



UC/FPCE—2012

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**A compreensão das emoções em crianças dos
9 aos 11 anos- Estudo da adaptação
portuguesa do *TEC*.**

Joana Filipa Sousa Nunes
(e-mail: uc2007019892@student.uc.pt)

Dissertação de Mestrado em Psicologia, área de
especialização em Psicologia da Educação,
Desenvolvimento e Aconselhamento, sob a orientação da
Prof. Doutora Maria Graciete Nunes Pinto Franco Borges.

A compreensão das emoções em crianças dos 9 aos 11 anos – estudo da adaptação portuguesa do TEC.

Resumo:

Este estudo pretende contribuir para a adaptação da versão portuguesa do *Test of Emotion Comprehension* - TEC (Pons & Harris, 2000; Pons, Harris & de Rosnay, 2004) através da análise do desenvolvimento da compreensão emocional em crianças com idades compreendidas entre os 9 aos 11 anos. Foram avaliadas alguns indicadores sociobiográficos, o envolvimento parental e o ajustamento comportamental da criança no contexto escolar para explorar o papel destas variáveis no nível de compreensão emocional. A amostra utilizada abarca 81 crianças com idades compreendidas entre os nove e os onze anos, tendo sido administrado os seguintes instrumentos: a adaptação portuguesa do TEC, realizada por Paixão, Franco-Borges e Roazzi, com vista a um estudo transcultural sobre o desenvolvimento da compreensão emocional; a adaptação portuguesa do *Teacher's evaluation of student's conduct* - TESC (Rohner 2008; Franco-Borges, Vaz-Rebelo, & Machado, 2008), para avaliar a perceção dos professores sobre o ajustamento comportamental da criança em contexto escolar; um questionário sociobiográfico contendo algumas questões sobre o contexto familiar e o envolvimento parental.

Os resultados indicam uma relação positiva entre as habilitações literárias da mãe (mas não do pai) e o nível de compreensão das emoções e a inexistência de diferenças em função do género. A ordenação dos componentes da compreensão emocional revelou algumas discrepâncias com os dados recolhidos noutros contextos socioculturais, designadamente ao nível da compreensão do papel das crenças na experiência emocional.

Palavras-chave: Compreensão Emocional, TEC, Criança, Envolvimento parental, Ajustamento ao contexto escolar.

Emotional Comprehension in children between 9 and 11 years old – Adaption study of the TEC for the Portuguese population.

This study aims to contribute to the Portuguese adaption of the *Test of Emotion Comprehension* -TEC (Pons & Harris, 2000; Pons, Harris & de Rosnay, 2004) through the emotional comprehension analyze of children between 9 and 11 years old. It was evaluated some demographic variables, the parental involvement, and the conduct adjustment in school setting according to teachers' perception, in order to explore their role in emotional development. We used a sample of 81 children aged between 9 and 11 years old and the instruments were the follow ones: Portuguese adaptation of TEC, made by Paixão, Franco-Borges and Roazzi, in order a transcultural study on emotion comprehension development; Portuguese adaptation of *Teacher's evaluation of student's conduct* - TESC (Rohner 2008; Franco-Borges, Vaz-Rebelo, & Machado, 2008), to evaluate teachers' perception on student conduct in school setting; a demographic questionnaire, including some questions on family context, and on family involvement.

The results show a positive relation between mother's academic level (but not father's academic level) and emotional comprehension's level, and no gender differences. The emotional dimensions order revealed some

discrepancies with other sociocultural contexts, regarding the beliefs' role on emotional understanding.

Key words: Emotional Comprehension, TEC, Child, Parental involvement, school context adjustment.

Agradecimentos

À Professora Doutora Graciete Franco Borges por todo o apoio, sabedoria, incentivo ao longo do trabalho, a confiança transmitida e disponibilidade;

À Professora Doutora Maria Paula Paixão, pelo apoio e disponibilidade.

Ao diretor do Agrupamento Rainha Santa Isabel, Dr. Paulo Almeida da Costa, por tão prontamente autorizar a recolha de dados na escola.

Às psicólogas e orientadoras de estágio, Dra. Margarida Leitão e Dra. Joana Minderico, pela disponibilidade e apoio.

À Silvana, Catarina, Sílvia, Gabriela, Albertina e Linda e ao Jóni por todo apoio, carinho, confiança e força que deram ao longo de todo este ano.

A todos os alunos que colaboraram neste estudo e respetivos professores, que tão gentilmente cederam as suas aulas para a recolha de dados e a todos os pais das crianças que participaram nesta investigação, agradecendo pela colaboração.

Aos meus pais e amigos.

Índice

Introdução	1
I. Enquadramento Concetual	3
1. A emoção, a inteligência emocional e a compreensão das emoções..	3
2. Desenvolvimento da compreensão das emoções	5
2.1. A fase reflexiva	9
3. Cultura, socialização e emoção	10
4. A idiosincrasia da compreensão das emoções e do comportamento	12
5. A relevância do envolvimento parental no ajustamento e desenvolvimento emocional da criança.....	15
II. Objetivos e hipóteses	17
III. Metodologia	20
1. Amostra	20
1.1. Caraterização da amostra	22
1.2. Instrumentos	23
1.2.1. Teste de compreensão das emoções: TEC (Adaptação portuguesa do “ <i>Test of emotional comprehension</i> ” de Pons & Harris, 2000; Pons, Harris & Rosnay, 2004)..	23
1.2.2. Questionário para professores: TESC (Adaptação portuguesa do “ <i>Teacher’s evaluations of student’s conduct</i> ” de Rohner, 2008)	24
1.2.3. Questionário de dados sócio-biográficos	25
1.3. Selecção da amostra e procedimentos de recolha e tratamento de dados	25
IV. Resultados	25
1. Resultados descritivos	26
2. Resultados inferenciais	32
V. Discussão	36
VI. Conclusão	37
Referências Bibliográficas	40
Anexos	45

Introdução

A compreensão das emoções é vital para o desenvolvimento social de qualquer criança. É durante a infância que múltiplas mudanças desenvolvimentais ocorrem ao nível da compreensão das emoções, incluindo a competência para analisar as situações que geram emoção e reconhecer as suas causas, consequências e diferentes modos de as expressar e comunicar, aspectos estes que vão evoluindo progressivamente ao longo do desenvolvimento (Stegge & Terwogt, 2007).

As emoções ditas básicas, tais como felicidade, tristeza, raiva e medo, pela sua expressão precoce no reportório emocional da criança, são também as primeiras a serem experienciadas e reconhecidas. Posteriormente, a criança aprende que as emoções poderão ser uma consequência da interpretação de uma situação e que não são simplesmente um produto mecânico de uma situação isolada. Saarni (1999) considera que para uma criança dominar a compreensão das emoções terá de dominar as seguintes competências: descodificar os significados usuais das expressões emocionais; compreender a função dos factores/estímulos contextuais das emoções; compreender que os outros têm pensamentos, crenças, intenções e “estados internos”. Neste sentido, é importante ter em consideração informações concretas acerca do outro para poder qualificar ou atribuir um significado a uma determinada resposta emocional não estereotipada, ou a uma resposta que difere da sua perante uma situação análoga. É igualmente importante desenvolver a capacidade de rotular diferentes experiências emocionais para facilitar a comunicação com os outros acerca de tais sentimentos (Saarni, 1999).

São inúmeras as implicações da compreensão emocional sobre o desenvolvimento de outras competências, tais como a teoria da mente, a verbalização (Minervino, Dias, Silveira & Roazzi, 2010), a regulação emocional e as estratégias de *coping*, que permitem o controlo dos sentimentos e a gestão dos conflitos interpessoais ao longo do desenvolvimento. A verificação empírica da interação entre as competências sociais e emocionais tem vindo a conferir à compreensão emocional um crescente interesse por parte da investigação sobre o desenvolvimento infantil (Denham, Zoller, & Couchoud, 1994; Ensor & Hughes, 2005, cit in Gunter, 2007), justificando a exploração de instrumentos que permitam avaliar os indicadores de desenvolvimento emocional. O presente trabalho apresenta os primeiros dados da adaptação portuguesa *Test of Emotion Comprehension* -TEC recolhidos junto de uma amostra de crianças entre os 9 e os 11 anos, no âmbito de um estudo transcultural, indo pois ao encontro das questões actuais da investigação no domínio do desenvolvimento emocional.

Esta dissertação está organizada em seis partes fundamentais. Numa primeira parte, referente ao enquadramento teórico, é realizada uma revisão da literatura a partir dos seguintes pontos principais: 1) a emoção, a

A compreensão das emoções em crianças dos 9 aos 11anos –
Estudo da adaptação Portuguesa do TEC.

Joana Filipa Sousa Nunes (e-mail: uc2007019892@student.uc.pt) 2007

inteligência emocional e a compreensão das emoções; 2) O processo de desenvolvimento da compreensão das emoções, procedendo-se à descrição das competências adquiridas; 3) o papel da cultura/socialização; 4) a idiosincrasia do desenvolvimento da compreensão das emoções, fazendo-se uma breve reflexão sobre as diferenças interpessoais e 5) o papel do envolvimento parental no ajustamento e desenvolvimento emocional. Na segunda parte deste trabalho são apresentados os objetivos e as hipóteses do estudo empírico desenvolvido e na terceira parte expõe-se a metodologia utilizada (critérios de selecção da amostra, procedimentos da recolha dos dados e instrumentos de avaliação utilizados). No ponto quatro e cinco são apresentados os resultados e a sua discussão. Por último, faz-se uma reflexão acerca das principais conclusões do trabalho realizado e de futuras linhas de investigação.

I. Enquadramento conceptual

1. A emoção, a inteligência emocional e a compreensão das emoções.

As emoções são alvo do interesse por parte da comunidade científica desde há muitos anos e diferentes áreas do saber têm procurado compreender o seu papel a partir da distinção e operacionalização das suas variáveis (Solomon, 2004; Strongman, 1996). Harris (1996) retoma a definição de emoções de Kleinginna (1985) como sendo resultantes da complexa interação entre factores subjetivos e objetivos, mediados por sistemas neuro-hormonais que decorrem de experiências afetivas que conduziriam a comportamentos expressivos, motivados e adaptativos. A função adaptativa das emoções no desenvolvimento humano foi destacada por Charles Darwin, atribuindo-lhes uma origem inata e universal associada à sobrevivência. Com efeito, desde a nascença que as respostas emocionais assumem um papel primordial na comunicação com o meio, regulando a satisfação das necessidades vitais por parte dos cuidadores (Harris, 2008). Partindo da revisão da literatura e, em particular, dos contributos de Saarni, Mumme e Campos (1998), Oatley e Jenkins (1996), Izard e colaboradores (2002), Izard e Ackerman (2004), Lewis (2004) e Rozin e colaboradores (2004), verificou-se que cada emoção desempenha determinadas funções e objetivos no tipo de ações que tendem a desencadear, na apreciação que o indivíduo faz do estímulo em relação ao seu *self* e na interação relacional.

As emoções podem ser agrupadas em emoções básicas (mais simples) e emoções complexas (dependentes da interação sociocultural). Ambas poderão ter uma valência positiva ou negativa. Tanto as emoções negativas como as positivas visam a adaptação, contribuindo para o ajustamento do indivíduo ao contexto. No entanto, as emoções positivas, tais como a alegria e a felicidade, têm a particularidade de favorecer uma maior abertura às experiências oferecidas pelo contexto, assim como a sua expressão favorece a comunicação e a interação com os outros. Estas emoções facilitam ainda a resolução de problemas e potenciam a criatividade, minimizando os efeitos provocados pelas situações de *stress* (Melo, 2005). O presente estudo centra-se na compreensão de quatro emoções básicas: o medo, a raiva, a tristeza e a felicidade.

O medo parece ter como principal objetivo a proteção da integridade física e psicológica, mobilizando o indivíduo a libertar-se ou a fugir de situações potencialmente ameaçadoras (Melo, 2005), ao passo que a raiva facilita a persecução de objetivos, através da mobilização do esforço para anular ou ultrapassar os obstáculos, principalmente os percebidos como ilegítimos. A perceção de fracasso ou de perda de alguém ou de algo está associado à tristeza, que favorece a aproximação dos outros. A felicidade tem como função reforçar laços sociais, criar relações harmoniosas e

potenciar a comunicação interpessoal, contribuindo para o estreitamento das relações entre a criança e os seus pares, assim como potenciando o desenvolvimento da auto-estima e confiança.

A investigação tem vindo a demonstrar a pertinência das variáveis emocionais no funcionamento social (Southam-Gerow & Kendall, 2000), no sucesso académico (Trentacosta et al., 2006) e no relacionamento interpessoal (Arsenio & Cooperman, 2006), demonstrando a relevância da emoção em diversos domínios da vida.

Muito recentemente, associada ao conceito de emoção, foi desenvolvida a teoria da inteligência emocional, que se debruça sobre a capacidade de processar eficazmente a informação emocional, conjugando o reconhecimento, a construção e a regulação emocionais ao nível individual e relacional (Mayer & Salovey, 1990, cit. in Mayer & Salovey, 1995). Ou seja, a inteligência emocional resultaria da interseção entre duas dimensões fundamentais do comportamento, cognitiva e afectiva (Mayer & Salovey, 1995).

Nos últimos 25 anos, o conceito de inteligência emocional tem-se mostrado muito relevante para a compreensão do ajustamento emocional, do bem-estar pessoal no seio das tarefas de vida e das relações interpessoais nos diferentes contextos quotidianos (Fernández-Berrocal & Aranda, 2008). Aquele conceito foi usado pela primeira vez por Salovey e Mayer (1990, cit. in Santos & Faria, 2005) e é igualmente designado por competência emocional, definida na literatura como *“a capacidade para perceber emoções, para reconhecer e gerar emoções de modo a apoiar o pensamento, para compreender as emoções e o pensamento baseado nelas, e para regular as emoções de modo reflexivo para promover o desenvolvimento emocional e intelectual”* (Mayer e Salovey, 1997, cit. in Fernández-Berrocal & Aranda, 2008, p.429). Os conceitos de emoção e de inteligência emocional foram inicialmente encarados como distintos, tendo-se aglomerado a partir da constatação de que a *“emoção torna o pensamento mais inteligente e se pode pensar inteligentemente acerca das emoções”* (Mayer e Salovey, 1997, cit. in Fernández-Berrocal & Aranda, 2008, p. 429).

