela adolescência. Crianças que revelam uma grave lacuna no que diz respeito à resolução de problemas e à forma positiva de lidar com os conflitos vão perpetuar esse modelo pela vida fora. A resposta interpessoal de lidar com situações de conflito expressa-se em agressividade ou coerção, quer seja com pares, pais ou professores. No repertório destas crianças não são consideradas soluções pró-sociais de resolução de conflitos, antecipando as consequências, até porque elas apresentam défices ao nível dos padrões de comunicação, de conversação e de *feedback* positivos

com os pares. Não apresentam, assim, competências de cooperação e de ajuda.

A última evidência vem demonstrar que os estilos pró-sociais de interação com pares parecem ser um bom preditor para a aceitação entre os colegas e para a adaptação social.

Estas questões tornam-se pertinentes não apenas por uma mera questão teórica, mas porque têm implicações na avaliação da competência social da criança e, sobretudo, na identificação de crianças em risco de problemas socioemocionais e consentâneo com o design de programas de intervenção. Assim, a avaliação da competência socioemocional torna-se uma matéria fulcral, apesar de não se afigurar como uma tarefa fácil.

Uma das formas de avaliação que frequentemente encontramos na literatura é o recurso a fontes externas de informação (pais e professores) para avaliar a competência social das crianças. Alguns autores (La Greca & Lemanek, 1996; Loeber, Green & Lahey, 1990; citados por Webster-Stratton & Lindsay, 1999) defendem mesmo que a melhor fonte de informação são as mães. Contudo, os relatos das mães, por vezes, são influenciados por factores pessoais e interpessoais, como por exemplo depressões, problemas conjugais e *stress* (Webster-Stratton, 1988). Os professores parecem ser uma fonte mais fiável, até porque têm oportunidade de observar e comparar um número maior de crianças da mesma idade que interagem em conjunto no mesmo espaço. Não obstante, os seus relatos não estão também isentos de algum enviesamento. Coie (1990, citado por Webster-Stratton & Lindsay, 1999) assevera que factores como a raça, o género, a prestação académica, a reputação da criança na escola ou as atitudes

dos pais face à criança, podem influenciar a avaliação dos professores.

Pese embora a possível existência de algum enviesamento, isto não significa que não se valorizem os relatos dos pais ou dos professores. A investigação demonstrou já a validade preditiva dos relatos dos pais e professores acerca da competência social das crianças em idade pré-escolar (Connolly & Doyle, 1981, citados por Webster-Stratton & Lindsay, op. cit.) bem como a correlação, embora moderada, entre os relatos dos pais e dos professores (Rubin & Milles, 1990; Vitaro, Gagnon & Tremblay, 1991, citados por Webster-Stratton & Lindsay, op. cit.). No entanto, face à possibilidade da existência de enviesamentos, bem como à instabilidade do comportamento das crianças, às diferentes expectativas e percepções dos avaliadores e às diferentes medidas de comportamento usadas em cada situação, para se efectuar uma avaliação fidedigna é necessário envolver várias fontes e métodos.

Não tem sido dada a atenção devida ao que as crianças pensam e sentem acerca delas próprias e das suas relações sociais. Os estados emocionais internos, como a auto-percepção, sentimentos e a percepção acerca de como os outros se sentem em relação a elas, não podem ser avaliados claramente com recurso a fontes externas. Nestes casos devemos recorrer às próprias crianças. Mas algumas vezes se levantam contra, argumentando que as crianças pequenas vivem ainda envolvidas num mundo de fantasia apresentando uma capacidade limitada para distinguir o *self* real do *self* ideal (Harter & Pike, 1984, citados por Webster-Stratton & Lindsay, 1999) e uma capacidade limitada para tomar a perspectiva de um observador externo quando julgam o seu próprio com-

portamento. Outros, por seu lado, afirmam que mesmo as crianças de 5/6 anos têm um alto nível de avaliação social e de concepção de solidão. Crianças que demonstraram grandes dificuldades nas relações entre pares relataram um grande grau de solidão e insatisfação social (Asher, Parkhurst, Hymel & Williams, 1990 citados por Webster-Stratton & Lindsay, 1999).

Face ao exposto, a nossa opção metodológica, em termos de avaliação da competência socioemocional, situou-se na escolha de fontes externas, educadores de infância e também nas próprias crianças.

Passamos a apresentar uma síntese dos diferentes estudos efectuados e que serão desenvolvidos mais à frente neste trabalho. Os quatro primeiros estudos tiveram como objectivo caracterizar as práticas e comportamentos que enquadraram os resultados do estudo de intervenção que descreveremos a seguir (Estudo 5). Designámo-los por isso de “estudos de caracterização”.

ESTUDOS DE CARACTERIZAÇÃO

2

ESTUDO 1: Avaliação das práticas socioemocionais dos educadores de infância

Com este estudo pretendemos avaliar as práticas, relativas ao desenvolvimento socioemocional, implementadas pelos educadores de infância para, por um lado, retratar o quotidiano vivido em jardins de infância, e por outro, aferir a necessidade de implementação de um programa de desenvolvimento de práticas de promoção de competências socioemocionais.

ESTUDO 2: Tomada de perspectiva e regulação emocional

Pretendemos com este estudo conhecer como as crianças respondem às emoções dos seus pares e analisar que tipos de comportamentos emitem em resposta. Quisemos também caracterizar que situações despoletam a emoção “raiva” e que tipos de estratégias as crianças utilizam para lidar com essas situações.

ESTUDO 3: O conhecimento socioemocional (identificação e reconhecimento de situações que suscitam as emoções)

Pretendemos com este estudo avaliar a capacidade das crianças em idade pré-escolar de identificar (nomeando) e de reconhecer (apontando) as 4 expressões emocionais básicas (alegria, tristeza, raiva, medo), e também perceber se as crianças conseguem identificar as situações que lhes despoletam estas quatro emoções.

ESTUDO 4: Conhecimento das regras da sala

Com este estudo propusemo-nos avaliar como as crianças percebem as regras da sua sala e como percebem a existência de consequências para o cumprimento, ou não, das referidas regras. Quisemos ainda analisar que tipo de consequências, positivas e negativas, são utilizadas pelos educadores de infância.

3 ESTUDO DE INTERVENÇÃO

Este estudo é o núcleo central da nossa investigação e também o culminar de todo o percurso de investigação efectuado antes dele e descrito nos quatro estudos anteriores. Propusemo-nos aplicar um programa de competências socioemocionais, treinando educadores de infância, e avaliando depois as alterações decorrentes dessa intervenção ao nível do comportamento das crianças, e das práticas desses mesmos educadores. O programa seleccionado, tal como explicitado no ponto 5 do capítulo IV, é o programa Anos Incríveis Treino de Educadores/Professores.

3.1

FASES DO ESTUDO DE INTERVENÇÃO

O estudo empírico de intervenção desenrolou-se em 5 fases que passamos a descrever e que se encontram representadas na Figura 1.

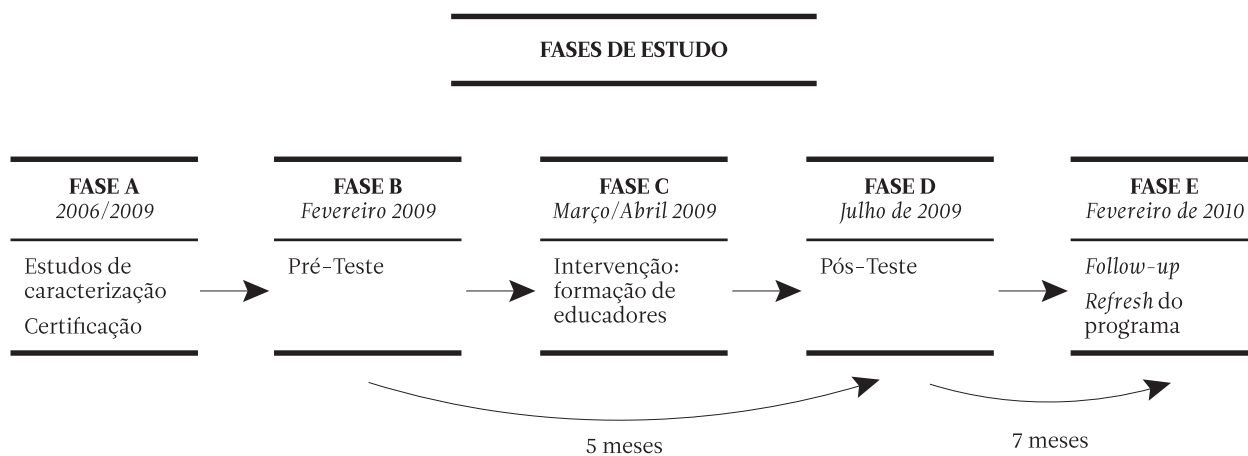


Figura 1 – Fases do estudo de intervenção

FASE A

Em 2006 deu-se início aos estudos cujo objectivo primordial foi conhecer as práticas socioemocionais desenvolvidas por educadores de infância e as competências nesse domínio evidenciadas por crianças em idade pré-escolar. Aqui englobam-se os estudos 1, 2, 3 e 4.

Começámos por avaliar quais as práticas socioemocionais que os educadores de infância utilizavam. Em seguida, procurámos avaliar as competências sociais e emocionais das crianças: saber como as crianças respondem às emoções dos seus pares em contexto de jardim de infância e que tipo de estratégias utilizam para regular a emoção “raiva” (2007/08). Pretendemos ainda avaliar a capacidade das crianças pré-escolares em identificarem e nomearem as 4 emoções básicas e também a forma como percebem as regras definidas nas suas salas (2008/09).

Desta fase fez ainda parte a nossa deslocação (Setembro de 2009) ao País de Gales, *University of Wales, Bangor*, para frequentar o curso “*The Incredible Years: Teacher Training Program*” de Carolyn Webster-Statton, o qual visa a aquisição/consolidação de competências para a utilização deste programa com educadores e professores.

FASE B: PRÉ-TESTE

Em Fevereiro de 2009, depois de seleccionada a amostra de educadores (intervenção e grupo de controlo) que iria participar no estudo, foi pedido aos educadores que preenchessem o questionário SDQ para cada uma das crianças que frequentava a sua sala de jardim de infância. Foi também preenchido pelas alunas estagiárias, em contexto de estágio de prática pedagógica, o Inventário de Práticas, através da observação dos educadores em sala.

FASE C: INTERVENÇÃO

Em Março, de 2009, deu-se início à formação dos educadores. Esta formação decorreu entre os meses de Março e Abril, todas as sextas-feiras, em horário pós-laboral. A formação aconteceu sob a forma de 5 *workshops*, num total de 25 horas de formação presencial. Na formação fomos o mais fiéis possível ao programa de formação original, o qual se encontra organizado em cinco *workshops* (cf. Anexo 3). No primeiro *workshop* “O educador pró-activo” foram abordados dois temas: a construção de relacionamentos positivos com as crianças, e o educador pró-activo.

No segundo *workshop*, “Elogio, encorajamento, atenção e treino”, foram desenvolvidas as estratégias de atenção positiva, o elogio e o encorajamento, por parte do educador, para ajudar a criança a exprimir-se e a auto-avaliar-se. Foi focada, também, a perspectiva da criança com problemas de comportamento, com o objectivo de ajudar o educador a perceber e a ensinar formas de promover o auto-elogio positivo nessas crianças.

No terceiro, “Motivação através de incentivos”, foi explicada a importância dos programas de incentivos para as crianças com problemas de comportamento e o problema das mensagens negativas e das notas negativas enviadas para os pais. Foi ensinado a implementar um programa de incentivos, quer individuais quer colectivos, bem como os vários sistemas de incentivos passíveis de serem usados.

O quarto *workshop* abordou o tema “Diminuição de comportamentos inadequados”. Discutiu-se a hierar-

quia disciplinar, a utilização do *Time-Out* como forma de acalmar as crianças que apresentam comportamentos disruptivos, a explicação desta técnica às crianças e ainda o como ensinar as crianças a ignorar maus comportamentos de outras crianças.

O quinto e último *workshop* abordou a “Prevenção de problemas de comportamento”. Teve como objectivo fundamental capacitar o educador de infância para ensinar as crianças a serem socialmente competentes. Foram abordados conceitos chave que se prendem com o treino de competências sociais; o encorajar as crianças a terem comportamentos de cooperação e a noção de que ao nomear competências sociais e sentimentos, o educador ajuda as crianças a ganharem controlo sobre as suas emoções. Foi ainda demonstrado como ensinar às crianças a Técnica da Tartaruga para controlo da raiva e a resolução de problemas.

Toda a formação decorreu com suporte de vídeos sobre casos concretos, discussão, partilha e resolução de situações postas pelos educadores de problemas de comportamento das crianças das suas salas e *role-play* para treino de estratégias.

Todos os educadores que integraram a formação (n=18) avaliaram os *workshops* à medida que iam decorrendo, e responderam no final, a um questionário de avaliação/satisfação sobre o Programa.

FASE D: PÓS-TESTE

Terminada a intervenção, e decorridos aproximadamente 5 meses da aplicação do pré-teste, todos os educadores preencheram de novo o SDQ para cada uma das crianças da sua sala.

Adicionalmente, e como esta formação se integrou num plano de Formação Contínua de Professores na modalidade de Oficina de Formação, foi efectuada uma avaliação aos educadores que foi corporizada num portefólio individual, onde foi relatado o decorrer da implementação do Programa nas suas salas de jardim de infância.

Este processo transcorreu durante o mês de Julho de 2009, tendo decorrido assim entre o pré-teste e o pós-teste 5 meses.

No final foi entregue a todos os educadores um certificado de participação e um crachá alusivo ao Programa Anos Incríveis (cf. Anexo 4).

FASE E: FOLLOW-UP

Em Novembro de 2009 foi utilizado de novo nas salas de todos os educadores de infância da amostra em estudo, o Inventário de Práticas. Este instrumento foi preenchido pelas alunas do Curso de Educação de Infância, nas semanas referentes à observação dos contextos educativos que integram a primeira fase do estágio de 4º ano, na Escola Superior de Educação de Coimbra.

Em Fevereiro de 2010 todos os educadores que frequentaram a formação foram convidados para um encontro com o objectivo de fazer um *refresh* sobre o Programa. Aos educadores que integraram o Programa foi ainda pedido que preenchessem novamente o questionário SDQ para cada uma das crianças da sua sala de jardim de infância. Também aos educadores que faziam parte do grupo de controlo foi pedida a mesma tarefa. Decorreram, assim, 12 meses entre o pré-teste e o *follow-up*.

Quadro 3 – Instrumentos utilizados nos estudos

<i>INSTRUMENTOS</i>	<i>OBJECTIVOS</i>	<i>DESTINATÁRIOS</i>	<i>AMOSTRA</i>
INVENTÁRIO DE PRÁTICAS	Avaliação das práticas	Educadores Infância	40 (estudo 1)
		Educadores Infância	16 (estudo 5)
GRELHA NATURALISTA DAS EMOÇÕES A	Tomada de perspectiva	Crianças	39 (estudo 2)
GRELHA NATURALISTA DAS EMOÇÕES B	Regulação Emocional	Crianças	39 (estudo 2)
MATERIAL LÚDICO (BONECOS)	Identificação das emoções	Crianças	58 (estudo 3)
ENTREVISTA	Conhecimento das regras, aplicação e consequências	Crianças	58 (estudo 4)
PROGRAMA ANOS INCRÍVEIS SDQ	Aplicação Avaliação do desenvolvimento socioemocional	Educadores Infância	8 (estudo 5)
		Crianças	296 (estudo 5)

No Quadro 3 resumimos a informação referente aos instrumentos utilizados nos vários estudos que iremos apresentar. Estes instrumentos serão objecto de descrição mais pormenorizada em cada estudo.

INSTRUMENTOS

4

CAPÍTULO



ESTUDOS DE CARACTERIZAÇÃO

Iremos apresentar neste capítulo os estudos que denominámos de caracterização e que por isso mesmo, nos serviram para retratar quer as práticas socioemocionais dos educadores de infância, quer o desenvolvimento socioemocional das crianças.

Estudo 1

AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS SOCIOEMOCIONAIS DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA

Os educadores de infância ocupam uma posição privilegiada na estrutura organizativa do atendimento à infância, pois são os primeiros profissionais a estabelecer contacto com as crianças e a desenvolver com elas relacionamentos. O relacionamento estabelecido entre o educador e a criança tem uma importante influência, quer no comportamento, quer no sucesso desta (Hughes, Cavell & Willson, 2001). Uma relação negativa, que muitas das vezes surge devido aos comportamentos desafiantes das crianças e à incapacidade de o educador saber lidar com eles, é o epicentro de muitos dos problemas que acontecem na sala. Hamre e Pianta (2001) demonstraram que a percepção dos educadores de infância e o seu relacionamento com as crianças predizem uma série de resultados escolares passados oito anos. Estes autores chegaram à conclusão que os relacionamentos negativos entre os educadores e as crianças encontravam-se relacionados com o rendimento escolar e os problemas de comportamento no 8º ano de escolaridade.

O objectivo deste nosso estudo consistiu em caracterizar as práticas utilizadas pelos educadores de infância no que se refere ao desenvolvimento de competências sociais e emocionais nas crianças.

INSTRUMENTO: BEST PRACTICES INVENTORY

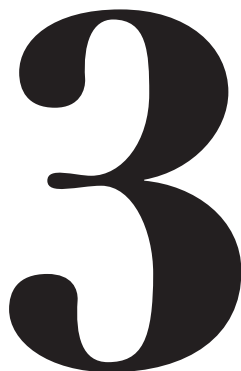


Para avaliar as práticas socioemocionais utilizadas pelos educadores de infância utilizámos o Inventário de Práticas, versão portuguesa de Vale e Oliveira (2005), do *Best Practices Inventory*, do programa *The Incredible Years Project*-University of Washington, Parenting Clinic (cf. Anexo 5).

Para podermos utilizar este instrumento procedemos, em primeiro lugar, à sua tradução.

Este instrumento encontra-se dividido em nove subescalas: Organização da sala, composta por 7 itens; Planificação e transições, composta por 12 itens; Actividades, composta por 13 itens; Planos de comportamento, composta por 6 itens; Ensino individualizado, composta por 9 itens; Práticas emocionais, composta por 12 itens; Relacionamento/Comunicação, composta por 8 itens; Disciplina, composta por 7 itens; e Envolvimento parental, composta por 6 itens. Cada item é constituído por uma afirmação que representa a descrição de uma prática do educador relacionada com a concepção teórica de suporte à subescala. Cada item tem cinco possibilidades de resposta: Nunca; Raramente; Ocasionalmente; Frequentemente; Sistemáticamente. A cada opção corresponde um valor numérico, respectivamente 1,2,3,4, e 5, sendo que todos os itens são cotados da mesma forma, pois contêm uma afirmação com direcção positiva, à excepção dos itens 11 e 12 da subescala Actividades. Quanto maior for a concordância entre o comportamento do sujeito e a afirmação de cada item, maior será a pontuação obtida nesse item. No reverso, quanto maior for o grau de discordância, menor será a pontuação. A soma dos pontos obtidos nos itens que constituem cada subescala vai indicar-nos o resultado global do sujeito nessa mesma subescala. O resultado total pode variar entre um mínimo de 80 e um máximo de 400 pontos.

POPULAÇÃO E AMOSTRA



Do universo de jardins de infância do concelho de Coimbra escolhemos a amostra com recurso ao critério de facilidade de acesso à população e, cumulativamente, facilidade de colocação de observadores. Ficou então a amostra constituída pelas 43 salas de jardim de infância que no ano de 2006/07 receberam estagiárias do 4º ano da licenciatura do curso de Educação de Infância da Escola Superior de Educação de Coimbra. Esta amostra continha Instituições sob tutela do Ministério da Educação e Instituições do Ministério do Trabalho e Solidariedade Social.

4

PROCEDIMENTOS

No início do ano lectivo de 2006/07 foi dada, às alunas do 4º ano da licenciatura do curso de Educação de Infância, formação sobre o desenvolvimento socioemocional e sobre os procedimentos de utilização do Inventário de Práticas. Nas 4 semanas referentes à observação dos contextos educativos que integram a primeira fase do estágio de 4º ano, as alunas preencheram este instrumento. As alunas deslocavam-se às instituições três dias por semana e permaneciam nas salas cinco horas diárias. O instrumento de observação foi sendo preenchido ao longo dessas 4 semanas.

Os dados obtidos foram tratados através do programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 17 para *Windows*.

CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Desta amostra fizeram parte 43 salas de jardins de infância pertencentes a instituições do distrito de Coimbra. Os educadores de infância tinham idades compreendidas entre os 24 e os 53 anos, sendo a média de idades de 39,9 e o desvio padrão de 7,39. O tempo de serviço variava entre 1 e 32 anos, com uma média de 16,9 e desvio padrão de 7,83.

6.1 O INVENTÁRIO DE PRÁTICAS

Uma vez que procedemos à tradução do instrumento de observação das práticas avaliámos a sua consistência interna através do Alfa de Cronbach⁶. Quando calculado para as várias componentes deste questionário verificamos que a maioria pontua acima de 0,6 indicando uma adequada consistência (cf. Quadro 1). A excepção são as subescalas componentes A, D e I penalizadas por terem menos itens e poucas observações. Ainda assim apresentam um valor superior a 0,5.

Quadro 1 – Alfa de Cronbach para cada subescala do Inventário de Práticas

SUBESCALAS	α DE CRONBACH	Nº DE ITENS
A - ORGANIZAÇÃO DA SALA	0,564	7
B - PLANIFICAÇÃO E TRANSIÇÕES	0,648	12
C - ACTIVIDADES - PEQUENO E GRANDE GRUPO	0,779	13
D - PLANOS DE COMPORTAMENTO	0,521	6
E- ENSINO INDIVIDUALIZADO	0,769	9
F- PRÁTICAS EMOCIONAIS	0,886	12
G - RELACIONAMENTO/ COMUNICAÇÃO	0,722	8
H - DISCIPLINA	0,870	7
I - ENVOLVIMENTO PARENTAL	0,597	6

Apresentamos no Quadro 2 a pontuação máxima e mínima que é possível de ser obtida em cada uma das subescalas.

Quadro 2 – Pontuação máxima e mínima nas sub-escalas do Inventário de Práticas

SUBESCALAS	MIN	MAX
A - Organização da sala	7	35
B - Planificação e transições	12	60
C - Actividades- pequeno e grande grupo	13	65
D - Planos de comportamento	6	30
E - Ensino individualizado	9	45
F - Práticas emocionais	12	60
G - Relacionamento/comunicação	8	40
H - Disciplina	7	35
I - Envolvimento parental	6	30

⁶ Este índice estima quão uniformemente os itens contribuem para a soma não ponderada do instrumento, variando numa escala de 0 a 1.

6.2

RESULTADOS DO ESTUDO DE CARACTERIZAÇÃO DAS PRÁTICAS

Passamos a apresentar os dados obtidos.

Quadro 3 – Resultados do Inventário das Práticas: média, desvio padrão, mínimo, máximo e diferença do máximo possível de obter

SUBESCALAS	MÉDIA	DP	MIN	MAX	DIF
A - ORGANIZAÇÃO DA SALA	24,37	4,33	12	33	10,63
B - PLANIFICAÇÃO E TRANSIÇÕES	41,98	6,95	28	55	18,02
C - ACTIVIDADES- PEQUENO E GRANDE GRUPO	52,14	6,64	37	65	12,86
D - PLANOS DE COMPORTAMENTO	21,98	3,22	12	28	9,02
E - ENSINO INDIVIDUALIZADO	35,44	6,11	21	45	9,65
F - PRÁTICAS EMOCIONAIS	39,63	9,99	12	60	20,37
G - RELACIONAMENTO/COMUNICAÇÃO	36,70	2,97	29	40	3,30
H - DISCIPLINA	23,24	6,51	12	34	11,76
I - ENVOLVIMENTO PARENTAL	23,30	3,69	14	30	6,70

Como cada uma das subescalas tem um número específico de itens não podemos comparar as médias entre si. Por este motivo, além de calcularmos os valores médios obtidos em cada, fomos ainda calcular a diferença (Dif.) entre as médias obtidas e o valor máximo possível de obter na subescala. Os valores obtidos encontram-se no Quadro 3.

De acordo com a diferença entre o valor médio e o valor máximo possível de obter é na subescala F-Práticas Emocionais que essa diferença é mais acentuada, seguindo-se a B-Planificação e Transições, a C-Actividades- pequeno e grande grupo, a H- Disciplina, a A-Organização da Sala, a E- Ensino individualizado, a D- Planos de Comportamento, a I-Envolvimento Parental e por fim a G- Relacionamento/Comunicação.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS



Os educadores de infância detêm, dentro da cadeia organizacional dos professores, um papel privilegiado e único no desenvolvimento de pré-requisitos necessários à prossecução da vida escolar futura. Se as crianças desenvolverem competências sociais e relacionais de adaptação à escola, a probabilidade de serem transgressoras na adolescência é bastante mais reduzida, mesmo que tenham relações familiares empobrecidas (Webster-Stratton, 1999).

Todavia, os professores em geral dizem-se mal equipados pelos seus cursos iniciais de formação para os desafios que vão encontrar nas escolas. Esta falta de preparação torna-se mais aguda quando têm que enfrentar problemas de comportamento.

Era nosso objectivo inventariar as práticas socioemocionais dos educadores de infância para saber qual a ênfase e a consistência dada no quotidiano a essas práticas, a fim de aferir da necessidade de formação nessa área.

Após a análise dos dados obtidos verificamos que é nas subescalas B-Planificações e transições, F-Práticas Emocionais, C-Actividades- pequeno e grande grupo e H-Disciplina onde se obtêm pontuações mais baixas no inventário. No que se refere às “práticas emocionais” é através da identificação da expressão das próprias emoções e da dos outros, bem como através da utilização de fotos ou situações da vida real, que os educadores exploram a natureza dos sentimentos e as situações adequadas para os exprimir. É ainda através da modelação e da auto-regulação pessoal que os educadores transmitem um modelo de expressão e regulação emocional às crianças, daí a importância de práticas de “Planificação” e “Transição”. Mas as crianças aprendem também a expressar-se

e a auto-regular-se através do cumprimento de regras da sala, da resolução de problemas, das responsabilidades que lhes são conferidas, práticas avaliadas na subescala “Disciplina”. Todas estas estratégias devem ser sustentadas por uma planificação previsível mas flexível, onde se alternem actividades dirigidas pelo educador e pelas crianças e onde as transições decorram harmoniosamente, tal como o avaliado pela subescala C.

Dos dados obtidos poderemos inferir que a amostra deste estudo exploratório revela algumas dificuldades sobretudo nas estratégias que acabámos de descrever, uma vez que é nas subescalas que avaliam estas práticas que há mais afastamento entre a média obtida e o máximo possível de obter.

Os nossos resultados foram obtidos através de observação e não de auto-avaliação dos educadores. Podemos, à partida, confiar que traduzem, a realidade, apesar da sempre existente interferência do observador. Não controlámos esta variável através do cálculo da fidelidade intra-observadores, mas os nossos dados oferecem-nos alguma confiança para podermos afirmar que as áreas avaliadas nas quatro subescalas são áreas onde as educadoras beneficiariam de uma intervenção como a que utilizámos depois: o Programa Anos Incríveis (cf. capítulo 7).

Estudo 2

TOMADA DE PERSPECTIVA E REGULAÇÃO EMOCIONAL

A revisão da literatura efectuada na primeira parte deste trabalho permitiu-nos organizar um conjunto de pressupostos sobre o desenvolvimento da competência socioemocional nas crianças em idade pré-escolar, especificamente:

1. As crianças em idade pré-escolar conseguem inferir as emoções e as necessidades emocionais dos seus pares e emitem, espontaneamente, um sofisticado comportamento pró-social em resposta a estas necessidades, quando avaliados (através de observação) em ambiente familiar (Iannotti, 1985; Strayer, 1980; todos citados por Denham, 1986);
2. Partindo do princípio que a reciprocidade do comportamento pró-social facilita a vida social no jardim de infância, a base desta reciprocidade nos anos pré-escolares pode constituir um intercâmbio afectivo positivo. O demonstrar emoções positivas está empiricamente relacionado com o comportamento pró-social, e as emoções de “Alegria” são as primeiras, as melhor compreendidas e mais correspondidas pelas crianças pequenas;
3. Esta reciprocidade de resposta às emoções positivas é distinta das respostas às emoções negativas. A primeira pode ser observada mais frequentemente, ocorrendo em comportamentos pró-sociais bidireccionais, enquanto a segunda é menos frequente e mais unidireccional.

Com base nestes pressupostos elaborámos os objectivos e hipótese que passamos a apresentar.

Pretendemos com este estudo conhecer como as crianças, em idade pré-escolar, respondem às emoções dos seus pares e analisar que tipos de comportamentos emitem em resposta. Partindo desta ideia definimos como objectivos do estudo:

1. Conhecer como as crianças de 3, 4 e 5 anos respondem às emoções dos seus pares em contexto de jardim de infância.
2. Observar os comportamentos pró-sociais que as crianças emitem em resposta às emoções dos pares.
3. Conhecer, no caso da emoção “Raiva”, que situações despoletam esta emoção.
4. Saber como é que as crianças lidam com a emoção negativa “Raiva”.

Hipóteses formuladas para o objectivo 1

1. As crianças evidenciam a habilidade de identificar as emoções dos seus pares, segundo categorias de conhecimento social e segundo níveis inferenciais.
2. As crianças respondem de forma diferenciada consoante as emoções.
3. Existe uma associação entre emoções específicas e comportamentos específicos.

Hipóteses formuladas para o objectivo 2

4. As crianças evidenciam a habilidade da tomada de “perspectiva em-acção”, operacionalizando este termo nas respostas positivas emitidas face às necessidades emocionais dos seus pares.
5. Existem diferenças de género no comportamento de resposta às emoções dos pares.

Hipóteses formuladas para os objectivos 3 e 4

6. As crianças utilizam estratégias pró-sociais de regulação emocional.
7. São as crianças mais velhas que utilizam mais estratégias pró-activas de regulação emocional.

2

INSTRUMENTOS

Certamente que um dos métodos mais objectivo de avaliar a competência social da criança é através da observação directa das interacções com os seus pares, efectuada por um observador independente.

Para o efeito foram construídas duas grelhas de registo de observação naturalista. Uma com o objectivo de avaliar a expressão emocional das crianças e a resposta às emoções dos seus pares face às quatro emoções básicas. Outra para registar incidentes que despoletaram emoções de “Raiva” e respectivo comportamento.

2.1.

OBSERVAÇÃO NATURALISTA DAS EMOÇÕES – GRELHA A

Este instrumento é constituído por 4 grelhas de dupla entrada, uma para cada emoção. Em cada uma registam-se dados referentes a cada criança, como a idade e género. As respostas das crianças às emoções dos seus pares são codificadas em 8 categorias: Reforço, verbal ou físico, em que se inclui o abraçar, o tocar ou manter a proximidade; Partilha, oferecer o objecto por algum tempo ou dá-lo; Ajuda, verbal ou física, incluindo defender, parar a ofensiva, dar informações ou estratégias de solução; Preocupação, questionar, conforto físico, parecer preocupado; Neutro; Abandonar o local; Ignorar; Outra, reservada para situações em que a resposta é completamente inapropriada à situação (cf. Anexo 6). Esta codificação foi construída a partir da codificação já validada por Denham (1986), num estudo de observação naturalista com crianças em idade pré-escolar. Cada criança é observada por períodos de 10 minutos.

2.2

OBSERVAÇÃO NATURALISTA DAS EMOÇÕES – “RAIVA” – GRELHA B

Este instrumento foi construído tendo por base os procedimentos e categorias definidas por Eisenberg, Fabes, Nyman, Bernzweig e Pinuelas (1994). É constituído por grelhas de dupla entrada, uma para cada criança, onde se registam os dados referentes à criança (idade e género), a situação que despoleta o incidente de “Raiva” e as respostas ao incidente codificadas em 7 categorias: Defesa verbal, a criança defende-se verbalmente; Agressão física, bater, arranhar, morder; Reage Emocionalmente, choramingar, gritar, bater o pé, insultar; Defesa não verbal, proteger o objecto; Resolução do conflito, estratégias de negociação; Procura o adulto, para o ajudar a resolver o problema; Vai embora, abandona a tarefa e procura outra actividade (cf. Anexo 7).

3 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A amostra ficou constituída por 24 salas de jardim de infância, situados na zona urbana de Coimbra e localidades limítrofes, onde no ano lectivo de 2007/08 decorreram estágios de Prática Pedagógica do Curso de Educação de Infância da Escola Superior de Educação de Coimbra. Em cada sala foram escolhidas aleatoriamente, por sorteio, 4 crianças para serem observadas seguindo os critérios da Grelha de Observação A. No total a amostra incluiu 39 crianças. No referente à emoção “Raiva”, foram observados durante uma semana episódios em que essa emoção foi despoletada, utilizando a Grelha B de observação.

PROCEDIMENTOS

4

Cada observador, durante o tempo destinado às actividades denominadas de brincadeiras livres (as crianças escolhem que actividades querem ir desenvolver na sala ou no exterior), observou 4 crianças por períodos de 10 minutos, tendo feito 3 observações a cada criança. Ou seja, cada criança foi observada meia hora.

No caso da Grelha B, sempre que se verificava uma ocorrência, o observador primeiramente registava a situação que despoletou o incidente de “Raiva” e a seguir registava o comportamento de resposta apresentado pela criança.

As observações foram efectuadas por alunas estagiárias do último ano do curso de Educação de Infância da Escola Superior de Educação de Coimbra, às quais foi ministrada previamente formação sobre o desenvolvimento da competência socioemocional e treino de observação.

Os dados obtidos foram tratados através do programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 17 para *Windows*.

5.1

CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A nossa amostra ficou constituída por 39 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos (31% de 3 anos, 38% de 4 anos e 31% de 5 anos). A média situou-se nos 4 anos e o desvio padrão nos 0,80. Ao género feminino pertenciam 23 crianças e ao masculino 16. Todas elas frequentavam salas de jardins de infância, no total de 10, da cidade de Coimbra. A observação efectuou-se durante o tempo reservado às brincadeiras livres.

5.2.

COMPORTAMENTOS FACE ÀS REACÇÕES EMOCIONAIS DOS PARES

Através da leitura do Quadro 4 podemos verificar que nas 49 ocorrências de “Alegria”, foram observados 70% (39) de comportamentos de reforço, seguidos de 11% (6) de comportamentos de partilha. Para as ocorrências de “Tristeza”, também num total de 49 casos, foram observados 34,6% (17) de comportamentos de preocupação e 16,3% (8) de comportamentos de ajuda. Para os 25 casos de “Raiva” registaram-se 36% (9) de comportamentos de ajuda, 28% (7) de comportamentos de abandonar e 16% (4) de ignorar. O “Medo” foi a emoção menos observada, apenas com 9 casos, nos quais o comportamento mais observado foi o

de preocupação, com 55,5% (5), seguido do de 22,2% (2) de ajuda e ainda comportamento neutro com 11,1% (1).

Podemos encontrar, através da análise destes dados, uma associação entre emoções específicas e comportamentos específicos. Para a “Alegria” constata-se que o Reforço, seguido da Partilha, são os comportamentos mais utilizados como resposta; enquanto que para a “Tristeza” e o “Medo”, o comportamento mais frequente é o de Preocupação. Para a emoção “Raiva” o comportamento de Ajuda é o mais frequente, tendo também alguma expressividade os comportamentos de Abandonar e Ignorar.