O modelo de inteligência emocional conceptualiza este conceito através de quatro competências básicas: *“a habilidade para perceber, valorizar e expressar emoções com exatidão; a habilidade para aceder e/ou gerar sentimentos que facilitem o pensamento; a habilidade para compreender emoções e o conhecimento emocional; e a habilidade para regular as emoções, promovendo um crescimento emocional e intelectual”* (Salovey & Mayer, 2004, cit. in Costa, 2009, p.25).

O que se destaca das várias abordagens da inteligência emocional é o interface entre a regulação emocional e o processamento lógico e consistente do contexto (Mayer & Salovey, 1995). Por sua vez, a regulação emocional exige a compreensão das emoções pessoais e as dos outros.

Para alguns autores, o conhecimento e a compreensão das emoções é conceptualizado como um componente da inteligência emocional (Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman, & Youngstrom, 2001). A compreensão

emocional traduz a forma como os indivíduos entendem as emoções e as gerem (Roazzi et al., 2009; Pons, Harris & Rosnay, 2004) e abrange nove componentes que serão avaliados pelo instrumento que será utilizado no presente estudo –TEC- *Test of Emotion Comprehension* (Pons & Harris, 2000; Pons, Harris & de Rosnay, 2004): 1) Reconhecimento das emoções básicas; 2) Compreensão das causas externas; 3) Compreensão da influência dos Desejos sobre as emoções; 4) Compreensão da influência das Crenças sobre as emoções; 5) Compreensão do papel da Lembrança sobre as emoções; 6) Regulação das emoções; 7) Compreensão da Ocultação das emoções sentidas; 8) Compreensão da possibilidade de experienciar emoções Mistas e 9) Compreensão do papel da Moralidade na experiência emocional.

2. Desenvolvimento da compreensão das emoções.

A compreensão dos estados emocionais dos outros desenvolve-se em conjunto com a consciência das emoções pessoais, com a capacidade de empatizar e de conceptualizar as causas das emoções, o comportamento associado e as suas consequências. A compreensão emocional é composta por nove componentes que se vão desenvolvendo progressivamente, num processo que tem início nos primeiros meses de vida e se consolida por volta dos 11 anos (Pons, et al., 2004; Tenenbaum, Visscher, Pons & Harris, 2004). De seguida será descrita resumidamente a competência emocional subjacente a cada componente, assim como os factores intrínsecos e/ou extrínsecos à criança que exercem maior influência sobre o desenvolvimento de tais componentes.

O reconhecimento das emoções constitui o elemento crucial para a compreensão das mesmas, assim como para a atribuição de significado às expressões emocionais. Devido à precocidade das emoções na vida do ser humano (Harris, 1996; Ortiz et al., 2004), o Reconhecimento das emoções básicas foi considerado o Componente I (Pons, Harris & Rosnay, 2004). É no decorrer do primeiro ano de vida - fortemente influenciado pela *vinculação*¹ criada entre bebé-cuidador (Salisch, 2001) e pelo *nível de ajustamento*² (Chess & Thomas, 1999; Flese & Winter, 2008) - que o bebé vai ajustando as suas expressões emocionais e o seu estado interno, interligando a situação desencadeadora à expressão facial e ao comportamento adequado face a cada emoção (Harris, 1996). Este processo permite assim que, por volta dos 3-4 anos, a criança seja capaz de reconhecer e nomear emoções a partir das suas expressões, reconhecimento este intimamente conectado com o desenvolvimento da empatia, das

¹ Entende-se por vinculação a relação afetiva que é estabelecida entre a criança e o seu cuidador. Este aspecto relacional assume um papel de extrema importância no desenvolvimento das emoções.

² O *nível de ajustamento* (ou *goodness of fit*) refere-se ao nível de harmonia entre as capacidades, motivações e estilo comportamental pessoais, e as características do meio, salientando-se o papel dos pais/cuidadores (Chess & Thomas, 1996).

variáveis cognitivas, e do reconhecimento das regras morais associadas ao estilo parental adotado (Harris, 1996; Flavell et al., 1999). Salienta-se que a relação entre a criança e os cuidadores e a qualidade da vinculação influenciam a compreensão emocional. As crianças que experimentam uma vinculação segura revelam uma maior compreensão emocional (Rosnay & Harris, 2002). A partir do reconhecimento das emoções, a expressividade emocional passa a veicular a intencionalidade das acções, permitindo que a criança relacione as emoções às Causas Externas (Componente II). A investigação tem demonstrado uma relação entre a compreensão das causas externas e o desenvolvimento de interações mais positivas com os pares (Pons, Harris & Doudin, 2002). Com aquisição do jogo simbólico, da linguagem e o desenvolvimento do autoconceito (entre os 2-3 anos), a partir dos 3-4 anos a criança começa a consciencializar-se de que os factores externos afetam e alteram as emoções, proporcionando uma melhor compreensão emocional. De facto, a linguagem desempenha um papel importante neste âmbito, pois facilita a comunicação e nomeação dos estados mentais (Pons, Lawson, Harris & Rosnay, 2003; Farina, Albanese & Pons, 2007). Os pares desempenham um papel crucial na criação das condições para o desenvolvimento da teoria da mente (compreensão da subjectividade inerente ao sujeito). O desenvolvimento da discriminação das emoções, associadas às situações ou à memória de experiências passadas, permite uma maior especificidade e diferenciação das mesmas (Harris, 1996) devido à compreensão da relação causa e efeito, adquirida por volta dos 4-5 anos. A partir desta altura a criança passa a reconhecer que as emoções podem ser ocasionadas por factores situacionais, ou pela lembrança de uma determinada situação passada. Embora ainda elementar, a compreensão da relação entre emoção e situações não familiares permite prever emoções alheias, tornando possível a compreensão de que duas pessoas podem ter sentimentos diferentes face à mesma situação, a partir da consciência do papel dos Desejos (componente III) e das Crenças (Componente IV) na experiência emocional. Embora possam desenvolver-se simultaneamente, há indícios de uma maior precocidade da compreensão dos efeitos dos desejos (por volta dos 3-5 anos) sobre as emoções, seguindo-se as crenças (4-6 anos). A percepção do papel dos desejos sobre as emoções possibilita a compreensão de que duas pessoas podem sentir emoções distintas acerca de uma mesma situação por terem desejos ou interesses diferentes (Pons, Harris e Rosnay, 2004). Esta capacidade advém da possibilidade de se projectar no mundo mental do outro, isto é, de perceber que as pessoas podem ter desejos diferentes e que as reacções emocionais dependem da relação entre o que se deseja e o que se consegue (Ribas, 2011). Relativamente ao Componente IV, a criança passa a compreender que as crenças, quer sejam verdadeiras ou falsas, vão determinar a resposta emocional perante a situação (Pons, Harris & Rosnay, 2004). Assim, a criança reconhece que os desejos e as crenças coexistem na activação de determinadas emoções. Tal processo exige a capacidade de imaginar ou simular os desejos do outro e a evocação de um conjunto de informações que possam estar em conflito com a realidade

conhecida, colocando-se no “mundo” da outra pessoa. Esta capacidade torna-se possível graças à aquisição de uma teoria da mente mais elaborada (Harris, 1996; Machado et al, 2008; Rodrigues, 2004). A partir desta aquisição a criança passa a compreender que as emoções podem ser uma consequência da interpretação de uma dada situação, e não um mero produto mecânico desta, o que pressupõe uma teoria da mente, que toma como referência não a realidade objetiva, mas as representações subjetivas da mesma (Machado et al, 2008). Essa transformação no modo de conhecer as reações emocionais, aliada ao desenvolvimento do conceito de responsabilidade pessoal e à interiorização de normas e padrões sociais, permite um novo avanço na compreensão das emoções, possibilitando o reconhecimento de emoções ambivalentes e de emoções morais – como culpa, orgulho, vergonha – e a apropriação das regras de expressão emocional.

A Memória/Recordação desempenha um papel preponderante neste âmbito, constituindo o componente V (Lembrança). Este componente é adquirido entre os 3-6 anos, quando a criança consegue relacionar a memória de experiências passadas à experiência sentida no presente. A criança começa a compreender progressivamente que a intensidade de uma emoção diminui com o tempo e que alguns elementos de uma dada situação remetem para recordações/lembranças que reactivam emoções sentidas anteriormente.

Com a entrada para ensino básico, é esperado que as crianças já tenham consolidado os componentes anteriormente descritas, de forma a conseguirem regular as emoções, que corresponde ao Componente VI (Regulação). Este componente abarca as estratégias desenvolvidas para gerir as emoções. A maioria das crianças entre os 6-7 anos recorre fundamentalmente a estratégias comportamentais, ao passo que as mais velhas, por volta dos 8 anos, começam a reconhecer a eficácia das estratégias psicológicas (por exemplo, negação e distração). Ambos os tipos de regulação emocional e o comportamento são influenciados pelas relações interpessoais estabelecidas até então com os pais, educadores e/ou pares (Weber, Prado, Viezzer & Brandenburg, 2004; Pavarini, Loureiro & Souza, 2011). A investigação tem procurado analisar a influência de tais relações neste âmbito, tendo-se verificado a importância das relações positivas e afetuosas, destacando-se o papel da mãe (Denham et al., 1994) e, mais tarde, dos professores, em relação ao ajustamento escolar (Pons, Harris & Doudin, 2002). Reconhecer que alguém pode expressar uma emoção quando está, na realidade, a sentir outra, gerando uma discrepância ou dissonância, foi designado por Roazzi (2009) por Ocultação, a qual é avaliada pelo TEC na tarefa relativa ao Componente VII. Estima-se que, em média, por volta dos 4-6 anos as crianças já consigam perceber este mecanismo. Relativamente à compreensão das emoções ambivalentes ou mistas, que envolvem a combinação de emoções positivas e negativas, emergiria por volta dos 8 anos (Harris, 1996). Esta nova aquisição permite a compreensão de que uma mesma pessoa poderá experimentar múltiplos sentimentos, ou mesmo sentimentos ambivalentes relativamente a uma dada situação, tendo sido

designada como Mista o respectivo Componente VIII. De acordo com Papalia e Olds (2000) e Hidalgo e Palacios (2004), somente a partir dos 6 – 8 anos a criança conseguirá descrever situações que provocam duas emoções, ainda assim, uma seguida da outra. Como salientam os referidos autores, por volta dos 7 anos a criança consegue descrever situações que podem causar duas emoções ao mesmo tempo, sobretudo duas emoções da mesma valência. Mas apenas aos 10 anos a criança seria capaz de integrar dois sentimentos opostos na mesma situação. Isso dever-se-ia à sofisticação do sistema de avaliação sobre a situação geradora da emoção, que evolui no sentido de conceber que duas emoções distintas podem ser geradas simultaneamente numa mesma situação.

Por último, a Moralidade corresponde ao Componente IX. Segundo Paludo (2002), a capacidade de refletir e avaliar as suas próprias ações, intenções e competências de acordo com os padrões sociais constitui um requisito para o desenvolvimento das primeiras emoções morais. É por volta dos oito anos que a criança começa a compreender a relação entre sentimentos negativos e ações repreensíveis (tais como mentir e roubar) e entre sentimentos positivos e ações louváveis moralmente (tais como sacrifícios, resistir a tentações e confessar comportamentos menos apropriados). Embora as crianças mais novas possam conhecer as normas inerentes à responsabilidade pessoal, não as relacionam com a experiência emocional (Harris, 1996). As crianças mais velhas, por outro lado, concebem as pessoas como agentes que devem conformar-se a um padrão normativo/moral enquanto seres sociais. Desse modo, por volta dos 6 e 7 anos, a criança começa a compreender que as emoções não dependem apenas do resultado das ações, mas também da aprovação/desaprovação expressa pelos outros. Como observam Tenenbaum e colaboradores (2004), as crianças não devem apenas compreender a influência dos desejos e crenças, mas também considerar a forma como são julgadas pelos outros.

Atendendo a que os factores inerentes à compreensão das emoções pareciam sobrepor-se e influenciarem-se mutuamente, dificultando a diferenciação dos mesmos, foi desenvolvido por Pons, Harris e Rosney (2004) um paradigma de pesquisa que tem possibilitado estudar, de forma precisa, a compreensão das emoções por parte da criança, considerando simultaneamente nove componentes que, em função do nível de desenvolvimento, têm sido agrupadas em três fases hierárquicas: fase externa (dos 3-6 anos); fase mental (5-9 anos) e fase reflexiva (8-12 anos). A fase externa caracteriza-se pela compreensão das dimensões básicas da experiência emocional, permitindo o Reconhecimento das emoções (Componente I), a Lembrança (Componente V) e a compreensão do papel das Causas Externas (Componente II). Segue-se a fase mental, caracterizada pela emergência da compreensão dos “fenómenos psicológicos”, permitindo à criança não só compreender a influência das crenças como dos desejos pessoais sobre as emoções, assim como a possibilidade de exprimir uma emoção diferenciada da que se está a sentir. Deste modo, os componentes da fase mental são as Crenças (IV), os desejos (III) e a Ocultação (VII). A fase

reflexiva é a mais complexa, tendo subjacente uma representação mental mais elaborada das emoções, permitindo a compreensão de diferentes pontos de vista e, como tal, conferindo à criança uma maior capacidade de regular a experiência emocional e de compreensão da sua natureza mista ou ambivalente. Esta fase implica, assim, o domínio dos Componentes VI (Regulação), VIII (Mistas) e IX (Moralidade) (Pons, Harris & Doudin, 2004; Pons, Harris & Rosnay, 2004). Atendendo a que a amostra utilizada no presente estudo abarca sujeitos entre os 9 e os 11 anos de idade, iremos de seguida debruçar-nos sobre a fase reflexiva do desenvolvimento da compreensão das emoções, por constituir o período que, sob o ponto de vista normativo corresponderá a esta faixa etária.

2.1 A fase Reflexiva

A idade constitui um factor importante do desenvolvimento, devendo ser considerado na análise do desenvolvimento da compreensão emocional (Pons, Harris & Rosnay, 2004).

Segundo o Piaget (1977), o pensamento e os sentimentos desenvolvem-se simultaneamente através da interacção entre os processos cognitivos e afectivos, condicionando a expressão e compreensão emocionais, assim como o juízo moral (Cunha, 2009).

Ainda segundo Piaget, a criança entre os 9 e os 11 anos encontra-se no período das operações concretas, caracterizado pelo raciocínio lógico concreto e pelo esbatimento do egocentrismo. Deste modo, durante este período verifica-se uma maior cooperação entre pares e capacidade para perspetivar uma situação segundo diferentes pontos de vista, associadas à compreensão da reciprocidade de ideias. A interiorização das regras morais processa-se em função da perceção da sua necessidade e a relatividade é progressivamente adquirida. Ou seja, a criança passa a ser capaz de compreender que as regras mudam de acordo com o contexto e as situações. O critério de uma “*boa ação*” deixa de se sustentar nas consequências materiais, passando a considerar a intenção subjacente (Pons, Harris & Doudin, 2004). A experiência de relações simétricas e o exercício de cooperação constituem factores essenciais ao desenvolvimento da autonomia pessoal. Deste modo, durante este período, verificam-se alterações ao nível das estratégias de regulação e de *coping*, que passam a privilegiar estratégias psicológicas (Saarni, 1997). Deste modo, assiste-se a uma maior diversidade, sofisticação e flexibilidade das estratégias de regulação emocional, a partir da capacidade para modificar estratégias menos eficazes por outras mais produtivas. Verifica-se igualmente mudanças significativas no desempenho mnésico, sobretudo ao nível da evocação diferida que, por volta dos onze/doze anos, se torna equivalente à de um adulto (Cole & Loftus, 1987, cit in Frances, et al., 1992). Assim, a fase reflexiva caracteriza-se pela expansão das estratégias de regulação emocional e pela compreensão das emoções mistas e do papel da moralidade nos estados emocionais (Pons, Harris & Rosnay, 2004).

3. Cultura, socialização e emoção.

Para uma melhor compreensão do desenvolvimento social e emocional não podemos dissociá-los da cultura. Como se tem verificado com adaptação internacional do teste da compreensão das emoções, quando analisamos as amostras disponíveis (inglesa, brasileira, italiana e quéchua), embora se verifiquem algumas similitudes, também se constata diferenças quanto à ordenação hierárquica dos nove componentes encontrados nas amostras inglesa (Pons et. al., 2004), italiana (Molina & Di Chiacchio, 2008), quéchua (Tenenbaum et al., 2004) e brasileira (Roazzi, Dias, Minervino, Roazzi, Pons, 2004). Estas diferenças podem dever-se às variáveis socioculturais de cada país.

A influência do contexto sociocultural na compreensão das emoções irá moldar o desenvolvimento das emoções morais, a regulação da expressão/simulação das emoções, o reconhecimento destas e as suas causas (Saarni, 1999). Os contextos sociais estimulam diferencialmente o desenvolvimento de competências pró-sociais, atendendo às regras culturais dominantes. A informação de natureza social vai sendo incorporada no sistema de crenças e valores da criança, influenciando a interpretação das intenções, a percepção, a tomada de decisão e a resolução de problemas (Machado et al., 2008; Rodrigues, 2007). A língua materna desempenha igualmente um papel influente na compreensão emocional, na medida em que veicula categorizações específicas de emoções e valoriza diferencialmente a sua expressão.

Deste modo, são diversas as variáveis contextuais que se conjugam para influenciar o desenvolvimento da compreensão das emoções (Luizzi, 2006), sendo sobretudo mediados através da família, nomeadamente através dos estilos e práticas parentais, rotinas e dinâmicas familiares (Gomide, 2000; Bandeira et. al., 2006; Luizzi, 2006; Trembley et. al., 2004; Weber, Prado, Viezzer & Brandenburg, 2004; Denham, Caal, Bassett, Benga & Geangu, 2004; Eisenberg, 1998). Com efeito, as actividades que os pais e mães realizam com os seus filhos constituem os principais veículos transmissores da cultura (Tamis-LeMonda, Ruble, Zosuls & Cabrera, 2011). O contexto escolar prossegue esta socialização através do enriquecimento das relações interpessoais criança/professor e criança/pares e uma maior diversidade de experiências emocionais. A escola poderá igualmente ter um papel moderador dos factores de risco do contexto familiar (Bandeira et. al., 2006; Barbosa et. al., in press; Joly et al, 2009; Leary & Katz, 2005; Luizzi, 2006; Picado & De Rosa, 2009; Tremblay et al, 2004; Ferreira & Marturano, 2002; Maldonado & Williams, 2005). As interações entre pais e professores exercem um papel relevante na interação entre a criança e os pares, no desenvolvimento socioemocional, na autorregulação e no desenvolvimento das competências subjacentes ao ajustamento escolar (Hamre & Pianta, 2005; Luizzi, 2006), funcionando igualmente como preditoras de problemas de comportamento e psicopatologia (Joly et al, 2009). O papel dos pares no desenvolvimento socioemocional advém sobretudo da possibilidade de

relações simétricas e de cooperação, que favorecem o desenvolvimento da teoria da mente (Hughes & Dunn, 1998; Salisch, 2001).

A cultura é igualmente responsável por algumas diferenças em função de género, traduzindo-se na forma como cada pai e mãe se relaciona com os seus filhos. Verifica-se, por exemplo, que os rapazes em idade escolar esperam uma reação mais negativa por parte do pai, comparativamente à mãe, face à partilha de situações de tristeza provocada por uma terceira pessoa (Fuchs & Thelen, 1988; Zeman & Garber, 1996).

A correlação entre o nível de desenvolvimento emocional e a idade tem vindo a ser consistente transculturalmente, embora se verifique algumas diferenças na sequência dos componentes da compreensão emocional proposta pelo modelo original (Pons, Harris & Rosnay, 2004). Além disso, o género não tem emergido como uma variável diferenciadora do desenvolvimento emocional da criança, contrariando as crenças do “*senso comum*”.

De forma analisar a influência cultural (cultura industrializadas *versus* não industrializada) no desenvolvimento emocional, Tenenbaum, Pons & Harris (2004) procederam a um estudo junto da população Quéchua, tendo verificado que as crianças da amostra identificaram uma menor percentagem de emoções relativamente às crianças das culturas industrializadas. Além disso, embora a sequência de desenvolvimento dos componentes da compreensão emocional se tivesse revelado semelhante, verificou-se um “atraso” na compreensão do componente IV (compreensão do papel das Crenças falsas). Segundo Vinder (1996), as crianças do Quéchua demoravam mais tempo a adquirir a compreensão das crenças, comparativamente às crianças escolarizadas das culturas industrializadas (Tenenbaum, Pons & Harris, 2004). Estes dados indicam a pertinência da escolarização no desenvolvimento da compreensão das emoções, designadamente na compreensão do papel das crenças. Porém, as crianças do Quéchua revelaram uma compreensão superior das emoções mistas (componente VIII), comparativamente às crianças britânicas (Roazzi, Dias, Minervino, Roazzi & Pons, 2009).

Os estudos realizados junto da população brasileira, (Roazzi, Minervino, Roazzi & Pons, 2009) distinguiram dois grupos em função do regime de ensino (particular versus público), tendo os resultados apontado para uma influência específica do contexto sociocultural das famílias de origem. Com efeito, comparando os dois sistemas escolares, verificaram-se pontuações mais baixas na amostra da escola pública, comparativamente à da escola privada. Destes resultados, salienta-se o obtido no componente I (Reconhecimento), tendo-se verificado que as crianças com 9-12 anos da escola pública obtiveram menos sucesso no reconhecimento das expressões faciais das emoções do que as demais amostras. Contudo, verificou-se um resultado mais baixo no componente IV (crenças) entre as crianças das escolas particulares. Estes últimos dados foram igualmente verificados na amostra italiana, tendo dado origem a uma recodificação do componente IV na população deste país. De uma forma geral, a amostra brasileira apresenta

maior similitude com amostra italiana do que com a inglesa. Estes dados conferem uma importância significativa ao processo de adaptação dos testes para a língua materna da população estudada.

Embora o desenvolvimento da compreensão das emoções se processe em todas as culturas, o ritmo e a ordem de aquisição das diversas competências da compreensão emocional divergem em função do contexto cultural. De acordo com Tenenbaum e colaboradores (2004), as diferenças educacionais e culturais contribuem para as divergências encontradas neste âmbito. No entanto, o estudo das diferenças interindividuais tem igualmente despertado o interesse da investigação, atendendo ao seu impacto na compreensão do papel das emoções no desenvolvimento pessoal (Farina, Albanese & Pons, 2007), aspecto que será abordado a seguir.

4. A idiosincrasia da compreensão das emoções e do comportamento.

As diferenças interindividuais influenciam a forma como o sujeito percebe cada situação e, conseqüentemente, condicionam o seu comportamento. Segundo Pons e Harris (2010), tais diferenças são relativamente estáveis ao longo do crescimento e vão influenciar a forma como se desenvolve a compreensão das emoções. São diversificadas as emoções que somos convidados a experienciar no nosso quotidiano. As emoções positivas ou negativas, desencadeadas por experiências directas ou indirectas, impulsionam a adopção de comportamentos específicos, embora condicionados socialmente.

A ativação de emoções negativas dependerá da percepção pessoal, explicando a diferenciação interindividual face a situações comuns. Tal como referido anteriormente, as emoções negativas não são necessariamente prejudiciais, desempenhando funções adaptativas no ajustamento ao contexto. A tristeza, por exemplo, é apontada como tendo um papel importante no desenvolvimento da capacidade de empatia, favorecendo uma atitude recetiva face ao outro. Por outro lado, a vergonha assume uma função sociomoral, incentivando o respeito pelas normas sociais vigentes através do evitamento de situações futuras de avaliação negativa do *self*. A culpa está igualmente associada à responsabilização pessoal pelos danos causados. A ativação do sentimento de culpa incentiva o desenvolvimento de esforços de reparação dos danos causados (Melo, 2005).

Quanto às emoções positivas, o *interesse* tem vindo a demonstrar-se relevante ao nível do desenvolvimento pessoal, na medida em que favorece a exploração do ambiente físico e social, relacionando-se com os processos de atenção selectiva e direccionando o sujeito para o novo e, como tal, favorecendo a aprendizagem (Melo, 2005).

Segundo Reeve (2009), o balanceamento entre as emoções positivas e negativas experimentadas influencia a percepção sobre si próprio, assim como a percepção dos outros sobre si, remetendo para a relevância do temperamento –“(…) *disposições básicas relativamente consistentes, inerentes à pessoa, que modelam a expressão da actividade, reactividade,*

emocionalidade e sociabilidade. Os principais elementos do temperamento estão presentes desde uma fase muito precoce da vida e são fortemente influenciados por factores biológicos. À medida que o desenvolvimento prossegue, a expressão do temperamento torna-se progressivamente mais suscetível à influência da experiência e do contexto” (Goldsmith, et al., 1987, p. 154). O conceito de reactividade presente nesta definição prende-se com os limiares de ativação emocional e com a natureza e intensidade das respostas afectivas (Rothbart, Ahadi & Hershey, 1994 cit. in Melo, 2005). Assim, temperamento é em parte responsável pela rapidez e intensidade com que uma emoção é ativada, com implicações na sua expressão e regulação (Cole, Martin, & Dennis, 2004).

Desta forma, desde muito cedo que a criança se diferencia pela tonalidade afectiva predominante e pela qualidade da gestão emocional, com implicações comportamentais distintas (Melo, 2005).

Diversos estudos têm demonstrado que o grau de bem-estar da criança não se relaciona linearmente com a riqueza da sociedade onde está inserida (Fernández-Berrocal & Aranda, 2008), mas sim com o desenvolvimento das competências emocionais e sociais num ambiente positivo estimulante (Greenberg et al., 2003; Weissber & O’Brien, 2004, cit. in Fernández-Berrocal & Aranda, 2008). A percepção, a compreensão e a regulação emocionais, assim como outros constructos mais amplos e de ordem superior, estariam relacionados com a personalidade e associados à perseverança, assertividade e optimismo (Fernández-Berrocal & Aranda, 2008). No entanto, a competência emocional requer a incorporação de normas e valores sociais, que definem os critérios de sucesso e de fracasso, bem como a exposição a reforços e punições, não podendo, assim, ser analisada independentemente dos valores e objectivos da cultura em geral, e da escola e do trabalho em particular (Faria, 2002, cit. in Santos & Faria, 2005).

O sistema motivacional predominante, de Activação/Aproximação (BAS) versus de Inibição/Evitamento (BIS), condicionará o nível de responsividade às recompensas do meio versus evitamento das punições. Enquanto as crianças com um sistema de aproximação predominante são descritas como tendo um temperamento fácil³, aquelas em que predomina um sistema defensivo são descritas como tendo um temperamento difícil⁴. Assim, o ajustamento da criança ao contexto é precocemente influenciado pela modalidade predominante de regulação emocional que, por sua vez, influenciará as estratégias de *coping*. Este conceito começou a ser utilizado

³ Crianças com um temperamento “fácil” apresentam respostas de aproximação positiva a novos estímulos, elevada capacidade de adaptação às mudanças e respostas moderadoras, com predominância do humor positivo (Thomas & Chess, 1996).