Quadro 4 – Frequência das categorias das reacções emocionais face aos pares durante as brincadeiras livres

EMOÇÕES	REFORÇO	PARTILHA	AJUDA	PREOCU- PAÇÃO	NEUTRO	ABANDO- NAR	IGNORAR	OUTRA	TOTAL
“ALEGRIA”	39	6	2	0	7	1	1	0	49
“TRISTEZA”	5	4	8	17	3	3	8	1	49
“RAIVA”	1	1	9	3	0	7	4	0	25
“MEDO”	0	0	2	5	1	0	1	0	9

Como se pode observar pelo Quadro 4, apenas na emoção “Tristeza” é que se registou uma situação em que o comportamento era totalmente inapropriado à situação (Outra). Ainda no que diz respeito a esta emoção, há que referir o facto de se registarem comportamentos de ignorar em 16,3% dos casos e de abandonar e neutro em 6,1%.

5.2.1. Comportamentos pró-sociais e negativos

Aglutinámos as diferentes categorias de comportamentos em duas grandes categorias: Comportamentos Pró-ativos e Comportamentos Negativos (cf. Quadro 5), a fim de analisar e avaliar as competências socioemocionais que as crianças demonstram em resposta às emoções dos seus pares.

No caso da emoção “Alegria” considerámos o Reforço e a Partilha como comportamentos pró-ativos. Nas restantes emoções, além destes, incluímos a Ajuda e a Preocupação. Como comportamentos negativos considerámos o Abandonar, o Ignorar, Neutro e Outra.

Quadro 5 – Comportamentos pró-sociais e negativos

EMOÇÕES	COMPORTAMENTOS	
“ALEGRIA”	Pró-sociais	Negativos
	Reforço	
	Partilha	
“TRISTEZA”	Ajuda	
	Reforço	Abandonar
	Partilha	Ignorar
	Preocupação	Neutro Outra
“RAIVA”	Ajuda	
	Preocupação	
	Partilha	
“MEDO”	Reforço	
	Ajuda	
	Preocupação	
	Partilha	

Pela análise do Gráfico 1 podemos constatar que as crianças da amostra exibem mais comportamentos pró-sociais do que negativos, em resposta às emoções dos seus pares. No entanto, na emoção “Raiva” essa diferença encontra-se mais diluída, denotando que as crianças demonstram mais dificuldades em fazer uso de estratégias positivas de lidar com a “Raiva”.

Gráfico 1 – Comportamentos pró-sociais e negativos

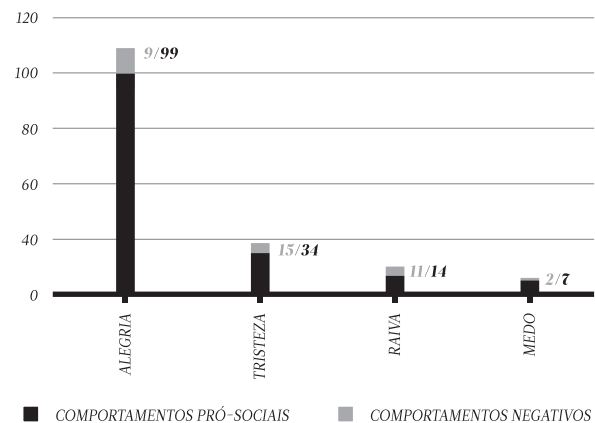
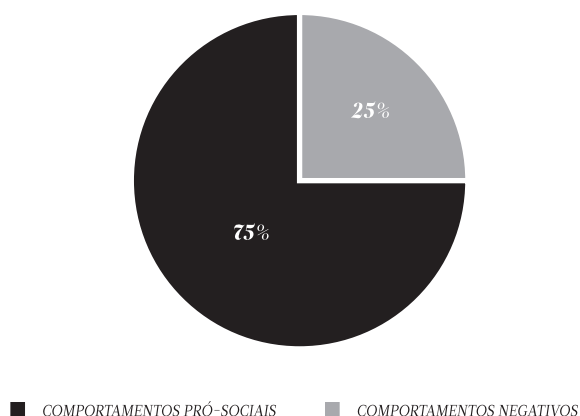


Gráfico 2 – Total de comportamentos pró-sociais e negativos



Analisando cumulativamente os comportamentos pró-sociais e negativos, (cf. Gráfico 2), exibidos pelas crianças da amostra para todas as emoções, verificamos que existe uma percentagem elevada de comportamentos pró-sociais, 75% (100). Após a aplicação do Teste do Qui-quadrado de ajustamento, verificámos que há diferenças significativas entre o número de comportamentos pró-sociais e negativos adoptados por emoção. Em relação à “Alegria” e à “Tristeza” há significativamente mais comportamentos pró-sociais (valor- $p < 0,001$ e valor- $p = 0,007$ respectivamente) enquanto que para a “Raiva” e “Medo” não existe diferença estatística no tipo de comportamento (valor- $p = 0,549$ e valor- $p = 0,096$ respectivamente).

5.3

RESPOSTA ÀS EMOÇÕES DOS PARES EM FUNÇÃO DO GÉNERO E IDADE

5.3.1 – Comportamentos de resposta em função da idade e do género

Para analisar se havia diferenças nas reacções às emoções dos pares, consoante a idade das crianças procedemos à aplicação do Teste do Qui-quadrado às diferentes emoções, em função da idade, e verificámos que nenhum comportamento apareceu associado a faixas etárias (valor- $p > 0,05$). No caso do género, só os comportamentos face à “Tristeza” estão associados ao género (valor- $p = 0,052$, *borderline*) (cf. Quadro 6), com as raparigas a exibirem mais respostas de Preocupação, Partilha, Reforço e Abandonar que os rapazes, e estes a mostrarem mais respostas de Ajuda.

Quadro 6 – Distribuição das crianças por comportamentos de resposta à “Tristeza” em relação ao género

EMOÇÕES	COMPORTA- MENTOS	GÉNERO		TOTAL
		FEMININO	MASCULINO	
“TRISTEZA”	Reforço	4	1	5
	Partilha	4	0	4
	Ajuda	1	7	8
	Preocupação	10	7	17
	Neutro	2	1	3
	Abandonar	3	0	3
	Ignorar	4	4	8
	Outra	1	0	1
	TOTAL	29	20	49

5.3.2. – Comportamentos pró-sociais e negativos de resposta em função da idade e género

Analisámos ainda as duas grandes categorias de resposta (pró-social e negativo) face às quatro emoções, em função da idade e do género. Era nosso objectivo perceber se crianças em diferentes grupos etários e género se diferenciavam. Após a aplicação do Teste do Qui-quadrado verificámos que apenas a “Raiva” tem uma associação com a idade ($p=0,033$) (cf. Quadro 7), com as crianças mais novas a terem mais respostas negativas que pró-sociais (4 versus 0), aumentando as últimas com a idade.

Quadro 7 - Distribuição das crianças por comportamentos de resposta pró-sociais e negativos em função do gênero e idade

EMOÇÕES	COMPOR- TAMENTOS	IDADE			GÊNERO	
		3	4	5	FEMININO	MASCULINO
"ALEGRIA"	Pró-social	11	18	11	26	14
	Negativo	3	2	4	6	3
	Total	14	20	15	32	17
"TRISTEZA"	Pró-social	8	15	11	19	15
	Negativo	5	7	3	10	5
	Total	13	22	14	29	20
"RAIVA"	Pró-social	0	9	5	7	7
	Negativo	4	3	4	5	6
	Total	4	12	9	12	13
"MEDO"	Pró-social	4	2	1	2	5
	Negativo	1	1	0	2	0
	Total	5	3	1	4	5

6 COMPORTAMENTOS DE RESPOSTA À EMOÇÃO “RAIVA”

Pretendemos conhecer, como já referimos, que situações despoletam a emoção “Raiva” e como é que as crianças lhes respondem. Os comportamentos foram codificados, como já especificámos, em 7 categorias: Defesa verbal, a criança defende-se verbal; Agressão física, bater, arranhar, morder; Reage Emocionalmente, choramingar, gritar, bater o pé, insultar; Defesa não verbal, proteger o objecto; Resolução do conflito, estratégias de negociação; Procura o adulto, para o ajudar a resolver o problema; Vai embora, abandona a tarefa e procura outra actividade.

6.1

TIPOS DE COMPORTAMENTO DE RESPOSTA

Através da observação das brincadeiras livres foram registradas 161 ocorrências da emoção “Raiva”, das quais 42 com crianças de 3 anos, 74 com 4 anos e 45 com 5 anos. Estas observações permitiram-nos distribuir os comportamentos pelas categorias acima referidas e que podemos analisar a partir da leitura do Gráfico 3.

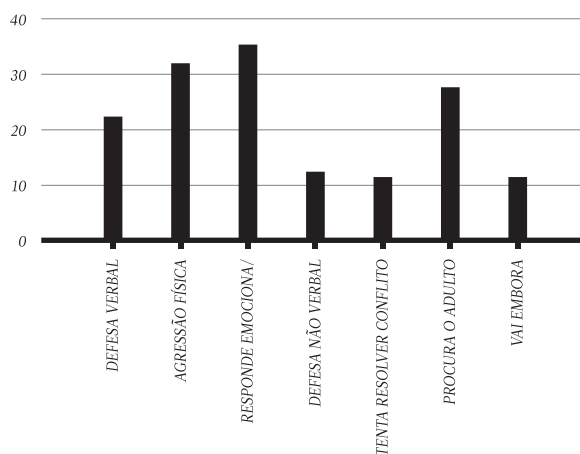
Verificamos que os comportamentos mais frequentemente exteriorizado pelas crianças são a agressão física (34 casos) e a resposta emocional (36 casos), havendo também a registar 28 casos em que as crianças procuram o adulto para resolver a situação e 23 casos em que o comportamento inclui a defesa verbal. Registou-se, porém, um número pouco elevado de situações em que as crianças tentam resolver os conflitos através de estratégias de negociação (13).

6.1.1 – Comportamento em função da idade

Quadro 8 – Comportamento/idade

COMPORTAMENTOS	IDADE			TOTAL
	3	4	5	
DEFESA VERBAL	3	12	8	23
AGRESSÃO FÍSICA	17	13	4	34
RESPONDE EMOCIONALMENTE	12	18	6	36
DEFESA NÃO VERBAL	6	5	3	14
TENTA RESOLVER O CONFLITO	1	5	7	13
PROCURA O ADULTO	3	12	13	28
VAI EMBORA	0	9	4	13
TOTAL	42	74	45	161

Gráfico 3 – Tipos de comportamento



Analisando os dados em termos de correspondência idade/comportamento (cf. Quadro 8), verificamos que a agressão física (17) e a resposta emocional (19), são mais utilizadas pelas crianças de 3 anos. Em contrapartida, estas respostas são menos utilizadas pelos 5 anos, que as utilizaram em 4 situações para a agressão, e em 6 para a resposta emocional. São também as crianças de 5 anos que utilizam mais estratégias de resolução dos conflitos. Por sua vez, as crianças de 4 anos utilizam mais a resposta emocional aos conflitos (18). Encontramos associação significativa entre idade e “Raiva” ($p = 0,001$) indicando que há manifestações significativamente diferentes conforme a idade.

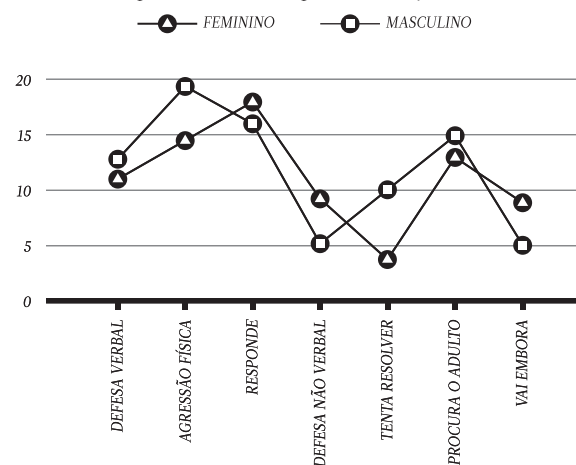
6.1.2- Comportamento em função do gênero

Quadro 9 – Comportamento/Gênero

EMOÇÕES	COMPORTA- MENTOS	GÊNERO		TOTAL
		FEMININO	MASCULINO	
"RAIVA"	Defesa verbal	11	12	23
	Agressão física	15	19	34
	Responde emo- cionalmente	19	17	36
	Defesa não verbal	9	5	14
	Tenta resolver o conflito	3	10	13
	Procura o adulto	13	15	28
	Vai embora	8	5	13
	TOTAL	78	83	161

Analisando os dados em função do comportamento/gênero verificamos que rapazes e raparigas apresentaram respostas diferentes, embora sem significância estatística (cf. Quadro 9 e Gráfico 4). Os rapazes responderam com comportamentos de agressão física em 22,8% (19) das ocorrências de emoção "Raiva" e procuraram o adulto em 18% (15) (cf. Quadro 9). As raparigas recorreram mais à resposta emocional, 24,3% (19), embora tenham também recorrido à agressão física em 19,2% (15) das ocorrências e tenham procurado o adulto em 16,6% (13) dos casos. Quanto à utilização de estratégias de resolução do conflito os rapazes recorrem mais vezes a esta estratégia (12%; 10), estratégia que as raparigas só utilizaram 3,8% das vezes (cf. Quadro 9).

Gráfico 4 – Comportamentos de resposta na emoção "Raiva": Gênero

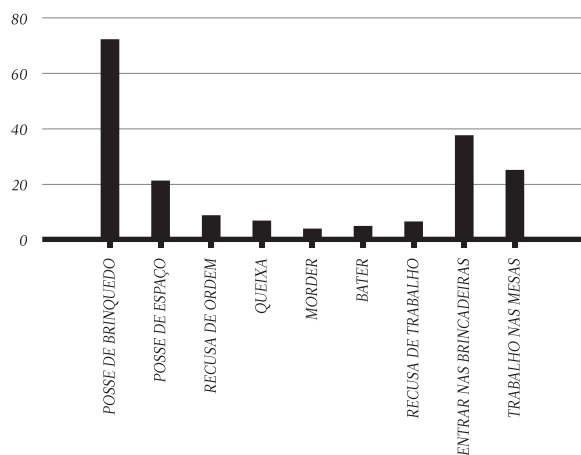


6.2

SITUAÇÕES QUE DESPOLETAM A EMOÇÃO “RAIVA”

Pretendemos ainda analisar que tipo de situações despoletam a emoção “Raiva”. Pelos resultados do Gráfico 5 podemos constatar que a posse de brinquedos é a situação que mais despoleta esta emoção [48,4% (78)], seguida da tentativa de entrar nas brincadeiras [19,3% (31)]. O trabalho efectuado nas mesas gera também alguns conflitos [11,2% (18)].

Gráfico 5 – Situação que despoleta a emoção “Raiva”



6.2.1 – Situações que despoletam a emoção “Raiva” em função do género e da idade

Analisando a situação que despoleta a emoção em função do género verificamos que a posse de brinquedos é a situação que despoleta mais vezes a “Raiva” nos rapazes, enquanto o entrar nas brincadeiras é a situação que mais ocorre no despoletar da “Raiva” nas raparigas (cf. Quadro 10).

Quadro 10 – Situações que despoletam a “Raiva” por género

	GÉNERO		TOTAL
	FEMININO	MASCULINO	
POSSE BRINQUEDO	34	44	78
POSSE ESPAÇO	6	9	15
RECUSA DE ORDEM	6	2	8
QUEIXA	3	1	4
MORDER	0	1	1
BATER	0	2	2
RECUSA TRABALHO	1	3	4
ENTRAR NAS BRINCADEIRAS	19	12	31
TRABALHO NAS MESAS	9	9	18
TOTAL	78	83	161

Quadro 11 – Situações que despoletam a “Raiva” por idade

	IDADE			TOTAL
	3	4	5	
POSSE BRINQUEDO	20	35	23	78
POSSE ESPAÇO	4	7	4	15
RECUSA DE ORDEM	0	5	3	8
QUEIXA	0	1	3	4
MORDER	0	1	0	1
BATER	0	2	0	2
RECUSA TRABALHO	0	2	2	4
ENTRAR NAS BRINCADEIRAS	13	10	8	31
TRABALHO NAS MESAS	5	11	2	18
TOTAL	42	74	45	161

Analisando os resultados referentes à situação que despoleta a emoção “Raiva” por idade (cf. Quadro 11) verificamos que a posse de brinquedos é a situação com mais expressividade em todas as idades, havendo a salientar que é no grupo dos três anos que a entrada nas brincadeiras revela um ligeiro aumento.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS



Ao longo dos anos pré-escolares vão-se operando mudanças nas crianças e nos contextos sociais que as enquadram. Surgem novos objectivos, novas relações e também novas situações que despoletam emoções, exigindo progressos na sua compreensão, regulação e resposta empática. É a partir deste momento que a interacção com os pares adquire grande relevância como contexto relacional. A interacção entre iguais exige uma tomada de perspectiva afectiva, isto é, uma resposta positiva face às necessidades dos outros e também uma compreensão situacional. A partir das suas vivências, as crianças descobrem as conexões entre determinados acontecimentos e determinadas emoções, o que lhes permite construir cognitivamente guiões. Guiões estes que vão jogar um papel determinante na compreensão das suas emoções e das dos outros. A compreensão das emoções dos outros torna-se fundamental para as relações sociais e, como foi já demonstrado, tanto a compreensão situacional como a tomada de perspectiva emocional relacionam-se com a competência social, a empatia e a aceitação pelos pares (Denham, 1989; Garner, Jones & Palmer, 1994).

Os resultados do estudo que apresentámos indicaram que as crianças da amostra demonstram já ter capacidade de tomada de perspectiva afectiva, pois a exibição das emoções dos pares desencadeou, na generalidade, respostas lógicas e adaptativas. Hoffman (1975) considera as mudanças ao nível do desenvolvimento desta capacidade de tomada de perspectiva afectiva como a base da empatia. De facto, as crianças ao perceberem os sentimentos dos outros e agirem em conformidade demonstram capacidades inferenciais, não egocêntricas e cognitivas, pois conseguem tomar a perspectiva do

outro e emitir comportamentos em resposta. Estes dados permitem-nos validar a nossa Hipótese 1 “As crianças em idade pré-escolar evidenciam a habilidade de identificar as emoções dos seus pares segundo categorias de conhecimento social e segundo níveis inferenciais”.

A amostra apresentou respostas diferenciadas às emoções dos pares, à semelhança do estudo efectuado por Denham (1998). Os dados permitem-nos, assim, confirmar também a Hipótese 2 “As crianças respondem de forma diferenciada consoante as emoções”. Estas diferenças configuram também um padrão, pois encontramos mais comportamentos de Reforço nas respostas à “Alegria” e respostas de Preocupação e Ajuda no caso das emoções “Tristeza”, “Raiva” e “Medo”, como seria à partida de esperar. Existe, assim, uma associação entre emoções específicas e comportamentos específicos (Hipótese 3).

Encontrámos igualmente um bom preditor de comportamento pró-social. Os sujeitos da amostra além de responderem diferenciadamente às emoções dos pares, exibiram maioritariamente comportamentos pró-sociais, o que vem confirmar a hipótese de que partimos: “As crianças em idade pré-escolar evidenciam a habilidade da tomada de perspectiva em-acção, dando respostas pró-sociais às necessidades dos outros”. (Hipótese 4)

Embora se tenha registado uma percentagem elevada de comportamentos pró-sociais de Reforço para a “Alegria”, e de Preocupação e Ajuda no caso da “Tristeza”, “Medo” e “Raiva”, o facto é que se registaram também comportamentos negativos. A “Tristeza” registou uma

percentagem elevada de comportamentos de resposta negativos (28,5%) e na “Raiva”, apesar de o comportamento de Ajuda ter sido mais saliente, também se registaram menos comportamentos pró-sociais do que seria de esperar, uma vez que há uma elevada percentagem de comportamentos de Abandonar e Ignorar (44% no total).

O Ignorar e Abandonar são comportamentos que demonstram que as crianças não sabem como responder a estas situações. Talvez ainda não detenham estratégias para fazer uma regulação emocional e para dominar vocabulário que lhes permita negociar e resolver o conflito. No entanto, a análise comparativa dos dados, entre comportamentos pró-sociais e comportamentos negativos, é francamente positiva (75% dos comportamentos de resposta às 4 emoções foram pró-sociais).

Na análise das diferenças entre género e idade verificámos que nenhum comportamento aparece associado às faixas etárias e, no caso do género, só os comportamentos face à “Tristeza” apresentam um valor *borderline*. Estes dados permitem-nos infirmar as Hipóteses (5 e 6) que tínhamos inicialmente considerado. No entanto, quando analisamos os comportamentos pró-sociais e negativos em relação à idade verificamos que a “Raiva” tem uma associação com a idade ($p=0,033$): as crianças de 4 anos apresentam mais comportamentos pró-activos e menos negativos face a esta emoção.

Podemos concluir que as crianças da nossa amostra utilizaram estratégias pró-sociais de regulação emocional e que o comportamento pró-social se encontra relacionado

com tomada de perspectiva. Isto é, inferir o que os outros estão a sentir em determinado momento, e agir em conformidade, com a capacidade afectiva de expressar várias emoções de acordo com a situação, e com a expressão das emoções em geral.

Da literatura consultada retiramos a noção de que a resolução do conflito competente envolve mais uma orientação social do que uma orientação egocêntrica, pois implica um esforço e uma habilidade de contrabalançar os próprios interesses com os dos outros, habilidade de demonstrar regras sociais e avaliar com precisão a situação para decidir a abordagem mais eficaz (Putallaz, & Sheppard, 1992; Selman, 1980; todos citados por Chen, 2003). Estes comportamentos, na realidade, exigem que as crianças façam uso de competências cognitivas, pois é necessário pedir explicações e justificações para o sucedido, bem como propor soluções alternativas e estabelecer compromissos, além da exibição de gestos conciliatórios: pedidos de desculpa e partilha.

O conflito providencia uma oportunidade natural para as crianças se confrontarem e considerarem o ponto de vista dos outros. Este conflito interpessoal envolve uma componente emocional que aumenta a experiência da criança. Estas relações interpessoais, de conflitos entre pares, providenciam oportunidades sociais para as crianças tomarem consciência dos sentimentos, dos desejos e das ideias dos outros e isso propicia um excelente contexto para desenvolver competências de resolução de conflitos. As crianças devem, assim, ser encorajadas a resolver os

seus conflitos (DeVries & Zan, 1994; Schaffer, 1997; Hartup & Collins, 2000; todos citados por Chen, 2003).

Um dos objectivos que presidiu ao desenvolvimento deste nosso estudo prendia-se com a questão de saber que situações da vivência em jardim de infância despoletam a emoção “Raiva”. Os dados obtidos revelam claramente que uma das situações que gera mais conflitos e despoleta esta emoção é a posse de brinquedos, seguida pela posse de espaços, dados estes que vêm apoiar os já descritos em vários estudos (Chen et al., 2001; Corsaro & Rizzo, 1990; Hay, 1984; Killen & Turiel, 1991; todos citados por Chen, 2003).

Os nossos dados permitem-nos também analisar o tipo de estratégias utilizadas pelas crianças, pois as interacções que provocam conflitos exigem também que a criança demonstre competências de regulação emocional e de resolução de problemas. O nosso segundo objectivo, era assim, saber como é que as crianças lidam com a emoção negativa de “Raiva”.

Os dados obtidos podem ser divididos em dois tipos de categorias: respostas construtivas e não-construtivas. Assim, em 74,5% das situações as crianças apresentaram comportamentos não-construtivos: recorrem à agressão física (34 casos) e respondem emocionalmente, choramingando, gritando, batendo o pé, e insultando (36 casos). Consta-se que a defesa verbal e não verbal reúne 22,9% (37 casos) das respostas observadas. Em termos de respostas construtivas poderemos considerar duas categorias: o tentar resolver o conflito e o procurar

a ajuda do adulto. A ajuda do adulto foi solicitada em 28 casos e apenas em 13 casos as crianças tentaram resolver o conflito, o que nos indica que as crianças fazem pouco uso de estratégias de negociação, o que perfaz um total de 25,4% (41 casos) para as estratégias construtivas. A nossa hipótese de partida era a de que “as crianças utilizam estratégias pró-sociais de regulação emocional”. O que os nossos dados indicam é que de facto utilizam, mas em número reduzido

Embora fosse de esperar que os conflitos tivessem maior incidência abaixo dos 5 anos de idade, (Chen, 2003) o facto é que na nossa amostra essa diferença não se registou, embora as respostas dadas pelas crianças de 5 anos sejam claramente diferentes pois revelam mais comportamentos pró-sociais. Este facto permite-nos afirmar que

são as crianças mais velhas que utilizam mais estratégias pró-activas de regulação emocional (Hipótese 7).

Observou-se, também, que a maioria dos conflitos nas salas tinham origem na posse de materiais, espaços e entrada nas brincadeiras. No âmbito da prevenção de conflitos, o ambiente físico dos espaços joga um papel central. Um espaço físico adequado, bem estruturado com zonas de circulação amplas, áreas bem definidas e regras de utilização claras, além de materiais apropriados às características das crianças e ao seu desenvolvimento, facilita o envolvimento das crianças nas brincadeiras sem ocorrerem situações de disputa por espaços e materiais.

OBJECTIVOS E HIPÓTESES DO ESTUDO

ESTUDO 3

O CONHECIMENTO SOCIOEMOCIONAL: IDENTIFICAÇÃO E RECONHECIMENTO DE EMOÇÕES E DAS SITUAÇÕES QUE AS SUSCITAM

Os estudos empíricos sugerem que as fontes de informação, quer expressivas quer situacionais, são importantes para o julgamento emocional, mesmo nas crianças mais novas (Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler & Ridgeway, 1986; Bullock & Russell, 1986; Camras, 1988; Gnepp, 1988). Estas duas fontes de informação andam lado a lado, pois uma criança necessita ser proficiente na identificação de expressões emocionais antes, de com segurança, associá-las com certas situações.

Ridgeway, Waters e Kuczaj (1985, citados por Denham, 1986) confirmaram que entre 60% a 90% das crianças com 2 anos reconhecem os termos referentes às quatro emoções básicas, enquanto que 83% a 97% das crianças de 3 anos usam-nos nos seus discursos. Estas duas modalidades de resposta variam com a idade. Consta-se, também, que existe uma diferença entre o reconhecimento dos termos emocionais e a sua utilização. É provável que as crianças em idade pré-escolar sejam mais capazes de identificar as expressões emocionais apontando do que nomeando. Esta discrepância pode ficar a dever-se, no entanto, a dois factores: ao desenvolvimento das capacidades da linguagem e à facilidade de activação do reconhecimento versus a sensibilidade da memória emocional.

Pretendemos com este Estudo 3 avaliar a capacidade das crianças em idade pré-escolar de identificar, nomeando, e de reconhecer, apontando, as quatro expressões emocionais básicas (“Alegria”, “Tristeza”, “Raiva”, “Medo”), e também perceber se as crianças conseguem identificar as situações que lhes despoletam estas quatro emoções. Passamos a apresentar os nossos objectivos.

Objectivos:

1. Avaliar a capacidade das crianças em idade pré-escolar em identificar, através da nomeação, as quatro expressões emocionais básicas: “Alegria”, “Tristeza”, “Raiva”, “Medo”.
2. Avaliar a capacidade das crianças em idade pré-escolar de reconhecerem, através do apontar, as 4 expressões emocionais básicas: “Alegria”, “Tristeza”, “Raiva”, “Medo”.
3. Avaliar a dificuldade que as crianças apresentam em interpretar as emoções.
4. Avaliar se as crianças identificam as situações que suscitam as suas emoções.

Hipóteses formuladas para os objectivos:

1. As crianças mais velhas identificam (nomeando) as expressões emocionais melhor que as mais novas.
2. O nomear a expressão de “Alegria” excede o nomear as expressões de “Raiva” e “Medo”.
3. A habilidade para reconhecer (apontando) a expressão positiva de “Alegria” é maior do que para as expressões negativas (“Medo”, “Raiva” e “Tristeza”).
4. As habilidades de reconhecer e nomear as expressões de “Tristeza” excedem as habilidades correspondentes para as expressões de “Raiva” ou “Medo”.
5. A capacidade para reconhecer (apontando) as expressões emocionais é maior do que a capacidade para as identificar (nomeando), sendo esta diferença mais acentuada com as expressões emocionais negativas (“Medo” e “Raiva”) do que com a positiva (“Alegria”).
6. As expressões de “Alegria” e “Tristeza” são mais fáceis de reconhecer e nomear.

Para este estudo recorreu-se à utilização de materiais construídos para o efeito e também a entrevistas individuais com as crianças.

2.1 MATERIAIS

Foram usados dois tipos de materiais: dois bonecos (feminino, masculino), feitos de pano, com 4 faces amovíveis (“Alegria”, “Tristeza”, “Raiva”, “Medo”) e 4 desenhos de caras representando protótipos das 4 emoções básicas (feminino e masculino). Estes bonecos foram concebidos a partir do descrito na investigação levada a cabo por Denham e Couchoud (1999) de avaliação do reconhecimento das expressões emocionais em crianças dos 2 aos 5 anos (cf. capítulo 1, ponto 4.1). Este material faz parte integrante de um Kit de desenvolvimento socioemocional (Emocina & C^a), desenvolvido na Escola Superior de Educação, pelo qual fomos responsáveis, enquadrado no Projecto “Violência e Escola – Um projecto para o Conselho de Coimbra” que reuniu profissionais e instituições de várias áreas (saúde, educação, administração local, forças policiais).

PROCEDIMENTOS



As crianças iam, uma de cada vez, com a experimentadora para uma sala. Era-lhes apresentada uma boneca, no caso das crianças do género feminino, ou um boneco, no caso das crianças de género masculino. Em seguida era colocada uma das faces amovíveis e perguntado à criança “Como achas que a boneca se está a sentir?” a tarefa era repetida para cada uma das quatro expressões emocionais.

A seguir pedia-se às crianças que apontassem nos quatro desenhos de faces cada uma das expressões respondendo à pergunta “onde está a cara triste?”, procedimento repetido para as restantes emoções. As quatro faces estavam colocadas aleatoriamente em cima da mesa.

Assim, a primeira tarefa implicava a produção de vocabulário inerente às emoções, e a segunda a compreensão não verbal do seu significado. Por fim, as crianças eram ainda questionadas sobre as situações que as faziam ficar alegres, tristes, zangadas e com medo. Estas entrevistas foram gravadas em áudio.

Os dados obtidos foram tratados através do programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 17 para Windows, e foi feita também uma análise qualitativa das entrevistas feitas às crianças sobre as causas das emoções.

CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

4

Foram seleccionados aleatoriamente, por sorteio, sete jardins de infância do concelho de Coimbra. Em cada uma das salas foram escolhidas aleatoriamente, através da lista de presenças, 5 crianças. A amostra ficou composta por um total de 58 crianças dos 3 aos 5 anos.

4.1. *IDADE E GÉNERO*

A nossa amostra ficou constituída por 58 crianças, de 7 jardins de infância da zona urbana e peri-urbana do Concelho de Coimbra, distribuídas da seguinte forma: 62% (36) das crianças tinham 5 anos, 27,5% (16) tinham 4 anos e 10,3% (6) tinham 3 anos.

A média de idades situava-se nos 4,5 anos, a moda nos 5 anos e o desvio padrão era de 0,70.

Quando ao género, 51,7% (30) das crianças eram do género feminino e 48,2% (28) do masculino.

RESULTADOS

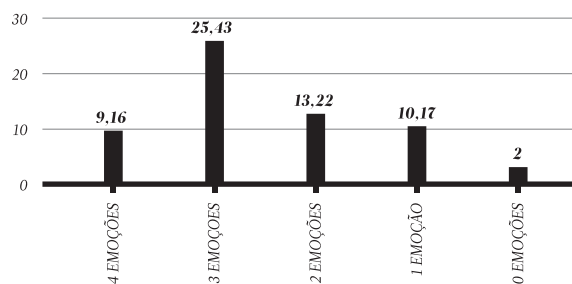
5

5.1

IDENTIFICAÇÃO DAS EMOÇÕES

Quanto ao primeiro objectivo do estudo, identificação das emoções através da nomeação da expressão apresentada pelos bonecos, podemos constatar (cf. Gráfico 6) que 25,4% das crianças conseguem identificar e nomear 3 emoções, 13,2% identificam e nomeiam duas emoções e 10,1% identificam e nomeiam somente uma emoção. Apenas 9,16% das crianças identificam e nomeiam as 4 emoções básicas. Uma criança não conseguiu identificar nem nomear nenhuma das emoções representadas.

Gráfico 6 – Identificação das emoções através da nomeação: percentagens



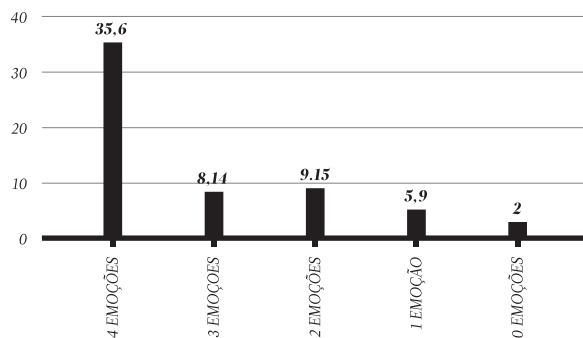
5.2

RECONHECIMENTO DAS EMOÇÕES

No que diz respeito ao segundo objectivo do estudo, avaliar a capacidade das crianças reconhecerem, através do apontar, as 4 expressões emocionais básicas, podemos verificar, pelos resultados pelo Gráfico 7, que 35,6% das crianças reconheceram as 4 emoções, 8,1% reconheceram apenas 3 emoções, 9,15% conseguiram reconhecer 2 emoções e 5,9% apenas reconheceram uma das emoções. Um dos sujeitos não reconheceu nenhuma das emoções.

Podemos constatar, comparando estes resultados com os do sub-ponto anterior, que as crianças, na generalidade, reconhecem mais emoções apontando do que nomeando.

Gráfico 7 - Reconhecimento das emoções através o apontar: percentagens



5.3

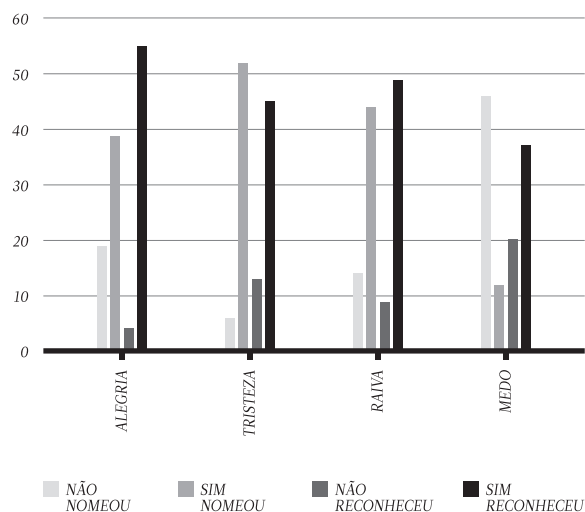
EMOÇÕES IDENTIFICADAS/NOMEADAS E RECONHECIDAS/APONTADAS

Passamos agora a analisar a frequência, em termos comparativos (cf. Gráfico 8), das emoções identificadas através de nomeação e reconhecidas através do apontar. Verificamos que a “Tristeza” foi a emoção nomeada pela quase totalidade das crianças, 52 (89,6%) seguida da “Raiva”, nomeada por 44 (75,8%). A “Alegria” foi nomeada por 39 crianças (67,2%) e a emoção menos nomeada e menos reconhecida foi o “Medo”. Apenas 12 crianças (20,6%) verbalizaram esta emoção e 38 (66%) reconheceram-na apontando.

Em termos de reconhecimento, através do apontar, foi a emoção “Alegria” a mais reconhecida, com 94,8% (55 crianças). Apenas duas crianças não conseguiram reconhecê-la. Seguiu-se o reconhecimento da “Raiva” com 84,4% (49 crianças) e a “Tristeza” com 77,5% (45 crianças).