⁴ Temperamento difícil é caracterizado por irregularidades nas funções biológicas, respostas negativas a novos estímulos e expressão de um humor predominantemente negativo (Thomas & Chess, 1996).

na década de 80 (Gross, 1999), tendo sido associado a um processo de modelação. Koop (1989, cit in. Melo, 2005) distingue diversos níveis⁵ na regulação emocional, enquanto outros autores salientam a importância da flexibilidade no ajustamento ao contexto e a manutenção de estados emocionais positivos (Bridges, Denham e Ganiban, 2004, cit. in Melo, 2005), ou o papel da capacidade para atenuar as emoções negativas (Denham e Ganiban, 2004, cit. in Melo, 2005 & Gross, 1999) perante situações em que estas emoções deixariam de ser úteis (ativação desnecessária por estímulos enganosos ou situações de conflito entre diferentes tendências de ação).

A relação entre o desenvolvimento da inteligência emocional e o comportamento tem despertado, igualmente, o interesse de muitos investigadores. Neste sentido, a literatura mais recente tem demonstrado que um défice ao nível da inteligência emocional afeta os estudantes dentro e fora do contexto escolar (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner & Salovey, 2006, Ciarrochi, Chan & Bajgar, 2001, Extremera & Fernández-Berrocal, 2003, Mestre & Fernández-Berrocal, 2007, Sánchez-Núñez, Fernández-Berrocal, Montañés & Latorre, 2008, Trinidad & Johnson, 2002, cit. in Fernández-Berrocal & Aranda, 2008). Existem quatro áreas fundamentais em que o défice ao nível da inteligência emocional aumenta a probabilidade de problemas de conduta entre os alunos: relações interpessoais, bem-estar psicológico, rendimento académico (Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2003, Gil-Olarte, Palomera & Brackett, 2006, Pérez & Castejón, 2007, Petrides, Frederickson & Furnham, 2004, cit. in Fernández-Berrocal & Aranda, 2008) e condutas disruptivas. Deste modo, alunos com reduzidas capacidades de gestão emocional têm mais probabilidade de experienciarem *stress* e dificuldades durante o seu percurso escolar. Verifica-se uma correlação positiva entre a compreensão das emoções e o ajustamento da criança ao contexto, o que é congruente com a associação negativa entre o relacionamento cordial com os pares e a incidência de problemas de conduta (Pons, Harris & Doudin, 2002).

Os componentes da inteligência emocional são um factor chave na explicação das condutas disruptivas, com destaque para o défice emocional, associado a maiores níveis de impulsividade e menores competências interpessoais e sociais, os quais favorecem o desenvolvimento de diversos comportamentos anti-sociais (Extremera & Fernández-Berrocal, 2002, 2004, Brackett, Mayer & Warner, 2004, Canto, Fernández-Berrocal, Guerrero & Extremera, 2005, Trinidad & Johnson, 2002, Trinidad, Unger, Chou & Johnson, 2004, Trinidad, Unger, Chou & Johnson, 2005, cit. in Fernández-Berrocal & Aranda, 2008).

As competências linguísticas têm-se assumido como um factor preponderante na gestão das emoções, uma vez que se relacionam positivamente com a compreensão das emoções. Por exemplo, a capacidade

⁵ (nível 1: estratégias biologicamente programadas; nível 2: estratégias cognitivas básicas e nível 3: estratégias de planeamento),

da criança para resolver de forma eficaz tarefas que envolvem o reconhecimento de crenças falsas está fortemente correlacionada com as capacidades linguísticas. Autores como Rosnay e Harris (2002) verificaram que a capacidade linguística da criança entre os 3-6 anos de idade é um preditor significativo da compreensão emocional. Outros estudos reforçam esta associação entre capacidades linguísticas e compreensão emocional, apresentando resultados que demonstram que o nível de representação cognitiva das emoções se associa positivamente à sua compreensão, promovendo uma comunicação positiva com os pares (Pons, Lawson, Harris & Rosnay, 2003; Albanese, 2007)

Em resumo, a criança que tende a exprimir um humor mais negativo tenderia a ter menos oportunidades de interação, limitando os recursos necessários para o desenvolvimento da compreensão das emoções perante contextos não ajustados às suas características. Quanto maior for a experiência de humor positivo e o nível de competências linguísticas, maior será a oportunidade da criança estabelecer interações positivas com pares e adultos, e experimentar sentimentos de bem-estar e de eficácia pessoal, promovendo o desenvolvimento da compreensão das emoções.

5. A relevância do envolvimento parental no ajustamento e desenvolvimento emocional da criança

A família tem um papel fulcral na organização da maioria das sociedades e no processo de socialização da criança (Maccoby, 1992). Neste sentido, o reconhecimento do contributo dos pais para o bom ajustamento da criança ao meio é amplamente suportado por dados empíricos, alguns dos quais decorrem de programas de intervenção/prevenção que demonstram a associação entre a alteração dos comportamentos parentais e a alteração do comportamento da criança (O'Connor, 2002; Collins et. al, 2000, cit. in Melo, 2005).

Quando os pais se envolvem em actividades com os seus filhos estão, sem muitas vezes se aperceberem, a contribuir para o desenvolvimento saudável e ajustado da criança a múltiplos níveis (cognitivo, social e emocional). Entende-se por envolvimento parental a participação ativa dos pais em tarefas conjuntas com os seus filhos (apoio nos trabalhos de casa, ler histórias/contos em voz alta; brincar, jogar, passear, ir às compras e, até, envolver os filhos em pequenas tarefas domésticas). A literatura foca-se particularmente no envolvimento parental em actividades de leitura (englobando actividades como ajudar a criança a reconhecer letras, ler para e/ou com a criança e ajudar em tarefas de leitura ou de escrita), verificando-se benefícios ao nível do desenvolvimento linguístico e interesse pela leitura. O domínio da linguagem tem-se revelado fulcral no desenvolvimento da compreensão emocional, como já anteriormente foi referido (Brown, Michele, Halle & Moore, 2001). Mesmo quando são comparados alunos com níveis socioeconómicos similares, os alunos cujos pais lêem regularmente livros aos seus filhos apresentam melhores resultados

académicos, em comparação com aqueles cujos pais não o fazem (PISA⁶, 2009). O gosto pela aprendizagem também aumenta com o envolvimento parental, conduzindo a maiores aspirações académicas que, por sua vez, se traduzem numa maior motivação para o sucesso por parte da criança.

As crianças que têm a possibilidade de terem os seus pais envolvidos nas suas actividades, estimulando as competências de comunicação e a interação social (e.g., maior possibilidade de participação em actividades extracurriculares), revelam menos problemas de comportamento e mostram-se mais ativas (Bandeira, Rocha, Souza, Prette, & Prette, 2006). Por outro lado, Denham e colaboradores (1994) e Fiese e Winter (2008) verificaram que o tempo que os pais investem na interação verbal com os seus filhos e na explicação das situações sociais e emocionais associa-se positivamente à compreensão das emoções por parte da criança. Para alguns autores, este diálogo entre pais e filhos parece exercer um papel primordial, quando comparado com a influência de outras actividades, para o ajustamento ao contexto e para a compreensão emocional da criança (Gunter, 2007; Pons, Lawson, Harris & Rosnay, 2003). Blanco (2003) alerta ainda para o facto dos filhos cujos pais expressem um envolvimento elevado revelarem maior empatia para com os outros e melhor compreensão emocional.

As relações emocionais entre pais e filhos têm sido estudadas através de diferentes dimensões, desde o clima emocional da família (para o qual contribuem a valência dos afetos predominantes e as práticas parentais) à expressividade parental e à socialização mais direta das emoções da criança, tomando em consideração o seu impacto no desenvolvimento da competência emocional da criança (Melo, 2005). Estes estudos têm confirmado a importância do envolvimento materno em actividades lúdicas para o bom desempenho académico (Dunn et al., 1991; Brown & Dunn, 1996; Denham, Zoller, & Couchoud, 1994, cit in. Salisch, 2001), bem como as consequências negativas da monoparentalidade, associada ao *stress* no desempenho académico (Costa, Cia, & Barham, 2007). Estudos recentes têm demonstrado igualmente a importância do papel do pai, tendo-se verificado que, logo após o nascimento, a atitude calorosa e lúdica do pai ajuda a desenvolver no bebé uma melhor regulação e controlo do comportamento e das emoções (Balacho, 2003). Embora o conjunto destes estudos revele resultados interessantes, há algumas limitações devido ao papel social atribuído ao pai e à mãe no contexto familiar. Com efeito, é comum, no seio das famílias mais tradicionalistas, o papel fundamental de educação dos filhos ser atribuído à mãe. Reconhece-se, todavia, que o conceito de família e os papéis atribuídos a cada um dos progenitores tem vindo a sofrer alterações, oferecendo a oportunidade de novas investigações que afirmam a importância do pai no desenvolvimento emocional dos filhos.

As dimensões da parentalidade, tais como a afectuosidade ou a

⁶ É um estudo internacional lançado pela OECD em 1997. Avalia sistemas no âmbito educacional ao nível mundial.

estabilidade emocional parentais, parecem estar fortemente relacionadas com o exercício de uma parentalidade positiva (Conley et al. 2004, cit. in Melo, 2005), tendo uma influência direta na qualidade das práticas disciplinares e no suporte emocional facultado aos filhos (Canavaro, 1999). Um estudo realizado por Conley e colaboradores (2004, cit. in Melo, 2005) concluiu que os pais que respondem de forma menos positiva aos filhos e que desencorajam as expressões emocionais tendem a fomentar ansiedade e depressão nos filhos. Por outro lado, o recurso a comportamentos disciplinares baseados na punição (que impliquem expressões de raiva, gritos, instruções negativas, ameaças, ou mesmo agressão) tem sido associado a maiores índices de agressividade da criança, explicados quase na totalidade por um défice na capacidade de regulação das suas emoções (Chang et. al, 2003, cit. in Melo, 2005). Contrariamente, um clima emocional positivo na família e a expressão aberta de emoções positivas contribuem para a afectuosidade parental (Izard & Harris, 1995), permitindo transmitir à criança regras sociais relativas à expressão emocional, favorecendo o seu relacionamento com os outros. Assim, a afectuosidade parental tende a estar associada à competência socioemocional da criança, designadamente à empatia face aos outros (Zhou, 2002). Estes dados sustentam a ideia de que as modalidades de expressão emocional dos pais exercem um papel relevante no desenvolvimento das competências emocionais da criança. Além disso, o desenvolvimento da compreensão emocional emerge como essencial para o ajustamento da criança ao contexto circundante. Consistentemente com a ideia de que as emoções são complexas e dinâmicas e de que sofrem influências múltiplas, uma análise cuidada sobre o papel das emoções implica pensar em termos de reciprocidade. Neste sentido, tornam-se relevantes os estudos que cruzem o desenvolvimento da compreensão emocional com variáveis individuais e contextuais.

II Objetivos e Hipóteses

A finalidade primordial desta investigação consiste em analisar o desenvolvimento da compreensão emocional da criança dos 9 aos 11 anos, no contexto de um estudo internacional com o TEC (*Test of Emotion Comprehension*), contribuindo para a adaptação da versão portuguesa deste instrumento.

Deste modo, proceder-se-á à comparação dos dados da nossa amostra com os obtidos noutros contextos socioculturais (inglês, brasileiro, italiano e quéchua- cordilheira dos Andes), de forma a identificar eventuais diferenças culturais no desenvolvimento da compreensão emocional durante a faixa etária selecionada. Além da consideração de algumas variáveis sociobiográficas, ter-se-á igualmente em conta o nível de ajustamento comportamental ao contexto escolar segundo a perceção dos professores e o envolvimento parental.

Previamente à enunciação das hipóteses do presente estudo, procede-se à súmula de alguns dados da investigação prévia, já referidos no

A compreensão das emoções em crianças dos 9 aos 11anos –
Estudo da adaptação Portuguesa do TEC.

Joana Filipa Sousa Nunes (e-mail: uc2007019892@student.uc.pt) 2007

enquadramento teórico, de forma a fundamentar as questões que guiaram a presente investigação.

No âmbito dos estudos internacionais de avaliação da compreensão das emoções através do TEC, tem-se verificado um incremento associado à idade, consistente com a maturação cognitiva e biofisiológica da criança (Pons, Harris & Rosney, 2004; Albanese & Pons, 2007; Roazzi, Dias, Minervino, Roazzi & Pons, 2009). Assim, tem-se verificado que as crianças com idades compreendidas entre os 9-11 anos de idade se encontram na terceira fase da compreensão das emoções (fase reflexiva), caracterizada pela consideração das situações a partir de diversos pontos de vista, possibilitando a experiência de vários sentimentos/emoções simultâneos.

A investigação prévia tem revelado uma associação positiva entre os níveis de compreensão das emoções e de ajustamento ao contexto (Del Prette & Del Prette, 2003; Denham, 2007). As dificuldades de compreensão emocional têm-se revelado associadas a problemas de conduta (Denham et al., 2002; Del Prette & Del Prette, 2003; Pons, Harris & Doudin, 2002) e à de impulsividade (Extremera & Fernández-Berrocal, 2002, 2004; Brackett, Mayer & Warner, 2004; Canto, Fernández-Berrocal, Guerrero & Extremera, 2005; Trinidad & Johnson, 2002; Trinidad, Unger, Chou & Johnson, 2004; Trinidad, Unger, Chou & Johnson, 2005, cit. in Fernández-Berrocal & Aranda, 2008), que comprometem as interações interpessoais (Izard et al, 2001). Será expectável que um nível elevado de compreensão das emoções se associe ao ajustamento escolar, uma vez que este ajustamento é mediado por transações emocionais. Com efeito, a compreensão emocional tem-se revelado associada às avaliações positivas dos professores, tal como demonstrado por Bosacki e Astington (1999) e Pons, Harris e Doudin (2002).

Num estudo realizado por McDowell, O'Neil e Parke (2000), em que a perceção do professor foi considerada, verificou-se uma relação entre a compreensão da eficácia das estratégias de regulação/controlo das emoções negativas por parte dos alunos e a sua avaliação como socialmente competentes por parte do professor. Estas conclusões foram sobretudo verificadas entre os sujeitos do género feminino (Pons, Harris & Doudin, 2002).

O envolvimento parental tem vindo a ser associado ao desenvolvimento de diversas competências cognitivas e afectivas (língua, empatia e bem-estar), que influenciam positivamente a compreensão das emoções, tornando a criança mais competente neste âmbito (Brown, Michele, Halle & Moore, 2001). Existem outras variáveis familiares que têm sido apontadas para explicar as diferenças individuais na compreensão emocional, designadamente o QI da família e o estatuto socioeconómico. Dunn e colaboradores (1991) e Dunn & Brown (1994) – cit. in Pons, Lawson, Harris & Rosnay, 2003) – verificaram que as habilitações literárias dos pais, assim como o nível sócio-profissional, constituem bons preditores do nível da compreensão das emoções. Porém, outros estudos não corroboraram tais resultados, apontando para a

necessidade de se aprofundar esta questão.

A investigação (Farina & Albanese, 2007) tem salientado a importância dos irmãos para a compreensão das emoções, principalmente quando a criança desempenha um papel de cuidador (apontando para a vantagem dos irmãos mais velhos), que incentivaria o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais (Whiting, 1983, *cit in.* Tenenbaum, Pons & Harris, 2004), por sua vez associados à capacidade de perspetivar diferentes pontos de vista (Stewart & Marvin, *cit in.* Tenenbaum, Pons & Harris, 2004) que explicaria o aumento da compreensão das emoções em função dos irmãos.

Atendendo aos estudos prévios, as hipóteses formuladas para o presente estudo são as seguintes.

Hipótese 1: A compreensão emocional evolui em função da idade, esperando-se que entre os alunos de 9, 10 e 11 anos de idade se verifique uma evolução no sentido de evidenciarem um nível progressivamente mais elaborado de compreensão das emoções, traduzindo-se em melhores resultados no TEC;

Hipótese 2: A compreensão emocional não varia em função do género, atendendo aos dados prévios que apontam nesse sentido;

Hipótese 3: o nível de escolaridade dos pais associar-se-á positivamente ao nível de compreensão das emoções (TEC);

Hipótese 4: o nível socioeconómico da família associar-se-á positivamente ao nível de compreensão das emoções (TEC);

Hipótese 5: O nível de compreensão emocional (TEC) será mais elevado entre os sujeitos que têm irmãos, comparativamente aos que são filhos únicos;

Hipótese 6: Os comportamentos desajustados em contexto escolar segundo a percepção dos professores (TESC) serão mais elevados entre os sujeitos do sexo masculino;

Hipótese 7: As crianças que manifestam problemas de conduta no contexto escolar (TESC) manifestarão um nível mais baixo de compreensão das emoções (TEC), comparativamente às que não revelam problemas significativos de conduta segundo a percepção dos professores;

Hipótese 8: O envolvimento parental associar-se-á ao nível de compreensão emocional (TEC), designadamente através do envolvimento na leitura de histórias (**H. 8.1**), em actividades lúdicas (**H. (8.2)**) e em tarefas escolares (**H. (8.3)**);

Hipótese 9: O envolvimento parental associar-se-á negativamente ao desajustamento do comportamento em contexto escolar (TESC), designadamente através da Leitura (**H.9.1**) envolvimento em actividades lúdicas (**H. 9.2**) e em tarefas escolares (**H. 9.3**);

III Metodologia

1. Amostra

A amostra do presente estudo é constituída por 81 alunos, após a extracção de dois sujeitos da amostra inicial de 83 sujeitos, por serem portadores de necessidades educativas especiais (critério de exclusão).

Os dados foram recolhidos no ano letivo de 2011/2012 em duas escolas pertencentes ao Agrupamento de escolas Rainha Santa Isabel, respetivamente a Escola básica de Eiras e a escola EB 2º, 3º Rainha Santa Isabel. A amostra é composta por crianças do 4º (1º ciclo), 5º e 6º (2º ciclo) anos de escolaridade, tendo-se selecionado apenas as crianças com idades compreendidas entre em os 9 e os 11 anos (Tabela 1).

Tal como se pode observar na Tabela 1, a amostra é constituída por 37 crianças do género masculino (46%) e 44 do género feminino (54%). No que respeita à idade cronológica, 31% das crianças tinham, até à data da recolha dos dados, nove anos, 41% dez anos e 28% onze anos.

Para caraterização do nível socioeconómico adotou-se a classificação de Almeida (1988)⁷, que considera três níveis socioeconómicos (Baixo, Médio e Elevado), atendendo ao progenitor (pai ou mãe) com o estatuto mais elevado. Verifica-se que a maioria insere-se no nível socioeconómico médio (47%), seguido do nível socioeconómico baixo (32%) e o nível socioeconómico alto (12 %). Em apenas sete casos (9%) não dispomos dos dados necessários à caraterização desta variável.

40% das mães completou o ensino secundário e 19% o ensino superior. Há apenas três mães com 1º ciclo e duas com o 2º ciclo. Dos 81

⁷ Os níveis socioeconómicos considerados na classificação de Almeida (1988) são os seguintes:

Nível socioeconómico baixo: trabalhadores assalariados, por conta de outrem, trabalhadores não especializados da indústria e da construção civil, empregados de balcão no pequeno comércio, contínuos, cozinheiros, empregados de mesa; empregadas de limpeza, pescadores, rendeiros, trabalhadores agrícolas, vendedores ambulantes, trabalhadores especializados da indústria (mecânicos, electricistas), motoristas; até ao 8º ano de escolaridade obrigatória.

Nível socioeconómico médio: profissionais técnicos intermédios independentes, pescadores proprietários de embarcações; empregados de escritório, de seguros e bancários; agentes de segurança, contabilistas; enfermeiros, assistentes sociais; professores do ensino primário e secundário; comerciantes e industriais; do 9º ao 12º ano de escolaridade; cursos médios e superiores.

Nível socioeconómico elevado: grandes proprietários e empresários agrícolas, do comércio e da indústria; quadros superiores da administração pública, do comércio, da indústria e de serviços, profissões liberais (gestores, médicos, magistrados, arquitectos, engenheiros, economistas, professores do ensino superior); artistas, oficiais superiores das forças militares e militarizadas; pilotos de aviação; do 4º ano de escolaridade (de modo a incluir grandes proprietários e empresários) à licenciatura (mestrado ou doutoramento).

questionários, sete (9%) não continham a informação relativa ao nível da escolaridade da mãe.

No que diz respeito ao nível de habilitações literárias do pai, observa-se que 25% completou o 3º ciclo, 23% o ensino secundário, 17% o ensino superior, 14% o 2º ciclo e 9% o 1º ciclo, havendo apenas um pai analfabeto. Dos 81 questionários, 9 (11%) não continham a informação relativa ao nível da escolaridade do pai.

A maioria das mães é casada (61-75%), 7 (9%) estão divorciadas/separadas, 3 (4%) são viúvas e 3 (4%) são solteiras. No caso do pai, a maioria é casado (59-73%), 8 (10%) estão divorciados e 5 (6%) são solteiros. 7 (9%) questionários não continham informação sobre o estatuto marital da mãe e 9 (11%) sobre o do pai.

A maioria dos sujeitos tem apenas um irmão (47%), 26% são filhos únicos, 10% tem dois irmãos, 6% tem três irmãos e 4% tem quatro irmãos. No que se refere à posição na fratria, 31% ocupa a posição de irmão mais velho, 30% é o irmão mais novo e 12% tem irmãos mais velhos e mais novos, ocupando uma posição central na fratria. Dos 81 questionários, 6 (7%) não continham informação relativa ao número de irmãos e 7 (9%) não indicavam a posição na fratria.

Tabela 1. Caracterização sociodemográfica da amostra

Variáveis sociodemográficas	Frequência (N)	Percentagem (%)
Género		
Masculino	37	46
Feminino	44	54
Idade		
9 anos	25	31
10 anos	33	41
11 anos	23	28
	M= 9.98 d.p.=0.77	
Ano de escolaridade		
3 ano	2	3
4 ano	27	33
5 ano	42	52
6 ano	10	12
Nível Socioeconómico		
Baixo	26	32
Médio	38	47
Alto	10	12
Escolaridade do Pai		
Analfabeto	1	1
1º Ciclo	7	9
2º Ciclo	11	14
3º Ciclo	20	25
Ensino Secundário	19	23
Ensino superior	14	17
Escolaridade da Mãe		
1º Ciclo	3	4
2º Ciclo	2	3
3º Ciclo	22	27
Ensino Secundário	32	40
Ensino superior	15	19
Estatuto Marital do Pai		
Casado/ União de facto	59	73
Separado/ Divorciado	8	10
Viúvo	0	0
Solteiro	5	6
Estatuto Marital da Mãe		
Casada/ União de facto	61	75
Separada/ Divorciada	7	9
Viúva	3	4
Solteira	3	4
Número de irmãos		
0	21	26
1	38	47
2	8	10
3	5	6
4	3	4
Posição na Fratria		
Irmão mais novo	22	30
Irmão mais velho	23	31
Irmão mais novo e mais velho	9	12
Filho único	20	27

2. Instrumentos

2.1. Teste de Compreensão das Emoções: TEC – adaptação portuguesa do *Test of Emotion Comprehension* (Pons & Harris, 2000; Pons, Harris & de Rosnay, 2004) – Cf. Anexo 1.

A adaptação portuguesa de Portugal da versão digital do *Teste de Compreensão das emoções* (TEC) foi elaborada a partir da versão digital portuguesa do Brasil da autoria de Roazzi e colaboradores (2009), por Paixão, Franco-Borges e Roazzi. Trata-se de um instrumento que avalia a compreensão das emoções da criança entre os 3 e os 11 anos de idade, considerando nove componentes distintas, designadamente as seguintes: Reconhecimento da expressão facial das emoções, das suas causas externas, do papel dos desejos/interesses, das crenças, do impacto das recordações/memória, da possibilidade de as regular, da diferença entre emoções reais e aparentes, da possibilidade de experienciar emoções contraditórias e/ou ambivalentes e do papel da moralidade. É um instrumento de resposta não-verbal, aplicado individualmente, segundo um formato digital (computador). São sempre apresentadas quatro alternativas de respostas para cada tarefa, que a criança terá de escolher em função do que julgar mais adequado à situação apresentada sob a forma de uma animação audiovisual.

O nível global de compreensão das emoções é determinado através do somatório da pontuação em cada uma das tarefas, mediante a atribuição de um ponto por cada tarefa bem-sucedida (resposta correta). Deste modo, a pontuação pode variar entre o máximo de 9 pontos (realização bem sucedida nos nove componentes) e o mínimo de 0 pontos (ausência tarefas bem sucedidas). Cada componente é avaliada através de cinco tarefas. A componente I (Reconhecimento) avalia a competência de identificação de quatro emoções básicas (felicidade, tristeza, raiva e medo), emparelhadas com uma condição neutra (bem). A Componente II (Causas externas) avalia a compreensão dos factores externos/situação originadores das emoções. Na componente III (Desejo) são apresentadas à criança duas situações que ilustram o papel do desejo (sede/fome) e do gosto/interesse na experiência de uma emoção face ao que é oferecido (uma bebida-coca-cola ou alimento-alface). Esta tarefa é superada se a criança responder corretamente à segunda situação referente ao alimento (a primeira funciona como ensaio), através da diferenciação das respostas emocionais de duas crianças/bonecos animados face à situação. O papel das crenças, especificamente das falsas crenças, é avaliado na Componente IV. É apresentada uma história, análoga à do capuchinho vermelho, mas com um coelho e um lobo. A prova é introduzida da seguinte forma “*este é o coelhinho do Tony. Ele está a comer uma cenoura, ele gosta muito de cenoura. O que é que está atrás dos arbustos? É um lobo. O lobo está escondido atrás dos arbustos porque ele quer comer o coelho*”. É então colocada uma pergunta de controlo⁸, “*o coelho sabe que o*

⁸ As perguntas de controlo, são uma ajuda na compreensão do exercício. Sempre que se faz uma pergunta de controlo, é dada à criança a resposta correta à

A compreensão das emoções em crianças dos 9 aos 11anos –
Estudo da adaptação Portuguesa do TEC.

Joana Filipa Sousa Nunes (e-mail: uc2007019892@student.uc.pt) 2007

lobo está escondido atrás dos arbustos?”. De seguida é pedido que a criança diga como o coelho se está a sentir.

A componente V (Lembrança/memória) é avaliada através do uso de uma história que está relacionada com a situação da tarefa do componente anterior (crença). É narrado à criança que “o *Tony está muito triste porque o lobo comeu o seu coelho*”. No dia seguinte, ele está a ver um álbum de fotos e vê uma foto do seu melhor amigo (deverá suscitar a emoção felicidade) e em seguida olha para a foto do seu coelho (foto que deverá suscitar uma emoção de tristeza). Esta tarefa visa avaliar a capacidade da criança para considerar o decorrer do tempo e os eliciadores de uma lembrança e respectiva emoção.

Tal como nas duas componentes anteriores, a Componente VI (Regulação) usa uma história com o coelho, na qual a personagem Tony está muito triste por ter perdido o coelhinho, solicitando-se a descrição de estratégias possíveis para ficar menos triste. As opções dadas dizem respeito às diferentes modalidades (comportamentais versus cognitivas) de superar situações geradoras de uma emoção negativa.

A Componente VII (Ocultar) visa avaliar a compreensão da possibilidade de ocultar emoções sentidas e a VIII (Mistas) de experimentar emoções mistas.

Por fim, a Componente IX (Moralidade) avalia a compreensão de emoções morais através da atribuição de uma emoção face a uma transgressão.

2.2. Avaliação da conduta do aluno pelo professor: TESC (adaptação portuguesa do *Teacher’s evaluation of student’s conduct* de Rohner (2008; Franco-Borges, Vaz-Rebello & Machado, 2010) – Cf. Anexo2.