Analisando os dados totais, no que se refere à nomeação e ao reconhecimento, verificamos que a percentagem de reconhecimentos é maior (80,5%) que a nomeação (63,3%).

Gráfico 8 - Frequência das emoções identificadas e reconhecidas



Usando o teste de MacNemer para comparar duas variáveis ou o de Cochran para mais que duas, verificámos que há uma diferença na proporção de nomeação da “Tristeza” ($p=0,006$) e no seu reconhecimento ($p=0,007$), essencialmente por ter um comportamento inverso ao das restantes, ou seja, é mais nomeada que reconhecida. Relativamente à proporção de reconhecimento e nomeação do “Medo” a diferença é bastante significativa ($p<0,001$), ou seja, é menos nomeada.

5.3.1 – Identificação e reconhecimento por idade e género

Foram realizados testes do Qui-quadrado com as variáveis número de nomeações e número de reconhecimentos e as variáveis género e idade, para verificarmos se existe associação entre algumas delas. Verificamos que apenas há associação entre a idade e o número de nomeações.

Analísamos também a relação da idade com o reconhecimento e nomeação das emoções. Devido à baixa frequência para algumas idades foi usado o teste exacto de Fisher⁷. Verificámos que a idade está associada de forma significativa à nomeação da “Alegria” ($p=0,004$), da “Tristeza” ($p=0,013$) e da “Raiva” ($p=0,016$). Os dados apresentados no Quadro 12 permitem-nos afirmar que a nomeação correcta da “Alegria” aumenta com a idade, assim como a da “Raiva”. Os resultados com a “Tristeza” são menos claros.

Quadro 12 – Percentagem de emoções nomeadas e reconhecidas por idade

NOMEAÇÃO	3	4	5
“ALEGRIA”	16,7%	50,0%	83,3%
“TRISTEZA”	83,3%	100,0%	88,6%
“RAIVA”	33,3%	81,3%	82,9%

No que diz respeito ao género, quer na tarefa de nomeação, quer na de reconhecimento, não encontrámos dados significativos; apenas poderemos registar uma tendência marginal dos rapazes em nomearem mais o “Medo”.

⁷ O teste do qui-quadrado está limitado ao valor esperado das células não ser menor ou igual a 5, neste caso é usado o teste exacto de Fisher para examinar a significância da associação entre duas variáveis.

5.4

LÉXICO EMOCIONAL UTILIZADO

Analisando o léxico emocional utilizado pelas crianças na nomeação, verificamos que a maioria empregou palavras como “rir” e “sorrir” para a expressão emocional de “Alegria” e “chorar” no caso da “Tristeza”, o que indicia que fizeram a leitura facial dos bonecos apresentados. Foram também empregues, embora em menor número, alguns vocábulos inerentes à classificação dos estados emocionais como o estar “feliz” e estar “triste”. Para a emoção “Raiva” o vocabulário foi mais alargado e foram empregues palavras de caracterização do estado em si: “zangado”, “chateado”, “nervoso” “bravo” e até o advérbio de modo “mau”. Para o “Medo”, e uma vez que esta emoção foi a menos identificada e nomeada, o vocabulário restringiu-se a dois vocábulos: “aflita” e “impressionada”.

5.5.

IDENTIFICAÇÃO DAS SITUAÇÕES QUE SUSCITAM AS EMOÇÕES

Quando questionadas sobre o que as fazia sentirem-se alegres, tristes, zangadas ou com medo as crianças deram respostas consistentes e iminentemente relacionadas com as suas vivências emocionais nos diferentes contextos, descrevendo a sua vida, a da família e a dos pais.

As causas apresentadas variam desde situações sociais, a situações mais ligadas ao fantástico, o que nos levou a criar categorias para as respostas, à semelhança do descrito por Denham e Zoller (1991). As categorias que criámos são: Causas não-sociais, associadas a situações com objectos ou em que não intervêm pessoas; causas sociais, associadas a pessoas ou acontecimentos; causas sociais verbais, englobando situações em que a emoção é despoletada por verbalizações; causas no domínio da fantasia e causas físicas, verbais e não-verbais, que englobam situações em que é um contacto físico, quer positivo quer negativo, que está na origem da emoção.

Quadro 13 – Causas das emoções nas próprias crianças

CAUSAS	EMOÇÕES			
	"ALEGRIA"	"TRISTEZA"	"RAIVA"	"MEDO"
NÃO SOCIAIS	"brinco com os meus brinquedos" "o sol está contente e vou para o quintal" "vejo uma borboleta" "joguei playstation"		"o meu irmão fuma" "a minha mãe come o meu chocolate" "quando chove" "tenho comichão numa perna"	"animais" "cães" "morcegos" "escuro" "sempre que está escuro" "do vento à noite" "engolir uma espinha"
SOCIAIS	"brinco com a minha mãe" "estou com a minha mãe" "estou com o meu pai" "estou com a minha tia" "vejo pessoas no meu limoeiro" "vou passear" "vou à praia" "vou à piscina da casa dos meus avós" "vir à escola" "gosto do Bernardo" "tenho amigos" "estou quase a fazer anos" "gosto muito da Constança" "gosto de trabalhar"	"um amigo não me deixa brincar com ele" "a minha cabra afogou-se" "a minha mãe zanga-se comigo" "a Matilde não veio hoje à escola"	"os meus amigos não me emprestam os brinquedos" "a minha mãe não me deixa brincar no parque" "a minha mãe zanga-se comigo" "quando os meninos não me deixam jogar à bola" "sempre que a Adriana me bate" "quando me mandam fazer um trabalho"	"sempre que estou sozinho"
SOCIAIS VERBAIS		"a minha mãe ralha comigo"	"a minha mãe ralha comigo" "a minha mãe fala quando eu estou a ver televisão"	"quando as pessoas falam alto"
FANTASIA		"o meu cão diz que tem fome"		"fantasmas" "bruxas e fantasmas" "monstros" "dragões que deitam fogo" "dragões" "chocolates voadores"
SOCIAIS FÍSICAS VERBAIS E NÃO VERBAIS	"os pais dão beijinhos" "o Zeca(irmão) faz piadas" "faço cócegas"	"a minha mãe me bate" "caí e magoei-me" "tenho dói-dói no joelho" "a minha mãe dá-me umas palmadas" "dói-me o estômago"		

Analisando as respostas dadas pelas crianças relativas às situações que lhes provocam as emoções, tal como se encontram explanadas no Quadro 13, verificamos que a grande maioria se engloba na categoria “causas sociais”, sobretudo para as emoções “Alegria”, “Tristeza” e “Raiva”. Todas as situações reportadas descrevem acontecimentos da vida diária das crianças: “vir à escola”; “gosto de trabalhar”; “vou à piscina”, como causas de “Alegria”; no caso da situação de estar triste as respostas foram: “um amigo não me deixa brincar com ele”; “a Matilde hoje não veio à escola”; as causas citadas para o despoletar da “Raiva” foram: “quando os meninos não me deixam brincar à bola”; “sempre que a Adriana me bate”.

As razões “sociais verbais” estão mais relacionadas com as interacções directas estabelecidas com as pessoas que rodeiam as crianças, por exemplo: “a minha mãe ralha comigo”. As causas “sociais físicas”, verbais e não verbais, são mais apontadas para as emoções de “Alegria” e “Tristeza”. A “Raiva” está mais associada a situações em que acontecem impedimentos da criança em concretizar um objectivo (“os meus amigos não me emprestam os brinquedos”; “a minha mãe não me deixa brincar no parque”). A explicação para o “Medo” aparece mais ligada ao “fantástico”, “tenho “Medo” de: “fantasmas”, “dragões”, “chocolates voadores”, comparativamente às outras emoções, assim como a causas “não-sociais”.

DISCUSSÃO DOS DADOS

6

Um dos sinais de auto-percepção da própria emoção é, sem dúvida, o poder usar adequadamente palavras que rotulem essa emoção. Quando uma criança o consegue fazer demonstra que chegou a um ponto ótimo de reconhecimento das suas emoções e do seu desenvolvimento socioemocional. Jones, Gebelt e Stapley (1999) apelidaram esta fase de desenvolvimento de “refinamento nos sistemas de manifestação e descodificação das emoções”.

O estudo por nós efectuado vem confirmar que as crianças mais velhas apresentam maior facilidade em nomear e reconhecer as emoções do que as mais novas. Embora apenas se tenham encontrado diferenças significativas em termos de nomeação e não de reconhecimento. Este facto é resultante, por um lado, do maior domínio linguístico das crianças mais velhas, e também, da sua melhor discriminação emocional. No caso da emoção “Tristeza”, as crianças de 4 anos apresentam uma percentagem superior em termos de identificação e reconhecimento, às de 5 anos. Uma hipótese explicativa é a de por vezes, nesta idade, a discriminação entre as emoções positivas (“Alegria”) e as negativas (“Raiva”, “Tristeza” e “Medo”) ser ainda feita através da aglutinação destas últimas numa única categoria “o estar triste”.

Estes dados confirmam a nossa 1ª Hipótese (Os sujeitos mais velhos identificam e nomeiam as expressões emocionais melhor que os sujeitos mais novos).

Esta mesma constatação pode ser encontrada nos estudos de Denham (1986) em que, numa amostra de 45 crianças de pré-escolar, com idades entre os 26 meses e os 54 meses, verificou que a idade era um factor significativo, quer para a nomeação quer para o reconhecimento das emoções. Um estudo posterior (Denham & Couchoud 1990) vem confirmar os mesmos dados: a habilidade de

etiquetar, verbal ou gestualmente, emoções através de jogos com bonecos aumenta a partir dos 2 anos de idade até aos 4,5 anos. No entanto, a variável género não revelou ser significativa neste estudo, apenas os rapazes mostraram uma tendência mais elevada de nomeação da “Raiva”. Os resultados por nós obtidos vão no mesmo sentido, embora na nossa amostra a tendência dos rapazes tenha sido mais evidente em termos de nomeação da emoção “Medo”, comparativamente às raparigas.

Outro dos dados a referenciar prende-se com a nomeação da “Alegria”. Partimos do pressuposto que “nomear a expressão de “Alegria” excede as das expressões de “Raiva” e “Tristeza” (Hipótese nº 2). Os estudos analisados indicavam-nos esta tendência: as crianças são mais precoces a etiquetar emoções positivas do que negativas, o reconhecimento da “Alegria” é maior do que o reconhecimento da “Tristeza” e da “Raiva” e a identificação/nomeação da “Alegria” e da “Tristeza” excede a da “Raiva” e do “Medo” (Camaras & Allison, 1985; Stifter & Fox, 1987; Denham, 1986; Denham & Couchoud 1990).

Os resultados obtidos a partir da nossa amostra vieram contrariar esta tendência. As crianças identificaram, através da nomeação, mais facilmente as emoções negativas: “Tristeza” e “Raiva” seguidas da “Alegria”, o que refuta assim a nossa Hipótese nº 2.

A predisposição emocional das crianças é condicionada por um determinado tipo de temperamento e também moldada pelo seu envolvimento social, o qual lhe vai proporcionando diferentes tipos de experiências e de modelos possíveis, quer de identificação de situações que despoletam as emoções, quer de respostas e reforços a essas situações. Daqui se infere que as emoções se emolduram num quadro familiar e cultural, entendendo aqui a cultura

como um conjunto de práticas sociais estabilizadas onde existe um sentimento de pertença e de partilha.

De facto, cada macrosistema potencia determinadas emoções, em detrimento de outras, de acordo com o que se considera relevante para cada época. É referenciado, desde há muito, que os povos latinos são mais profícuos a expressar as suas emoções que os anglo-saxónicos (Somers, 1984, citado por Barrio, 2002). Outra questão a referenciar diz respeito aos padrões expressivos das diferentes vivências emocionais, que poderão também ter uma diversidade transcultural. Assim, a interação estabelecida entre a criança e o ambiente configura o seu desenvolvimento socioemocional e aqui encontramos talvez possíveis explicações para os dados obtidos (maior identificação de emoções negativas que positivas).

Com a entrada no pré-escolar a criança é colocada numa arena onde, a uma velocidade incrível, as situações emocionais se produzem e se cruzam, tomando várias formas e intensidades. As crianças enfrentam conflitos, reclamam por direitos que no seu ambiente familiar são exclusivamente seus e, aqui, também por direitos, mas de cooperação e partilha, passam a ser de muitos, o que provoca frustração por não realização dos seus intentos.

Durante os primeiros anos, as crianças necessitam de ajuda para identificar as suas emoções. Uma forma de estimular o desenvolvimento emocional é através da comunicação verbal, ajudando as crianças a perceber o significado das emoções em determinados contextos. Acontece que os adultos verbalizam mais as situações de “Tristeza” e “Raiva”, do que situações de “Alegria”, pois estas últimas são consideradas como estado de normalidade, mas que por sua vez se esquecem de elogiar. Acresce ainda o facto de que tanto as emoções de “Tristeza” como

de “Raiva” terem características expressivas, motoras e vocais, que chamam mais a atenção, quer dos adultos, quer das crianças. Aqui poderemos encontrar outras hipóteses explicativas para os nossos dados (mais nomeações das emoções negativas).

Na actividade de reconhecimento através do apontar, foi mais facilmente reconhecida a “Alegria” seguida da “Raiva”, o que dá fundamento à nossa 3ª Hipótese (A habilidade para reconhecer a expressão positiva de “Alegria” é maior do que para as expressões negativas, “Medo”, “Raiva” e “Tristeza”).

No caso da emoção “Medo” registou-se mesmo uma diferença estatística significativa, quer em termos de nomeação quer de reconhecimento ($p=0,001$), embora o reconhecimento exceda a nomeação, à semelhança dos estudos de Camaras e Allison (1985) e do efectuado por Denham (1986), que obteve o mesmo resultado. O reconhecimento não verbal do “Medo” é superado pela identificação verbal. Este facto, na realidade, contraria o descrito quanto ao entendimento receptivo e expressivo, mas poder-se-á encontrar explicação na circunstância de que as crianças pequenas são pouco expostas a situações visuais de “Medo”, embora se fale com elas sobre isso.

As habilidades de reconhecer e nomear as expressões de “Tristeza” excederam as habilidades correspondentes para as expressões de “Raiva” ou “Medo”, registando-se uma diferença na proporção de nomeação ($p=0,006$) e de reconhecimento ($p=0,007$) da “Tristeza”. Estes dados permitem-nos confirmar a nossa Hipótese nº 4 (As habilidades de reconhecer e nomear as expressões de “Tristeza” excedem as habilidades correspondentes para as expressões de “Raiva” ou “Medo”).

Os dados permitem-nos, ainda, concluir que a capacidade para reconhecer as expressões emocionais, apontando, é maior do que a capacidade para as identifi-

car, nomeando. As crianças da nossa amostra obtiveram uma percentagem de reconhecimento de 80,5% e de nomeação de 63,3%, confirmando assim a nossa Hipótese nº 5 “A capacidade para reconhecer as expressões emocionais é maior do que a capacidade para as nomear, especificamente as expressões negativas (“Medo” e “Raiva”) e encaixando estes dados nos descritos nos estudos anteriormente citados.

As crianças precisam ser proficientes na interpretação das emoções antes de conseguirem com segurança associá-las a determinadas situações (Bullock & Russell, 1986, citados por Denham, 1986). Daqui decorre o nosso objectivo de avaliar o grau de dificuldade que as crianças apresentam em interpretar as emoções. Operacionalizámos esta interpretação na atribuição de um significado às imagens apresentadas, quer verbalizando, quer gestuando. Constatámos que as expressões de “Alegria” e “Tristeza”, que tínhamos definido como hipótese de partida, não se destacam da emoção “Raiva”, isto é, as crianças tiveram facilidade em interpretar estas três emoções. A nossa amostra apenas registou dificuldade de interpretação na emoção “Medo”. Estes dados vêm infirmar a nossa 6ª Hipótese (As expressões de “Alegria” e “Tristeza” são mais fáceis de interpretar).

Como já aflorámos, na primeira parte deste trabalho, alguns autores dão relevo ao carácter universal das emoções (Ekman, 1972, citado por Barrio, 2002; Campos et al; 1984) defendendo que o seu processo de implementação segue fases maturativas de carácter universal. Outros, por sua vez, evidenciam o papel do contexto social no desenvolvimento dos processos emocionais (Saarni, 1999), outros ainda apresentam a perspectiva de que as emoções dependem fundamentalmente do desenvolvimento cognitivo da criança (Harter, 1986).

Um desafio, no entanto, colocou-se à investigação: como é que as crianças percebem as suas emoções, como inferem as causas que as despoletam? Reconhecer uma emoção e etiquetá-la correctamente é diferente de poder estabelecer uma sequência causal entre o estado emocional e o seu desencadeante, daí o nosso interesse em avaliar se as crianças identificam as situações que suscitam as suas emoções. Da literatura consultada recolhemos resultados que nos indicam que as crianças entre os 24 e os 32 meses começam a falar profusamente, com os seus familiares, sobre as suas emoções, tanto positivas como negativas (Dunn et al; 1998). Em idade pré-escolar conseguem dar respostas adequadas para as causas das suas emoções (Fabes & Eisenberg, 1992).

Os dados por nós obtidos indicam-nos que as crianças inquiridas conseguiram relacionar os seus estados emocionais com acontecimentos por elas vivenciados, apresentando causas coerentes, mesmo no caso das crianças de 3 anos, que por vezes apresentam ainda razões idiossincráticas para as suas emoções (“estou zangado porque sim”).

As causas atribuídas à “Alegria” estão relacionadas com a satisfação de desejos sociais (brincar com alguém, passear, ir à escola, ter amigos) ao passo que a “Raiva” está relacionada com impedimentos de atingir determinados objectivos ou agressão. À “Tristeza” aparecem ligadas causas de perda e dor física. Aqui, no entanto, podemos detectar alguma compreensão da ambivalência das situações, pois os mesmos temas e pessoas são citados para as causas de “Raiva” e “Tristeza” (“a minha mãe zangou-se comigo fico triste; fico zangado”; “um amigo não me deixa brincar com ele, fico triste; “os meus amigos não me emprestam os brinquedos; fico zangado;”). O que começa por ser uma incapacidade de atingir um objectivo, no caso da “Tristeza”, leva depois ao despoletar da “Raiva” em que já há uma obstrução por parte de outrem (Fabes, Eisenberg & McCormick, 1988).

Para o “Medo” ficam reservadas causas ligadas a personagens do fantástico, animais ou situações perigosas.

O conceito da estrutura da situação e a situação em si mesma são importantes aspectos para a compreensão das emoções das crianças (Stein & Trabassos, 1989). Se nos reportarmos um pouco ao que descrevemos (cf. ponto 4.3.1 do capítulo1), sobre os modelos explicativos da compreensão das emoções, verificamos que as crianças da nossa amostra explicam as suas emoções à luz de um modelo de Abordagem Protótipo (*prototype approach*). Descrevem tipos de situações que estão geralmente correlacionadas com emoções específicas, contendo elementos padrão de emoções dos adultos. As causas apontadas para a “Alegria” têm a ver com o obter algo ou fazer alguma coisa que lhes dá prazer. Na “Tristeza” as causas estão ligadas a situações indesejáveis de dor ou perda. A “Raiva” prende-se mais com a não transposição de certos obstáculos. As causas do “Medo” são mais ligadas ao foro do desconhecido ou pouco familiar. Este modelo caracteriza a cognição social das emoções através de um referencial de exemplos que comungam o mesmo significado e temas.

No entanto, podemos também encontrar um enfoque nos passos do processamento da informação que são efectuados para chegar a uma experiência emocional (modelo de abordagem estrutural). Esta informação capta o processo que as crianças empregam para determinar as causas e as consequências das emoções, reconhecendo metas internas, como querer manter um brinquedo, e resultados externos, perder o brinquedo. Há aqui presente uma antecipação do estado emocional que determina as possibilidades emocionais (“estou quase a fazer anos”, causa da “Alegria”); (“os meus amigos não me emprestam os brinquedos, causa de “Raiva”); (“engolir uma espinha”, causa de “Medo”).

1

OBJECTIVOS E HIPÓTESES DO ESTUDO

Estudo 4

CONHECIMENTO DAS REGRAS DA SALA

“É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com os outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros” (OCEPE, 1997, pp. 51-52).

É uma prática mais ou menos instituída na educação pré-escolar, no início do ano serem elaboradas as “Regras da Sala”. A metodologia, no entanto, difere de educador para educador. Uns convidam as crianças a ter voz na sua elaboração estabelecendo, assim, através do diálogo, um compromisso e responsabilização por aquilo que definiram. Outros, mais directivos, ditam aquilo que não se deve fazer na sala.

Este procedimento, tendo por finalidade criar um clima positivo, pró-social na sala, deve remeter sempre para uma vertente positiva que começa na definição de regras claras, percebidas por todas as crianças e afixadas num local visível e, sempre que possível, com pistas visuais. É através deste sistema de regras, das quais devem fazer parte integrante também as consequências para o cumprimento e o não cumprimento das mesmas, que a criança

vai alterando de forma progressiva e qualitativa a sua competência de auto-regulação, tornando-a mais complexa e até mais sofisticada em termos de processo, pois do plano meramente prático, real, a criança transfere-a para o plano mental.

Através deste estudo, que designámos, como Estudo 4, eram nossos objectivos:

1. Avaliar como as crianças percebem as regras da sua sala.
2. Avaliar se as crianças percebem a existência de consequências para o cumprimento, ou não, das referidas regras e analisar que tipo de consequências, positivas e negativas, são utilizadas pelos educadores de infância.

Formulámos as seguintes hipóteses orientadoras:

Hipóteses formuladas para o objectivo 1

1. As crianças conhecem as regras da sua sala e sabem nomeá-las.
2. As regras estão definidas numa direcção positiva.

Hipótese formulada para o objectivo 2

1. As crianças conhecem as consequências do cumprimento, ou não, das regras estabelecidas.

AMOSTRA

Foi utilizada a mesma amostra do Estudo 3. Foram seleccionados, aleatoriamente, por sorteio, sete jardins de infância do concelho de Coimbra. Em cada uma das salas foram escolhidas, aleatoriamente, através da lista de presenças, 5 crianças. A amostra ficou composta por um total de 58 crianças dos 3 aos 5 anos.

Neste estudo recorreremos à entrevista como método de recolha de dados. Deslocámo-nos aos jardins de infância e entrevistámos as crianças nas suas salas de actividades. Este procedimento pode favorecer, por um lado, a recolha de dados, uma vez que as crianças estando rodeadas pelo ambiente que lhes é familiar poderão dar mais detalhes da informação (Moore, 1986, citado por Mayall, 2000) e, por outro, o seu comportamento e atitudes encontram-se dependentes do contexto (Scott, 2000), o que para a nossa investigação se revelava fundamental, uma vez que pretendíamos avaliar a percepção que as crianças têm das regras na sua sala.

Foi utilizada uma entrevista semiestruturada em que foi perguntado a cada criança se na sua sala havia regras, quais eram, consequências para quem cumpria ou não cumpria e como eram os castigos. As entrevistas foram gravadas em áudio.

RESULTADOS

4

4.1 EXISTÊNCIA DE REGRAS

Quando inquiridas se existiam regras na sua sala de jardim de infância, 47 (81%) crianças afirmaram existirem, mas só 36 (62,1%) as conhecia, nomeando-as.

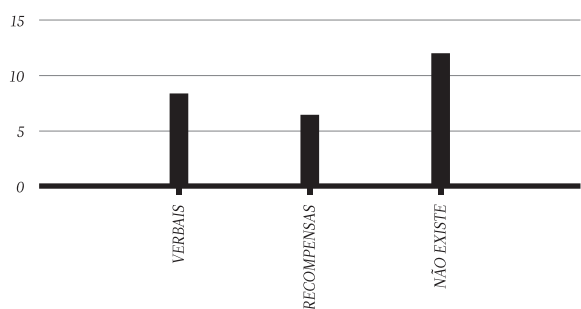
Quando inquiridas sobre quais são as regras que existem na sala, 4 crianças (6,9%) formularam essas regras num sentido positivo (andar devagar; ouvidos bem abertos; falar baixo) enquanto 33 (56,9%) as definiram num sentido negativo (não bater; não correr na sala; não gritar, não dar pontapés).

4.2

CONSEQUÊNCIAS POSITIVAS E NEGATIVAS

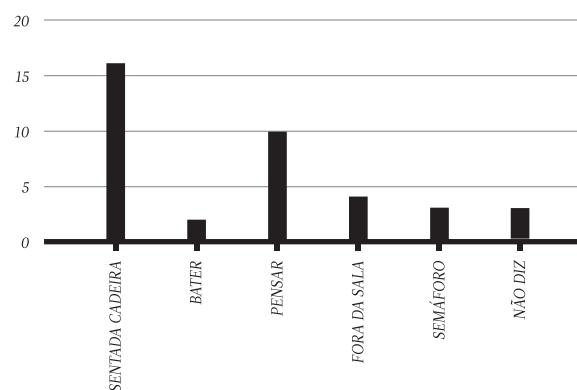
Na avaliação das consequências para o cumprimento ou não das regras, 12 (6,9%) crianças afirmaram que no caso de cumprirem essas regras não há qualquer consequência. Oito (4,4%) afirmaram que a educadora ficava contente e fazia elogios verbais (“muito bem”; “são lindos”) e 6 (3,4%) referiram que a educadora dava uma recompensa material (rebuçado; bolacha; auto-colante). A observação do Gráfico 9 permite-nos visualizar as consequências positivas referidas pelas crianças da amostra.

Gráfico 9 – Consequências positivas para o cumprimento das regras



Para o não cumprimento das regras o leque apresentado e referido pelas crianças é mais variado, como se pode constatar no Gráfico 10.

Gráfico 10 – Consequências negativas para o não cumprimento das regras



A maioria das crianças (16; 9,2%) apontou como consequência negativa do não cumprimento das regras ficar sentada quieta numa cadeira; como segunda consequência 10 (5,8%) crianças acrescentaram que a educadoras as punha a pensar. Foram ainda referidas outras consequências, como o ser posta fora da sala (4; 2,3%) e o castigo físico (2; 1,1%). Três crianças (1,7%) referiram um sistema de semáforo em que, numa tabela de dupla entrada, é posta uma bola vermelha à frente dos seus nomes quando não cumprem as regras.

4.2.1 – Idade e conhecimento das regras

Ao cruzar os factores, existência de regras e consequências, com a idade, verificamos que apenas a variável “conhece as regras” apresenta associação significativa com a idade ($p=0,004$). A análise dos resultados (cf. Quadro 14) mostra-nos uma evolução etária crescente neste conhecimento a partir dos 4 anos. Porém, este aumento com a idade não é confirmado pelos resultados obtidos aos 3 anos, uma vez que mais crianças neste grupo etário dizem conhecer as regras que aos 4 anos.

Quadro 14 – Percentagem de crianças que conhecem as regras por idade

IDADE	3	4	5
CONHECE AS REGRAS	75,0%	33,3%	87,5%

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS



As regras devem ser definidas em termos de comportamentos observáveis pois, assim, as crianças têm uma imagem mental clara do que é o comportamento que se espera delas. Por outro lado, este procedimento ajuda também os educadores a terem expectativas claras para os comportamentos que pretendem que as crianças tenham na sua sala. É fundamental que as crianças sejam envolvidas na definição das regras e, sobretudo, discutir com elas o porquê de ser importante haver regras. A participação das crianças na discussão e elaboração das regras vai atribuir-lhes responsabilidade e, por outro lado, desenvolver motivações autênticas para as cumprirem. As regras além de ajudarem as crianças a sentirem-se seguras, salvaguardam, também, o direito de serem tratadas com respeito. Ao colaborarem na definição das regras as crianças vão ter um sentimento de pertença sobre elas e assim estarão mais empenhadas em cumpri-las (Webster-Stratton, 1999).

Não se deve descurar, aquando da discussão de regras, a definição de consequências para o incumprimento. Este procedimento ajuda as crianças a saberem quais os comportamentos que estão na origem da perda de privilégios ou de outras consequências que impliquem o uso de estratégias de *Time-Out* ou de acalmar (Webster-Stratton, op. cit).

Era nosso objectivo avaliar como as crianças percebem as regras da sua sala partindo da hipótese que “As crianças conhecem as regras da sua sala e sabem nomeá-las”. Os dados obtidos revelam que 81% das crianças da nossa amostra dizem haver regras na sua sala, mas quando questionadas sobre que regras existem apenas 62,1% as conhece, nomeando-as. Das crianças que nomearam as regras constatamos que apenas 6,9% as enumeraram num sentido positivo, o que vem contrariar a hipótese de que partimos (As regras estão definidas numa direcção positiva).

Quanto ao facto de terem participado na feitura das regras, apenas duas crianças da amostra se referiram a esse facto. Nos dois casos ilustraram uma das regras contidas num quadro exposto na sala e chamaram-nos a atenção para isso. Nos restantes, e apesar de os quadros, nalguns dos casos, estarem presentes nas salas, as crianças não se referiram a esse facto respondendo mesmo à questão se havia regras na sala com a afirmação: “Não sei”. Esta resposta leva-nos a inferir que, ou as crianças não participaram activamente na discussão e feitura das regras, ou não lhes conferem qualquer importância.

Com o 2º objectivo pretendíamos avaliar se as crianças percebem a existência de consequências para o cumprimento ou não das regras e ainda que tipo de consequências positivas e negativas são utilizadas.

Doze das crianças afirmaram não existirem consequências para o facto de cumprirem as regras da sala. Na realidade, muitos educadores de infância encontram-se tão absorvidos na sua tarefa de “escolarização precoce das crianças” (OCDE, 2006) que não prestam atenção quando as crianças evidenciam comportamentos positivos. Estes

comportamentos são ignorados pois a atenção é desviada, como que reflexamente, para os comportamentos que perturbam.

No seguimento do que a investigação tem demonstrado (Webster-Stratton, 2003), os professores dão três a quinze vezes mais atenção aos comportamentos negativos, do que aos comportamentos positivos, e utilizam mais consequências negativas e punitivas. Esta atenção focalizada nos comportamentos inadequados vai reforçá-los e aumentar a sua frequência, especialmente nas crianças que lutam desesperadamente pela atenção do adulto. Apenas 14 crianças referem ser alvo de elogios verbais ou de recompensas pelo facto de cumprirem as regras da sala. A atenção positiva, para além de ajudar a diminuir os comportamentos negativos, ajuda ao desenvolvimento de comportamentos pró-sociais e ajuda as crianças a construir uma auto-estima positiva.

Em contrapartida, 38 crianças referem-se às consequências negativas pelo não cumprimento das regras da sala, indicador de que o comportamento negativo é alvo de mais atenção por parte do educador do que o positivo.

Analisando estas consequências negativas vemos que há um padrão que se repete: “ficar sentada(o) numa cadeira, “pôr a pensar” e “pôr fora da sala”. Estas estratégias seguem a filosofia mais alargada do ignorar, no qual as crianças são retiradas por breves períodos de tempo das fontes de atenção positivas com o propósito de acalmar, “arrefecer”, o chamado *Time-Out*. O que se pretende é apenas modelar uma resposta não violenta para o conflito. Por isso mesmo, é uma estratégia reservada para problemas de grande intensidade. O que nos parece, neste caso, é que esta estratégia se apresenta vulgarizada e disseminada em termos de estratégia de controlo de comportamento, uma vez que é referida pelas crianças em 6 dos jardins de infância da nossa amostra. A sua utilização indiscriminada, com todo o tipo de comportamento negativo, além de não hierarquizar as estratégias, o que é de suma importância pois possibilita níveis de intervenção continuados, (relembramos o caso do modelo da “pirâmide de ensino” de Fox, Dunlap, Hemmeter, Joseph & Strain, 2003; cf. ponto 2.2.1, capítulo 2), não confere, por outro lado, um modelo

de resposta adequada ao comportamento que se quer modelar. O *Time-Out* apenas pode ser considerada uma solução de curto prazo para parar o comportamento mais disruptivo, pois não oferece às crianças a oportunidade de aprenderem um comportamento pró-social.

Apenas num dos jardins de infância as crianças referenciaram uma estratégia diferente: o “sistema de semáforo”. Este sistema de sinalização é eficaz para estabelecer uma hierarquia disciplinar, além de se tornar atractivo para as crianças. No entanto é necessário utilizá-lo correctamente, pois trata-se de um sistema de aviso e, como tal, ao longo do dia deve ir sendo feita a sua avaliação para os cartões ou bolas vermelhas voltarem a ser verdes e assim as crianças terem uma nova oportunidade de aprendizagem e nova hipótese de serem bem sucedidas. Pela entrevista com as crianças não conseguimos apurar concretamente o funcionamento deste sistema.

CAPÍTULO



***ESTUDO DE
INTERVENÇÃO COM
O PROGRAMA ANOS
INCRÍVEIS***

O PROGRAMA ANOS INCRÍVEIS

Como temos vindo a mostrar ao longo deste trabalho, o clima emocional vivido nas salas dos jardins de infância, bem como a qualidade das relações estabelecidas entre o educador e as crianças, detêm um papel decisivo, quer na prevenção, quer na diminuição de problemas de comportamento.

Foi demonstrado que treinar educadores para promoverem um ambiente emocional sustentável e utilizarem estratégias de redução de problemas de comportamento melhora o clima emocional das salas e incrementa as competências socioemocionais (Webster-Stratton et al., 2004; Raver, Jones, LiGrining, Metzger, Smallwood & Sardin, 2008).

Implementar um currículo socioemocional demonstrou trazer, também, benefícios para o comportamento das crianças (Grossman, Neckerman, Koepsell, Liu, Asher, Beland, Frey, & Rivar, 1997; Domitrovich, Cortes, Greenberg, 2007; Webster-Stratton et al., 2004), reduzindo os problemas.

Depois de termos analisado alguns programas de desenvolvimento socioemocional (cf. capítulo 4, ponto 4) e termos aplicado os requisitos que definimos como de qualidade (cf. capítulo 4, ponto 5), optámos pelo programa “*Incredible Years*”, Anos Incríveis, em português, a partir de agora designado por Programa AI ou Programa, para aplicar a uma amostra de educadores de infância já caracterizados antes.

2 OBJECTIVOS E HIPÓTESES DO ESTUDO

Definimos como objectivos de intervenção com o programa AI os seguintes:

1. Avaliar o impacto do Programa em termos do comportamento exibido pelas crianças.
2. Avaliar as diferenças no comportamento de crianças de jardins de infância de meios urbanos e rurais pela participação no Programa.
3. Avaliar se o Programa teve o mesmo impacto em crianças do género feminino e masculino
4. Avaliar o impacto do Programa em crianças de diferentes idades.
5. Avaliar se os ganhos obtidos com a aplicação do Programa se mantiveram após 7 meses.
6. Avaliar a satisfação dos educadores relativamente ao Programa.
7. Avaliar se os educadores de infância alteraram positivamente as suas práticas educativas socioemocionais pela participação no Programa.
8. Avaliar se o Programa é eficaz para uma população cultural, ambiental e linguística diferente da população para o qual foi concebido.

Hipóteses formuladas para o objectivo 1

1. Se o Programa reduz os problemas de comportamentos e promove competências socioemocionais, então é de prever que nas salas onde é efectuada intervenção as crianças exibam mais comportamentos que revelam competências socioemocionais comparativamente às crianças em cujos jardins de infância não é efectuada essa intervenção.
2. As crianças que apresentavam problemas de comportamento após a intervenção diminuíram esses comportamentos, nas salas onde o Programa foi implementado.

3. As crianças com problemas de relacionamento com os colegas diminuíram esses problemas após a intervenção com o Programa, comparativamente às de salas onde não foi implementado

Hipóteses formuladas para o objectivo 2

1. Não se espera encontrar diferenças entre as crianças que frequentaram salas de intervenção de meios urbanos e rurais prevendo-se que o Programa seja eficaz nos dois meios.

Hipóteses formuladas para o objectivo 3

1. Não se espera encontrar diferenças entre as crianças do género feminino e masculino após a intervenção com o Programa, prevendo-se que ambos os géneros obtenham ganhos positivos com a implementação do Programa.

Hipóteses formuladas para o objectivo 4

1. Não se espera encontrar diferenças entre as crianças de 3, 4 e 5 anos de idade, prevendo-se que todas obtenham ganhos positivos com a implementação do Programa.

Hipótese formulada para o objectivo 5

1. Os ganhos obtidos pelas crianças das salas de intervenção mantêm-se após 7 meses.

Hipóteses formuladas para o objectivo 6

1. Os educadores que obtiveram formação sobre o Programa consideram-no útil para o desenvolvimento de competências socioemocionais das crianças.

2. Os educadores que implementaram o Programa consideram-no de fácil implementação.

Hipóteses formuladas para o objectivo 7

1. Os educadores que implementaram o Programa alteraram as suas práticas socioemocionais, passando a utilizar práticas consonantes com a filosofia do Programa.

2. Os educadores que implementaram o Programa alteraram as suas práticas em termos do envolvimento parental, passando a envolver as famílias no quotidiano do jardim de infância.

3. Os educadores que implementaram o Programa alteraram as suas práticas ao nível da organização do espaço sala. Depois do Programa houve alterações na estrutura e materiais consonantes com o desenvolvimento socioemocional as crianças.

4. Os educadores que implementaram o programa alteraram as suas práticas em termos de planificação da acção educativa e transições entre as actividades, evidenciando estratégias facilitadoras e securizantes para as crianças.

5. Os educadores que implementaram o Programa alteraram as suas práticas no que refere a planos de disciplina e comportamento das crianças, mostrando uma forma funcional de gerir os comportamentos em sala.

6. Os educadores que implementaram o Programa alteraram as suas práticas no que diz respeito ao relacionamento e comunicação com as crianças, observando-se depois da aplicação do Programa um clima positivo.

Hipóteses formuladas para o objectivo 8

1. Serão encontrados benefícios significativos pela utilização do Programa na amostra portuguesa de crianças em idade pré-escolar participantes na investigação

3 SELECÇÃO DA AMOSTRA

Como se tratava de um estudo de intervenção a realizar com educadores de infância e que requeria motivação dos mesmos para posterior implementação do programa, a estratégia utilizada para selecção da amostra foi o recurso à divulgação de uma acção de formação (Oficina de Formação intitulada “O desenvolvimento socioemocional no jardim de infância: Um programa de competências”), no âmbito da Formação Contínua de Professores. Esta acção foi divulgada através da página Web da Escola Superior de Educação de Coimbra.

Inscreveram-se 18 educadores de infância. Destes foram seleccionados, aleatoriamente, por sorteio, 8 para fazerem parte do estudo, sendo que 5 desenvolviam a sua prática em jardins de infância da zona urbana e 3 da zona rural do concelho de Coimbra. Escolhemos intencionalmente mais jardins de infância em zona urbana uma vez que essa é a realidade da região centro: mais jardins de infância em zona urbana que rural. Deste modo a nossa amostra aproximou-se da população da qual foi retirada em relação e este critério.

Todos os educadores foram contactados pessoalmente, no sentido de lhes ser transmitido que tinham sido seleccionados para integrar o grupo de formandos que iria implementar o Programa e que a participação na acção de formação implicava a sua integração numa investigação. Dada a sua anuência e consentimento, procedeu-se à selecção dos grupos de controlo. Foram contactados 8 educadores em zonas semelhantes aos anteriores para integrarem o grupo de controlo, aos quais foi apenas pedido colaboração para preenchimento de questionários em diferentes momentos e autorização para observação da sua prática em sala de jardim de infância.

4 METODOLOGIA UTILIZADA E ANÁLISE ESTATÍSTICA

O nosso estudo obedeceu a um plano com pré-teste, pós-teste e *follow-up*, com recurso a um grupo de controlo (cf. Quadro 1). Face à impossibilidade de um controlo experimental, devido às características do contexto educacional, optámos por um plano quasi-experimental, apesar de à partida não estar garantida a equivalência dos grupos (estamos face a uma amostra aleatória para o grupo experimental, com escolha do grupo de controlo com características semelhantes através de um processo de emparelhamento).

Tentámos também minimizar os efeitos da testagem, e em certa medida controlar os efeitos da maturação e da história, fontes que afectam a validade interna (Tuckman, 1994), ao optar por um plano de séries temporais.

Num primeiro momento interessava-nos analisar qual o efeito da intervenção na mudança ocorrida para cada variável dependente (VD). Num segundo momento, analisar se esses efeitos se mantinham, se atenuavam ou se desapareciam.

Em termos de análise estatística recorremos a análise não-paramétrica. O uso de testes paramétricos pressupõe que os dados seguem uma distribuição normal. Quando existem poucos dados ou a amplitude dos valores é relativamente baixa suspeitamos que tal não acontece. No caso do instrumento utilizado para avaliar os problemas de comportamento e a competência social das crianças (SDQ, cf. ponto 5), a amplitude dos valores de cada item

era pequena (escala de likert de 3 pontos), o que reforça o sucesso dos testes não paramétricos.

Usando o teste de Kolmogorov-Smirnov⁸ verificámos também que todas as variáveis (soma de escalas e subescalas pré, pós e *follow-up* do SDQ) apresentavam valores de $p < 0,001$, o que nos fez rejeitar a hipótese de estas seguirem uma distribuição normal. Pelo que seguimos a metodologia não paramétrica para análise do teste-reteste para dados ordinais a ANOVA de Friedman⁹ para dados emparelhados e, nos casos em que este mostrou diferenças entre medições, foi utilizado o teste LSD de Fisher¹⁰, subsequente a uma ANOVA factorial, para averiguar quais os pares de distribuição que diferem entre si. Além disso foi também usado o teste do Qui-quadrado para averiguar da associação entre as VDs zona e género e as diferentes subescalas do instrumento utilizado (SDQ).

8 O Teste Kolmogorov-Smirnov é usado para determinar se duas distribuições de probabilidade subjacentes diferem uma da outra ou se uma das distribuições de probabilidade subjacentes difere da distribuição em hipótese. Baseia-se na comparação das distribuições de probabilidade cumulativas empírica e hipotética, cf. Pestana, e Gageiro (2005). *Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS* (4ª Ed.). Lisboa: Edições Sílabo, p. 142

9 O teste de Friedman, também conhecido por ANOVA de ordens, é um teste não paramétrico que compara três ou mais grupos de dados emparelhados. Averigua se os resultados de k tratamentos (medições) em n blocos são diferentes.

10 O teste da mais pequena diferença significativa (least significant difference, LSD) de Fisher é semelhante ao teste de comparações múltiplas de Bonferroni. Toma a raiz quadrada da média quadrática residual como o DP conjunto. Levando em conta os tamanhos das amostras é calculado um erro padrão da diferença. Em seguida, calcula-se o t dividindo diferença das médias pelo erro padrão, cf. Maroco (2003), *Análise Estatística com utilização do SPSS*, Lisboa, Edições Sílabo, p. 312.

Quadro 1 – Plano da investigação

GRUPOS	PRÉ- -TESTE	TRATA- -MENTO	PÓS- -TESTE	FOLLOW- UP
G 1	O1	X	O2	O3
G2	O1		O2	O3

INSTRUMENTO: O SDQ (THE STRENGTHS AND DIFFICULTIES QUESTIONNAIRE) – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DAS CAPACIDADES E DIFICULDADES: VERSÃO PARA PAIS E EDUCADORES/ PROFESSORES

O SDQ (*The Strengths and Difficulties Questionnaire*) é um instrumento que permite conhecer a percepção que pais e outros educadores têm do desenvolvimento socioemocional das crianças. Foi desenvolvido por Goodman (1998) e traduzido e adaptado para Portugal por Fleitlich, Loureiro, Fonseca e Gaspar em 2005 (cf. www.sdqinfo.org). Existem normas, não publicadas, para as versões pais e educadores/professores de crianças em idade pré-escolar (Gaspar, n.d).

Este questionário é composto por vinte e cinco itens, organizados em cinco escalas; cada uma é composta por cinco itens e cada item tem três opções de resposta (não é verdade, cotada com 0 ou 2; é pouco verdade, cotada com 1; é muito verdade, cotada com 2 ou 0). O valor máximo possível de obter em cada subescala é de 10 pontos e o mínimo é zero.

O SDQ apresenta as seguintes subescalas: Sintomas Emocionais; Problemas de Comportamento; Hiperactividade; Problemas de Relacionamento com os Colegas; Comportamento Pró-social. A soma das quatro subescalas de problemas (todas com exceção do Comportamento Pró-social) permite calcular um Total de Dificuldades (20 itens). Este total pode variar entre um máximo de 40 pontos e um mínimo de zero.

No Quadro 2 apresentamos os valores da consistência interna obtidos na amostra portuguesa de idade pré-escolar (Gaspar, n.d), os valores da consistência interna são iguais ou superiores a 0,58 em todas as subescalas, o que é um valor estatisticamente aceitável se considerarmos que cada uma é apenas constituída por 5 itens. As subescalas com valores de consistência interna mais elevados são a do Comportamento Pró-Social e Hiperactividade, seguida pela de Total de Dificuldades.

Quadro 2 – Consistência interna do SDQ-Professores: número de itens e valores de alpha (n=502)

SUBESCALAS	ALPHA PRÉ-TESTE	Nº DE ITENS
SINTOMAS EMOCIONAIS	.58	5
PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO	.76	5
HIPERACTIVIDADE	.86	5
PROBLEMAS COM COLEGAS	.64	5
TOTAL DIFICULDADES	.85	20
COMPORTAMENTO PRÓ-SOCIAL	.85	5

Fonte: Gaspar (n.d.)

PARTICIPANTES

6

6.1

CRIANÇAS

6.1.1 – Variáveis sociodemográficas: Zona

O estudo englobou 296 crianças que no ano lectivo de 2009/10 frequentavam a educação pré-escolar. Os jardins de infância que constituíram os grupos experimental e controlo foram seleccionados utilizando os procedimentos descritos anteriormente (cf. ponto 3). Destes, 10 situavam-se na zona urbana de Coimbra e 6 em zonas rurais do mesmo concelho. O grupo experimental ficou constituído por 144 crianças, das quais 97 frequentavam jardins de infância situados na zona urbana e 47 em zonas rurais. O grupo de controlo ficou constituído por 152, sendo que 49 crianças frequentavam jardins de infância situados em zonas rurais e 103 em zona urbanas. O Quadro 3 mostra a estrutura demográfica das crianças, por grupo, podendo verificar-se que quer no grupo experimental, quer no de controlo, o número de crianças em zona urbana é quase o dobro do rural. Esta amostra reproduz assim a distribuição na população nacional em que as regiões urbanas são mais povoadas que as rurais (cf. Census 91, INE, 1993).

Quadro 3 – Crianças por grupo e zona

ZONA	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO DE CONTROLO	TOTAL
URBANA	97	103	200
RURAL	47	49	96
TOTAL	144	152	296

6.1.2 – Variáveis sociodemográficas: Idade

Quadro 4 – Distribuição das crianças por grupo e faixa etária

<i>IDADE</i>	<i>GRUPO EXPERIMENTAL</i>	<i>GRUPO DE CONTROLO</i>	<i>TOTAL</i>
3	57	42	99
4	51	82	133
5	36	28	64

A idade cronológica das crianças, calculada em 31.01.2009, situava-se entre os 2 anos e 8 meses e os 5 anos e 9 meses, sendo a média igual a 4 anos, a mediana igual a 4,05 anos e o desvio-padrão igual a 2,78. No grupo experimental a média de idade situou-se nos 3,9 anos e o desvio padrão foi igual a 0,86. No grupo de controlo a média de idades foi igual a 4 anos e o desvio padrão foi igual a 0,70.

Através do Quadro 4 podemos ver a distribuição por idades e por grupo. Na totalidade a amostra ficou constituída por 99 crianças de 3 anos, 57 no grupo experimental e 42 no de controlo; 133 crianças com 4 anos, pertencendo 51 ao grupo experimental e 82 ao de controlo; com 5 anos participaram 64 crianças, 36 do grupo experimental e 28 do de controlo.

6.1.3 – Variáveis sóciodemográficas: Género

Quanto à distribuição das crianças por género, verificamos a existência de um maior número de raparigas (166) relativamente aos rapazes (130) e esta distribuição observa-se em ambos os grupos (cf. Quadro 5).

Quadro 5 – Distribuição das crianças por grupo e género

<i>GÉNERO</i>	<i>GRUPO EXPERIMENTAL</i>	<i>GRUPO DE CONTROLO</i>	<i>TOTAL</i>
FEMININO	78	88	166
MASCULINO	66	64	130

6.1.4 – Desenvolvimento socioemocional: SDQ

No Quadro 6 encontramos dados relativos às subescalas e à escala Total de Dificuldades que compõem o SDQ e que nos permitem caracterizar a amostra em termos de desenvolvimento socioemocional.

Quadro 6 – SDQ escala e subescalas: Desenvolvimento socioemocional por grupo

	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO DE CONTROLO
PERCENTIS	50	50
	Pré-T	Pré-T
SINTOMAS EMOCIONAIS	1,0	1,0
PROBLEMAS COMPORTA/ HIPERACTIVIDADE	1,0	,0
RELACIONA/ COLEGAS	3,0	2,0
COMPORT/ PRÓ-SOCIAL	1,0	,0
TOTAL DIFICULDADES	5,0	9,0
	8,0	5,0

50: mediana

No momento do pré-teste, as crianças que constituíram o grupo experimental, do ponto de vista do desenvolvimento socioemocional avaliado pelo SDQ, apresentavam um Total de Dificuldades superior ao grupo de controlo, respectivamente 8 e 5 pontos.

Também nas subescalas Problemas de Comportamento, Hiperactividade e Problemas de Relacionamento o grupo experimental apresentava valores mais elevados. Já no que diz respeito à subescala Comportamento Pró-social, era o grupo de controlo que apresentava um valor mais elevado, o que seria de esperar uma vez que era o grupo que apresentava também menos dificuldades.

Para verificar se os grupos, experimental e de controlo, eram equivalentes, do ponto de vista estatístico, no pré-teste para as subescalas e Total de Dificuldades utilizámos o teste de Mann Whitney¹¹ que nos deu os seguintes resultados: a subescala Problemas de Relacionamento com os Colegas não apresentava diferenças significativas entre os dois grupos ($p=0,102$); os valores de p das subescalas Sintomas Emocionais e de Problemas de Comportamento eram *borderline*, isto é, não apresentam diferenças significativas entre o grupo experimental e de controlo ao nível de 1% ($p=0,049$, sintomas emocionais, $p=0,047$ problemas de comportamento); as subescalas Hiperactividade e Comportamento Pró-social apresentam diferença significativa $p<0,001$, bem como a escala Total de Dificuldades (o total da soma foi fortemente influenciado pelos resultados na subescala hiperactividade). Significam estes resultados que, do ponto de vista estatístico, as crianças do grupo experimental apresentavam mais dificuldades que as do grupo de controlo, especificamente ao nível da hiperactividade, com as últimas a apresentarem valores superiores na competência social.

¹¹ O teste de Mann-Whitney é um teste não paramétrico usado em alternativa ao teste de t .

6.1.5 – Comparação com a amostra portuguesa

Fazendo uma comparação entre a nossa amostra e a amostra portuguesa (Gaspar, n.d.) de crianças em idade pré-escolar podemos observar pelos dados do Quadro 7 que o ponto de corte para *borderline* (corte entre o normal e o clínico) é 15 no grupo experimental e também na amostra portuguesa. O grupo de controlo apresenta, comparativamente à amostra portuguesa para a mesma idade, um valor inferior, uma vez que o ponto de corte para o *borderline* é 12. Podemos afirmar, com base nestes resultados, que as crianças deste último grupo em comparação com a amostra portuguesa, apresentam menos dificuldades, percebidas pelos educadores. As crianças do grupo experimental, pela sua vez, encontram-se dentro dos valores obtidos com a amostra de Gaspar (n.d.) seleccionada também na região Centro.

Quadro 7 – Comparação com a amostra portuguesa

TOTAL DE DIFICULDADES						
GRUPO EXPERIMENTAL			GRUPO DE-CONTROLO		AMOSTRA PORTUGUESA	
SCORE	%	CUMUL%	%	CUMUL%	%	CUMUL%
0	3,5	3,5	11,2	11,2	4,5	4,5
1	3,5	6,9	7,2	18,4	3	7,6
2	4,9	11,8	7,9	26,3	4,5	12,1
3	8,3	20,1	10,5	36,8	1,5	13,6
4	9,0	29,2	6,6	43,4	3	16,7
5	5,6	34,7	11,8	55,3	7,6	24,2
6	4,9	39,6	7,2	62,5	3	27,3
7	5,6	45,1	3,9	66,4	12,1	39,4
8	6,9	52,1	3,3	69,7	7,6	47
9	6,9	59,0	2,6	72,4	6,1	53
10	6,9	66,0	2,0	74,3	1,5	54,5
11	2,1	68,1	2,0	76,3	9,1	63,6
12	6,9	75,0	3,9	80,3	3	66,7
13	2,1	77,1	2,6	82,9	4,5	71,2
14	2,8	79,9	2,6	85,5	6,1	77,3
15	4,2	84,0	1,3	86,8	4,5	81,8
16	5,6	89,6	4,6	91,4	6,1	87,9
17	2,1	91,7	1,3	92,8	4,5	92,4
18	2,1	93,8	2,0	94,7	1,5	93,9
19	1,4	95,1	2,0	96,7	1,5	95,5
20	,7	95,8	0	96,7	1,5	97
21	,7	96,5	0	96,7	1,5	98,5
22	1,4	97,9	0	96,7	1,5	100
23	0	97,9	1,3	98,0		
24	,7	98,6	0	98,0		
25	0	98,6	1,3	99,3		
26	1,4	100,0	,7	100		

	Percentil 50 - Normal
	Percentil 80 - <i>Borderline</i>
	Percentil 90 - Clínico

6.2

EDUCADORES DE INFÂNCIA

6.2.1 – Caracterização da amostra

No nosso estudo participaram 16 educadores de infância, 10 de jardins de infância da cidade de Coimbra e 6 de jardins de infância do concelho de Coimbra. Todos os educadores eram do género feminino, pelo que iremos utilizar a designação “educadoras de infância”. Os Quadros 8 e 9 permitem-nos visualizar a informação referente às idades e tempo de serviço.

As idades das educadoras situavam-se entre os 28 e os 52 anos sendo a média 43,4 (DP=6,98).

Em termos de tempo de serviço, definido como o número de anos em exercício na profissão de educador de infância, o valor mínimo situou-se em 5 anos e o máximo em 31, sendo o valor médio de 20,19 (DP=8,47). A moda está situada nos 5 anos.

Quadro 8 – Educadoras: Idades por grupo

<i>IDADE</i>	<i>GRUPO EXPERIMENTAL</i>	<i>GRUPO DE CONTROLO</i>
MINIMO	28	37
MÁXIMO	48	52
MÉDIA	41,6	45,25
MODA	47	37
DP	7,72	6,11

Quadro 9 – Educadoras: Tempo de serviço por grupo

<i>TEMPO DE SERVIÇO</i>	<i>GRUPO EXPERIMENTAL</i>	<i>GRUPO DE CONTROLO</i>
MINIMO	5	12
MÁXIMO	26	31
MÉDIA	17,25	23,13
MODA	5	12
DP	8,63	7,71

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA INTERVENÇÃO NAS DIFICULDADES E CAPACIDADES SOCIAIS E EMOCIONAIS DAS CRIANÇAS E NAS CAPACIDADES AVALIADAS PELAS EDUCADORAS

7.1

RESULTADOS OBTIDOS NO SDQ: ESCALA TOTAL DE DIFICULDADES

7.1.1 – Grupo Experimental

Passaremos a apresentar a pontuação e a percentagem do grupo experimental para a escala Total de Dificuldades. Estes resultados foram calculados para três percentis: 50 correspondente ao “normal”; 80, correspondente ao *borderline*; 90, correspondente ao clínico.

Quadro 10 – SDQ: Percentis Total de Dificuldades no grupo experimental

TOTAL DE DIFICULDADES			
PERCENTIS	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	FOLLOW-UP
50	8,0	3,0	2,0
80	15,0	9,0	11,0
90	17,0	15,0	14,4

50: mediana; 80: *borderline*; 90: clínico

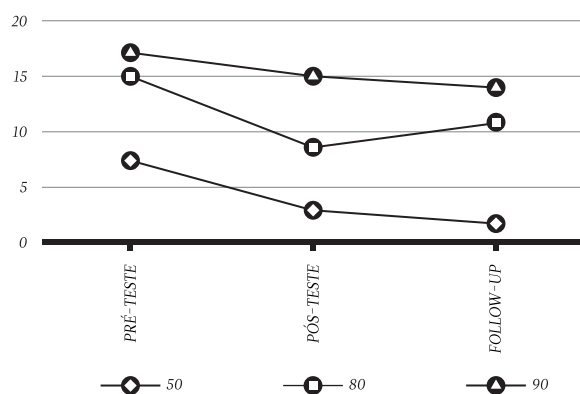
Uma análise dos resultados do Quadro 10 permite-nos verificar que o valor da mediana (percentil 50) sofre uma redução de 8 para 3 valores entre o pré e o pós-teste. Entre esta segunda medição e o *follow-up* continuamos a assistir a uma redução, embora muito menos acentuada (de 3 para 2 valores). Quanto aos pontos de corte do SDQ, para *borderline* e clínico, especificamente 80% e 90%, o seu valor sofre também uma redução entre o pré-teste e o pós-teste, sofrendo depois no *follow-up* apenas uma ligeira subida no primeiro ponto de corte e continuando a descer ligeiramente no segundo ponto de corte. No Gráfico 1 podemos visualizar essa mudança.

O resultado do teste de Friedman mostrou a existência de diferenças significativas ($p < 0,001$) para o Total de Dificuldades entre os três momentos de avaliação.

O teste de LSD mostra que não há diferença entre a segunda (pós) e terceira (final) medição ($p=0,43$) sendo apenas significativa a diferença do resultado destes dois grupos em relação à primeira medição ($p<0,05$).

Podemos afirmar, de acordo com os valores do teste de Friedman e de LSD e com os resultados descritos, que a intervenção efectuada teve como efeito uma redução significativa no Total de Dificuldades entre o pré-teste e o pós-teste. As educadoras que aplicaram o programa descreveram as crianças dos seus grupos como tendo menos problemas após a aplicação do programa, mantendo-se esta redução 7 meses depois de a intervenção ter terminado.

Gráfico 1 – SDQ Percentis escala Total de Dificuldades: Grupo experimental



50: mediana; 80: *borderline*; 90: clínico

7.1.2 – Grupo de Controlo

Se analisarmos os resultados apresentados no Quadro 11 podemos afirmar que o valor mediano obtido, pelo grupo de controlo, nos três momentos é igual (5 valores). Quanto aos valores correspondentes aos pontos de corte de 80 e 90 verificamos que entre o pré e o pós-teste se mantêm muito próximos ou iguais. Entre o pós-teste e o *follow-up* sofrem um aumento, de 12,6 para 14 para o primeiro ponto de corte e de 16 para 17 para o segundo ponto de corte.

Quadro 11 – SDQ Percentis Total de Dificuldades no grupo de controlo

GRUPO DE CONTROLO			
PERCENTIS	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	FOLLOW-UP
50	5,0	5,0	5,0
80	12,4	12,6	14
90	16,0	16,0	17,0

50: mediana; 80: *borderline*; 90: clínico

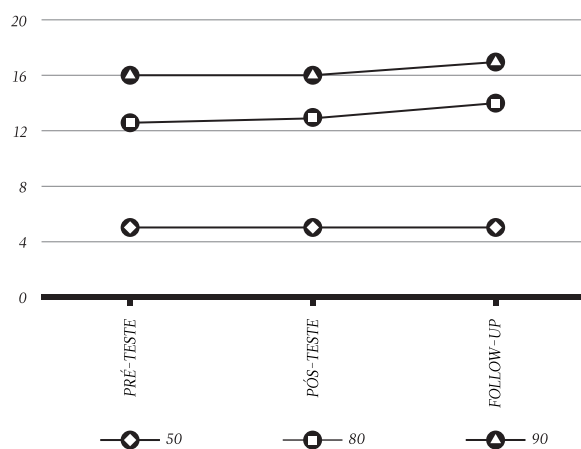
Quando aplicámos o teste de Friedman aos resultados obtidos pelo grupo de controlo no Total de Dificuldades, os valores obtidos indicam não haver diferenças significativas ($p=0,692$) nas três medições efectuadas (pré-teste, pós-teste, *follow-up*).

Estes resultados permitem-nos concluir que no grupo de controlo as educadoras descrevem as crianças dos seus grupos, no que se refere ao Total de Dificuldades, de forma estatisticamente semelhante nos três momentos. Esta situação pode ser observada no Gráfico 2.

7.2

RESULTADOS NO SDQ: POR SUBESCALAS

Gráfico 2 SDQ Percentis Total de Dificuldades: grupo de controlo



50: mediana; 80: *borderline*; 90: clínico

7.2.1 – Grupo Experimental

Passamos a analisar os resultados individuais para cada uma das subescalas que compõem o SDQ.

O resultados do teste de Friedman mostrou diferenças significativas para todas as subescalas ($p < 0,001$): Sintomas Emocionais, Problemas de Comportamento, Hiperactividade, Problemas de Relacionamento com os Colegas e Comportamento Pró-social.

O teste de LSD mostra que não há diferença entre a segunda (pós-teste) e terceira (*follow-up*) medição para todas a escalas de problemas (sintomas emocionais $p = 0,137$; problemas de comportamento $p = 0,877$; hiperactividade $p = 0,094$; problemas de relacionamento com colegas $p = 0,121$ e escala total de dificuldades $p = 0,43$). Torna-se apenas significativa a diferença em relação à diferença entre a primeira e a segunda medições, ($p < 0,05$). A exceção é a subescala do Comportamento Pró-social que apresentou diferença significativa nas três medições.

No Quadro 12, apresentam-se as pontuações referentes a cada uma das subescalas que compõem o SDQ: Subescalas de Sintomas Emocionais, Problemas de Comportamento, Hiperactividade, Problemas de Relacionamento com os Colegas e Comportamento Pró-social.

Quadro 12 – SDQ percentis por subescalas no grupo experimental

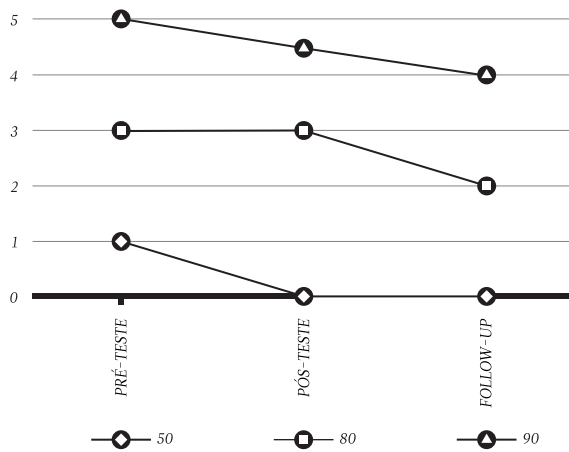
PERCENTIS	SINTOMAS EMOCIONAIS			PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO			HIPERACTIVIDADE			PROBLEMAS DE REL. COLEGAS			COMPORTAMENTO-PRÓ-SOCIAL		
	PRE	POS	F.UP	PRE	POS	F.UP	PRE	POS	F.UP	PRE	POS	F.UP	PRE	POS	F.UP
50	1,0	,0	,0	1,0	,0	,0	3,0	1,0	,0	1,0	,0	,0	5,0	10,0	10,0
80	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	2,0	6,0	5,0	5,0	3,0	1,0	,0	4,0	7,0	7,0
90	5,0	4,5	4,0	5,0	3,0	3,0	9,0	6,5	8,0	4,0	3,0	,0	2,0	6,0	5,0

50: mediana; 80: *borderline*; 90: clínico

7.2.1.1 – Subescala de Sintomas Emocionais

Na subescala de Sintomas Emocionais vemos que os efeitos significativos da intervenção, tal como indicado pelos resultados já descritos dos testes de Friedman e LSD (cf. Ponto 7.2.1.) correspondem a uma redução do valor do percentil 50 de 1 para 0, entre o pré e o pós-teste, assim como a uma redução do valor do percentil 90 de 5,0 para 4,5. Estes efeitos positivos na redução dos sintomas emocionais relatados pelas educadoras prolongam-se no tempo, tendo a medição final ainda melhores resultados, com os valores dos percentis 80 e 90 a sofrerem uma redução entre a segunda e a terceira medições, apesar de esta não ser, como já referimos, estatisticamente significativa. No Gráfico 3 podemos observar a mudança descrita.

Gráfico 3 – SDQ subescala Sintomas Emocionais: Grupo Experimental

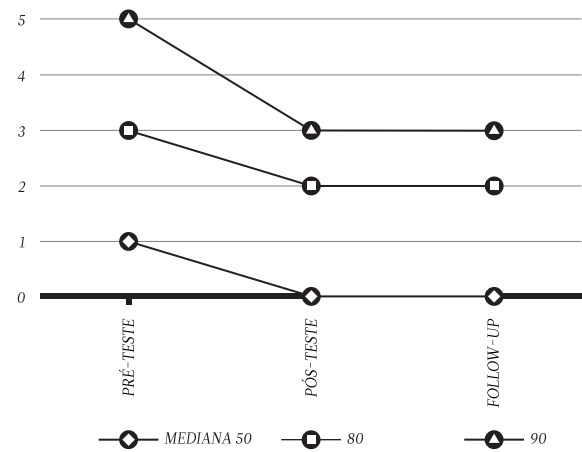


50: mediana; 80: *borderline*; 90: clínico

7.2.1.2 – Subescala de Problemas de Comportamento

Os resultados dos testes de Friedman e LSD descritos (cf. Ponto 3.2.1.) indicaram a existência de uma diferença significativa entre os dois primeiros momentos de avaliação e de uma ausência de diferença significativa entre o pós-teste e o *follow-up*. Uma análise dos resultados obtidos indica-nos uma redução dos valores dos percentis 50, 80 e 90 entre o pré e o pós-teste, o que nos indica que as educadoras de infância percebem menos problemas de comportamento nas crianças no fim da intervenção, comparativamente ao pré-teste (cf. Quadro 12). Essa mesma análise, para os valores do pós-teste e *follow-up*, mostra-nos que neste caso não há diferenças entre as duas medições finais pelo que o efeito do programa se mantém. O Gráfico 4 permite-nos observar as mudanças descritas.

Gráfico 4 – SDQ subescala Problemas de Comportamento: Grupo Experimental

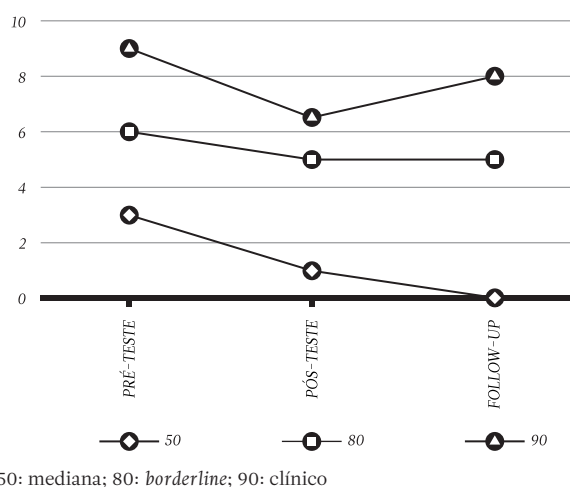


50: mediana; 80: *borderline*; 90: clínico

7.2.1.3 – Subescala de Hiperactividade

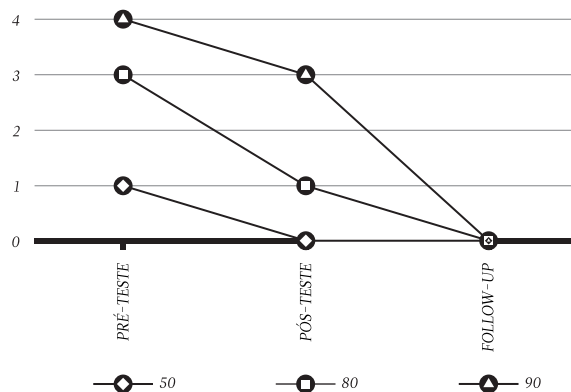
Quando nos detemos nos resultados obtidos na subescala de Hiperactividade, e tendo em conta que tal como para os resultados anteriores os testes de Friedman e LSD indicaram uma diferença estatisticamente significativa entre os resultados do pré e pós-testes, mas não significativa para as diferenças entre os dois momentos finais (cf. ponto 7.2.1) verificamos a existência de uma redução entre os valores dos percentis 50, 80 e 90 nos dois primeiros momentos, o que indica que as educadoras de infância perceberam menos comportamentos de hiperactividade e falta de atenção no fim da intervenção (cf. Quadro 12). Para a diferença entre o pós-teste e *follow-up* observamos uma continuidade na redução para o percentil 50, apesar de um aumento no percentil 90. Dado que os testes de significância indicaram que esta diferença não tem qualquer significado estatístico, podemos afirmar que os efeitos positivos da intervenção se mantiveram 7 meses depois de esta ter terminado. No Gráfico 5 podemos observar e compreender esta evolução ao longo dos três momentos.

Gráfico 5 – SDQ subescala Hiperactividade: Grupo Experimental



7.2.1.4 – Subescala Problemas de Relacionamento com os Colegas

Gráfico 6 – SDQ subescala Problemas de Relacionamento com os colegas: Grupo Experimental



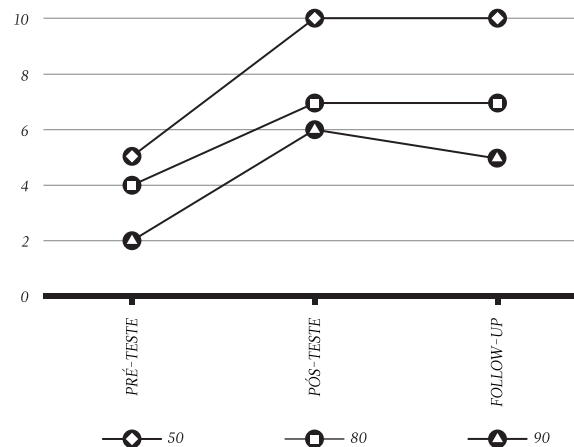
50: mediana; 80: *borderline*; 90: clínico

Também na subescala Problemas de Relacionamento com os Colegas houve uma redução estatisticamente significativa dos valores apresentados no pré-teste, com manutenção do efeito 7 meses depois de a intervenção ter terminado (cf. Ponto 7.2.1. para valores dos testes de Friedman e LSD). Analisando os valores obtidos nos percentis 50, 80 e 90 (cf. Quadro 12) deparamo-nos com uma redução nos três, entre o pré e o pós-teste, redução que se mantém ou até se acentua (percentis 80 e 90) entre o pós-teste e o *follow-up*, o que nos conduz a um ponto terminal de zero nos três pontos de corte. O Gráfico 6 traduz de uma forma visualmente clara este fenómeno de finalização no ponto zero.