O *Teacher’s evaluation of student’s conduct* é uma escala de heteroresposta criado com o objetivo de avaliar problemas de conduta, nomeadamente, “desordens de conduta agressiva” e “desordens de conduta social” no contexto escolar, segundo a perceção dos professores. Os itens incluem diversos comportamentos disruptivos (mentir, enganar, desobedecer, roubar, actos agressivos e de desafio à autoridade) que são pontuados numa escala de Likert de cinco intervalos (de 5- Muitas vezes a1- Quase nunca ou nunca). A pontuação total é obtida através da soma do valor atribuído a cada um os itens, podendo variar entre o mínimo de 18 e o máximo de 90 pontos, traduzindo o nível de desajustamento da conduta. Segundo os estudos prévios realizados por Rohner (2008), as pontuações equivalentes ou superiores a 54 pontos (ponto modal) indicam a presença de problemas significativos de conduta/desajustamento comportamental.

pergunta assim como não contribui para a pontuação final.

A compreensão das emoções em crianças dos 9 aos 11anos –
Estudo da adaptação Portuguesa do TEC.
Joana Filipa Sousa Nunes (e-mail: uc2007019892@student.uc.pt) 2007

2.2 Ficha de recolha de dados sociobiográficos – Anexo 3.

O questionário sociobiográfico foi elaborado no âmbito da presente investigação para a recolha de dados sociodemográficos – idade do pai/ mãe e da criança, estatuto marital, nível de escolaridade dos pais, situação profissional, profissão, número de irmãos da criança entrevistada, composição do agregado familiar, língua materna dos pais – e de dados sobre as atividades extracurriculares e o envolvimento parental – número médio de horas semanais em actividades conjuntas pais-filhos, tais como, ler histórias, actividades lúdicas e tarefas escolares.

3. Selecção da amostra e procedimentos de recolha e tratamento dos dados

Antes do início da recolha dos dados que permitiram a realização deste estudo, procedeu-se ao ensaio da adaptação para a língua portuguesa de Portugal do TEC, realizada a partir da versão portuguesa do Brasil (Roazzi et al., 2009), através de algumas alterações sintáticas e morfológicas (Paixão, Franco-Borges & Roazzi). Aquele ensaio consistiu na aplicação exploratória desta nova adaptação a um grupo restrito de crianças, tendo-se analisado e procedido a pequenas alterações através da reflexão partilhada sobre o feedback dos sujeitos.

A recolha de dados decorreu no Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel, tendo sido precedida de um pedido de autorização ao Diretor do agrupamento. Após esta aprovação, procedeu-se à selecção das turmas em que seriam administrados os instrumentos e ao pedido de autorização junto dos diretores de turma (cf. Anexo 5.). Foi elaborado um formulário para a recolha do consentimento informado dos pais/encarregados de educação (cf. Anexo 6.) e, atendendo ao número de alunos devidamente autorizados a participar na investigação, a recolha abarcou sete turmas. A administração individual dos instrumentos decorreu numa sala da sede do agrupamento escolas, sendo destituída de elementos distratores, para oferecer as condições necessárias à concentração nas tarefas exigidas pelo TEC. O tempo de aplicação do TEC aos alunos oscilou entre os 20-30 minutos. A recolha de dados decorreu entre os meses de fevereiro e maio de 2012, tendo o TESC sido distribuído pelos directores de turma e o questionário sociobiográfico entregue aos alunos para serem preenchidos pelos pais.

O tratamento estatístico dos dados foi realizado através do programa SPSS (versão 20).

IV – Resultados

Esta investigação realizada com o TEC permitiu a recolha dos primeiros dados para a população portuguesa entre os 9 e os 11 anos de idade, no contexto de um estudo internacional e transcultural de validação e adaptação daquele instrumento.

A descrição dos resultados encontra-se organizada em três partes: Dados descritivos das variáveis estudadas, dados relativos às escalas TEC e TESC e dados inferenciais (teste das hipóteses).

4.1. Dados do TEC

4.1.1. Percentagem de acertos por idade e componente do TEC

Tabela 2. Percentagem de Respostas corretas em cada Componente-TEC

Idade	N	Componentes								
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
		Rec.	C.Ext.	Des.	Cren.	Lembr	Reg.	Ocult.	Mistas	Moral.
9	25	100	95	76	56	92	80	80	80	28
10	33	100	100	88	61	85	73	73	91	39
11	23	100	100	87	57	96	70	74	87	48

Uma análise dos resultados tendo por base a percentagem de acertos em cada um dos componentes do TEC em função da idade permitiu verificar o seguinte: relativamente ao Componente I, há uma homogeneidade de resultados ($M=100$; $dp=0.00$), significando que todas as crianças desta amostra reconhecem e sabem nomear as expressões faciais das emoções básicas consideradas. No Componente II ($M=0.99$; $dp=1.11$) verifica-se uma ligeira variabilidade entre as idades, mas 95% das crianças com 9 anos mostraram reconhecer a influência dos factores externos sobre as emoções, ao passo que todas as crianças entre os 10 e os 11 anos obtiveram o resultado máximo de acertos. No Componente III ($M=0.84$; $dp=0.36$), 76% das crianças com 9 anos responderam corretamente, assim como 88% das crianças com 10 anos e 87% das crianças com 11 anos. Verifica-se, pois, que existe um maior reconhecimento da influência dos desejos sobre as emoções entre as crianças mais velhas. No Componente IV, ($M=0.58$; $dp=0.49$), 61% das crianças com 10 anos responderam corretamente, correspondendo à faixa etária que melhor compreendeu a influência das crenças sobre as emoções, embora as crianças de 9 e 11 anos apresentem resultados muito próximos (56% e 57% respetivamente). Relativamente ao papel da memória/lembrança na experiência emocional, avaliada no Componente V ($M=0.90$; $dp=0.30$), 96% das crianças com 11 anos responderam corretamente seguindo-se as crianças com 9 anos (92%) e de 10 anos (86%). No Componente VI, ($M=0.74$; $dp=0.44$) as crianças com 9 anos mostram uma maior compreensão das estratégias psicológicas para regular a emoção descrita no teste. Entre as crianças mais velhas, 73% da faixa dos 10 anos e 70% da dos 11 anos evocaram a estratégia pretendida. Relativamente à capacidade de compreender a discrepância entre a emoção sentida e a expressa, avaliada no Componente VII ($M=0.75$; $dp=.043$), verificou-se que 80% das crianças mais novas (9 anos) obtiveram respostas corretas, contra 74% das de 11 anos e 73% das de 10 anos. No que se refere ao Componente

VIII, ($M=0.88$; $dp=0.36$), 91% das crianças de 10 anos, 80% das de 9 anos e 87% das de 11 anos responderam corretamente. No Componente IX, ($M=0.38$; $dp=0.48$) 48% das crianças de 11 anos, 39% das de 10 anos e 28% das de 9 anos responderam corretamente a este item. Os resultados superiores obtidos pelas crianças de 11 anos poderá estar relacionado com o facto de nesta faixa etária se verificar a transição do estágio das operações concretas para o estágio das operações formais.

Tabela 3. Médias e Desvios-Padrão em cada Componente-TEC

Componentes	Min/Máx	N	M /DP
Componente I (Reconhecimento)	1/1	81	M=1.00;d.p=0.00
Componente II (Causas)	0/1	81	M=0.99;d.p=1.11
Componente V (Lembrança)	0/1	81	M=0.90;d.p=0.30
Componente VIII (Mista)	0/1	81	M=0.88;d.p=0.36
Componente III (Desejo)	0/1	81	M=0.84;d.p=0.36
Componente VII (Ocultação)	0/1	81	M=0.75;d.p=0.43
Componente IV (Crenças)	0/1	81	M=0.74;d.p=0.44
Componente VI (Regulação)	0/1	81	M=0.58;d.p=0.49
Componente IX (Moralidade)	0/1	81	M=0.38;d.p=0.48
Total	3/9	81	M=7.01;d.p=1.31

A tabela 3 descreve as médias e os desvios-padrão em cada um dos componentes, que foram ordenados de forma decrescente atendendo à média. Tendo em conta o modelo conceptual de Pons, Harris e Rosnay (2004) sobre as fases de desenvolvimento da compreensão emocional (externa, mental e reflexiva), procedemos à análise dos resultados obtidos em cada um dos componentes. Considerando que a fase externa foi conceptualizada a partir da verificação do domínio dos componentes I, II e V (Reconhecimento, Causas Externas e Lembrança), era expectável que estes obtivessem as médias mais elevadas, como de facto foi verificado na presente amostra. As crianças apresentaram um grau de dificuldade médio nos Componentes VIII, III e VII, destacando-se a posição do Componente VIII (Mista) que, segundo os dados de Pons, Harris e Rosnay (2004), pertenceria à fase reflexiva, exigindo uma representação emocional mais elaborada. Deste modo, seria expectável uma menor pontuação neste componente, o que não se verificou na presente amostra. Os componentes que apresentaram um maior grau de dificuldade foram os IV, VI e IX, revelando que as Crenças (IV) apresentam uma média inferior ao esperado, quando comparado com os dados da população britânica. No paradigma original, o domínio deste componente seria alcançado na fase mental, simultaneamente à compreensão dos desejos. Deste modo, a ordenação dos componentes segundo o nível de sucesso obtido pelo conjunto dos sujeitos da nossa amostra não corresponde inteiramente, à forma como os componentes estão distribuídas pelas diferentes fases no modelo conceptual.

Na tabela 4 está representada a ordenação dos componentes segundo o

nível de sucesso na nossa amostra e nas amostras Inglesa, Italiana e Brasileira.

Tabela 4: Grau de dificuldade dos componentes							
9 Anos				11 Anos			
Port.	Ing.	Ital.	Bras. (Part.)	Port	Ing.	Ital.	Bras. (Part.)
I*	I*	I*	I*	I*	I*	I*	II*
II*	II*	II*	II*	II*	II*	II*	I*
V*	V*	V*	V*	V*	III*	V*	V*
IV**	IV**	III**	III**	III**	IV**	VII**	VII**
III**	III**	IV**	IV**	VIII**	V**	IX**	III**
VII**	VII**	VII**	VII**	VII**	VII**	III**	VIII**
VIII***	VIII***	IX***	IX***	VI***	VIII***	VIII***	IX***
VI***	VI***	VIII***	VIII***	IV***	IX***	IV***	VI***
IX***	IX***	VI***	VI***	IX***	VI***	VI***	IV***

Os componentes assinalados com um asterisco (*) correspondem àqueles em que as crianças das diferentes amostras obtiveram resultados mais elevados. Assim, as crianças portuguesas com 9 anos apresentam resultados semelhantes às dos outros países. Por outro lado, as crianças portuguesas com 11 anos tiveram resultados semelhantes às amostras Italiana e Brasileira (do ensino particular), mas diferenciam-se das da amostra Inglesa.

Os componentes assinalados com dois asteriscos (**) revelaram um grau de dificuldade médio. Uma vez mais, as crianças de 9 anos da nossa amostra revelaram resultados semelhantes às das amostras inglesa, italiana e brasileira. Por outro lado, as crianças com 11 anos apresentam resultados mais próximos dos da amostra brasileira.

Por fim, os componentes com três asteriscos (***) correspondem aos componentes onde se obtiveram resultados mais baixos. As crianças com 9 anos da nossa amostra demonstram um padrão de respostas semelhantes às crianças das restantes amostras. Contudo, as crianças com 11 anos apresentam diferenças comparativamente às amostras inglesa e italiana, embora semelhantes aos obtidos pela amostra brasileira.

Tabela 5. Média do nº de componentes bem-sucedidas - TEC

	N	Min/Max	M	DP
TEC_total	81	3/9	7	1.3

A partir da tabela 5 podemos verificar que o número médio de componentes bem-sucedidas é 7, isto é, a maioria das crianças da amostra demonstrou dominar as competências inerentes a sete dos nove componentes de compreensão emocional avaliadas.

4.1.2 Dados correlacionais entre as dimensões do TEC

A tabela 6 apresenta as correlações entre cada um dos componentes que constituem o TEC e o resultado total, permitindo analisar a congruência entre o modelo conceptual subjacente à construção deste instrumento e os dados da amostra.

Verifica-se que todos os componentes se correlacionam com o score total, embora os componentes II e VI apresentem correlações mais baixas ($p < 0.05$). Além disso, o componente III Desejos correlaciona-se com os componentes II (Causas externas- $r(81) = 0.256$, $p < 0.05$) e VIII (Mista - $r(81) = 0.22$, $p < 0.05$), e esta (Mista) correlaciona-se com o componente V (Lembrança- $r(81) = 0.34$, $p < 0.01$). As restantes correlações observadas são baixas, significando a não existência de uma relação linear (Maroco & Bispo, 2003). Não foi possível obter os valores da correlação entre o componente I (Reconhecimento) e os restantes componentes, por se ter obtido um resultado de 100% de respostas certas no componente I.

Tabela 6. Correlações de Pearson entre componentes do TEC

	I- Rec.	II- Cau.	III- Des.	IV- Cren.	V- Lem.	VI- Reg.	VII- Ocu.	VIII- Mis.	IX- Mor.	TEC_ Total
I-Rec.	----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
II-Causas		1	0.256*	0.131	-0.037	-0.066	0.195	-0.038	0.088	0.259*
III-Des.			1	0.173	0.193	-0.105	0.140	0.221*	0.137	0.521**
IV-Cren.				1	0.054	-0.104	0.151	0.124	-0.051	0.470**
V-Lem.					1	0.087	0.002	0.342**	0.176	0.480**
VI-Reg.						1	0.053	-0.123	0.060	0.266*
VII-Ocu.							1	0.199	-0.020	0.490**
VIII-Mis.								1	0.058	0.446**
IX-Mor.									1	0.461**
TECtotal										1

** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

I-Rec. = Reconhecimento, II-Causas = Causas Externas, III-Des. = Desejos, IV-Cren. = Crenças, V-Lem. = Lembrança, VI-Reg. = Regulação, VII – Ocu. = Ocultação, VIII-Mis. = Emoções Mistas, IX – Mor. = Moralidade, TEC_total = Somatório dos nove componentes

4.2. Características psicométricas e dados descritivos do TESC

A consistência interna da TESC foi avaliada através do cálculo do coeficiente de alfa de Cronbach (Tabela 7), tendo-se obtido um valor considerado adequado (De Vellis, 1991). O resultado médio obtido na TESC situa-se nos 30 pontos ($dp = 21.46$).