7.2.1.5 – Subescala Comportamento Pró-social

Nesta subescala é notório o aumento dos valores entre a primeira medição e a segunda, resultado que se mantém estável após 7 meses de intervenção. Como já indicado há uma diferença estatisticamente significativa não apenas entre as duas primeiras medições, mas também entre as duas últimas (cf. Ponto 7.2.1.). Porém, após uma análise mais detalhada, verificou-se que a diferença apresentada entre as medições pós e final se deve à variabilidade global dos dados tendo a medição final apresentado os dados mais concentrados. Assim, fazendo apenas a comparação entre as duas últimas com um teste de Wilcoxon verificou-se não haver diferença estatística (valor $p=0,122$). Podemos assim afirmar que as educadoras de infância perceberam as crianças que participaram na intervenção como sendo mais socialmente competentes depois de esta ter terminado, não se perdendo este efeito positivo 7 meses depois de ter finalizado (cf. Quadro 12). Observamos esta mudança no Gráfico 7.

Gráfico 7 – SDQ subescala Comportamento Pró-social: Grupo Experimental



50: mediana; 80: *borderline*; 90: clínico

7.3

RESULTADOS NO SDQ EM CADA UMA DAS SUBESCALAS

7.3.1 – Grupo de Controlo

Passaremos a apresentar os resultados para cada subescala no grupo de controlo (cf. Quadro 13).

Quadro 13 – SDQ percentis por subescalas no Grupo de Controlo

PERCENTIS	SINTOMAS EMOCIONAIS			PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO			HIPERACTIVIDADE			PROBLEMAS DE REL. COLEGAS			COMPORTAMENTO-PRÓ-SOCIAL		
	PRE	POS	F.UP	PRE	POS	F.UP	PRE	POS	F.UP	PRE	POS	F.UP	PRE	POS	F.UP
50	1,0	1,0	1,0	,0	,0	,0	2,0	2,0	2,0	,0	,0	,5	9,0	8,5	8,0
80	2,0	2,0	2,0	4,0	4,0	3,4	6,0	6,0	6,0	2,0	2,0	3,0	6,0	6,0	5,0
90	3,0	3,7	3,0	5,0	5,0	5,0	8,0	8,0	8,0	3,0	3,0	4,0	5,0	5,0	4,0

50: mediana; 80: *borderline*; 90: clínico

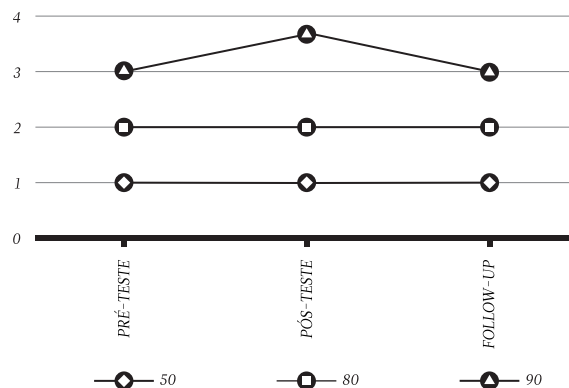
Duma maneira geral verificamos, através dos resultados do Quadro 13, que as diferenças nas três medições não são muito acentuadas, embora se registem algumas alterações sobretudo nos cortes a 80% e 90%. O resultado do teste de Friedman mostrou não haver diferenças significativas para as subescalas Sintomas Emocionais ($p=0,104$); Problemas de Comportamento ($p=0,08$); Hiperactividade ($p=0,296$); Problemas de Relacionamento com Colegas ($p=0,120$). Mostrou haver diferença significativa para a subescala do Comportamento Pró-social que apresentou diferença significativa nas três medições ($p=0,01$).

Passamos a analisar estes resultados em cada uma das subescalas.

7.3.1.1 – Subescala Sintomas Emocionais

As educadoras descrevem as crianças como não apresentando mudanças nos sintomas emocionais nos três momentos, embora no corte a 90% se tenha registado uma oscilação entre as três medições, como podemos observar pelo Gráfico 8. Esta manutenção nos resultados é confirmada pela ausência de um valor significativo no teste de Friedman, como já referimos (cf. ponto 7.3.1).

Gráfico 8 – SDQ subescala Sintomas Emocionais: Grupo de Controlo



50: mediana; 80: *borderline*; 90: clínico

7.3.1.2 – Subescala Problemas de Comportamento

Nesta subescala os valores foram exactamente os mesmos nas três medições para os pontos de corte 50% e 90%, havendo apenas uma ligeira redução no ponto de corte 80% entre o pós-teste e o *follow-up* (cf. Quadro 13), mas sem qualquer significado estatístico (cf. ponto 7.3.1.).

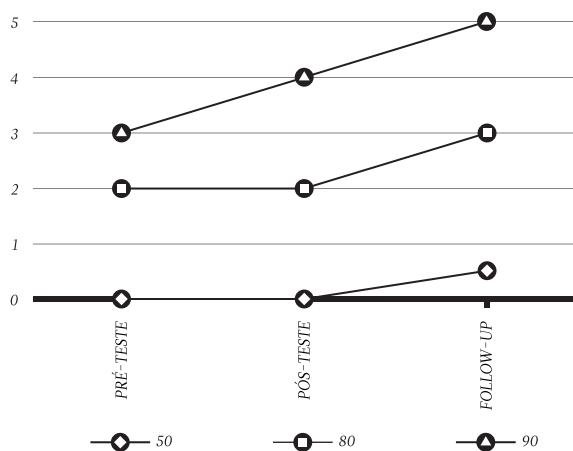
7.3.1.3 – Subescala Hiperactividade

Nesta subescala os valores obtidos nas três medições, nos três pontos de corte considerados, não sofreram qualquer mudança (cf. Quadro 13).

7.3.1.4 – Subescala Problemas de Relacionamento com os Colegas

Uma das escalas onde se verificou diferenças nas medições foi a escala de Relacionamento com os Colegas, tendo-se registado um aumento dos problemas essencialmente entre o pós-teste e o *follow-up* (cf. Quadro 13 e Gráfico 9). Porém, e como indicaram os resultados do teste de Friedman já apresentados (cf. ponto 7.3.1.), este aumento não tem qualquer significado estatístico.

Gráfico 9 – SDQ subescala Problemas de Relacionamento com os Colegas: Grupo de Controlo

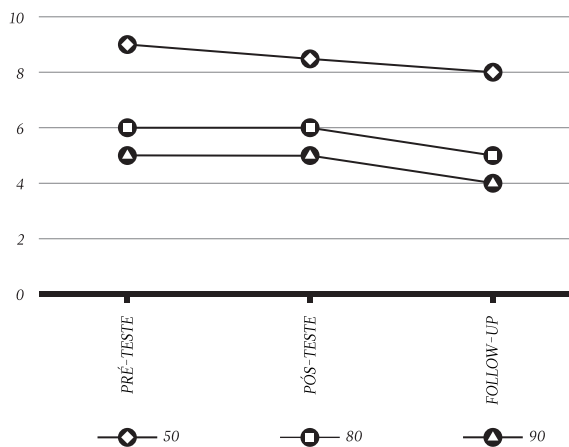


50: mediana; 80: *borderline*; 90: clínico

7.3.1.5 – Subescala Comportamento Pró-social

Como podemos observar através do Gráfico 10 e dos resultados apresentados no Quadro 13, na subescala de Comportamento Pró-social registou-se uma diminuição de resultados, sobretudo do segundo para o terceiro momento de medição, sendo esta redução estatisticamente significativa, de acordo com os resultados do teste de Friedman ($p=0,01$). Podemos afirmar que as educadoras, essencialmente entre o 2º e o 3º momentos de avaliação, indicaram uma redução na competência social das crianças do grupo de controlo.

Gráfico 10 – SDQ subescala Comportamento Pró social: Grupo de Controlo



50: mediana; 80: *borderline*; 90: clínico

7.4

SÍNTESE DOS EFEITOS DA INTERVENÇÃO NO SDQ COMPARANDO GRUPO EXPERIMENTAL E GRUPO DE CONTROLO

Com base nos resultados descritos nos pontos anteriores podemos afirmar que as educadoras que implementaram o Programa Anos Incríveis nos seus grupos descrevem as crianças, no fim da aplicação do Programa, como apresentando significativamente menos dificuldades que no início, quer quando consideramos o Total de Dificuldades, quer quando analisamos cada uma das subescalas que compõem esse resultado total separadamente. Estes resultados indicam que percebem menos problemas emocionais, de comportamento, de hiperactividade e de relacionamento com os colegas. Este efeito não acontece com as educadoras que não implementem o Programa, as quais descrevem as crianças dos seus grupos de forma semelhante nesses dois momentos, quer no Total de Dificuldades, quer em cada uma das subescalas de dificuldades separadamente.

Quando consideramos a subescala de capacidades, designada por Comportamento Pró-social, encontramos um efeito significativo inverso ao das subescalas de dificuldades no grupo experimental, com as educadoras que implementaram o Programa a descreverem, no fim da intervenção, as crianças como possuindo mais competência pró-social que antes de a intervenção ter sido implementada. No grupo de controlo não se observa este efeito.

Os resultados obtidos no grupo experimental mantêm-se 7 meses depois de a intervenção ter terminado. No grupo de controlo assistimos, nomeadamente na subescala de Comportamento Pró-social, a uma diminuição de valores, o que indica que na opinião das educadoras, as crianças deste grupo reduziram as suas competências sociais.

Apresentam-se, de seguida, gráficos de extremos e quartis (box-plots) (cf. Gráficos 11 a 16) mostrando a dispersão de pontuações por grupos nas três fases do estudo. Trata-se apenas da visualização da informação já apresentada em quadros e gráficos anteriores e por nós acabada de sintetizar.

Gráfico 11 - Total de Dificuldades por grupo e fase

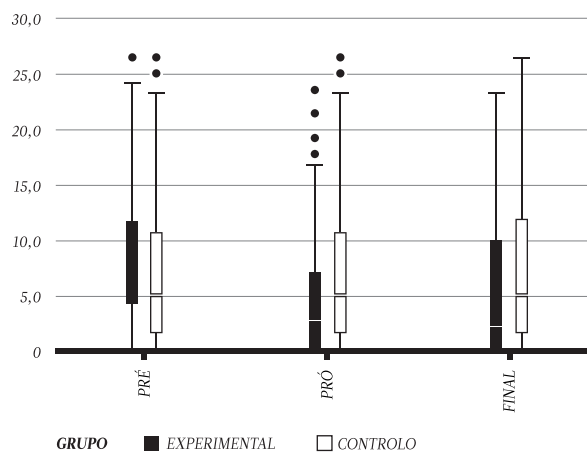


Gráfico 12 - Subescala Sintomas Emocionais por grupo e por fase

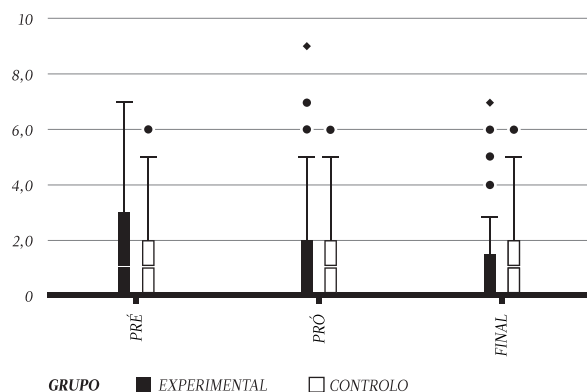


Gráfico 13 – Subescala Problemas de Comportamento por grupo e por fase

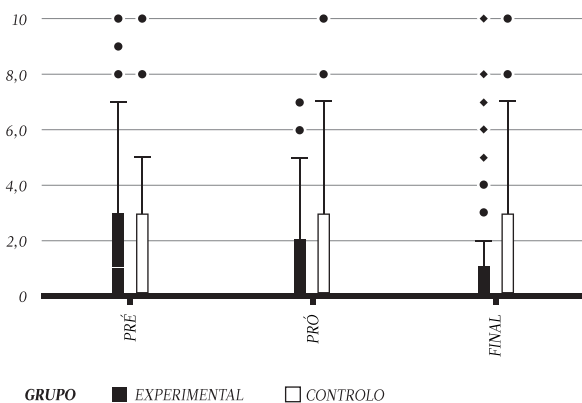


Gráfico 14 – Subescala Hiperactividade por grupo e fase

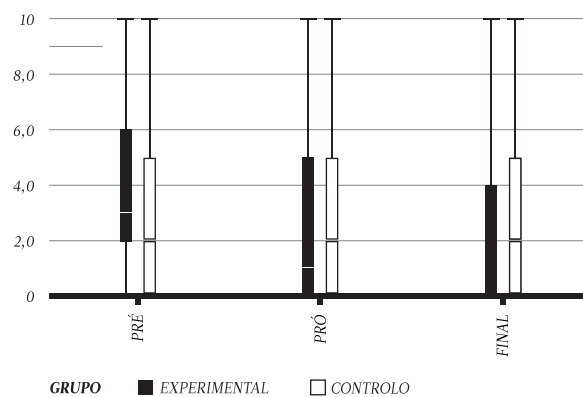


Gráfico 15 – Subescala Problemas de Relacionamento com os Colegas por grupo e por fase

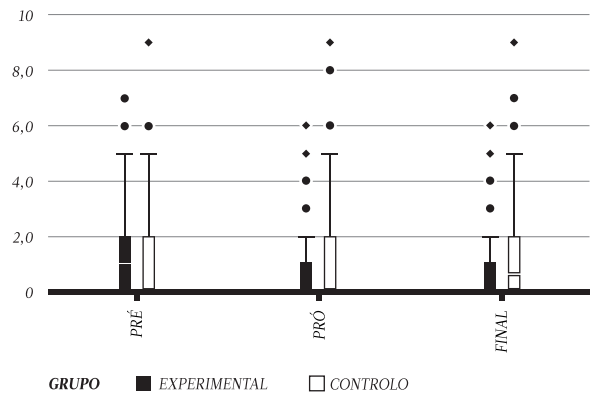
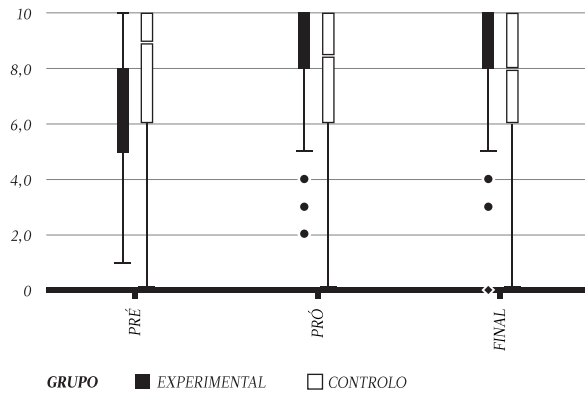


Gráfico 16 – Subescala Comportamento Pró-social



7.4.1 – Efeito da intervenção em função da zona

Uma das questões do nosso estudo era conhecer se a intervenção efectuada seria igualmente eficaz em jardins de infância de zona predominantemente urbana e de zona predominantemente rural.

No Quadro 14 encontram-se os resultados obtidos, nos três momentos de avaliação, na subescala de Comportamento Pró-social e no Total de Dificuldades do SDQ no grupo experimental. Optámos por analisar apenas o Total de Dificuldades, e não cada uma das subescalas de dificuldades separadamente, uma vez que o objectivo era conhecer se o efeito tinha sido o mesmo, independentemente do tipo de dificuldade a que se refere.

Quadro 14 – SDQ Comportamento Pró-social e Total de Dificuldades no Grupo Experimental: Zona

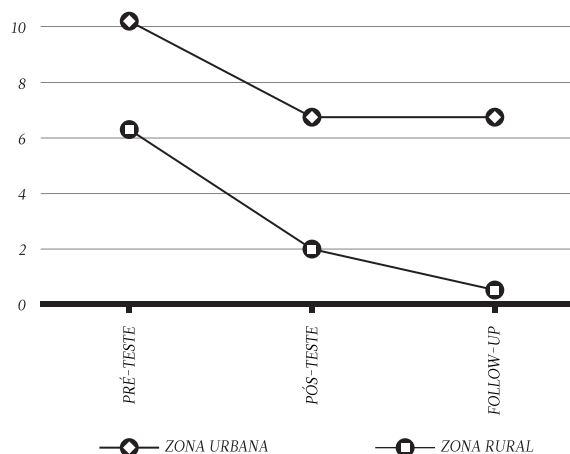
GRUPO EXPERIMENTAL		ZONA URBANA		ZONA RURAL	
		MEDIA	DP	MEDIA	DP
COMPORTAMENTO PRÓ-SOCIAL	Pré-teste	5,32	2,49	7,00	1,90
	Pós-teste	8,31	1,87	9,32	1,59
	Follow-up	8,24	2,26	9,72	,89
TOTAL DIFICULDADES	Pré-teste	10,22	5,98	6,26	4,75
	Pós-teste	6,75	6,07	1,94	3,70
	Follow-up	6,67	6,35	,41	1,19

Pela análise dos resultados apresentados no Quadro 14 podemos observar que o grupo experimental pertencente à zona rural apresenta, no momento do pré-teste, uma média mais baixa na escala Total de Dificuldades ($M=6,26$), do que o da amostra de crianças pertencentes à zona urbana ($M=10,22$). Por sua vez, apresentam um valor mais elevado ($M=7,00$) no Comportamento Pró-social (urbano = $5,32$).

A aplicação do Qui-quadrado mostrou haver uma associação significativa entre o resultado da escala e a zona. Encontrámos, assim, resultados estatisticamente diferentes entre a zona rural e a urbana no momento do pré-teste.

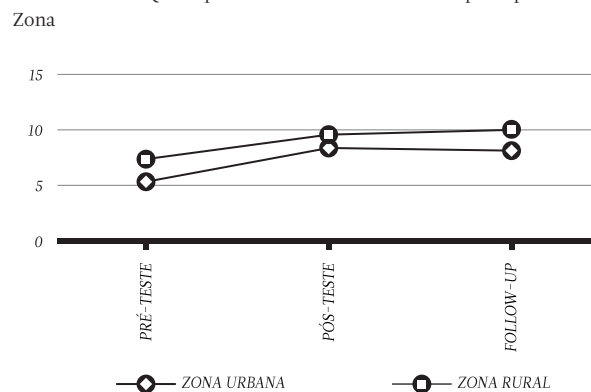
Com a aplicação do teste de Mann-Whitney verificámos existirem em ambas as zonas diferenças entre os três momentos de avaliação ($p<0,002$) no Total de Dificuldades entre as duas zonas. Os resultados obtidos, e expressos no Gráfico 17, mostram-nos que em ambas as zonas se observou uma redução no Total de Dificuldades entre o pré-teste e o pós-teste não se perdendo esse efeito nos 7 meses seguintes, e que a diferença entre zonas urbana e rural se mantém significativa nos três momentos

Gráfico 17 - SDQ Total Dificuldades no Grupo Experimental: Zona



Analisando os dados referentes ao Comportamento Pró-social no grupo experimental (cf. Quadro 14), verificamos que no momento do pré-teste a média do Comportamento Pró-social referente ao grupo de crianças da zona rural era mais elevado (M=7) que o da zona urbana (M=5,32), situação que se vai manter nas duas avaliações seguintes. Em ambas as zonas assistimos a um aumento dos valores entre o pré-teste e o pós-teste, mantendo-se esse efeito no *follow-up* no caso das crianças da zona urbana e aumentando no caso das crianças da zona rural (cf. Gráfico 18).

Gráfico 18 – SDQ Comportamento Pró-social no Grupo Experimental:



Os dados do teste de Man-Whitney indicam-nos que nos três momentos os dois grupos diferem significativamente entre si ($p < 0,001$) na competência pró-social.

7.4.2 – Efeito da intervenção em função do género

Quadro 15 – SDQ Comportamento Pró-social e Total de Dificuldades no Grupo Experimental: Género

GRUPO EXPERIMENTAL		FEMININO		MASCULINO	
		MEDIA	DP	MEDIA	DP
COMPORTAMENTO PRÓ-SOCIAL	Pré-teste	6,06	2,49	5,64	2,36
	Pós-teste	8,78	1,76	8,47	1,92
	Follow-up	8,83	1,85	8,44	2,33
TOTAL DIFICULDADES	Pré-teste	8,95	5,99	8,89	5,83
	Pós-teste	4,92	5,69	5,48	6,08
	Follow-up	4,51	5,94	5,44	6,33

Analisando os dados referentes ao género das crianças, no grupo experimental, no momento do pré-teste verificamos que praticamente não se registam diferenças na escala Total de Dificuldades entre rapazes e raparigas (cf. Quadro 15). No entanto, verificamos que o género masculino apresenta uma pontuação ligeiramente mais baixa na subescala de Comportamento Pró-social ($M=5,64$) quando comparado com o género feminino ($M=6,06$) no momento do pré-teste. No momento do pós-teste os valores subiram para os dois géneros (cf. Quadro 15), tendo a última medição confirmado a manutenção do efeito. Para o Total de Dificuldades assistimos no pós-teste a uma diminuição dos valores, quer para o género feminino, quer para o masculino, situação que passados 7 meses se mantém, continuando no caso do género feminino a descer ($M=4,51$). Não foram encontradas diferenças estatísticas significativas face a esta variável entre os dois géneros, em nenhum dos três momentos da avaliação para ambos os indicadores Total de Dificuldades e Competência Pró-social, conforme nos indicam os valores do teste U de Mann-Whitney ($p>0,05$).

Nos gráficos 19 e 20 podemos visualizar mais facilmente esta situação.

Gráfico 19 – Escala Total de Dificuldades no Grupo Experimental: Género

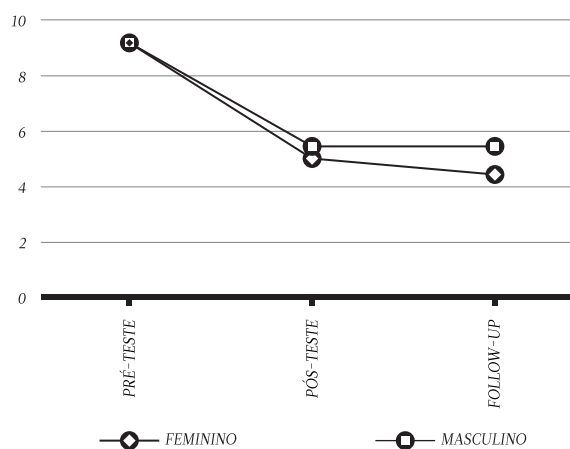
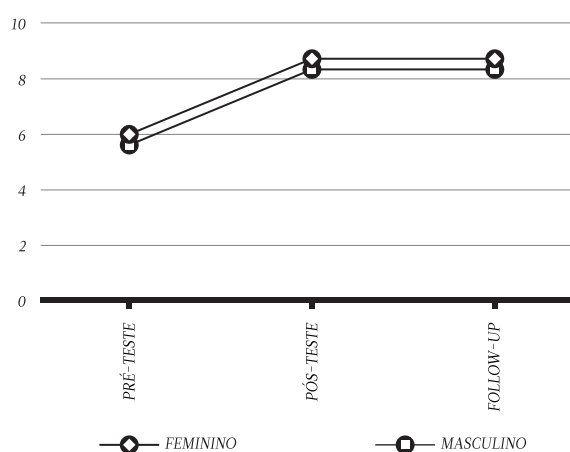


Gráfico 20 – SDQ Comportamento Pró-social no Grupo Experimental: Género



7.4.3– Efeito da intervenção em função da idade

Quadro 16 – SDQ Comportamento Pró-social e Total de Dificuldade Grupo Experimental: idade

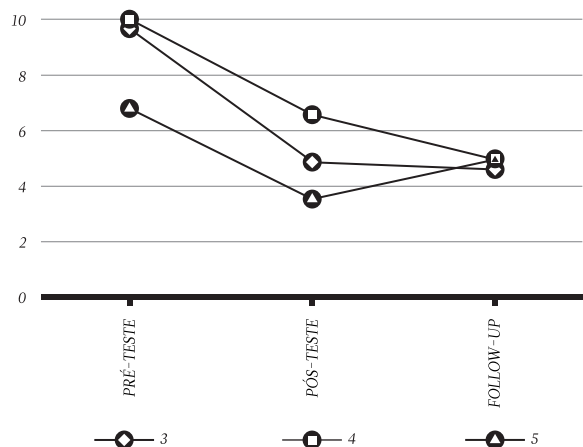
IDADE		3		4		5	
		MEDIA	DP	MEDIA	DP	MEDIA	DP
COMPORTAMENTO PRÓ-SOCIAL	Pré-teste	6,28	2,14	5,22	2,56	6,14	2,55
	Pós-teste	8,77	1,51	8,10	2,33	9,19	1,28
	Follow-up	8,91	1,95	8,51	2,15	7,57	2,51
TOTAL DIFICULDADES	Pré-teste	9,42	5,32	9,82	6,59	6,86	5,34
	Pós-teste	4,91	4,85	6,57	7,34	3,64	4,49
	Follow-up	4,67	5,58	5,20	6,72	5,14	6,41

Pela análise dos resultados apresentados no Quadro 16, podemos observar que em termos dos valores da escala Total de Dificuldades se registou um decréscimo de valores para todas as idades do pré-teste para o pós-teste. Foi no grupo etário dos 3 anos que se registou a diminuição mais acentuada de valores do pré-teste (M=9,42) para o pós-teste (M=4,91).

Passados 7 meses os efeitos mantêm-se, continuando a existir uma diminuição de valores médios para os 3 e 4 anos, assistindo-se nos 5 anos a uma ligeira subida nos valores médios (cf. Quadro 16) continuando porém inferiores aos existentes no pré-teste neste grupo etário.

O Gráfico 21 apresenta-nos uma visualização mais clara dos dados já expressos no Quadro 16 para o Total de Dificuldades.

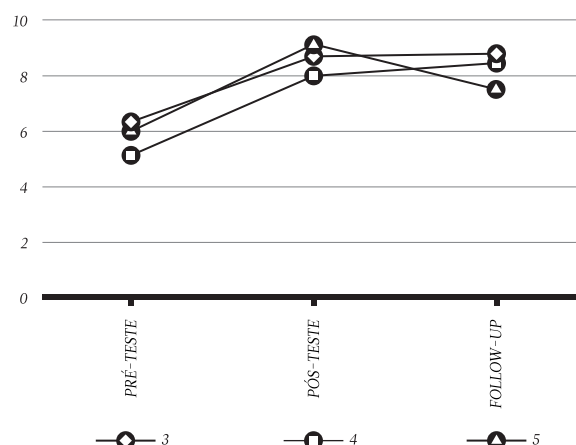
Gráfico 21 – SDQ Total de Dificuldades no Grupo experimental: Idade



Os valores dos teste de significância (Kruskal-Wallis) indicam-nos que só no momento do pré-teste é que existe uma diferença estatisticamente significativa, com o grupo dos 5 anos a ter um valor significativamente mais baixo que os outros dois grupos. Depois da intervenção os três grupos aproximam-se e deixa de se observar diferenças estatisticamente significativas, quer no pós-teste, quer no *follow-up*.

Analisando os dados referentes à subescala do comportamento Pró-social (cf. Quadro 16) verificámos um aumento dos valores médios em todas as idades do pré-teste para o pós-teste. O efeito da intervenção continua a manter-se passados 7 meses continuando a assistir-se a um aumento de valores nas faixas etárias dos 3 e 4 anos. Nos 5 anos observamos que os efeitos se mantiveram, havendo no entanto uma redução do valor médio do pós-teste (M=9,19) para o *follow-up* (M=7,57) (cf. Gráfico 22). Porém, não encontramos diferenças estatisticamente significativas para o factor idade, em nenhum dos 3 momentos de avaliação, de acordo com os resultados do teste de Kruskal-Wallis.

Gráfico 22 – SDQ subescala Comportamento Pró-social no Grupo experimental: Idade



DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS NO SDQ

As pesquisas evidenciam que os educadores de infância se sentem preocupados com o número de crianças que chegam às suas salas com dificuldades na auto-regulação emocional e desprovidas de competências sociais que lhes permitam agir de forma equilibrada e aprender. Muitos relatam que se sentem incapazes de lidar com os problemas de comportamento das crianças. Outra das evidências mostra que o clima emocional vivido nas salas de jardim de infância e a qualidade dos relacionamentos entre o educador e as crianças são factores críticos para a redução de problemas de comportamento junto de crianças em risco (Hamre & Pianta, 2001; Howes et al., 2008). Também a clarificação de regras e expectativas demonstrou contribuir para a redução de problemas de comportamento e agressão (Arnold, Williams & Arnold, 1998). O treino de educadores para promoverem um ambiente de suporte e implementarem estratégias efectivas de redução de comportamentos disruptivos conduz a uma melhoria do clima emocional na sala (Webster-Statton et al., 2004; Raver et al., 2008). Por último, a implementação de um currículo socioemocional traduz-se em benefícios no comportamento das crianças (Grossman et al., 1997; Domitrovich et al., 2007; Webster-Statton et al., 2004).

No capítulo 4 (cf. ponto 2.1) tivemos oportunidade de referir que o objectivo universal dos programas de prevenção era ajudar os educadores a promoverem o desenvolvimento de competências de auto-regulação emocional e reduzir os problemas de comportamento nas crianças, envolvendo toda a comunidade educativa. Isto porque a auto-regulação emocional e a competência social detêm um papel principal na adaptação interpessoal das crianças, bem como no seu sucesso académico. Uma revisão aprofundada e bastante convincente, (cf. *Neurons to Neighborhoods*, Shonkoff & Phillips, 2000) sublinha a evidência emergente de que o desenvolvimento socioemocional e a aprendizagem académica se encontram mais entrelaçados do que alguma vez se supôs.

Tendo como base os dados do nosso estudo podemos afirmar que os educadores que receberam intervenção do Programa Anos Incríveis e o aplicaram nas suas salas apresentaram resultados diferentes dos do grupo de controlo nas avaliações do desenvolvimento socioemocional das crianças das suas salas avaliado pelo SDQ.

Fazendo uma análise comparativa entre os grupos, verificamos que o grupo de controlo à partida apresentava, percebido pelas educadoras, um Total de Dificuldades menor que o grupo experimental, situando-se a diferença em 3 pontos. Esta diferença, mais acentuada (4 pontos), fazia-se também sentir em termos da subescala de comportamento pró-social, com os primeiros a apresentarem o valor mais elevado. Estendendo esta análise comparativa à amostra portuguesa (Gaspar, n.d.) este grupo apresentava-se igualmente como tendo menos dificuldades que essa amostra, uma vez que os percentis (50, 80 e 90) apresentaram valores mais baixos que os da amostra portuguesa (cf. ponto 6.1.5.). Por sua vez os valores obtidos pelo grupo experimental eram semelhantes aos da amostra portuguesa.

Após a intervenção verificámos que as educadoras do grupo experimental descreveram as suas crianças como apresentando menos dificuldades que no início, em todas as subescalas e Total de Dificuldades que compõem o SDQ. Após 7 meses do terminus da intervenção estes dados mantiveram-se. O mesmo não aconteceu com as educadoras pertencentes ao grupo de controlo, as quais descreveram as suas crianças de forma semelhante nos dois momentos de avaliação, quer na escala Total de Dificuldades, quer nas subescalas que a constituem.

Os resultados nos testes de Friedman e LSD permitem-nos afirmar que essa redução foi estatisticamente significativa, entre o pré-teste e o pós-teste, para o grupo experimental, não se achando nenhuma mudança significativa para o grupo de controlo.

Deste modo, em resultado da aplicação da intervenção, o grupo experimental no pós-teste não só reduz o valor mediano obtido no pré-teste (redução de 8 para 3), como ultrapassa o valor mediano do grupo de controlo (5 nos três momentos de avaliação). Podemos, com base neste resultado, excluir um fenómeno de mera aproximação à mediana, no grupo experimental, uma vez que a redução vai bem mais além que esse valor.

Analisando os resultados nas diferentes subescalas do Total de Dificuldades podemos concluir que esta redução foi estatisticamente significativa em todas, mantendo-se nos 7 meses seguintes.

Quanto aos resultados obtidos na subescala positiva, ou seja, do Comportamento Pró-social, estes vêm confirmar os obtidos anteriormente com o Total de Dificuldades, dado que assistimos, no grupo experimental, a um aumento da competência pró-social entre o pré-teste e o pós-teste e à manutenção deste aumento 7 meses depois (mudança no valor da mediana de 5 para 10, pré-teste para pós-teste).

No grupo de controlo observámos uma ligeira redução no valor mediano do Comportamento Pró-social (9,0 para 8,5 e 8,5 para 8), mas sem significado estatístico. Assim, apesar de o grupo experimental ter iniciado a intervenção com um valor mediano na competência social bastante inferior ao de controlo (5 em vez de 9), no pós-teste ultrapassa-o (10 em vez de 8,5) e mantém-se mais elevado no *follow-up* (10 em vez de 8).

Para responder à questão “crianças que frequentam jardins de infância em zonas diferentes, especificamente rurais e urbanas, usufruíram de forma diferente da intervenção?” efectuámos uma análise dos resultados nos três momentos da avaliação em função da zona. Os resultados obtidos permitem-nos afirmar que as crianças da Zona rural foram avaliadas nos três momentos como apresentando significativamente menos dificuldades que as da zona urbana, ao mesmo tempo que apresentavam uma competência social significativamente superior. Porém, em ambas as zonas, assistimos a uma redução no Total Dificuldades entre o pré-teste e o pós-teste, a qual não se perde no *follow-up*. Na Competência Social assistimos, por sua vez, a um aumento em ambas as Zonas. Deste modo, no grupo experimental ambos os grupos (rural e urbano) usufruíram igualmente da intervenção, com as diferenças entre eles a manterem-se nos três momentos.

Analisando os dados referentes ao género das crianças verificámos que não se registam diferenças estatisticamente significativas com rapazes e raparigas a usufruírem positivamente da intervenção. No que respeita à idade das crianças também não encontramos evidências de que esta variável exerça efeitos na intervenção. Estes dados aparecem em consonância com os descritos por Webster-Straton, Reid & Stoolmiller (2008).

Podemos assim afirmar que a intervenção foi igualmente eficaz com crianças de jardins de infância de zonas urbana e rural, de diferentes idades quer fossem rapazes ou raparigas.

9

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA INTERVENÇÃO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS SOCIOEMOCIONAIS DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA

9.1 OBJECTIVO

Na sequência da formação no Programa Anos Incríveis-Educadores, pretendemos também conhecer se os educadores de infância alteraram as suas práticas educativas socioemocionais, tendo sido este um dos objectivos formulados para o nosso estudo de intervenção (cf. ponto 2). Os observadores que utilizaram este instrumento de observação eram “cegos” para a condição, ou seja, desconheciam se os educadores tinham ou não tinham participado na intervenção com o Programa Anos Incríveis. Utilizámos no grupo experimental e no de controlo o “Inventário de práticas”, o qual já descrevemos no ponto 2 do capítulo 4. Este instrumento foi aplicado antes e depois da intervenção.