Tabela 7. Consistência interna do TESC		
	N Itens	Alfa de Cronbach
TESC	19	0.770

Atendendo a que a pontuação global acima dos 54 pontos constitui um indicador de problemas significativos de desajustamento do comportamento (Rohner, 2008), procedeu-se à divisão da amostra em função desse valor (cf. Tabela 8). A maior parte dos sujeitos obteve um valor global inferior a 54 pontos (grupo 1- n=69), significando que não apresentam problemas significativos de conduta segundo a percepção dos professores. Deste modo, apenas 12 crianças foram percecionadas pelos professores como apresentando problemas de conduta significativos no contexto escolar.

Tabela 8. TESC – Diferenciação dos sujeitos com cotação inferior e superior a 54

Grupos	TESC			TEC
	N	Min/Máx	M (DP)	M (DP)
Grupo I	69	18/51	24.17(9.33)	6.94(1.36)
Grupo II	12	54/81	69.50(8.21)	7.42(0.90)

4.2.2. Dados descritivos em função do género e da idade

Tabela 9. Médias e desvios-padrão dos resultados do TESC em função do género e idade

	TESC	N	M/DP
Género			
Masculino		37	M=36.7;d.p.=21.02
Feminino		44	M=25.95;d.p.=14.79
Idade			
9 Anos		25	M= 37.72; d.p.=19.15
10 Anos		33	M=26.18;d.p.=14.59
11 Anos		23	M=30.22; d.p.=21.46
Resultado total		81	M=30;d.p.=21.46

Tal como se pode verificar na tabela 9, o nível médio dos comportamentos desajustados segundo a perceção dos professores é inferior a 54, significando a ausência de problemas graves de conduta. Em todo o caso, os rapazes apresentam uma média de comportamentos desajustados superior à das raparigas. A média dos comportamentos desajustados é inferior entre as crianças de 10 anos e superior entre as de 9 anos.

4.3. Envolvimento parental e posição na fratria

Tabela 10. Tempo médio semanal (em minutos) que o pai e a mãe passam com a criança em diferentes actividades por semana.

Atividades	Pai M (DP)	Mãe M (DP)
Leitura	8.80(26.5)	26.76(38.4)
Brincar/jogar/passear	134.28(257.22)	202.31(349.42)
Tarefas escolares	56.90(92.68)	132.71(127.60)

Tal como se poder ver na tabela 10, as mães da presente investigação envolvem-se mais em actividades conjuntas com os filhos (tarefas escolares, ler historias e actividades lúdicas), comparativamente aos pais. Para o tratamento desta variável, procedeu-se à conversão do tempo médio semanal investido nas actividades conjuntas em horas para cada uma das três modalidades contempladas na avaliação do envolvimento parental.

Tabela 11. Tempo Máximo e Mínimo (Horas) do investimento parental (semanal)

	N	Intervalos de tempo
PM Leitura	33	[0.12-3.00]
PM Actividades Lúdicas	62	[0.32-68.00]
PM Tarefas escolares	64	[0.33-14.00]

De forma analisar o envolvimento parental, procedeu-se ao somatório do tempo despendido pela mãe e pelo pai em cada uma das actividades mencionadas na ficha sociobiográfica, tendo-se convertido os minutos em horas. Como se pode observar na tabela 11, há um maior número de pais a envolverem-se em tarefas escolares (N=64), seguindo-se as actividades lúdicas (N=62). No entanto, em termos de tempo, parece haver um maior investimento nas actividades lúdicas (situando-se entre os 32 minutos a 68 horas por semana nesta actividade). A actividade de Leitura apresenta-se como sendo a actividade onde os pais se envolvem menos, traduzindo-se em menos tempo investido. Foi verificada uma correlação elevada entre o envolvimento parental em actividades lúdicas (PM Actividades lúdicas) e envolvimento parental em Tarefas escolares (PM tarefas escolares). Neste

sentido, parece haver uma relação entre o envolvimento dos pais em atividades lúdicas e em tarefas escolares ($r=0.590$; $p=0.00$), ou seja, parece haver uma maior probabilidade dos pais que se envolverem em atividades lúdicas quando se envolvem nas tarefas escolares.

Relativamente à posição na fratria, como se pode verificar na Tabela 1 (descrição da amostra), a amplitude do número de irmãos na presente amostra varia entre 0 (filhos únicos) e 4 irmãos. A maioria tem apenas um irmão (27%), enquanto 31% tem irmãos mais velho, 30% tem irmãos mais novos e 12% tem irmãos mais novos e mais velhos.

4.4. Teste das Hipóteses

4.4.1. A compreensão das emoções (TEC) em função da idade – H1

Tabela 12. Média (e desvio padrão) do nível geral de compreensão emocional por idade

Idade	N	M (DP)
9 Anos	25	M=6.84, d.p=1.46
10 Anos	33	M=7.06, d.p=1.32
11 Anos	23	M=7.13, d.p=1.14

De forma a testar a hipótese 1 (o nível de compreensão emocional aumenta em função da idade (Tabela 12), procedeu-se à análise univariada da variância (*One-Way ANOVA*), não se tendo verificando diferenças estatisticamente significativas entre as médias do TEC em cada grupo etário. Estes dados não confirmam Hipótese 1 nem corroboram os dados da investigação prévia (Pons, Harris & Rosney, 2004), que apontam para uma melhoria progressiva na compreensão das emoções com a idade. Em todo o caso, verifica-se que a pontuação média obtida no TEC revela um aumento progressivo em função da idade.

4.4.2. A compreensão das emoções (TEC) em função do género – H2

De forma testar a influência do género na compreensão das emoções, procedeu-se a um teste paramétrico, para amostras independentes (teste t). Previamente à utilização deste teste paramétrico foi realizado o teste de Levene ($F = 0.122$; $sig = 0.728$) devido à diferença entre o número de sujeitos femininos (44) e masculinos (37) da amostra. Com a realização do teste *t-student* verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias do resultado total do TEC em função do género ($t = 0.602$, $p = 0.54$), ou seja, não se verificaram diferenças significativas entre o nível médio de compreensão das emoções das raparigas e o dos rapazes, embora o valor da média seja ligeiramente superior entre os rapazes ($M = 7.11$; $dp = 1.24$) comparativamente às raparigas ($M = 6.93$, $dp = 1.37$). O mesmo se verifica quando analisados os resultados em função de cada componente isoladamente. Assim, corrobora-se a hipótese 2, assim como os resultados obtidos previamente com uma amostra Inglesa (Pons, Harris e Rosney, 2004).

4.4.3. Compreensão das emoções (TEC) em função do nível de escolaridade dos pais-H3

O nível de compreensão emocional das crianças revelou-se significativamente mais elevado entre aquelas cujas mães tinham completado o Ensino Superior ($t_{(72)} = 2.124$; $p = .037$), comparativamente àquelas cujas mães não completaram o ensino superior (cf. Tabela 13). Desta forma, a hipótese 3 foi confirmada relativamente às mães.

		N	Média	DP	T	P
NE (mãe)	1.N/ES	15	7.20	1.26	2.124	0.037*
	2. ES	59	6.40	1.50		
NE (pai)	1.N/ES	58	6.95	1.27	-0.032	0.975
	2.ES	14	7.21	1.57		

* $p < 0.05$

As habilitações literárias do pai também foram analisadas em função do TEC, não se tendo verificado diferenças estatisticamente significativas, ($t_{(70)} = -0.032$; $p = 0.975$), aceitando-se assim a hipótese nula.

4.4.4. Compreensão das emoções (TEC) em função do nível socioeconómico- H4

Procedeu-se a uma análise univariada (One-way ANOVA) para analisar a relação entre o nível socioeconómico e a compreensão das emoções, não se tendo verificado diferenças estatisticamente significativas ($F = 0.906$; $p < 0.409$), o que infirma a Hipótese 4.

4.4.5. A relação entre ter irmãos *versus* ser filho único e a compreensão das emoções (TEC) –H5

Realizou-se o mesmo procedimento de forma analisar a situação ter irmãos *versus* ser filho único em função da média obtida no TEC, não se tendo verificado diferenças estatisticamente significativas. Deste modo, ter ou não irmãos não se revelou associado à compreensão das emoções ($F=0.476$; $p=0.700$).

4.4.6. Nível de desajustamento comportamental (TESC) em função do género- H6

Tabela 14. O desajustamento comportamental em função do género

		n	Média	DP	T	P
Género	1.Masculino	37	36.76	21.03	2.71	0.08*
	2. Feminino	44	25.95	14.79		

* $p < 0.05$

Verificou-se uma diferença estatisticamente significativa ($t_{(79)}=2,70$; $p=0.008$) no valor médio do nível de desajustamento comportamental percecionado pelos professores em função do género, confirmando a hipótese 6. Assim, de acordo estes resultados, os rapazes da nossa amostra tendem a manifestar mais comportamentos desajustados em contexto escolar do que as raparigas (Tabela 14). Porém, dado que amostra não é homogénea, verificado através da análise do teste de Levene ($F=10.209$, $p<0.05$), deve ter-se algum cuidado relativamente à extrapolação deste dado para a população alvo.

4.4.7. Relação entre a compreensão das emoções (TEC) e o desajustamento do comportamento (TESC) – H7

Para analisar a relação entre os resultados do TEC e o nível de comportamento desajustado percecionado pelos professores (TESC), não se recorreu à comparação das médias (One-Way anova) por o grupo II ser composto por apenas 12 sujeitos (cf. Tabela 7). Deste modo, procedeu-se à análise da correlação entre os resultados totais da TEC e da TESC. O valor da correlação ($r=0.068$; $p=0.835$) aponta para a infirmação da Hipótese 7, não se verificando uma relação significativa entre a compreensão emocional e o nível de desajustamento da conduta no contexto escolar.

Deste modo, a nossa hipótese de partida não foi confirmada, apontando para a ausência de uma relação linear entre a compreensão das emoções e a conduta comportamental disruptiva percecionada pelos professores.

4.4.8. Relação entre o envolvimento parental e a compreensão das emoções-H8 (8.1, 8.2 e 8.3)

Tabela 15. Correlação entre o Envolvimento Parental e a Compreensão das Emoções

	TEC
PM ⁹ Leitura	-.136
PM Atividades Lúdicas	-.087
PM Tarefas escolares	.071

A verificação das hipóteses 8 visou analisar em que medida a compreensão das emoções se associava ao investimento parental. Neste sentido recorreu-se à análise das correlações entre o score global do TEC e o tempo investido pelos pais na leitura de histórias, em atividades lúdicas e tarefas escolares.

Não foram verificadas associações estatisticamente significativas entre o investimento parental em cada uma das atividades conjuntas consideradas e o nível de compreensão emocional. Como se poderá verificar na Tabela 15., as correlações foram baixas, significando que a leitura de histórias ($r=0.136$; $p=0.253$), as atividades lúdicas ($r=0.087$; $p=0.473$) e a ajuda dos filhos nas tarefas escolares ($r=0.071$; $p=0.555$) não se correlacionam significativamente com o nível de compreensão das emoções, pelo que este envolvimento não se revelou directamente associado à compreensão emocional.

4.4.9 Relação entre o envolvimento parental e o desajustamento da conduta em contexto escolar – H.9 (9.1, 9.2 e 9.3)

A correlação entre o resultado total obtido no TESC e o envolvimento parental em atividades lúdicas (H9.2) revelou-se estatisticamente significativa ($r=0.241$; $p=0.043$), embora se não tivesse confirmado a hipótese 9.2 (tabela 16), por se esperar uma associação negativa entre estas duas variáveis.

Tabela 16. Correlação entre o envolvimento parental e o TESC

	Coefficiente de <i>Pearson</i>
Leitura	-0.112
Atividades lúdicas	0.241*
Tarefas escolares	0.078

⁹ Juntou-se o tempo médio de envolvimento do pai e a mãe nas seguintes tarefas: leitura, atividades lúdicas e tarefas escolares. Estas variáveis foram codificadas com PM, indicando a junção.

V-Discussão

Os dados apurados permitiram verificar que todas as crianças demonstraram ser capazes de reconhecer e nomear as emoções básicas utilizadas no TEC e que a maioria compreende o papel das causas externas (95%-100%) assim como o da memória/lembrança na experiência emocional (92%-96%). Neste sentido, verificou-se que os componentes I, II e V apresentam um grau de dificuldade baixo para as crianças entre os 9-11 anos. Estes dados corroboram resultados prévios (Pons, Harris & Rosnay, 2004), que apontam estes componentes como os primeiros a serem adquiridos, durante a fase externa (3-6 anos). A ordenação dos componentes mais bem-sucedidos pelos sujeitos da nossa amostra vai ao encontro dos dados recolhidos junto das amostras britânica, italiana e brasileira de crianças com 9 anos e das amostras italiana e brasileira de crianças com 11 anos (Pons, Harris & Rosnay, 2004). O segundo grupo de componentes mais bem-sucedidos pela nossa amostra (cf. Tabelas 3 e 4) abarca os componentes VIII (Mista), III (Desejo) e VII (Ocultação). O componente Mista (VIII) foi conceptualmente considerado como dos últimos a ser adquiridos (durante a fase reflexiva), embora na nossa amostra emergam associados a um componentes conceptualmente integrados na fase mental (III-Desejos e VII-Ocultação). Estes dados são concordantes com os obtidos pelas crianças brasileiras (Pons, Harris & Rosnay, 2004), apontando para uma reordenação das competências adquiridas ao longo do desenvolvimento da compreensão emocional. Entre os componentes menos bem-sucedidos, o IV (Crenças) obteve uma média muito próxima da do componente VII (Ocultação), sendo seguido pelos componentes VI (Regulação) e IX (Moralidade). Assim, embora os estudos prévios apontam para uma concomitância da compreensão do papel dos desejos (III) e das crenças (IV) na evolução na compreensão emocional, o nosso estudo aponta para um hiato entre estes dois componentes, o que pode ser indício da necessidade de proceder a uma reordenação conceptual das aquisições subjacentes ao desenvolvimento emocional. O padrão de respostas das crianças com 9 anos da nossa amostra revelou-se semelhante ao das crianças da mesma idade de outros países. O padrão de respostas das crianças de 11 anos da nossa amostra revelou-se bastante semelhante ao das crianças brasileiras (cf. Tabela 4).