9.2

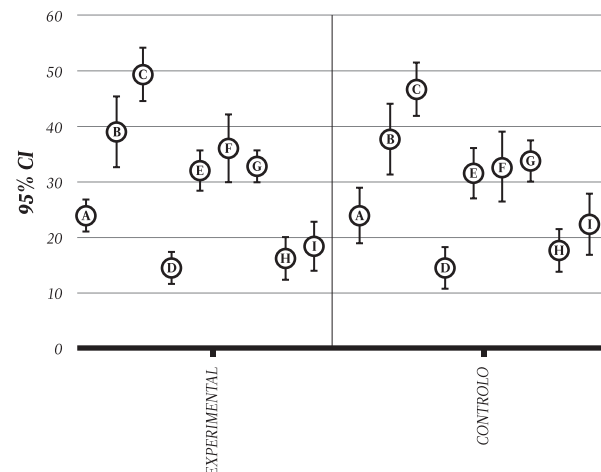
RESULTADOS NO PRÉ-TESTE NO INVENTÁRIO DE PRÁTICAS: GRUPO EXPERIMENTAL E GRUPO DE CONTROLO

Quadro 17 – Resultados do Inventário de Práticas no pré-teste: grupo experimental e controlo

SUBESCALAS	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO DE CONTROLO		
	PRÉ-TESTE	MÉDIA	MEDIANA	MÉDIA	MEDIANA
A ORGANIZAÇÃO DA SALA		23,13	23,00	23,50	25,00
B PLANIFICAÇÃO E TRANSIÇÕES		39,75	38,50	37,38	37,00
C ACTIVIDADES- PEQUENO E GRANDE GRUPO		49,63	49,00	47,00	49,00
D PLANOS DE COMPORTAMENTO		16,13	16,00	15,25	14,50
E ENSINO INDIVIDUALIZADO		31,50	32,50	31,13	34,00
F PRÁTICAS EMOCIONAIS		35,88	38,00	31,88	31,00
G -RELACIONAMENTO/COMUNICAÇÃO		34,63	34,00	33,88	33,00
H DISCIPLINA		17,38	16,50	18,50	18,00
I ENVOLVIMENTO PARENTAL		20,00	21,00	22,50	23,00

Analisando os dados do Quadro 17 verificamos que não existem grandes disparidades nas médias obtidas nas subescalas entre o grupo experimental e o de controlo. As subescalas onde a diferença é mais acentuada são: F-Práticas Emocionais, com o grupo experimental a obter um valor superior ao de controlo; B-Planificação e Transições igualmente com a mesma distribuição; I-Envolvimento Parental, em que é o grupo de controlo a obter o resultado superior.

Gráfico 23 – Intervalo de confiança no momento do pré-teste no Inventário de Práticas: grupos experimental e controlo



É perceptível, pelo Gráfico 23, que não há grandes diferenças nas manchas das componentes dos dois grupos.

Através da aplicação do teste de Mann-Whitney verificámos que não há diferenças estatisticamente significativas no pré-teste entre os dois grupos para todas as subescalas (cf. Quadro 18), apesar de na subescala F se encontrar próximo do limiar de significância estatística, indicando mais utilização de práticas emocionais pelas educadoras do grupo experimental comparativamente às de controlo.

Quadro 18 – Valores de p do Teste de Mann-Whitney para o pré-teste no Inventário de Práticas: grupo experimental e grupo de controlo

SUBESCALAS	A	B	C	D	E	F	G	H	I
VALOR P	,596	,460	,494	,597	,871	,058	,525	,791	,316

9.3

COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS NO PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE NO INVENTÁRIO DE PRÁTICAS: GRUPO EXPERIMENTAL

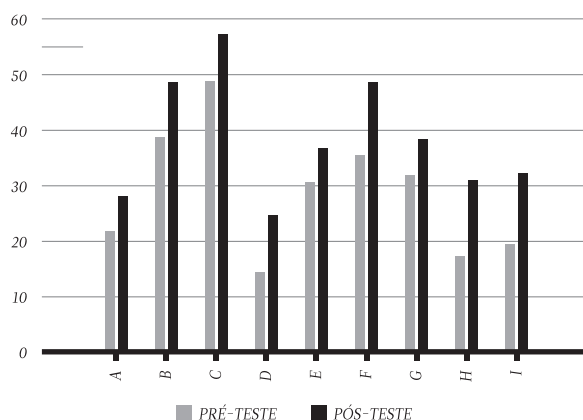
Analisando as médias obtidas, Quadro 19, no pré e pós-teste, constatamos que para o grupo experimental se registou um aumento de pontuação da primeira para a segunda medição em todas as subescalas, tanto na média como na mediana, do Inventário de Práticas.

Quadro 19 – Resultados do Inventário de Práticas no pré e pós-teste: grupo experimental

SUBESCALAS	PRÉ-TESTE	MÉDIA	MEDIANA
A - ORGANIZAÇÃO DA SALA	Pré-teste	23,13	23,00
	Pós-teste	28,13	28,50
B - PLANIFICAÇÃO E TRANSIÇÕES	Pré-teste	39,75	38,50
	Pós-teste	49,38	49,00
C - ACTIVIDADES- PEQUENO E GRANDE GRUPO	Pré-teste	49,63	49,00
	Pós-teste	56,88	56,50
D - PLANOS DE COMPORTAMENTO	Pré-teste	16,13	16,00
	Pós-teste	25,38	24,50
E - ENSINO INDIVIDUALIZADO	Pré-teste	31,50	32,50
	Pós-teste	36,88	37,00
F - PRÁTICAS EMOCIONAIS	Pré-teste	35,88	38,00
	Pós-teste	49,00	48,00
G - RELACIONAMENTO/COMUNICAÇÃO	Pré-teste	34,63	34,00
	Pós-teste	38,13	38,50
H - DISCIPLINA	Pré-teste	17,38	16,50
	Pós-teste	31,75	32,00
I - ENVOLVIMENTO PARENTAL	Pré-teste	20,00	21,00
	Pós-teste	24,38	23,50

É perceptível, pela observação o Gráfico 24, este aumento de pontuação em todas as subescalas.

Gráfico 24 – Resultados do Inventário de práticas no pré e pós-teste para o grupo experimental



Com a aplicação do Teste de Wilcoxon fomos saber se havia diferenças estatisticamente significativas entre os momentos pré e pós. Encontrámos diferenças estatisticamente significativas para todas as subescalas. Como podemos observar, pelos resultados apresentados no Quadro 20, os valores de p são todos inferiores a 0,05.

Não podemos deixar de referir que as diferenças foram mais acentuadas, do ponto de vista das medianas, nas subescalas H-Disciplina (14,37 pontos) e F-Práticas emocionais (13,12). Se considerarmos os conteúdos do Programa (cf. Anexo 3) este resultado seria um dos previstos.

Quadro 20 – Valor p do Teste de Wilcoxon para o pré e pós-teste no Inventário de Práticas: grupo experimental

SUBESCALAS	A	B	C	D	E	F	G	H	I
VALOR P	,017	,012	,011	,011	,012	,012	,018	,012	,027

9.3.1 – Resultados no pré-teste e pós-teste no Inventário de Práticas: grupo de controlo

Analisando as médias e medianas obtidas pelo grupo de controlo nos dois momentos de observação, pré e pós-teste, constatamos que não se registaram alterações nos resultados obtidos (cf. Quadro 21) no Inventário de Práticas.

Quadro 21 – Resultados do Inventário de práticas pré e pós-teste: grupo de controlo

SUBESCALAS	PRÉ-TESTE	MÉDIA	MEDIANA
A - ORGANIZAÇÃO DA SALA	Pré-teste	23,50	25,00
	Pós-teste	23,13	23,50
B - PLANIFICAÇÃO E TRANSIÇÕES	Pré-teste	37,38	37,00
	Pós-teste	37,38	37,00
C - ACTIVIDADES- PEQUENO E GRANDE GRUPO	Pré-teste	47,00	49,00
	Pós-teste	47,00	49,00
D - PLANOS DE COMPORTAMENTO	Pré-teste	15,25	14,50
	Pós-teste	15,25	14,50
E - ENSINO INDIVIDUALIZADO	Pré-teste	31,13	34,00
	Pós-teste	31,13	34,00
F - PRÁTICAS EMOCIONAIS	Pré-teste	31,88	31,00
	Pós-teste	31,75	31,00
G - RELACIONAMENTO/COMUNICAÇÃO	Pré-teste	33,88	33,00
	Pós-teste	33,88	33,00
H - DISCIPLINA	Pré-teste	18,50	18,00
	Pós-teste	18,50	18,00
I - ENVOLVIMENTO PARENTAL	Pré-teste	22,50	23,00
	Pós-teste	22,50	23,00

Verificamos, também, através da aplicação do teste de Wilcoxon, que no grupo de controlo não há diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos, pré e pós-teste, como podemos observar através da análise dos resultados do Quadro 22.

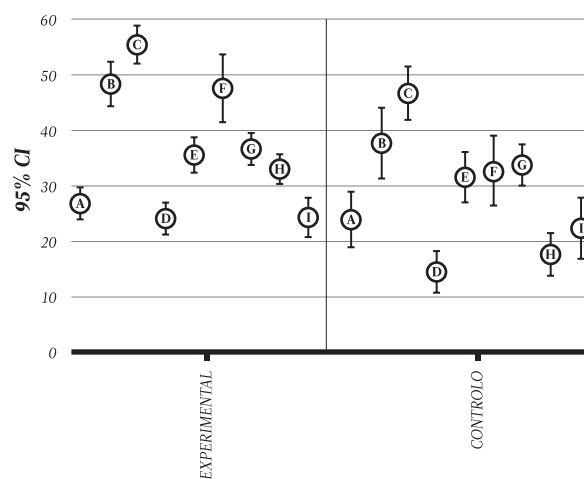
Quadro 22 – Valor p do Teste de Wilcoxon para o pré e pós-teste Inventário de Práticas: grupo de controlo

SUBESCALAS	A	B	C	D	E	F	G	H	I
VALOR P	,317	1,000	1,000	1,000	1,000	,317	1,000	1,000	1,000

9.3.2 – Resultados no pós-teste Inventário de Práticas: grupo experimental e grupo de controlo

Comparando as médias obtidas no pós-teste para os dois grupos, experimental e de controlo, verificamos, através da observação do Gráfico 25 que a mancha do grupo experimental está deslocada, com pontuação superior à do grupo de controlo, o que não se verificava no Gráfico 23, no qual podíamos visualizar os resultados no pré-teste de ambos os grupos.

Gráfico 25 – Intervalo de confiança no momento do pós-teste Inventário de Práticas: grupos experimental e de controlo



9.4

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Aplicando o Teste de Mann-Whitney para comparar os dois grupos no pós-teste concluímos que existem diferenças estatisticamente significativas para todas as componentes, à exceção da componente I-Envolvimento Parental, onde o valor de p é de 0,563 ($p > 0,05$). A componente G- Relacionamento, apresenta um valor *borderline* ($p = 0,049 < 0,05$). Com base nestes valores e observando os valores médios obtidos por ambos os grupos no pré-teste podemos afirmar que no momento do pós-teste o grupo experimental apresenta valores superiores ao de controlo em todas as componentes, porém na componente I (Envolvimento Parental) essa diferença não é estatisticamente significativa.

Quadro 23 - Valor p do Teste Mann-Whitney para o pós-teste: grupos experimental e controlo

SUBESCALAS	A	B	C	D	E	F	G	H	I
VALOR P	,035	,001	,002	,001	,011	,006	,049	,001	,563

O conceito de boas práticas é uma construção mental. Pessoas diferentes, à luz de diferentes teorias pedagógicas ou do desenvolvimento, podem ter diferentes conceitos de boas práticas. No entanto, poder-se-ão tomar como referência alguns elementos como ingredientes fundamentais para a construção de boas práticas. Sem dúvida que um desses elementos, que poderemos considerar como pilar, é o envolvimento e a implicação por parte do educador (Katz, 1977; Laevers, 2004). Outro será o diálogo, enfatizando uma relação autêntica com as crianças, o que inclui a partilha e, sobretudo, um enfoque nos sentimentos e comportamentos, transmitindo, assim, uma orientação pró-social e construtivista do mundo. Esta orientação pró-social e construtivista deve ser norteada pela autonomia, iniciativa e implicação das crianças, não descorando a definição de regras e limites na escolha desta orientação. Ao conseguir criar um ambiente de bem-estar, o educador está a garantir em 80% que procede correctamente no que diz respeito ao desenvolvimento das crianças (Laevers, 2004).

À semelhança do estudo exploratório que nos norteou quanto à avaliação da necessidade de intervir na proficiência dos educadores no desenvolvimento social e emocional das crianças, especificamente através dos estudos 2, 3 e 4, também a nossa amostra de educadoras, no pré-teste, revelou pontuações mais baixas, em relação

aos máximos pontuáveis no Inventário das Práticas, nas sub-escalas B-Planificação e Transições, na F-Práticas Socioemocionais, na D-Planos de Comportamento e na H-Disciplina (cf. ponto 6.2), precisamente as áreas fortes do programa de intervenção e que avaliámos de novo no pós-teste tendo apresentado os resultados obtidos. Passamos a descrever cada uma dessas áreas de prática educativa.

Na área de Planificação e Transições é importante que os educadores planifiquem as suas actividades, de uma forma flexível e suportada visualmente que permita às crianças irem acompanhando o decorrer do dia, e que permita ter em atenção as necessidades educativas e interesses e fazer escolhas. Actividades em que as crianças passem muito tempo em grande grupo, ou que passem grandes períodos de tempo sentadas e concentradas numa tarefa, causam aborrecimento e tornam as crianças inquietas. O equilíbrio entre actividades mais vigorosas com outras mais calmas, actividades dirigidas pelo educador, outras pelas crianças, transições activas entre as actividades e sinalizadas para que as crianças percebam que vão mudar de actividade, ajuda a diminuir não só os conflitos entre as crianças, como o próprio desgaste do educador ao repetir ordens desnecessárias.

As Práticas Socioemocionais possuem um largo espectro, pois o ambiente da sala deve ser propiciador, quer à identificação das emoções, quer à expressão e rotulação das mesmas implicando o educador como facilitador dessa tarefa, por um lado, e como modelo monitorizando as suas próprias emoções e sentimentos, por outro. Das práticas emocionais faz ainda parte a regulação emocional e a resolução de problemas. Os educadores devem acreditar no potencial de cada criança e reconhecer que, por vezes, a origem do comportamento negativo reside no desconhecimento e na inexperiência das situações. Assim, o objectivo é ensinar as crianças a resolverem os seus problemas, em vez de as castigar por terem problemas que não sabem como resolver, e ajudá-las a desenvolver competências que vão necessitar toda a sua vida.

No Programa Anos Incríveis a tónica é posta na “lei da intervenção menos disruptiva”. Assim, o educador deve organizar um plano de disciplina hierarquizado (área H-Disciplina) que lhe permita começar por estratégias pró-activas que ajudem a prevenir muitos dos problemas que ocorrem na sala, indo até a uma intervenção mais fracturante, em que são usadas estratégias mais disruptivas, como a perda de privilégios ou o *Time-Out*. A consistência

que o educador der ao seu plano de disciplina contribuirá para aumentar o sentido de segurança da criança, pois permitirá a esta antecipar as consequências como resultados naturais do seu comportamento inapropriado. O primeiro passo será então definir, com as crianças, regras claras e positivas, bem como as consequências para o não cumprimento dessas regras. Não deverão ser descuradas as estratégias para ensino de comportamentos alternativos e a modelação entre pares.

Analisando os dados que obtivemos no pós-teste, verificámos que após a intervenção, no grupo experimental, registou-se um aumento de pontuação em todas as subescalas do Inventário de Práticas. É precisamente nas componentes F-Práticas socioemocionais e H-Disciplina que se registaram as maiores diferenças de médias, da primeira para a segunda medição, o que nos permite afirmar que foi nestas duas componentes que os educadores mais alteraram as suas práticas. Como também foram estes os

componentes onde o índice de Cronbach obteve maior consistência ($F=0,886$ e $H=0,870$), podemos ler estes dados com confiança (cf. ponto 6.1, estudo 1).

Como encontrámos para todas as subescalas, diferenças estatisticamente significativas entre os valores do pré-teste e do pós-teste, podemos afirmar que, e como definido na nossa Hipótese de partida, os educadores que participaram na formação e implementaram o Programa alteraram as suas práticas educativas socioemocionais no sentido positivo.

Concluimos que os educadores conseguem construir caminhos para transformar os ambientes negativos da escola em locais positivos de aprendizagem, se lhes for dada essa oportunidade. Se os educadores acreditarem que são responsáveis por criar um ambiente positivo nas suas salas então agirão segundo essa crença e alterarão as suas práticas educativas. O desafio é dar esta oportunidade de mudança a todos os educadores.

10

AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO DOS EDUCADORES COM A FORMAÇÃO NO PROGRAMA ANOS INCRÍVEIS

10.1 A OFICINA DE FORMAÇÃO

Como explicámos no capítulo 7 (cf. ponto 3), a estratégia utilizada para efectuar a formação dos educadores no Programa “Anos Incríveis” foi o recurso a uma acção de formação (Oficina de Formação: “O desenvolvimento socioemocional no jardim de infância: Um programa de competências”), no âmbito da Formação Contínua de Professores. A Oficina correspondeu a cinco *workshops*: O educador pró-activo; Elogio, encorajamento, atenção e treino; Motivação através de incentivos; Diminuição de comportamentos inadequados e Prevenção de problemas de comportamento.

Inscreveram-se 18 educadores de infância, destes foram seleccionados aleatoriamente, por sorteio, 8 para fazerem parte do estudo, sendo que 5 desenvolviam a sua prática em jardins de infância da zona urbana e 3 na zona rural do concelho de Coimbra. Os resultados que passamos a apresentar referem-se a todos os educadores que participaram na Oficina (n=18).

10.2

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO

Com a finalidade de avaliar a percepção e também a satisfação dos educadores que frequentaram a Oficina de Formação foi-lhes pedido que preenchessem um questionário. Este questionário foi originalmente desenvolvido por Webster-Stratton, com esse objectivo, e por nós traduzido. No original designa-se “*Teacher Workshop Satisfaction Questionnaire*”. É constituído por 27 perguntas, agrupadas numa escala de sete pontos de Likert (o valor 4 corresponde ao ponto de mudança da direcção da resposta negativa para positiva), agrupadas em quatro blocos. O primeiro está relacionado com a avaliação da eficácia e utilidade do programa em geral, o segundo com a utilidade da informação e das estratégias de ensino/aprendizagem utilizadas na formação, o terceiro com a utilidade de técnicas específicas ensinadas para lidar com as crianças e o quarto com a avaliação da própria formadora. Conta, ainda, com uma parte final composta por cinco perguntas de resposta aberta que incluem uma avaliação global do programa (cf. Anexo 8).

Foi ainda pedido aos formandos que após a finalização de cada *workshop* preenchessem um questionário de avaliação sobre o mesmo. Este é composto por quatro questões, nas quais se pedia que avaliassem os conteúdos da sessão, os exemplos contidos nos vídeos usados na formação, o treino em grupo e as discussões dos assuntos. As questões eram cotadas de 1 a 4, variando a escala de “pouco úteis a “muito úteis” (cf. Anexo 9).

10.3

CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A amostra ficou, como já referimos, constituída por 18 educadores de infância, 17 do género feminino e 1 do masculino, com idades compreendidas entre os 23 e os 48 anos (M=37,06) (cf. Quadro 24). Quanto ao tempo de serviço, o mínimo era 0 e o máximo 26 anos, situando-se a média nos 12,89 anos. Destes 18 educadores, 10 aplicaram o programa nas suas salas e 8 pertenceram ao grupo experimental do estudo de intervenção que efectuamos.

Quadro 24 - Caracterização da amostra: Idade e tempo de serviço

	GRUPO DE FORMAÇÃO				
	MÍNIMO	MÁXIMO	MÉDIA	MODA	DP
IDADE	23	48	37,07	29	8,06
TEMPO DE SERVIÇO	0	26	12,89	5	9,05

10.4

ANÁLISE DOS RESULTADOS

10.4.1– Resultados no Questionário de Satisfação

Uma das primeiras observações que os resultados obtidos no questionário de satisfação, e apresentados no Quadro 25, nos permite fazer diz respeito ao facto de todas as 27 questões apresentarem um valor médio superior a 5 pontos, o que nos indica que, em média, foram aspectos avaliados positivamente pelos educadores.

Passamos a analisar cada um dos blocos. Quando consideramos as respostas sobre a “Eficácia e Utilidade” do Programa verificamos que os valores mais baixos (M=5,17) são obtidos no item: A.1.1. “os problemas das crianças que tentei mudar usando estratégias apresentadas nesta oficina estão 1= consideravelmente mais graves, 2= muitos graves, 3= graves, 4= na mesma, 5= melhor, 6= muito melhor, 7= significativamente melhor”. É reconhecida uma “melhoria”, apesar de num nível modesto, pela média dos educadores. O outro item, o A.1.7. “Sente-se seguro para lidar com futuros problemas de comportamento na sua sala?” “1=muito inseguro, 2= inseguro, 3=um pouco inseguro, 4=neutro, 5=seguro, 6=muito seguro, 7=significativamente seguro”, tem um valor médio que corresponde à opção “seguro”. Podemos, assim, concluir que apesar de serem as médias mais baixas obtidas neste bloco, são positivas e mostram-nos satisfação da parte dos educadores. Os itens A.1.4. “Penso que a abordagem usada nesta oficina para os problemas de comportamento foi 1= muito inapropriada, 2= inapropriada, 3= um pouco inapropriada, 4= Neutra, 5=apropriada, 6= muito apropriada, 7= significativamente apropriada” e A.1.5. “Recomendaria esta Oficina de Formação a outros(as) educadores(as)?” 1= não de todo, 2=fortemente não, 3=não, 4=Neutra, 5=recomendava, 6=recomendava muito, 7=recomendava significativamen-

te”, são aqueles onde são obtidos os valores médios mais elevados e superiores a 6. Os educadores participantes mostraram, assim, uma grande satisfação média com os resultados obtidos e com a eficácia da abordagem ensinada para mudar os comportamentos das crianças.

No bloco A2, referente à “Utilidade, Conteúdos e Metodologias” verificámos que a média mais baixa obtida (M=5,39) foi referente à demonstração de competência através dos vídeos, mesmo assim considerada como “útil”. A média mais elevada registou-se na questão “A sugestão de actividades a implementar nos jardins de infância foi 1=extremamente inútil, 2=muito inútil, 3=um pouco inútil, 4=neutra, 5=útil, 6=muito útil, 7=significativamente útil” que obteve uma média de 5,94. Também a questão “A informação apresentada nas sessões foi 1=extremamente inútil, 2=muito inútil, 3=um pouco inútil, 4=neutra, 5=útil, 6=muito útil, 7=significativamente útil” obteve valores médios altos (M=5,83). As médias das restantes questões oscilaram entre estes valores, demonstrando que os educadores conferiram utilidade aos conteúdos e metodologias utilizadas.

No bloco B foi avaliada a utilidade conferida às “Técnicas específicas ensinadas”. As pontuações médias oscilaram entre 6,17 e 6,78, revelando que os educadores atribuíram “muita utilidade” a essas técnicas. A média mais elevada registou-se na utilidade atribuída à “técnica do elogio e encorajamento” (M=6,78) e a mais baixa, considerada no entanto como “muito útil”, foi registada na técnica de “ignorar”.

Podemos, assim, concluir que os participantes manifestaram uma boa satisfação geral em relação à formação em si, ao programa e à sua utilidade.

Quanto às competências da formadora, bloco C, os resultados (cf. Quadro 25) indicam-nos elevados níveis de satisfação, com os valores médios obtidos a igualarem ou a serem superiores a 6.

Quadro 25 – Valores mínimos, máximos, média e desvio padrão para cada uma das respostas do questionário de satisfação

	<i>N</i>	<i>MÍNIMO</i>	<i>MÁXIMO</i>	<i>MÉDIA</i>	<i>DP</i>
A1 - PROGRAMA: EFICÁCIA E UTILIDADE					
A.1.1-ALTERAÇÃO	18	4	7	5,17	,786
A.1.2	18	4	7	5,56	,856
A.1.3	18	5	7	6,00	,686
A.1.4	18	6	7	6,39	,502
A.1.5	18	5	7	6,33	,767
A.1.6	18	4	6	5,22	,548
A.1.7-SEGURANÇA	18	5	6	5,17	,383
A2 - FORMAÇÃO: UTILIDADE, CONTEÚDOS E METODOLOGIAS					
A.2.1	18	1	7	5,83	1,654
A.2.2	18	2	7	5,39	1,420
A.2.3	18	1	7	5,67	1,815
A.2.4	18	2	7	5,50	1,425
A.2.5	18	2	7	5,61	1,461
A.2.6	18	1	7	5,50	1,823
A.2.7	18	1	7	5,94	1,731
B - TÉCNICAS ESPECÍFICAS ENSINADAS					
B.1	18	6	7	6,67	,485
B.2	18	5	7	6,78	,548
B.3	18	5	7	6,39	,778
B.4	18	5	7	6,17	,514
B.5	18	6	7	6,50	,514
B.6	18	5	7	6,22	,647
B.7	18	5	7	6,33	,594
B.8	18	5	7	6,28	,575
C - COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA FORMADORA					
C.1	18	4	7	6,00	1,085
C.2	18	4	7	6,22	1,003
C.3	18	4	7	6,17	,985
C.4	18	5	7	6,33	,594
C.5	18	6	7	6,44	,511

Analisando os resultados médios obtidos depois da agregação das questões nos seus respectivos blocos, verificamos (cf. Quadro 26) que o bloco B regista a média mais alta ($M=6,4$) sendo que é neste bloco que se encontram descritas as estratégias ensinadas e que servem de suporte à implementação do programa em sala de jardim de infância. Poderemos afirmar que a satisfação global em cada bloco é francamente positiva, sendo o bloco A2 (Formação) aquele em que existem respostas mais extremas (Mínimo= 1,43 e Máximo= 7,00) indicando que alguns educadores não reconheceram utilidade às técnicas usadas pela formadora na dinamização dos *workshops*, enquanto outros lhes deram classificação máxima.

Quadro 26 – Valores mínimos, máximos, média e desvio padrão para cada bloco do questionário de satisfação

ESTATÍSTICA DESCRITIVA						
	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MÉDIA	MODA	DP
A1 - PROGRAMA	18	5,14	6,43	5,69	,416	,416
A2 - FORMAÇÃO	18	1,43	7,00	5,63	1,54	1,54
B - TÉCNICAS	18	5,75	7,00	6,41	,358	,358
C - FORMADORA	18	4,60	7,00	6,23	,726	,726

10.4.2. – Resultados no Questionário de Satisfação em função da idade e tempo de serviço

Realizámos o teste de Kolmogorov-Smirnov¹² às variáveis A1, A2, B e C para verificar da sua normalidade e podermos decidir sobre os testes a aplicar. Verificámos que a sua distribuição não era significativamente diferente duma distribuição normal ($p>0,05$) o que nos permitiu usar testes paramétricos.

Foi feita uma análise para relacionar estes resultados da satisfação com as variáveis idade e tempo de serviço. Recorremos a uma análise dos coeficientes de correlação r de Pearson. Os resultados mostraram-se estatisticamente significantes para a idade em relação aos blocos A2 e B com $r=-0,58$, $p=0,012$ e $r=-0,54$, $p=0,02$, respectivamente e para o tempo de serviço, em relação ao bloco A2 com $r=-0,57$, $p=0,015$.

Estes resultados indicam que os educadores mais velhos parecem considerar menos úteis as informações e estratégias utilizadas na formação (A2), assim como as técnicas ensinadas para intervir com as crianças em sala (B). A idade parece, assim, constituir-se como uma possível barreira à mudança, com os educadores mais velhos a estarem menos receptivos, que os mais novos, a reconhecer a utilidade de estratégias de intervenção diferentes das que habitualmente utilizam na gestão de comportamento da criança, assim como da própria formação. Este resultado não se sobrepõe com o do tempo de serviço, uma vez que quanto maior o tempo de serviço menor a avaliação da utilidade da informação e das estratégias empregues, mas sem uma correlação significativa com as estratégias de gestão de comportamento ensinadas.

Como a variável género apresenta apenas um indivíduo do género masculino, não era relevante fazer a análise à diferença de percepções entre géneros.

12 O teste Kolmogorov-Smirnov é usado para determinar se duas distribuições de probabilidade subjacentes diferem uma da outra ou se uma das distribuições de probabilidade subjacentes difere da distribuição em hipótese. Para uma análise mais detalhada ver, por exemplo, Pestana, Gageiro, (2003); *Análise de Dados para Ciências Sociais - A Complementaridade do SPSS*; 3ª Edição, Edições Sílabo.

10.4.3. – Análise de conteúdo das questões abertas

Como referimos, o questionário de avaliação da satisfação terminava com quatro questões abertas, as quais constituem o Bloco D. A primeira e segunda questões prendiam-se com a satisfação do programa (Qual a parte do programa que foi mais útil para si?, O que é que mais gostou neste programa?). A terceira e quarta questões indagavam a insatisfação (O que é que menos gostou neste programa? e Que parte do programa foi menos útil?). A quinta e última questão pedia sugestões (Como pode ser melhorado para poder ajudá-lo(a) melhor?).

Na análise das respostas verificámos que os educadores conferiram utilidade a todas as componentes do programa salientando-se, no entanto, as componentes que trabalham as questões do elogio e encorajamento das crianças e a diminuição de comportamentos inadequados. Quanto à questão “O que mais gostou?” a totalidade referiu as estratégias utilizadas durante a oficina, referenciando a partilha de experiências, a discussão de casos e as propostas de estratégias, os materiais fornecidos e a prática de estratégias através de *role play*.

Na questão oposta “O que menos gostou?” 6 educadores declararam não ter nada a registar. Os outros foram unânimes em referir os vídeos em língua inglesa e, por vezes, com realidades educativas formais diferentes da portuguesa, como obstáculos à sua plena satisfação.

Quanto às sugestões para poder melhorar o programa, 4 educadores sugeriram a “nacionalização” do programa, “Recriar o programa com exemplos portugueses”, “Retra- tar os exemplos com base numa realidade mais próxima da nossa”. Outras sugestões inserem-se numa linha de “controlo de qualidade” apontando como factores relevantes os encontros periódicos entre os educadores e a formadora e a supervisão nas suas salas.

10.5

RESULTADOS NO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DOS WORKSHOPS

Como referimos atrás (cf. ponto 10.2) os educadores foram convidados a preencher um questionário de avaliação de cada um dos 5 *workshops* que constituíram a formação no Programa. Cada um dos questionários era constituído por quatro questões: conteúdos da sessão, exemplos dos vídeos, treino em grupo e discussões em grupo. Para cada questão existiam 4 opções de resposta correspondendo a menor pontuação (1) a menor reconhecimento de utilidade e 4 a máximo possível de obter.

Quadro 27 - Avaliação dos *workshops*: Média, moda, mediana e desvio padrão

WORKSHOPS	MÉDIA	MODA	MEDIA-NA	DESVIO PADRÃO
A PREVENÇÃO DE PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO	3,64	4	3,75	,439
ELOGIO, ENCORAJAMENTO, ATENÇÃO E TREINO	3,77	4	3,75	,255
MOTIVAÇÃO ATRAVÉS DE INCENTIVOS	3,72	4	3,87	,431
DIMINUIÇÃO DE COMPORTAMENTOS INADEQUADOS	3,93	4	4	,197
DIMINUIÇÃO DE PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO	3,94	4	4	,161

Analisando os dados totais obtidos (cf. Quadro 27) em cada *workshop* verificamos que as médias variam entre os 3,64 e os 3,94, o que indica que os educadores consideraram todos os *workshops* “muito úteis”, tendo a pontuação mais elevada sido obtida nos *workshops* 4 e 5, respectivamente os que abordam estratégias de diminuição de comportamentos inadequados e a prevenção dos mesmos.

Quadro 28 - Avaliação dos *workshops*: Média obtida por questão em cada *workshop*

WORKSHOPS	MÉDIA (Máximo possível = 4)			
	CONTEÚDOS	EXEMPLOS EM VÍDEO	TREINO DE GRUPO	DISCUSSÕES EM GRUPO
A PREVENÇÃO DE PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO	3,87	3,26	3,68	3,78
ELOGIO, ENCORAJAMENTO, ATENÇÃO E TREINO	4	3,28	3,94	3,89
MOTIVAÇÃO ATRAVÉS DE INCENTIVOS	3,89	3,50	3,72	3,78
DIMINUIÇÃO DE COMPORTAMENTOS INADEQUADOS	3,94	3,89	3,89	4
DIMINUIÇÃO DE PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO	4	3,89	3,89	4

Calculámos a média nos cinco *workshops* nas 4 dimensões avaliadas: conteúdos, vídeos, treino em grupo e discussão em grupo.

Através da leitura dos resultados apresentados no Quadro 28 podemos observar que a questão relacionada com os conteúdos apresentados nas sessões foi a que obteve a média mais alta em todos os *workshops*, aproximando-se ou atingindo o máximo possível de obter. Em contrapartida, a questão relacionada com a utilidade dos exemplos apresentados em vídeo foi a que obteve pontuação mais baixa, embora ainda dentro do parâmetro muito útil. Esta avaliação confere com a efectuada ao Programa total, feita através do Questionário de Satisfação (cf. ponto 10.4.1). Pontuação igualmente elevada foi obtida nas questões 4 e 5 (utilidade do treino e discussões em grupo), demonstrando que os educadores conferem muita utilidade à partilha de ideias e à resolução de problemas em cooperação, assim como ao treino em grupo.

10.6

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O Programa permite treinar educadores e professores no uso efectivo de estratégias de gestão de comportamento das crianças, incluindo o uso de estratégias de atenção positiva, incentivos, limites e regras, treino entre pares, consequências lógicas e naturais e *Time-Out*. Os educadores, no âmbito da formação, são apoiados a compreender as diferenças individuais de desenvolvimento e a interação entre diferentes factores, incluindo os de origem biológica, que estão na génese de problemas de comportamento evidenciados pelas crianças. Desta formação faz ainda parte uma componente para capacitar os educadores a ensinarem às crianças estratégias de resolução de problemas e regulação da raiva (técnica da tartaruga). Um tema transversal a toda esta formação é a importância de criar uma forte ligação e colaboração com os pais.

Com base na análise que acabámos de apresentar, quer dos resultados do Questionário de Satisfação com a formação no Programa, quer da avaliação dos *workshops* que constituíram a Oficina de Formação, podemos concluir que os educadores se mostraram satisfeitos com o Programa e com a sua utilidade.

Uma mais-valia deste treino foi sem dúvida a formação ter decorrido ao mesmo tempo que os educadores aplicavam as estratégias, o que explica a satisfação com a eficácia e a valorização dada nos *workshops* às técnicas de discussão em grupo.

Embora nas questões abertas fosse conferida utilidade a todas as componentes, salientaram-se as componentes que trabalham questões como o elogio e encorajamento e a diminuição de comportamentos inapropriados.

Relacionámos também estes resultados com as variáveis idade e tempo de serviço. Para as primeiras verificámos que a idade parece ser significativa em termos da utilidade, conteúdos e metodologias (bloco A2) e técnicas ensinadas (bloco B), o que nos indica que os educadores mais velhos parecem considerar menos úteis as informações e estratégias utilizadas na formação, assim como as técnicas ensinadas. Socorrendo-nos um pouco dos estudos sobre as fases da carreira profissional dos educadores de infância, encontramos sustentação para estes dados. Katz (1977) ao apresentar um estudo onde divide a carreira dos educadores em quatro estádios de desenvolvimento (sobrevivência, consolidação, renovação e maturidade), para os quais aponta tarefas de desenvolvimento a efectuar e também necessidades de formação, afirma que no estádio de maturidade, os veteranos face a experiências novas ou alterações da suas práticas, como implementar um novo currículo, enfrentam preocupações próprias do estádio de sobrevivência. Estas preocupações aglutinam sentimentos de preocupação, falta de preparação para a tarefa e necessidade de suporte. Também Oliveira Formosinho (2000) vem confirmar estes dados de regressão de preocupações, inerentes ao estádio de sobrevivência, sentidos pelos educadores já veteranos na carreira. As educadoras quando confrontadas com algo de novo que devem implementar, sente-se inseguras e receosas de não conseguir levar a tarefa até ao fim e, por outro lado, sentem que as suas práticas são postas em causa. Corroborando estes dados, os educadores da nossa amostra apontaram como sugestão os encontros periódicos entre os educadores e a formadora, e a supervisão nas suas salas para apoio e encorajamento na implementação do programa.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

No nosso estudo tentámos controlar algumas ameaças à validade dos resultados relacionadas com estudos “quasi-experimentais”. O vocábulo “quasi”, não é neste contexto, sinónimo de “quase”, está sim ligado à natureza específica do conceito de design “quasi experimental” pois significa que o controlo das fontes de distorção não é total, mas o design é de natureza “experimental” (Campbell & Stanley, 1997, citados por Tuckman, 2000).

Tentámos, assim, controlar alguns dos efeitos relacionados com a selecção das amostras, seleccionando aleatoriamente os grupos de crianças que participaram nos estudos 2, 3 e 4, bem como os educadores de infância que participaram no estudo de intervenção. Utilizámos também um grupo de controlo, que não recebeu tratamento, e que foi seleccionado tendo presente as características do grupo experimental. A própria existência de um grupo de controlo ajudou-nos a controlar o efeito de Hawthorne, pois o efeito obtido com a intervenção poder-se-ia dever não à própria intervenção mas ao facto de o grupo estar a participar nela.

Tentámos, através de outros procedimentos, aumentar a validade interna dos resultados e assim controlar algu-

mas variáveis que se poderiam confundir com os efeitos do tratamento. Todos os educadores que implementaram o programa foram voluntários, não havendo assim à partida um factor de maior ou menor empenhamento e motivação na implementação da intervenção. No entanto, não poderemos garantir que isso não tenha acontecido.

Também o facto do grupo de controlo não saber da existência da intervenção, assegura-nos, em princípio, a não “contaminação” e a eventual competição que se pudesse ter gerado pela não participação.

No entanto, não podemos excluir os efeitos da “maturação”, pois afigura-se como uma importante ameaça à validade dos resultados, uma vez que a diferença nos resultados entre grupos, equivalentes à partida no pré-teste, podem apresentar valores diferentes no pós-teste e *follow-up* não devidos aos efeitos da intervenção, mas sim, ao facto de os sujeitos se desenvolverem a ritmos diferentes.

Outro dos efeitos que pode eventualmente ser considerado como ameaça é o efeito da “história”, pois ao utilizarmos este tipo de design é impossível excluir a história como fonte que afecta a validade. No entanto, tentámos

minimizar os seus efeitos utilizando um design de séries temporais, pois os efeitos dos acontecimentos deverão ter ocorrido ao longo de todas as observações.

Haverá ainda a referir as limitações inerentes aos instrumentos utilizados. O efeito de “reactividade da medida” ou seja, o efeito que possa ter tido o preenchimento dos instrumentos antes e depois da intervenção, pode ter sensibilizado e criado expectativas face aos resultados esperados. Também aqui tentámos controlar este efeito, sobretudo usando instrumentos validados e com valores da consistência interna estatisticamente aceitável (superior ou igual a 0,65), além da utilização de instrumentos de observação em sala de aula, preenchidos por observadores “cegos” para a condição (intervenção ou não com o Programa).

Como explanámos, tentámos reduzir na medida do possível as ameaças à validade dos resultados estando, no entanto, conscientes que outras ficaram por controlar

TECENDO EMOÇÕES NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pais e educadores anseiam que as crianças obtenham sucesso na sua vida pessoal, acadêmica e social. Ambos desejam que as crianças tenham motivação e capacidade de estabelecer relacionamentos positivos com os pares e com os adultos, para se poderem adequar às complexas exigências de crescimento e desenvolvimento, e para tomarem decisões responsáveis que contribuam para o seu bem-estar, e evitem comportamentos de risco. Para os ajudar na prossecução destas tarefas, a escola é desafiada a oferecer mais do que uma instrução básica, cristalizada em áreas académicas tradicionais.

Abordámos, na primeira parte deste trabalho, os programas de aprendizagem socioemocional que proporcionam às crianças ambientes de suporte e reforço de competências de reconhecimento e regulação emocionais, de empatia, de estabelecimento de objectivos pró-sociais e de resolução de problemas. Competências estas que se pretende que se generalizem às vivências fora da escola e preparem a criança para os papéis que irá desempenhar no futuro.

Tivemos, também, a oportunidade de analisar alguns programas de aprendizagem socioemocional (ASE) e tirar algumas lições. A primeira prende-se com a “linguagem” usada, pois esta deve ser entendida e alargada a um público amplo: pais, educadores, directores e decisores. A segunda, que se torna essencial também, diz respeito às evidências baseadas na investigação e que demonstram as conexões entre o desenvolvimento socioemocional, o sucesso académico e o bem-estar. Por fim, a chave mestra para um programa ASE de qualidade é o seu suporte em dois grupos de teorias e modelos. Por um lado, as teorias da inteligência emocional (Mayer & Salovey, 1999), do desenvolvimento

socioemocional (Denham, 1998; Saarni, 1999) e os modelos de promoção de competências sociais e emocionais (Katz & MacClellan, 1996; Kostelnik et al.; 2002; Webster-Straton & Hammond, 1997). Por outro, as teorias de aprendizagem social (Bandura, 1979), os modelos de modificação do comportamento (Fox et al., 2003) e a disciplina positiva (Posada & Pires, 2001; Spodeck & Saracho, 1998).

As estratégias de intervenção devem ainda ser sustentadas nas teorias do desenvolvimento infantil (Shonkoff & Phillips, 2000). Partindo deste alicerce podemos ver o desenvolvimento através de uma lente bio-ecológica, na qual as diferentes tarefas desenvolvimentais são cruciais em cada período desenvolvimental (Weissberg & Greenberg, 1998). A transição de um período para outro é marcada pela reorganização em torno de novas tarefas, e também nas realizações do período anterior. A mestria do sucesso das tarefas é suportada, não só pelas habilidades ao alcance das crianças, circunscritas às suas predisposições biológicas, mas conjuntamente pelos ambientes que as rodeiam e às transições entre eles (Denham & Weissberg, 2004). Assim, as transições assumem um papel crucial, pois são feitas entre os elementos pertencentes ao contexto imediato da criança (pais/educadores em comunicação e sintonia acerca da criança), elementos fora deste contexto imediato mas que podem provocar efeitos colaterais (disponibilidade, circunstâncias psicológicas ou patológicas dos pais) e elementos de um contexto mais amplo, que faz igualmente parte do mundo da criança, como sejam as políticas educativas e sociais. Qualquer programa que apresente como objectivo geral promover a aprendizagem socioemocional deve ter em conta estes níveis de influência.

Como afloramos na primeira parte deste trabalho, crianças que entram nos jardins de infância com competências sociais empobrecidas, ou problemas de comportamento, encontram-se em risco de perpetuarem essa circunstância e serem consideradas como mal adaptadas e pouco participativas. A investigação encarregou-se de demonstrar que crianças pré-escolares com boas competências socioemocionais são melhor sucedidas no desenvolvimento de atitudes positivas de adaptação à escola, aprendem melhor e obtêm melhores resultados académicos do que os pares que apresentam dificuldades sociais e emocionais (Birch & Ladd, 1997; Ladd, Birch & Buhs, 1999; Kochenderfer & Coleman, 1996, todos citados por Denham et al., 2003). Os desenvolvimentos socioemocional e cognitivo perspectivam-se, então, como indissociáveis, estabelecendo entre si um processo recíproco em que cada um afecta o outro (Portugal, 2009).

Os indicadores socioemocionais, que predizem o sucesso académico e pessoal, incluem as interações positivas com os educadores, uma auto-imagem positiva, derivada também das relações de vinculação estabelecidas, um conhecimento emocional, competências de regulação das emoções e competências sociais, sobretudo um estatuto de não rejeição pelos pares (Izard, Schultz, Mostow, Ackerman & Youngstrom, 2001; Shield, Dickstein, Seifer, Guisti, Magee & Spritz, 2001). Quando uma criança ao entrar na escola possui já uma rede de amigos, consegue manter e iniciar novas amizades, e consegue iniciar uma relação positiva com o professor, sente-se mais auto-confiante acerca da escola e participa mais. Pelo contrário, crianças que são vitimizadas pelos pares ou exibem comportamentos agressivos apresentam difi-

culdades de adaptação e estão em risco de sofrerem uma avalanche de problemas: abandono escolar, delinquência, adicção a substâncias tóxicas.

A competência socioemocional afigura-se, então, com um carácter decisório e diferenciador para um estatuto de sucesso escolar e de bem-estar geral, e como uma imunização face às situações adversas que a criança irá ter que enfrentar pela vida fora.

Dada a natureza do desenvolvimento cerebral, o desenvolvimento afectivo geralmente precede o cognitivo e o comportamental. Isto quer dizer que a criança experimenta as emoções e reage emocionalmente antes de conseguir verbalizar as suas experiências e discernir a forma de lidar com elas. Assim sendo, a tarefa primordial nos primeiros anos é passar de um nível primário de baixo controlo cerebral para a coordenação e auto-regulação da emoção e do comportamento, através de capacidades corticais. Estas capacidades permitem à criança focalizar a atenção, resolver problemas, ter tolerância à frustração e lidar com as emoções. Todas estas capacidades são vitais para a vida académica e social. Como ferramenta mediadora e estabilizadora, entre o controlo cortical e os processos mais primários comportamentais e emocionais, surge a linguagem. Contudo, e como já referimos anteriormente, estes marcos de desenvolvimento não surgem automaticamente, pelo contrário, sofrem influências, mesmo a nível neural, dos ambientes aos quais a criança pertence (Greenberg & Snell, 1999).

“Sabemos bem que aquilo que hoje somos tem muito a ver com o que aprendemos durante a nossa infância acerca de nós próprios, acerca dos outros, acerca do mundo que nos rodeia, para isso muito contribuindo as pessoas importantes e significativas na nossa vida (pais, educadores, professores, amigos, etc.), as pessoas que, mesmo na sua ausência, continuam presentes em nós...” (Portugal, 2009 p. 7.)

O ESTATUTO SOCIOEMOCIONAL DAS CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES

Iniciámos a nossa investigação fazendo um retrato do conhecimento socioemocional das crianças pré-escolares, na tentativa de contribuir para caracterizar as suas competências neste domínio. Considerámos como um dos pré-requisitos do estatuto socioemocional a **Expressão emocional**, como aspecto central da competência emocional, uma vez que a primeira competência em termos emocionais a ser adquirida é o reconhecimento de que se está a experienciar uma emoção para, em seguida, compreender essa experiência dentro dos limites das acções que são activadas, de acordo com o contexto social. Em primeiro lugar, para demonstrar que percebem as emoções, as crianças têm que saber distinguir e nomear as emoções associadas à experiência emocional. As crianças pré-escolares são já conhecedoras da rotulação emocional, mas é neste período que o seu conhecimento se solidifica mais e lhes permite, posteriormente, aceder a estilos pessoais mais complexos. O estudo, por nós levado a cabo, com uma amostra de 58 crianças pré-escolares, em que lhe foram mostrados bonecos com as quatro expressões emocionais (alegria, tristeza, medo e raiva), mostrou que uma pequena percentagem de crianças identificou através da nomeação as quatro emoções. Ao avaliarmos a capacidade de reconhecerem, através do apontar, verificámos que as crianças, na generalidade, reconhecem mais emoções apontando do que nomeando.

A identificação/nomeação da Tristeza foi maior em detrimento das outras emoções. Esta emoção foi nomeada

pela quase totalidade das crianças, seguida da emoção Raiva. Os resultados do estudo longitudinal de Lagattuta e Wellman (2002), com uma amostra de crianças entre os 2 e os 5 anos, dão suporte a estes dados, pois demonstraram que o vocabulário emocional entre pais e filhos parecia ser mais rico para as emoções negativas do que para as positivas e que os pais tendiam a conversar mais sobre as causas das emoções negativas.

A Alegria foi a terceira emoção mais nomeada. A emoção menos nomeada e menos reconhecida foi o Medo. Dados que não nos surpreendem e que aparecem descritos na literatura (Denham & Zoller, 1991), a qual indica que as situações de medo são mais difíceis de precisar porque, além de poderem envolver várias causas, a sua expressão envolve movimentos faciais mais complexos aos quais as crianças são pouco expostas.

Todavia, os resultados por nós encontrados revelam que as crianças da amostra evidenciam ainda algumas dificuldades ao nível da expressão emocional, verbal e não verbal. De facto, os estudos por nós analisados indicam que aos 3 anos a maioria das crianças consegue identificar as emoções básicas (Borke, 1971; Deham, 1986; Harter, 1982; Kestenbaum & Gelman, 1995, citados por Abe & Izard, 1999) e que aos 4 anos a maioria identifica as quatro emoções básicas e a expressão facial correspondente (Camras & Allison, 1985).

O **Conhecimento emocional-tomada de perspectiva** aparece como o segundo pré-requisito da competência socioemocional. As crianças que percebem as emoções dos outros são mais pró-socialmente responsivas e são consideradas mais simpáticas pelos seus pares (Denham et al., 1990). Quando as crianças conseguem identificar

a expressão emocional que é exibida por um par, ou compreendem as emoções desencadeadas por situações sociais comuns, são mais propensas a reagir de uma forma pró-social com os pares que exibem essa emoção. Denham et al., (op.cit.) encontraram ligações entre o conhecimento emocional expressivo, o comportamento pró-social e o estatuto entre pares.

No entanto, esta não é uma competência fácil de adquirir, pois é necessário criar uma união entre a expressão da emoção e os indicadores emocionais da situação e, por vezes, surgem barreiras à sua concretização, tanto ao nível de limitações cognitivas, como de limitações sociais e experienciais. A mesma situação pode provocar emoções diferentes, ou até atípicas, em pessoas diferentes, coisa que as crianças não conseguem clarificar pois necessitariam de questionar a fim de resolver a situação. Por isso mesmo, baseiam-se apenas na sua própria experiência, um conhecimento ainda imperfeito.

Identificámos, ainda, uma associação entre emoções particulares e comportamentos particulares. Para a Alegria, constatámos que o Reforço, seguido da Partilha, são os comportamentos mais utilizados como resposta; enquanto que para a Tristeza e Medo o comportamento mais frequente exibido foi o de Preocupação. Para a emoção Raiva o comportamento de Ajuda foi o mais frequente, tendo também alguma expressividade os comportamentos de Abandonar e Ignorar.

Reconhecemos como terceiro aspecto vital do estatuto socioemocional a **Regulação Emocional**. As crianças necessitam perceber as suas emoções, bem como as dos seus pares, para poderem comunicar os seus sentimentos. Torna-se premente saber regular a expressividade

emocional. Durante os anos pré-escolares a regulação emocional é necessária devido ao incremento e complexidade da vida emocional das crianças e ao desafio que o seu mundo social lhes começa a colocar.

A regulação ocorre através da aquisição de meios culturalmente aceites de expressar emoções e envolve a substituição de uma emoção por outra, minimizando ou maximizando a expressão emocional (Cole, 1985). As crianças destas idades necessitam de suporte externo para se tornarem hábeis nesta competência. Como abordámos em ponto próprio (cf. Capítulo 1, ponto 4.6) a regulação emocional engloba três dimensões: emocional, cognitiva e comportamental, o que exige que as crianças se acalmem, refocalizem a sua atenção e o raciocínio para a resolução de problemas, e modifiquem a expressão, pensamentos e comportamentos de acordo com a experiência emocional e as regras culturais instituídas.

Ao analisarmos as situações que despoletavam a emoção Raiva em salas de jardins de infância, e como as crianças lidavam com ela, pretendemos explorar que tipo de estratégias de regulação eram usadas. Em 161 ocorrências verificámos que os comportamentos mais frequentes foram a agressão física e a resposta emocional, o que evidencia que as crianças ainda não são autónomas na sua regulação emocional.

A tarefa de regulação emocional está imbuída de um mecanismo que se inicia através de um movimento diático, criança/educador, e prossegue rumo a uma auto-regulação, que transfere a responsabilidade inicial conjunta para um plano individual e autónomo. Assim, o **Conhecimento de Regras** foi definido, por nós, como o 4º e último requisito do estatuto socioemocional.

Os educadores que sistematicamente colocam limites às crianças e dizem como se devem comportar, sem explicarem o porquê desse comportamento, transmitem unicamente que o bom comportamento radica nas ordens e na autoridade. Por outro lado, as crianças a quem não são postos limites podem ser levadas a pensar que apenas os seus desejos determinam o que é o comportamento adequado. “O desenvolvimento de comportamento disciplinado requer o uso de habilidades intelectuais” (Spodeck & Saracho, 1998, p. 157). Por outras palavras, as crianças devem usar as competências cognitivas para perceber o mundo social, ter consciência dos padrões sociais aceitáveis e do seu uso nas diferentes situações. Só assim se poderão tornar cidadãos de pleno direito ao sentirem que são capazes de agir sobre a sua realidade, transformando-a e assumindo responsabilidades.

Pelas entrevistas efectuadas às crianças verificámos que, apesar de a grande maioria ter afirmado que existiam regras nas suas salas, o facto é que poucas as conseguiram nomear. Destas, apenas uma minoria as nomeou num sentido positivo, indicando o comportamento desejado e não o proibido. Constatámos, também, que o não cumprimento das regras é alvo de mais atenção, por parte dos educadores, do que o seu cumprimento. Ora, o facto de as crianças conseguirem articular as regras, não quer dizer que as consigam cumprir. Há ainda um longo caminho a percorrer para que isso possa acontecer. As crianças pré-escolares estão justamente a dar os primeiros passos na aprendizagem do auto-controlo, da efectiva comunicação, da responsabilidade, da empatia e um infindo número de outros comportamentos que se tornam essenciais quando se está a conviver com muitas crianças das mesmas idades.

O EDUCADOR DE INFÂNCIA COMO “CRUZADOR DE FRONTEIRAS”

Assim, é importante que as crianças saibam quais os comportamentos que são esperados delas. Um comportamento inadequado pode resultar do desconhecimento da regra. Daí que estas devam ser claras e repetidas em vários contextos, para que elas as percebam. Depois, e não menos importante, as crianças necessitam saber o porquê dessas regras, mesmo que as não percebam na sua totalidade e de imediato. É fundamental discutir as regras com as crianças para se construir um sentimento de pertença, “estas são as nossas regras, fomos nós que as criámos”. É também necessário que as crianças possam ter oportunidades de observar e praticar o comportamento adequado. Como sabemos, as crianças em idade pré-escolar são permeáveis à aprendizagem por imitação. Além disso, o educador deve dar um retorno às tentativas das crianças. O facto de as crianças não serem adultos, parece óbvio, mas na realidade, muitas vezes, o comportamento esperado delas ultrapassa as suas possibilidades. Por isso, os educadores devem desenvolver expectativas razoáveis quanto ao comportamento das crianças, e também não esperar que se portem adequadamente o tempo todo. Além disso, devem ser coerentes no seu próprio comportamento pois transmitem, mesmo inconscientemente, mensagens às crianças sobre o que é aceitável ou não.

Como síntese, poderemos afirmar que adquirir competências socioemocionais não se afigura uma tarefa fácil para as crianças. Além da aprendizagem que é necessária fazer sobre rotulação, expressão, regulação e regras, as crianças têm que saber onde, como, quando e quais competências usar em determinada situação. Assim, esta tarefa só é facilitada se o educador de infância souber como e quando ajudar as crianças.

Plagiamos aqui a ideia de “fronteira” trazida por Teresa Vasconcelos (2009) para a educação de infância, decorrente da necessidade de esta ser entendida como um terreno delimitado, organizado, com jurisdição apropriada, mas onde se pratica um saber transdisciplinar e onde se vislumbra “um novo horizonte de possibilidades mapeadas por novas alternativas radicais” (Sousa Santos, 1998, citado por Vasconcelos, 2009, p.68). É o saber transdisciplinar que incumbe ao educador de infância a missão de transpor fronteiras: fronteiras de saberes, de metodologias, de experiências, de aventuras inovadoras e que, por sua vez, lhe conferem, também, o estatuto de contrabandista pois, “é um criativo e um criador de uma nova cultura da/para a(s) infância(s)” (ibidem, p.62). É aqui que reside, a nosso ver, o verdadeiro radicalismo desta nova “profissionalização”: a bagagem transportada, de grande valor, mas oculta, ou não fosse ela contrabando.

Na verdade, alguns educadores de infância sempre acreditaram que as emoções das crianças eram basilares para o seu desenvolvimento e para a sustentação de uma pedagogia da infância. Contudo, tem vindo a assistir-se a um movimento em sentido contrário. As práticas educativas têm-se circunscrito e enfatizado muito nas competências cognitivas, numa desenfreada conquista pela genialidade académica das crianças a que muitos pais aspiram. Os educadores confessam-se impotentes, enredados nas directrizes ministeriais, nas contradições entre revistas científicas e fichas de trabalho e nas dificuldades sociocomportamentais que as crianças manifestam. Mas arrastados por correntes fortes, continuam a desenvolver currículos à margem dos interesses e desafios que as crianças reclamam.

Felizmente uma nova geração de investigadores (Denham, 1998; Izard, 1991; Saarni, Mumme & Campos, 1998), usando métodos novos de pesquisa, tem construído um quadro teórico documentando a importância do desenvolvimento socioemocional como um componente essencial e organizador do sucesso académico e da prontidão escolar. Crianças que entram na escola com dificuldades socioemocionais, incapazes de regular a sua raiva ou angústia, de compreender as suas emoções ou as dos seus pares, de estabelecer empatia com os outros, apresentam um comportamento menos positivo e resultados académicos mais baixos (Schultz, Izard, Ackerman & Youngstrom, 2001). A perpetuação destes problemas, especialmente a raiva e a agressão, pode conduzir ao comportamento anti-social e a actividades delinquentes, que acabarão por atirar a criança para fora da escola (Raver, 2002).

A necessidade de uma atenção específica ao desenvolvimento socioemocional nunca foi tão premente. Se “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (OCEPE, 1997, p.15) e se a educação pré-escolar deve criar condições para o sucesso da aprendizagem, cabe então aos educadores de infância a tarefa de organizar uma pedagogia estruturada que favoreça a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança. Num desenvolvimento equilibrado nada pode ser deixado ao acaso. E as crianças não adquirem competências socioemocionais automaticamente. Alcançar apropriadamente um controlo emocional requer oportunidades de observação dos modelos dos adultos e de treino individual.

O PROGRAMA ANOS INCRÍVEIS EDUCADORES EM PORTUGAL

Ao longo deste trabalho fomos familiarizando com a terminologia emocional e fomos embrenhando pelos caminhos da aprendizagem socioemocional, apropriando-nos de alguns conceitos, ideias e realidades que considerámos basilares. Um dos que mais nos cativou foi, sem dúvida, o lema “*No child left behind*”, que gostaríamos que começasse a fazer parte do ideário das políticas educativas portuguesas e que contaminasse a atmosfera das nossas escolas. Na verdade nenhuma criança deve ser deixada para trás. Mas como poderemos dar conformidade a este conceito?

Pensamos que os resultados do nosso estudo poderão dar algum contributo nesse sentido. A intervenção com o programa Anos Incríveis Educadores permite-nos afirmar que os educadores que implementaram o Programa descrevem as suas crianças como apresentando significativamente menos dificuldades socioemocionais que antes da intervenção. As crianças foram percebidas, pelos seus educadores, com menos problemas emocionais, de comportamento, de hiperactividade e de relacionamento com os colegas. Os dados permitem-nos afirmar que essa redução foi estatisticamente significativa. Este efeito não aconteceu no grupo de educadoras que não implementaram o Programa, pois descrevem os seus grupos de crianças de forma semelhante nos dois primeiros momentos de avaliação, não se encontrando nenhuma mudança significativa.

Após 7 meses, continuámos a assistir a uma redução do total de dificuldades e a um aumento do comportamento pró-social no grupo que foi alvo de intervenção com o Programa. No outro grupo (grupo de controlo), ao invés, observámos uma ligeira redução no valor mediano obtido para o comportamento pró-social.

Mudanças apenas nas percepções dos educadores que participaram no programa? Os nossos resultados permitem-nos afirmar que não. Também ao nível das suas práticas as alterações se fizeram sentir. Foi precisamente nas componentes ligadas às práticas socioemocionais e à disciplina onde se registaram as maiores diferenças de médias da primeira para a segunda medição. Como encontrámos para todas as subescalas, diferenças estatisticamente significativas entre os valores do pré-teste e do pós-teste, podemos afirmar que os educadores que obtiverem formação e implementaram o Programa alteraram as suas práticas educativas socioemocionais no sentido positivo. Os próprios educadores salientaram os benefícios alcançados, afirmando que a formação os fez questionarem-se e reflectirem sobre as suas práticas, considerando-se agora mais preparados para enfrentarem os problemas de comportamento das crianças e construïrem um clima preventivo nas suas salas.

Estes resultados permitem-nos, assim, assegurar que o treino de educadores na gestão eficaz de comportamentos e no desenvolvimento de estratégias de desenvolvimento socioemocional traz benefícios para o próprio educador e para as crianças, traduzidos na redução de dificuldades, nos ganhos pró-sociais e na melhoria das práticas. Como já tinha sido demonstrado por Webster-Straton et al., (2004) a implementação do Programa de treino de educa-

dores melhora o comportamento das crianças na escola e permite que o educador melhore as suas competências de gestão de comportamentos e modifique as suas práticas, tornando-as mais consistentes.

Os educadores que participaram na nossa investigação mostraram-se satisfeitos com o Programa e com a sua utilidade, salientando as componentes que trabalham questões como o elogio e encorajamento e a diminuição de comportamentos inapropriados.

Pensamos que uma mais-valia deste treino foi, sem dúvida, a formação ter decorrido ao mesmo tempo que os educadores aplicavam as estratégias, o que explica a satisfação com a eficácia e a valorização dada nos *workshops* às técnicas de discussão em grupo.

Ficámos com a noção de que uma efectiva gestão de comportamentos em sala está ligada a uma atmosfera positiva onde existem regras firmes e participadas pelas crianças, onde se utilizam passos simples de orientação e monitorização, onde há flexibilidade no uso de incentivos e no uso de consequências, onde são utilizadas recompensas para os comportamentos positivos, como o uso de elogios, e onde são proporcionadas escolhas e se atribuem responsabilidades.

Pensamos que a inovação do nosso trabalho reside na divulgação da emergente necessidade de intervir de forma consistente, coerente e continuada no desenvolvimento de competências socioemocionais e de dar a conhecer a eficácia de uma ferramenta para o fazer. O papel principal neste elenco educativo é tomado pelos educadores. Mais uma vez, são os educadores de infância incitados a cruzar uma nova fronteira, o desenvolvimento socioemocional, e mais uma vez aliciados a contrabandear uma nova mer-

cadoria, práticas socioemocionais. As crianças sentem-se seguras emocionalmente quando os seus educadores são calmos, mas firmes nas posições que tomam, praticam uma escuta activa, mas definem limites, não criticam mas definem regras, expressam emoções negativas e positivas mas sem um estilo artificial. Para isso torna-se necessário, antes de mais, que o educador reveja as suas práticas e se consciencialize de que, junto das crianças, a sua actuação é um modelo permanente. As instruções dadas a bordo nas viagens áreas, aconselhando o adulto a colocar primeiro a sua máscara de oxigénio e só depois colocar a da criança, servem-nos de analogia para demonstrar que a chave para o desenvolvimento de competências socioemocionais consistentes está nas práticas do educador.

Mas dificilmente alguém pode intervir na formação dos outros se não houver uma perspectiva clara da formação que é necessária facultar aos educadores de infância “(...) a possibilidade de a educadora “andaimar” o desenvolvimento da criança relaciona-se seguramente com os andaimes que forem sendo colocados ao seu alcance e ela puder identificar” (Coelho, 2004, p. 392,).

Assim, fazendo parte do mesmo elenco, surge a formação inicial dos educadores/professores à qual é igualmente atribuído um papel principal. A escola de formação inicial exerce influência no tipo de estratégias utilizadas, pelo educador, nomeadamente no que se refere à frequência e eficácia de utilização de estratégias de recompensa e de limites (Vale & Gaspar, 2004). As instituições de formação inicial devem, então, apostar em conteúdos ligados ao desenvolvimento socioemocional e à construção de práticas de gestão de comportamento. Todavia a “construção” de um educador de infância não pode ficar pela formação inicial sob pena de “fossilizar”. É imprescindível que tome uma postura activa, crítica e reflexiva tendo em vista a sua formação contínua.

Terminamos, deste modo, afirmando que “para não termos de remendar” é importante começarmos a “tecer” o desenvolvimento socioemocional das nossas crianças num dos seus principais contextos de desenvolvimento das sociedades actuais: o jardim de infância.

BIBLIOGRAFIA

A

- Ackman, B., Izard, C., Schoff, K., Youngstrom, E., & Kogos, J. (2000). Contextual risk, caregiver emotionality, and problem behaviors of 6 and 7 years old children from economically disadvantage families. *Child Development, 70*, 236-248.
- Ahn, H. (2005). Teacher's discussion of emotion in child care centers. *Early Childhood Journal, 4*, 237-242.
- Akerjordet, K., & Severinsson, E. (2007). Emotional intelligence: A review of literature with specific focus on empirical and epistemological perspectives. *Journal of Clinical Nursing, 16*, 1405-1416.
- Alessandri, S., & Lewis, M. (1996). Differences in pride and shame in maltreated and normal preschoolers. *Child Development, 60*, 1337-1349.
- Arnold, D., Williams, L., & Arnold, E. (1998). Teacher discipline and child misbehavior in day care: Understanding causality with correlational data. *Developmental Psychology, 34*, 276-287.
- Asher, S., & Taylor, A. (1983). Social skill training with children: Evaluating processes and outcomes. *Studies in Educational Evaluation, 8*, 237-245.
- Ashiabi, S. (2000). Promoting the emotional development of preschoolers. *Early Childhood Education Journal, 28*, 79-84.
- Averill, J. (1992). The structural bases of emotional behavior: A metatheoretical analysis. In M.S. Clark (Eds.). *Emotion* (pp. 1-24). Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.

B

- Bagdi, A., & Vacca, J. (2005). Supporting early childhood social-emotional well being: The building blocks for early learning and school success. *Early Childhood Education Journal*, 33, 145-150.
- Baker-Henningham, H, Walker, S., Powell, C., & Gardner, J. (2009). A pilot study of the *Incredible Years* Teacher Training programme and a curriculum unit on social and emotional skills in community pre-schools in Jamaica. *Child: care, health and development*, 1-8.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1979). Psychotherapy based on modeling principles In A. Bergin & S. Garfield (Eds.). *Handbook of Psychotherapy and Behavior Change* (pp. 653-708). New York: Wiley.
- Banerjee, M. (1997). Hidden emotions: Preschoolers' knowledge of appearance-reality and emotion display rules. *Social Cognition*, 15, 107-132.
- Bar-On, R. (2001). Empirical support of Bar-On model and measure of social and emotional competence. In *Tenth Biennial Meeting of the International Society for the Study of Individual Differences, Edinburgh, Program and Abstract Book* (p. 10). Edinburgh: ISSID.
- Barrett, K., & Campos, J. (1991). A diacritical function approach to emotions and coping. In E. M. Cummings, A. L. Green & K. Karraker (Eds.). *Lifespan developmental psychology* (pp. 21-41). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Barrio, M. (2002). *Emociones infantiles: Evolución, evaluación y prevención*. Madrid: Pirámide Ediciones.
- Birch, S., & Ladd, G. (1998). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: CissPraxis.
- Borges, L. (2002). A síndrome de burnout e os valores organizacionais: Um estudo comparativo em hospitais universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 189-200.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2. Separation*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Vol. 3. Loss, sadness, and depression*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base. Clinical implications of attachment theory*. London: Routledge.
- Bredenkamp, R. (1996). Early childhood education. In J. Sikula (Eds.). *Handbook of research on teacher education*, (pp. 323-347). New York: Macmillan College Publishing Company.
- Brethorn, L., & Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18, 906-921.
- Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C., & Ridgeway, D. (1986). Learning talk about emotions: A functionalist perspective. *Child Development*, 56, 529-548.
- Bridges, L., Denham, S., & Ganiban, J. (2004). Definitional issues in emotion regulation research. *Child Development*, 75, 2, 340-345.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. (2000). Developmental science in the 21 century: Emerging questions, theoretical models, research designs, and empirical findings. *Social Development*, 9, 115-125.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological System Theory. In R. Vasta (Eds.). *Six Theories of Child Development: Revised formulations and current issues* (pp. 187-249). London: Jessica Kingsley Publishers.

C

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of the developmental process. In I. Damon (Org. Série) & R. Lerner (Org. Volume). *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 992-1027). New York: John Wiley & Sons.
- Brown, J., & Dunn, J. (1991). "You can cry Mum": The social and developmental implication of talk about internal states. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 237-256.
- Brown, J., Mc-Call, N., & Dunn, J. (1996). Why talk about mental states? The significance of children's conversation with friends, siblings, and mothers. *Child Development*, 67, 836-849.
- Buchanan, A., & Hudson, B. (2000). *Promoting children's emotional well-being*. Oxford University Press: New York.
- Burchinal, M., Roberts, J., Hooper, S., & Zeisel, S. (2000). Cumulative risk and early cognitive development: A comparison of statistical risk models. *Developmental Psychology*, 36, 793-807.
- Bud, K. (2009). Testing the effects of classroom supports on children's social and behavioral skills at the transition points using latent growth modeling. *Applied Developmental Science*, 13, 130-148.
- Campbell, S. (2002). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues*. New York: Guilford Press.
- Campos, A., Chiva, M., & Moreau, M. (2000). Alexitimia and mental imagery. *Personality and Individual Differences*, 29, 787-791.
- Campos, J., & Barrett, K. (1984). Toward a new understanding of emotions and their development. In C. Izard, J. Kagan & R. Zajonc (Eds.). *Emotions, Cognition & Behaviour* (pp. 229-263). New York: Cambridge University Press.
- Campos, J., Frankel, C., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development*, 75, 2, 377-394.
- Camras, L.; & Allison, K. (1985). Children's understanding of emotional facial expressions and verbal labels. *Journal of Nonverbal Behavior*, 9, 84-94.
- Camras, L., Ribordy, S., & Hill, J. (1988). Recognition and posing of emotional expression by abused children and their mothers. *Developmental Psychology*, 24, 776-781.
- Candeias, A. (2008). *Inteligência social. O que é e como avaliar?* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carlson, J., & Hatfield, E. (1992). *Psychology of Emotions*. Orlando: Holt, Rinehart and Winston. HBJ
- Caspi, A. (2000). A criança é o pai do homem: Continuidades na personalidade, da infância à vida adulta. *Psychologica*, 24, 21-54.

- Cassá, E. (2003). *Educación emocional, Programa para 3-6 años*. CissPraxis: Barcelona.
- Catalano, R., Berglund, L., Ryan, A., Lonczak, H., & Hawkins, J. (2002). Positive Youth Development in the United States: Research Finding on Evaluations of Positive Youth Development Programmes. *Prevention and Treatment* (5), article 15.
- Center for the study and prevention of violence. (2006). *Blueprints Model Programs. Fact Sheet the Incredible Years: Parents, Teachers and Children's Training Series*. Boulder, Co: Institute of Behavior Science, University of Colorado at Boulder.
- Chen, D. (2003). Preventing violence by promoting the development of competent conflict resolution skills: exploring roles and responsibilities. *Early Childhood Education*, 30, 203-208.
- CID-10. (2008). *Transtornos mentais e comportamentais na infância e adolescência*, capítulo V, F90-F98. Acedido em <http://www.who.int/classification>.
- Coelho, A. (2004). Educação e cuidados em creche: Conceptualizações de um grupo de educadoras. (Dissertação de doutoramento não publicada) Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Aveiro.
- Cohn, J., Campbell, S., Matias, R., & Hopkins, J. (1990). Face-to-face interactions of postpartum depressed and nondepressed mothers-infant pairs at 2 months. *Developmental Psychology*, 26, 15-23.
- Cohen, J. (2001). *Caring classrooms/intelligent schools: The social emotional education of young children*. New York: Teachers College Press.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2008). *Social and emotional learning (SEL) and student benefits: Implications for the Safe Schools/Healthy Students Core Elements*. Report. Acedido em <http://www.casel.org>,
- Cole, P., Martin, S., & Dennis, T. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75, 2, 317-333.
- Cole, P. (1986). Children's spontaneous control of facial expression. *Child Development*, 57, 1309-1321.
- Cole, P., Zahn-Waxler, C., Fox, N., Usher, B., & Welsh, J. (1996). Individual differences in emotion regulation and behavior problems in preschool children. *Journal of Abnormal Psychology*, 105, 518-529.
- Covell, K., & Milles, B. (1992). Children's beliefs about strategies to reduce parental anger. *Child Development*, 63, 381-390.
- Crittenden, M. (1992). Quality of attachment in the preschool years. *Development and Psychopathology*, 4, 209-241.
- Cummings, E., & Cummings, J. (1988). A process oriented approach to children's coping with adults's angry behaviour. *Developmental Review*, 8, 296-321.
- Cunningham, J., & Odom, R. (1986). Differential salience of facial features in children's perception of affective expression. *Child Development*, 57, 136-142.

D

- Damásio, A. (2003). *Ao encontro de Espinosa*. Mem Martins: Europa América.
- Denham, S., & Zoller, D. (1991). "When my hamster died, I cried": Preschoolers's understanding of emotion. *Developmental Psychology*, 30, 928-936.
- Denham, S., Blair, K., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74, 238-256.
- Denham, S. (1986). Social cognition, social behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57, 194-201.
- Denham, S. (1997). "When I have a bad dream, mommy holds me": Preschoolers consequential thinking about emotions and social competence. *International Journal of Behavior Development*, 20, 301-319.
- Denham, S. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- Denham, S. (2007). Dealing with feelings: How Children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain & Behavior*, 1, 1-48.
- Denham, S., & Couchoud, E. (1999). Young preschoolers' understanding of emotion. *Child Study Journal*, 20, 171-192.
- Denham, S., Burton, R. (2003). Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers. *Developmental Psychology*, 25, 343-354.
- Denham, S., & Weissberg, R. (2004). Social emotional learning in early childhood: What we know and where to go from here. In E. Chesebrough, P. King, T. Gullotta & M. Bloom (Eds). *A blueprint for the promotion of prosocial behavior in early childhood* (pp. 13-50). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R., & Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Domitrovich, C., Greenberg, M., Kusché, C., & Cortes, R. (2001). *The PATHS Curriculum : Promoting Alternative Thinking Strategies, Preschool*. University Park: Pennsylvania State University.
- Domitrovich, C., Cortes, R., Greenberg, M. (2007). Improving young children social and emotional competence: A randomized trial of preschool PATHS curriculum. *The journal of Primary Prevention*, 28, 67-91.
- Dreikus, R. (1968). *Psychology in Classroom*. New York: Hharper & Row.
- Dreikus, R., Grey, L. (1968). *Logical consequences: A handbook of discipline*. New York: Meredith Press.
- Duffell, J., Beland, K., & Frey, K. (2006). The *Second Step* Program, social emotional skills for violence prevention. In M. Elias e H. Arnold (Eds.). *The Educator's Guide to Emotional Intelligence and Academic Achievement* (pp. 150-160). California: Cowin Press.
- Dunn, J. (1988). *The beginning of social understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dunn, J., & Hughes, C. (1998). Young children's understanding of emotions within close relationships. *Cognition and Emotion*, 62, 1352-1366.
- Dunn, J., Bretherton, I., & Munn, P. (1987). Conversation about feeling states between mothers and their young children. *Developmental Psychology*, 23, 132-139.
- Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of other's emotions. *Developmental Psychology*, 27, 448-455.
- Duron, R., & Parot, F. (2001). *Diccionario de Psicologia*. Lisboa: Climepsi Editores.

E

- Eisenberg, N., & Spinrad, T. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development, 75*, 2, 334-339.
- Eisenberg, N., Fabes, I., Guthrie, K., & M. Reiser. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*, 136-157.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry, 9*, 241-273.
- Ekman, P., & Friesman, W. (1975). *Unmasking the face*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Elias, M. (1990). The role of affect and social relationships in health behavior and school health curriculum and instruction. *Journal of School Health, 60*, (4), 157-163.
- Elias, M., & Weissberg, R. (2000). Primary prevention: Educational approaches to enhance social and emotional learning. *Journal of School Health, 70*, 186-190.
- Elias, M., Arnold, H. (2006). *Emotional intelligence and academic achievement. Social-emotional learning in the classroom*. California: Corwin Press.
- Elias, M., Zins, J., Weissberg, R., Frey, K., Greenberg, M., Haynes, N., Kessler, R., Schwab-Stone, M., & Shriver, T. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Erickson, M., Egeland, B. & Pianta, R. (1989). The effects of maltreatment on the development of young children. In D. Cicchetti & V. Carlson (Eds). *Child maltreatment: Theory and research on the courses and consequences of child abuse and neglect* (pp. 647-684). New York: Cambridge University Press.
- Evans, G., Gonnella, C., Marcynyszyn, L., Gentili, L., & Salpekar, N. (2005). The role of chaos in poverty and children's socioemotional adjustment. *Psychological Science, 16*, 560-565.

F

- Faber, R., Eisenberg, N., McCormick, S., & Wilson, M. (1988). Preschoolers's attributions of the situational determinants of others' naturally occurring emotions. *Developmental Psychology, 24*, 376-385.
- Fabes, R., & Eisenberg, N. (1992). Young children's coping with interpersonal anger. *Child Development, 63*, 116-128.
- Faria, A., & Fuertes, M. (2007). Reactividade infantil e a qualidade da interação mãe-filho. *Análise Psicológica, 4* (XXV), 613-623.
- Feiring, C., Lewis, M., & Starr, M. (1984). Indirect effects and infant's reactions to strangers. *Developmental Psychology, 20*, 485-591.
- Fernandez-Abascal, E., & Palmero, F. (1999). *Emociones e salud*. Barcelona: Ariel.
- Fernandez, A. (1997). *Motivación y emoción*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fertman, C., & Chubb, N. (1992). The effects of a psycho-educational program on adolescents' activity involvement, self-esteem, and locus of control'. *Adolescence, 27* (107), 517-526.
- Field, T. (1987). Affective and interactive disturbances in infants. In J. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (pp. 972-1005). New York: Wiley.
- Fleitlich, B., Loureiro, M., Fonseca, A., & Gaspar, F. (2005). Questionário de capacidades e dificuldades (SDQ-Por). Acedido em www.sdqinfo.org.
- Fonseca, C. (2001). A evolução do comportamento anti-social. In *Actas do simpósio Problemas emocionais e comportamento anti-social* (pp.9-33). Coimbra: Centro de Psicologia da Universidade de Coimbra-Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Formosinho, J., Katz, L., MacClellan, D., & Lino, D. (1996). *Educação pré-escolar. A construção da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Fox, L., Dunlap, G., Hemmeter, M., Joseph, G., & Strain, P. (2003). The teaching pyramid: A model for supporting social competence and prevailing challenging behaviour in young children. *Young Children, 58* (3), 48-52.
- Fraser, M., & Galinsky, M. (1997). Toward a resilience-based model of practice. In M. W. Fraser (Ed.). *Risk and resilience in childhood: An ecological perspective* (pp. 265-275). Washington, DC: NASW Press.
- Fridja, N. (2004). The psychologists' point of view. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.). *Handbook of emotions* (pp.59-74) New York: The Guilford Press.
- Fritz, I., Zanh-Waxler, C., & Ridgeway, D. (1986). Learning to talk about emotions: A functionalist perspective. *Child Development, 57*, 526-548.

G

- Galinha, I., & Ribeiro, J. (2005). História e evolução do conceito de bem-estar subjectivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6, 203-214.
- Gambarino, J. (1990). The human ecology of early risks. In S. Meisels & J. Shonkoff (Eds.). *Handbook of early childhood intervention* (pp. 540-559). Cambridge: Cambridge University Press.
- Garber, J., Braafladt, N., & Zeman, J. (1991). The regulation of sad affect: An information-processing perspective. In J. Garber & K. A. Dodge (Eds.). *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 208-240). New York: Cambridge University Press.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The Theory in practice*. New York: Basic Books.
- Garner, P., Jones, D., & Palmer, D. (1994). Social cognitive correlates of preschool children's sibling caregiving behavior. *Developmental Psychology*, 30, 905-911.
- Gaspar, M. (n.d.). *SDQ frequency distribution for Portuguese 3-6 years old*. Documento não publicado.
- Gaspar, M., & Seabra-Santos, M. (2008). First results from the translation, implementation and researching of the Webster-Stratton *Incredible Years* Basic Parenting Programme in Portugal. In C. Canali, T. Vecchiato & J. Whittaker (Eds.). *Assessing the "Evidence-base" of Intervention for Vulnerable Children and their Families* (pp.115-117). Padova: Fondazione Emanuela Zancan onlus.
- Gerits, L., Derksen, J., Verbruggen, A., & Katzko, M. (2005). Emotional intelligence profiles of nurses caring for people with severe behavior problems. *Personality & Individual Differences*, 38(1), 33-43.
- Glueck, S., & Glueck, E. (1950). *Unraveling juvenile delinquency*. New York: Commonwealth Fund.
- Gnepp, J., Chilamkurti, C. (1988). Children's use of personality attributions to predict other people's emotional and behavioural reactions. *Child Development*, 59, 743-754.
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Goodman, R., Meltzer, H., & Bailey, V. (1998). The strengths and difficulties questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 7, 125-130.
- Goleman, D. (1997). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e debates actividades Editoriais.
- Gottman, J., Katz, L., & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graczyk, P., Weissberg, R., Payton, J., Elias, M., Greenberg, M., Zins, J. (2000). Criteria for evaluating the quality of school-based social and emotional learning programs. In R. Bar-On & J. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 391-410). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gray, J. (1987). *The psychology of fear and stress*. Cambridge: Cambridge University Press. Guilford Press.
- Greenberg, M., Domitrovich, C., & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school aged children: Current state of the field. *Prevention & Treatment*, 4, 1-23.
- Greenberg, M., & Snell, J. (1999). O desenvolvimento do cérebro e desenvolvimento emocional: O papel do ensino na organização do lóbulo frontal. In Salovey & Sluter (Eds.). *A inteligência emocional da criança. Aplicações na educação e no dia-a-dia* (pp.123-147). Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Greenberg, M., Weissberg, R., O'Brien, M., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development

- though coordinated social, emotional and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Greenspan, S. (1991). *Infancy and early childhood: The practice of clinical assessment and intervention with emotional and developmental challenges*. Madison, CT: International Universities Press.
- Grolnick, W., Bridges, L., & Connell, J. (1996). Emotion regulation in two-year-olds: Strategies and emotional expression in four contexts. *Child Development*, 67, 928-941.
- Gross, J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & Emotion*, 13 (5), 551-573.
- Grossman, P., & Hughes, J. (1992). Self-control interventions with internalizing disorders - A review and analysis. *School Psychology Review*, 21 (2), 229-245.
- Grossman, D., Neckerman, H., Koepsell, T., Liu, P., Asher, K., Beland, K., Frey, K., & Rivar, F. (1997). Effectiveness of violence prevention curriculum among children in elementary school. A randomized controlled trial. *The journal of American Medical Association*, 277, 1605-1611.
- Gunnar, M., Mangelsdorf, S., Larson, M., & Hertzgaard, L. (1990). Attachment, temperament and adrenocortical activity in infancy: A study of psychoendocrine regulation. *Development Psychology*, 25, 355-363.
- Guralnick, M. (1990). Social competence and early intervention. *Journal of Early Intervention*, 14(1), 3-4.
- Halberstadt, A., Denham, S., & Dunsmore, J. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10, 79-119.
- Haley, D., & Stansbury, K. (2003). Infant stress and parent responsiveness: Regulation of physiology and behavior during still-face and reunion. *Child Development*, 74, 1534-1546.
- Han, S., & Kemple, K. (2006). Components of social competence and strategies of support: Considering what to teach and how. *Early Childhood Education Journal*, 34, December 2006.
- Harris, P. (1983). Children's understanding of the link between situation and emotion. *Journal of Experimental Child Psychology*, 36, 490-509.
- Hamre, B., & Pianta, R. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development* 72, 625-638.
- Harter, S. (1986). Cognitive development processes in the integration of concepts about the emotions and the self. *Social Cognition*, 4, 119-151.
- Harter, S. (1999). Developmental differences in the nature of self-representations: implications for the understanding assessment and treatment of maladaptive behavior. *Cognitive Therapy and Research*, 24, 113-142.
- Harter, S., & Whitesell, N. (1998). Developmental changes in children's understanding of single, multiple and blended emotion concepts. In P. Harris & C. Saarni (Eds.). *Children understanding emotion* (pp. 81-116). Cambridge, England: Cambridge University Press.

H

IJ

- Hartup, W. (1970). Peer interaction and social organization. In P. H. Mussen (Ed.). *Carmichael's manual of child psychology*. New York: Wiley.
- Hartup, W. (1989). Social relationship and their developmental significance. *American Psychologist*, *44*, 120-126.
- Hater, S., & Buddin, B. (1987). Children understanding of the simultaneity of to emotions: A five stage developmental acquisition sequence. *Developmental Psychology*, *23*, 388-399.
- Heejeong, H., & Kemple, K. (2006). Components of social competence and strategies of support: Considering what to teach and how. *Early Childhood Education Journal*, *34*, 241-246.
- Hemmeter, M., Ostrosky, M., & Fox, L. (2006). Social and emotional foundation for early learning: A conceptual model for intervention. *School Psychology Review*, *35*, 583-601.
- Hughes, J., Cavell, T., & Willson, V. (2001). Further support of the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, *39*, 289-301.
- Howes, C., & Eldredge, R. (1985). Responses of abused, neglected and non-maltreated children to the behaviors of their peers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *6*, 261-270.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children pre-academic achievement in pre-Kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, *23*, 27-50.
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., & Woods, K. (2007). Emotional intelligence and education: a critical review. *Educational Psychology*, *27*(2), 235-254
- Hutchings, J., Daley, D., Jones, K., Martin, P., Bywater, T., & Gwyn, R. (2007). Early results from developing and researching the Webster-Stratton *Incredible Years* Teacher classroom management training programme in North West Wales. *Journal of Children's Services*, *3*, 15-26.
- Hyson, M. (2004). *The emotional development of young children: Building an emotional centered curriculum*. New York: Teacher College Press.
- Instituto Nacional de Estatística (1993). *XIII Recenseamento Geral da População. Census 91: Resultados definitivos. Região Centro*. Lisboa: INE, Direção Regional do Centro.
- Izard, C. (1977). *Human Emotions*. New York: Plenum Press.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotions knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, *12*, 18-23.
- Jessor, R., & Jessor, S. (1977). *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth*. New York: American Press.
- Jones, J., Gebelt, J., & Stapley, C. (1999). As questões do desenvolvimento da emoção. In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.). *A inteligência emocional da criança. Aplicações na educação e no dia-a-dia* (pp. 289-311). Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Joseph, G., & Stain, P. (2003). Comprehensive evidence-based social-emotional curricula for young children: An analysis of efficacious adoption potential. *Topics in Early Childhood Special Education*, *23*, 65-76.

K

- Kaiser, A., Hancock, T., Cai, X., Foster, E., & Hester, P. (2000). Parent reported behavioral problems and language delays in boys and girls enrolled in Head Star classrooms. *Behavioral Disorders, 26*, 26-41.
- Kam, C., Greenberg, M., & Walls, C. (2003). Examining the role of implementation quality in school-based prevention using the PATHS curriculum. *Prevention Science, 4*, 55-63.
- Katz, L., & Gottman, J. (1995). Vagal tone protects children from marital conflict. *Development and Psychopathology, 7*, 83-92.
- Katz, L., & MacClelland, D. (1996). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In J. Formosinho, L. Katz, D. MacClellan & D. Lino. (Eds.). *Educação pré-escolar construção social da moralidade* (pp.12-47). Porto: Texto Editora.
- Katz, L. (1977). Stages of preschool teachers. *Elementary School Journal, 73*, 50-54.
- Katz, L., & MacClellan, D. (1997). *Fostering children's competence: The teacher's role*. Washington, DC: NAEYC.
- Kestenbaum, R., & Gelman, S. (1995). Preschool children's identification and understanding of mixed emotions. *Cognitive Development, 10*, 443-458.
- Kieras, J., Tobin, R., Graziano, W. & Rothbart, M. (2005). You can always get what you want: *Effortful control* and young children's responses to undesirable gifts. *Psychological Science, 16*, 391-396.
- Kochanska, G., Murray, K., & Harlan, E. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change antecedents and implications for social development. *Developmental Psychology, 36*, 220-232.
- Kochanska, G., & Knaack, A. (2003). Effortful control as a personality characteristic of young children: Antecedents correlates and consequences. *Journal of Personality, 71*, 1087-1112.
- Kohn, A. (1993). *Punished by rewards: The trouble with gold star, insentive plans, as praise, and other bribes*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Kopp, C. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology, 25*, 343-354.
- Kostelnik, M., Whiren, A., Soderman, A., Stein, L., C., & Gregory, K. (2002). *Guiding children's development: Theory to practice*. New York: Delmar.
- Koteff, B., & Seigle, P. (2006). Inside open circle. In M. Elias & H. Arnold (Eds.). *The educator's uuide to emotional intelligence and academic achievement*, (pp.140-149). California: Cowin Press.
- Kusché, C., & Greenberg, M. (2006). Teaching emotional literacy in elementary schools: The PATHS Curriculum. In M. Elias & H. Arnold (Eds.). *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement*, (pp. 150-160). California: Cowin Press.

L

- Ladd, G. (1988). Friendship patterns and peer status during early and middle childhood. *Journal of Developmental and Behavior Pediatrics*, 9, 229-238
- Ladd, G., & Coleman, C. (2002). As relações entre pares na infância: Formas, características e funções. In B. Spodeck (Org.). *Manual de investigação em educação de infância*, (pp. 119-166). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ladd, G., Herald, S., & Kochel, K. (2006). School readiness: Are there social prerequisites? *Early Educational and Development*, 17, 115-150.
- Laevers, F. (2004). Educação experiencial: Tornando a educação mais efectiva através do bem-estar e da implicação. *Contrapontos*, 4, nº 1, 57-69.
- Lagattuta, K., & Wellman, H. (2002). Differences in early parent-child conversations about negative versus positive emotions implications for the development of psychological understanding. *Developmental Psychology*, 38, 4, 564-580.
- Lagattuta, K., Wellman, H., & Flavell, J. (1997). Preschoolers' understanding of the link between thinking and feeling: Cognitive cueing and emotional change. *Child Development*, 68, 1081-1104.
- Lazarus, R. (1991). *Emotional adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Layton, M. (1996). "An evaluation of the effectiveness of the School and Family Links Programme". M.A. in Education at Oxford Brookes University. Acedido em <http://www.familylinks.org.uk/nurturing/research.htm>.
- Lewis, M. (2004). The emergence of human emotions. In M. Lewis & J.M. Haviland-Jones (Eds.). *Handbook of emotions*, (pp.265-280). New York: The Guilford Press. London: Routledge of emotional development, Hillsdale, NJ: Earlbaum.
- Lewis, M., & Ramsay, D. (2005). Infant emotional and cortisol responses to goal blockage. *Child Development*, 76, 518-530.
- Lewis, M., Stanger, C., & Sullivan, M. (1989). Deception in three-year-olds. *Developmental Psychology*, 25, 439-443.
- Lipovetsky, G. (2007). *A sociedade da decepção*. Editora Manole: S. Paulo
- Lochman, J., & Lampron, L. (1986). Situational problem-solving skills and self-esteem of aggressive and non-aggressive boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 14, 605-617.
- Lynch, K., Geller, S., & Schmidt, M. (2004). Multi-year evaluation of the effectiveness of a resilience-based prevention program for young children. *The Journal of Primary Prevention*, 24, 335-346.

M N

- Main, M., & George, C. (1985). Responses of abused and disadvantaged toddlers to distress in agemates: a Study in the day care setting. *Developmental Psychology*, 21, 407-412.
- Malatesta, C. (1989). The development of emotional expression during the first tow years of life. *Child Development*, 45, 1-29.
- Mangus, K., Cowen, E., Wyman, P., Agen, D., & Work, W. (1999). Correlates of resilient outcomes among highly stressed African-American and white urban children. *Journal of Community Psychology*, 27,473-488.
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Silabo.
- Martineaud, S., & Engelhart, D. (1996). *El teste de inteligencia emocional*. Barcelona: Martinez Roca.
- Masden, C., & Masden, C. (1974). *Teaching/Discipline: A Positive approach for educational development*. Boston: Allyn & Bacon.
- Masten, A., & Coatsworth, J. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53, 205-220.
- Mayall, B. (2000). Conversations with children: Working with generational issues. In P. Christian & A. Prout (Eds.). *Research with children*, (pp. 120-135). London: Routledge/Falmer.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1999). O que é a inteligência emocional? In P. Salovey & D. Suyter (Eds). *Inteligência emocional da criança: Aplicações na educação e no dia-a-dia*, (pp. 15-49). Rio de Janeiro: Editora Campus Ltd.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. Bar-On & J. Stenberg (Eds.). *Handbook of emotional intelligence*, (pp. 396-420). Cambridge University Press.
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R., & Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia evaluación e tratamiento*. Barcelona: Ediciones Martinez Roca.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Moffitt, T. (1990). Juvenile delinquency and attention deficit disorder: Boys developmental trajectories from age 3 to 15. *Child Development*, 61, 893-910.
- Moore, G., & Calkins, S. (2004). Infant's vagal regulation in the still-face paradigm is related to dyadic coordination of mother-infant interaction. *Developmental Psychology*, 61, 754-763.
- Moreira, P.(2001). *Para uma prevenção que previna*. Coimbra: Quarteto Editora.
- National Institute of Mental Health (1999). *A Report of the Surgeon General*. Rockville, MD: US Department of Health and Human Services.
- Novo, R. (2003). *Para além da Eudaimonia- O bem-estar psicológico em mulheres na idade adulta avançada*. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

OPQ

- OCDE (2006). *Starting Strong II Early Education and Care*. Paris: OCDE
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). O desenvolvimento profissional de educadores de infância principiantes: Relato de uma investigação. *Infância e Educação, investigação e práticas*. GEDEI. Porto: Porto Editora.
- Pavarino, M., Del Prette, A., & Del Prette, Z. (2005). O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância. *PSICO*, 36, 127-134.
- Parke, R. (1994). Progress, paradigms and unresolved problems: a complementary on recent advances in our understanding of children's emotion. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 157-169.
- Parker, J., Taylor, G., Bagby, R. (2001). The relationship between emotional intelligence and alexithymia. *Personality and Individual Differences*, 30, 107-115.
- Payton, J., Wardlaw, D., Graczyk, P., Bloodworth, M., Tompsett, C., & Weissberg, R. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk Behaviors in children and youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179-185.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2005). *Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS*, (4ª Ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgement of the child*. New York: Harcourt.
- Pianta, R., La Paro, K., Payne, C., Cox, M., & Bradley, R. (2002). The relation of Kindergarten classroom environment to teacher, family and school characteristics and child outcomes. *Elementary School Journal*, 102, 225-238.
- Pianta, R. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Porges, S., Doussard-Roosevelt, J., Portales, A., & Greenspan, S. (1996). Infant regulation of vagal "brake" predicts child behavior problems: A psychobiological model of social behavior. *Developmental Psychobiology*, 29, 697-712.
- Posada, J., & Pires, J. (2001). *Del castigo a la disciplina positiva. Más allá de la violencia en la educación*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Portugal, Ministério da Saúde, Alto Comissariado da Saúde, Coordenação Nacional para a Saúde Mental. (2009). *Plano Nacional de Saúde Mental 2007-2016 – Resumo Executivo*. Lisboa: Coordenação Nacional para a Saúde Mental.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In CNE, *Relatório do estudo A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 7-28). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Queiroz, C. (1997). *Emoções e comportamento desviante - Um estudo na perspectiva da personalidade como sistema auto-organizador*. (Dissertação de doutoramento não publicada) Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.

R

- Ramey, C., & Ramey, S. (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist*, 53, 109-120.
- Ramsay, D., & Lewis, M. (2003). Reactivity and regulation in cortisol and behavioral responses to stress. *Child Development*, 74, 456-464.
- Raver, C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report*, 16, 3-18.
- Raver, C., Jones, S., LiGrining, C., Metzger, M., Smallwood, K., & Sardin, L. (2008). Improving preschool classroom process: Preliminary findings from a randomized trial implemented in head start settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 63, 253-255.
- Reardon, R., Hersen, M., Bellack, A., & Foley, M. (1979). Measuring social skill in grade school boys. *Journal of Behavioral Assessment*, 1, 87-105.
- Renom, A. (2007). *Educación Emocional. Programa para educación primaria (6-12 años)*. Bilbao: Wolters Kluwer España SA.
- Rimm-Kaufman, S., Pianta, R., & Cox, M. (2000). Teacher's judgments of problems in the transition to Kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 147-166.
- Rivers, S., Brackett, M., Katulak, N., & Salovey, P. (2007). Regulating anger and sadness: An exploration of discrete emotions in emotion regulation. *Journal of Happiness Studies*, 8, 393-427.
- Roberts, R., Zeidner, M., & Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an "intelligence"? Some new data and conclusion. *Emotions*, 1, 196-231.
- Rodrigues, C. (1983). *O que é que tem sido a psicologia*. Porto: Contraponto.
- Rodrigues, C., Marques Teixeira, J., & Gomes, M. (1989). *Afectividade*. Porto: Contraponto.
- Rogosch, F., Cicchetti, D., & Aber, J. (1995). The role of child maltreatment in early deviations in cognitive and affective processing abilities and later peer relationship problems. *Development and Psychopathology*, 7, 591-610.
- Russell, J. (1990). The preschooler's understanding of the causes and consequences of emotions. *Child Development*, 61, 1872-1881.

S

- Saarni, C. (1977). Children understanding of display rules for expressive behavior. *Developmental Psychology*, 13, 3-10.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: The Guilford Press.
- Saarni, C., Mumme, D., & Campos, J. (1998). Emotional development: Action, communication and understanding. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.). *Handbook of child psychology*. (Vol. 3). *Social, emotional and personality development*. (5th ed.) (pp. 237-309). New York: Wiley.
- Salovey P., & Sluyter, D. (1999). *A inteligência emocional da criança. Aplicações na educação e no dia-a-dia*. Rio De Janeiro: Editora Campus Ltda.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). *Emotional Intelligence. Imagination, cognition and personality*. New York: Basic Books.
- Sameroff, A., & Chandler, M. (1975). Reproductive risk and continuum of caretaking casualty. In F. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek & G. Siegel (Eds.). *Review of Child Development Research* (Vol 4), (pp. 187-244). Chicago: University Chicago Press.
- Santos, L., Costa, M., Macedo, P., Carvalho, R., & Montano, T. (2009). *Relatório anual da avaliação da actividade das Comissões de Protecção de Crianças e Jovens em 2008*. Lisboa: Instituto de Segurança Social, IP.
- Satterfield, J. (1987). Childhood diagnosis and neuropsychological predictors of teenage arrest rates: An eight year prospective study. In A. Mednick, E. Moffitt & A. Stark. (Eds.). *The causes of crime: New biological approaches* (pp.146-167). New York: Cambridge University Press.
- Schmeelk, E., Ponirakis, A., & Garipey's, J. (2001). Maternal prenatal, postpartum and concurrent stressors and temperament in 3 years olds: A person and variable analysis. *Developmental Psychopathology*, 13, 629-652.
- Scott, J. (2000). Children as respondents: The challenge for quantitative methods. In P. Christian & A. Prout (Eds.), *Research with children* (pp. 98-119). London: Routledge/Falmer.
- Seabra-Santos, M., & Gaspar, M. (2008). The Webster-Stratton *Incredible Years* (IY) Basic Parenting Programme: Parental satisfaction in a community group of Portuguese parents. In C. Canali, T. Vecchiato & J. Whittaker (Eds.). *Assessing the "Evidence-base" of Intervention for Vulnerable Children and their Families* (pp.571-573). Padova: Fondazione Emanuela Zancan onlus.
- Seigle, P. (2001). Reach out to schools: A social competency program. In J. Cohen (Ed.). *Caring Classrooms/Intelligent Schools. The social emotional education of young children*. (pp.108-121). New York: Teachers College Press.
- Selman, R. (1981). What children understanding of the intrapsychic processes. In Shapiro K. & E. Weber (Eds.). *Cognitive and Affective Growth* (pp. 187-215). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Shield, A., Dickstein, S., Seifer, R., Guisti, L., Magee, K., & Spritz, B. (2001). Emotional competence and early school adjustment: A study of preschoolers competence at risk. *Early Education and Development*, 12, 73-96.
- Shonkoff, J., & Phillips, D. (2000). *From neurons to neighbourhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Shore, A. (1994). *Affect regulation and the origin of the self: the neurobiology of emotional development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Soares, I. (1996). *Representação da vinculação na idade adulta e na adolescência*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Spitz, R. (1957). *No and Yes: on the genesis of human communication*. New York: International University Press.
- Spodeck, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. S. Paulo: Artemed.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Sroufe, A. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge University Press: UK.
- Stein, N., & Levine, L. (1989). The causal organization of emotional knowledge: A developmental study. *Cognition and Emotion*, 3, 343-378.
- Stenberg, R. (1985). *Beyond IQ triarchic theory of human intelligence*. Cambridge, Mass: University Press.
- Stenberg, R. (1993). *La inteligencia práctica en las escuelas: teoría, programas y evaluación psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Stenberg, R., Forsythe, G., Hedlund, J., Horvath, J., Wagner, R., Williams, W., Snook, S., & Grigorenko, E. (2000). *Practical Intelligence in everyday life*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (1996). *Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine the success in life*. New York: Plume.
- Stewart-Brown, S. (2000) 'Parenting, well being, health and disease'. In Buchanan, A. & Hudson, B. (Eds.). *Promoting children's emotional well-being*, pp. 28-47. Oxford: Oxford University Press,
- Stifter, C., & Braungart, J. (1995). The regulation of negative reactivity in infancy: Function and development. *Developmental Psychology*, 31, 448-455.
- Stifter, C., & Fox, N. (1987). Preschoolers's ability to identify and label emotions. *Journal of Nonverbal Behavior*, 10, 255-266.
- Strack, F., Argyle, M., & Schwartz, N. (1991). *Subjective well-being: An interdisciplinary perspective*. Oxford: Pergamon Press.
- Strayer, J. (1986). Children attributions regarding the situational determinants of emotion in self and others. *Developmental Psychology*, 22, 649-654.
- Strongman, K. (1996). *A psicologia das emoções*. Lisboa. Climepsi.
- Tobim, R., Sansosti, F., & MacIntyre, L. (2007). Developing emotional competence in preschoolers: A review of regulation research and recommendations for practice. *The California School Psychologist*. Vol 12, 107-120.
- Topping, K., Bremner, W., & Holmes, E. (2000). Social competence: The social construction of the concept. In R. Bar-On & J. Parker (Eds.). *The Handbook of the emotional intelligence* (pp.28-39). Cambridge University Press.
- Thompson, R. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 24-52.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

T

U V

- UNICEF (2007). *Pobreza infantil em perspectiva: Visão de conjunto do bem-estar da criança nos países ricos*. Centro de Estudos Innocenti. Florença: UNICEF.
- Vale, V. (2003). *Fios e desafios da inteligência sócio-emocional: Percepção dos educadores de infância sobre as suas estratégias de gestão do comportamento das crianças*. (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Vale, V. & Gaspar, F. (2004). Fios e Desafios da Inteligência sócio-emocional: Percepção dos educadores de infância sobre as suas estratégias de gestão do comportamento das crianças. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38, 337-357.
- Valsiner, J., & Verr, R. (1996). *Vygostky: Uma síntese*. S.Paulo: Edições Loyola.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Vygotsky, L. (1998). *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes Editora.

W

- Walden, T., & Field, T. (1990). Preschool children social competence and production and discrimination of affective expressions. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 65-76.
- Washington, R., & Watson, H. (1976). Positive teacher morale: The principal's responsibility. *NASSP Bulletin* 60, 399, 4-6.
- Webster-Stratton, C., & Lindsay, D. (1999). Social competence and conduct problems in young children: Issues in assessment. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 25-43.
- Webster-Stratton, C. (2008). *How to promote children's social and emotional competence*. London: SAGE Publications.
- Webster-Stratton, C. (1988). Mothers and fathers perception of child deviance: Roles of parent and child behaviors and parent adjustment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 909-915.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. (2003). Treating conduct problems and strengthening social and emotional competence in young children: The Dinosaur treatment program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11, 130-143.
- Webster-Stratton, C., Reid, M., & Hammond, J. (2001). Preventing conduct problems. Promoting social competence: A parent teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Psychology*, 30, 283-302.
- Webster-Stratton, C. (2003). *The Incredible Years: Teacher Training Program: Leader's Guide*. USA.
- Webster-Stratton, C., Reid, M., & Hammond, J. (2004). Social skills and problems solving training for children with early onset conduct problems: Who benefits? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 943-952.
- Webster-Stratton, C., Reid, M., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing aggression and improving social, emotional and academic competence: Evaluation of Dina Dinosaur Classroom Curriculum in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 1-49.
- Weare, K., & Gray, G. (2003). *What works in developing children's emotional and social competence and well-being? The health education unit research and graduate school of education*. Southampton: University of Southampton.
- Wechsler, D. (1950). Cognitive, conative and non-intellective intelligence. *American Psychologist*, 5, 78-83.
- Wentzel, K. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73, 287-301.
- Weiss, A., & Fantuzzo, J. (2000). Multivariate impact of health and caretaking risk factors on school adjustment of first grades. *Journal of Community Psychology*, 29, 141-160.
- Weissberg, R., Caplan, M., & Harwood, R. (1991). Promoting competent young people in competence enhancing environments: A systems-based perspective on primary prevention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, 830-841.
- Weissberg, R., & Greenberg, M. (1998). School and community competence-enhancement and prevention programs. In E. Siegel & A. Renninger (Eds.). *Handbook of child psychology. Vol. 4: Child psychology in practice* (pp. 878-954). New York: John Wiley.
- Wellman, H., & Banerjee, M. (1991). Mind and emotions: Children's understanding of emotional consequences of beliefs and desires. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 191-214.
- Werner, E. (2000). Protective factors and individual resilience. In J.P. Shonkoff & S. J. Eisels (Eds.). *Handbook of childhood intervention* (pp. 115-134). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wheeler, V., & Ladd, G. (1980). Assessment of children's self-efficacy for social interactions with peers. *Developmental Psychology*, 18, 795-805.
- White, J., Moffitt, T., Earls, F., Robins, L. & Silva, P. (1990). How early can we tell? Predictors of childhood conduct disorder and adolescent delinquency. *Criminology*, 28, 507-528.

Z

- Zahn-Waxler, C., & Radke-Yarrow, M. (1990). The origin of empathic concern. *Motivation and Emotion, 14*, 107-130.
- Zeaman, J., & Garber, J. (1996). Display rules for anger, sadness and pain: it depends on who is watching. *Child Development, 67*, 957-973.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. (2001). Slow down, you move too fast: Emotional intelligence remains an “elusive” intelligence. *Emotion, 1*, 265-275.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. (2004). Emotional intelligence in workplace: A critical review. *Applied Psychology, 53*, 371-399.
- Zeman, J., Penza, S., Shipman, K., & Young, G. (1997). Preschoolers as functionalists: The impact of social context on emotion regulation. *Child Study Journal, 27*, 41-67.
- Zins, J., Weissberg, R., Wang, M., & Walberg, H. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

DESIGN E PAGINAÇÃO

Bürocratik

CAPA

Bartolomeu e Sílvia

IMPRESSÃO

Arnaud Gráfica