Os nossos dados não confirmaram uma diferenciação do nível de compreensão emocional estatisticamente significativa entre os 9, 10 e 11 anos de idade, embora as médias do score global obtidas no TEC revelem uma evolução ao longo da idade. A proximidade das idades dos sujeitos poderá explicar a ausência de uma diferenciação estatística ao nível do score global, embora se tenha verificado que, em alguns componentes (Regulação e Ocultação), as crianças de 11 anos obtiveram resultados inferiores aos das crianças mais novas. Este dado poderá estar relacionado com a menor atractividade do teste para as crianças mais velhas, influenciando o investimento da criança ao longo das diversas tarefas do mesmo.

Salientamos o facto do nível de escolaridade da mãe (mas não do pai) se ter revelado significativamente associado ao nível de compreensão

emocional, o que aponta para a predominância do papel materno no desenvolvimento emocional da criança, podendo ser explicado pela verificação de um maior envolvimento da mãe em actividades conjuntas com o filho. Este envolvimento materno parece ser independente do género da criança, pois confirmou-se que a compreensão emocional não variava em função desta variável. Porém, inesperadamente, verificou-se uma correlação positiva entre o envolvimento em actividades lúdicas e o nível de desajustamento comportamental percebido pelos professores. Além disso, o envolvimento parental não se revelou associado ao nível de compreensão emocional. Estes dados são pouco congruentes com a investigação prévia e provavelmente decorrem do questionário utilizado para a recolha dos dados junto dos pais, que não terá permitido a recolha de dados totalmente fiáveis, atendendo à constatação de que as respostas dadas nem sempre pareciam muito realistas (tempo médio semanal investido em actividades conjuntas com os filhos).

Também não se verificou uma relação entre, por um lado, o nível de compreensão emocional e, por outro, a existência de irmãos e o nível de desajustamento comportamental percebido pelos professores. Este último resultado poderá estar relacionado com o reduzido número de sujeitos com problemas significativos de conduta na nossa amostra, apontando para necessidade de novos estudos junto da população portuguesa. Por outro lado, o nível de desajustamento em contexto escolar revelou-se diferenciado segundo o género (mais elevado entre os rapazes), indo ao encontro da investigação prévia (Sisto & Pacheco, 2002).

VI- Conclusão

A presente investigação teve como principais objetivos analisar a compreensão das emoções em crianças com idades compreendidas entre os 9 aos 11 anos e a forma como esta se desenvolve em função da idade, contribuindo para a adaptação do *Test of Emotion Comprehension* (TEC) para a população portuguesa. Procedeu-se igualmente à exploração da relação entre a compreensão das emoções e os problemas comportamentais manifestos no contexto escolar e atendeu-se a outras variáveis, nomeadamente à existência irmãos, às habilitações literárias dos pais, ao nível socioeconómico e ao envolvimento parental.

No âmbito da compreensão das emoções, as crianças entre os 9-11 anos demonstraram conseguir perceber eficazmente, em média, sete componentes dos nove que avaliam a compreensão das emoções. O padrão de respostas das crianças do nosso estudo apresenta algumas similitudes com o padrão original de Pons, Harris e Rosnay (2004), assim como algumas diferenças. As diferenças mais salientes relacionam-se com a compreensão das crenças e da moralidade (Componentes IV e IX), verificando-se resultados consideravelmente inferiores (c.f. Anexo 4). Com efeito, o componente IV (Crenças) não se revelou dominado pelas crianças da nossa amostra, que deveriam encontrar-se já na fase reflexiva e, como tal, a

consolidarem as competências relativas à Regulação emocional, à experiência de emoções Mistas e à compreensão do papel da Moralidade na experiência emocional. Tal resultado não era expectável tendo em consideração o paradigma da evolução da compreensão emocional (Pons, Harris & Rosnay, 2004), embora seja congruente com os resultados obtidos em amostras do Brasil, do Quéchuá e de Itália (Roazzi, Dias, Minervino, Roazzi & Pons, 2009). Os resultados obtidos apontam para a necessidade de novos estudos, de forma a ponderar a eventual reordenação das falsas crenças no percurso de desenvolvimento da compreensão emocional das crianças portuguesas, à semelhança do constatado junto da população italiana (Roazzi, Dias, Minervino, Roazzi & Pons, 2009). Os resultados obtidos no componente IX (Moralidade), quando comparadas com as demais amostras, aproximam-se dos obtidos junto das crianças do Quéchuá (Roazzi, Dias, Minervino, Roazzi & Pons, 2009, Tenenbaum, Pons & Harris, 2004). Para além destas diferenças, as crianças da nossa amostra revelaram um bom nível de compreensão da natureza mista ou ambivalente das emoções.

De acordo com os dados obtidos, não parece haver uma relação direta entre a compreensão das emoções e o ajustamento em contexto escolar. Gunter (2007) também verificou um resultado análogo a este último, embora a maioria dos estudos indique uma correlação negativa entre o desajustamento e a compreensão das emoções (Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman & Youngstrom).

Os dados relativos à associação entre o envolvimento parental em actividades lúdicas e o nível de desajustamento comportamental percebido pelos professores também requerem a prossecução dos estudos, pois contraria a investigação prévia. A título de exemplo, num estudo realizado com crianças de 10 anos por Bradley e colaboradores (1988), verificou-se uma associação entre a percepção de responsividade parental e o nível de ajustamento comportamental dentro da sala de aula. Além disso, tem-se verificado uma associação positiva entre o sucesso escolar e o envolvimento parental na vida escolar dos seus filhos (Abreu, 1996 cit. in Pires, 2010). O envolvimento parental também tem vindo a ser associado ao nível socioeconómico (Pires, 2010). Para além desta última variável, Owen (1981) também observou a influência do tamanho da família ou ordem de nascimento dos filhos no ajustamento escolar (Sisto & Pacheco, 2002). Porém estes dados não foram confirmados na nossa amostra, requerendo novos estudos.

A realização deste estudo permitiu um primeiro contato com o TEC, possibilitando uma reflexão sobre as suas potencialidades e limitações. Assim, reveste-se de importância analisar pormenorizadamente estas limitações para que, em investigações futuras, possam ser controladas traduzindo-se em melhores resultados. Desta forma, é importante salientar que a gravação que acompanha o teste apresenta um ligeiro sotaque, não pronunciando claramente algumas palavras, tendo estado na base de algumas dúvidas por parte das crianças. Relativamente à adaptação portuguesa, o termo “Bem ” - para designar uma situação de neutralidade emocional - nem

sempre foi compreendido como tal, tendo-se verificado alguma confusão entre “Bem” e “Feliz”. Assinale-se igualmente a ambiguidade da pergunta de controlo no componente IX (moralidade): Nesta fase da prova, são colocadas duas questões com o objectivo de verificar se as crianças perceberam o exercício. As opções de resposta a estas questões são “sim” ou “não”. No entanto, a criança apenas pode dar uma resposta, resposta essa que não se aplica às duas perguntas em causa, uma vez que o teor de cada uma conduz a respostas opostas.

O TEC constitui um instrumento valioso para o conhecimento aprofundado do desenvolvimento emocional da criança. Os resultados desta investigação abrem portas para um aprofundamento do desenvolvimento da compreensão das emoções. Importa realçar que é fundamental desenvolver estudos que tomem em consideração a idiosincrasia cada sujeito no desenvolvimento da compreensão emocional. As competências para regular as emoções e para se relacionar com os pares e adultos significativos, a percepção do *self*, assim como a comunicação (ao nível competências lexical e sintático), constituem variáveis a ter em conta em posteriores investigações da compreensão das emoções. Desta forma, deve-se alargar o estudo de forma a abarcar crianças em condições ditas “especiais”, tais como amostras clínicas, com problemas de conduta significativos e com dificuldades de aprendizagem. Um conhecimento mais aprofundado neste âmbito, através da verificação do modo como estas diferenças influenciam o desenvolvimento, permitirá uma melhor compreensão das etapas fundamentais do desenvolvimento emocional, com implicações ao nível do desempenho e envolvimento escolar. A formulação de programas de intervenção adequados às necessidades das diferentes populações-alvo poderá constituir uma grande oportunidade para ajudar as crianças a compreenderem melhor as suas emoções e as dos outros, promovendo-se o desenvolvimento de interações sociais mais positivas e construtivas.

Bibliografia

- Almeida, L. S. (1988). *O raciocínio diferencial dos jovens: avaliação, desenvolvimento e diferenciação*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica, 207-208.
- Arsenio, W. F., Cooperman, G. & Lover, A. (2000). Affective predictors of preschooler's aggression and peer acceptance: Direct and indirect effects. *Development Psychology*, 36, 438-448.
- Bandeira, M., Rocha, M. S., Souza, T. M. P., Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, 11(2), 199-208.
- Brown, J. & Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development*, 67, 789-802.
- Chess, S. & Thomas, A. (1999). *Goodness of fit: Clinical applications from infancy through adult life*. New York: Brunner/ Mazel Publishers.
- Cole, P.M., Martin, S.E. & Dennis, T. A. (2004). Emotional Regulation as a Scientific Construct: Methodology Challenges and Directions for Child Development Research. *Child Development*, 75 (2), 317-333.
- Costa, M. (2009). *Inteligência emocional e assertividade nos enfermeiros*. Dissertação de Mestrado em Psicologia na área de especialização em Psicologia da Saúde apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e sociais da Universidade do Algarve e à Escola Superior de Educação de Beja do Instituto Politécnico de Beja.
- Costa, C. S. L., Cia, F. & Barham. (2007). Envolvimento materno e desempenho acadêmico: comparando crianças residindo com a mãe e com ambos os pais: envolvimento materno e desempenho acadêmico. *Revista semestral da associação brasileira de Psicologia e Educacional (ABRAPEE)*, 11 (2), 339-351.
- Cutting, A. L. & Dunn, J. (1999). Theory of Mind, Emotion Understanding, Language, and Family Background: Individual Differences and Interrelations. *Child Development*, 70 (4), 853-865.
- Denham, S. A., Caal, S., Bassett, H., Benga, O. & Geangu, E. (2004). Listening to Parents: cultural variations in the meaning of emotion socialization. *Cognitive Creier Comportment*, 8, 321-350.
- Denham, S., Zoller, D. & Couchoud, A. (1994). Socialization of preschooler's Emotion Understanding. *Developmental Psychology*, 30 (6), 928-936.
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C. & Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: individual differences and their antecedents. *Child Development*, 62, 1352-1366.
- Dunn, J. & Brown, J. (1994). Affect expression in the family, children's understanding of emotions, and their interactions with others. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 120-137.
- DeVellis, R.F. (1991). *Scale development: Theory and applications*.

- NewBury Park, CA: SAGE Publications.
- Eisenberg, N. (1998). The socialization of socioemotional competence. In D. Pushkar, W. M. Bukowski, A. E. Schwartzman, E. M. Stack, & D. R. White (Eds.), *Improving competence across the lifespan* (pp. 59–78). New York: Plenum.
- Farina, E., Albanese, O. & Pons, F. (2007). Making inferences and individual differences in emotion understanding. *Psychology of Language and Communication*, 11 (2), 3-19.
- Fernández-Berrocal, P. & Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la education. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(2), 421-436.
- Ferreira, M. C. T. & Maturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (1), 35-44.
- Franco-Borges, M. G., Vaz-Rebelo, P., & Machado, T. S. (2010). *Adaptação portuguesa do TESC*—Não publicada.
- Fuchs, D. & Thelen, M.H. (1988). Children's expected interpersonal consequences of communicating their affective state and reports likelihood of expression. *Child Development*, 59, 1314-1322.
- Goldsmith, H., Buss, A., Plomin, R., Rothbart, M., Thomas, A., Chess, S., Hinde, R. & McCall, R. (1987). Roundtable: What is temperament? Four approaches. *Child Development*, 58, 505-526.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: past, present, future. *Cognition & Emotion*, 13 (5), 551-573
- Gunter, K. L. (2007). Emotional Understanding and Social Behavior in School-Age Children. *The Undergraduate Journal of Psychology*, 20, 1-7.
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure?. *Child Development*, 76(5), 949-967.
- Harris, P.L.(1996). *Criança e emoção: o desenvolvimento da compreensão psicológica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Harris, P. L. (2008). Children's Understanding of Emotion. In M. Lewis, J. Haviland-Jones & L. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3^a Ed., pp.320-331). New York: The Guilford Press.
- Hidalgo, V. & Palacios, J.(2004). Desenvolvimento da personalidade entre os dois e os sete anos. In.C. R. Coll, A. Marchesi e Palacios, J.(orgs), *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artmed.
- Hughes, C. & Dunn, J. (1998). Understanding mind and emotion: longitudinal association with mental-state talk between young friends. *Development Psychology*, 34(5), 1026-1037.
- Izard, C. E. & Ackerman, B. P. (2004) Motivacional, organization and regulatory functions of discrete emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions*. (2nd ed., pp. 253-264) New York: The Guilford Press.

- Izard, C.E., 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.
- Izard, C. E., Fine, S., .Mostow, A., Trentacosta, C. & Campbell, J. (2002) Emotion processes in normal and abnormal development and preventive intervention. *Development and Psychopathology*, 14, 761-787.
- Kleinginna, P. R., & Kleinginna, A. M. (1985). Cognition and affect: A reply to Lazarus and Zajonc. *American Psychologist*, 40 (4), 470-471.
- Lewis, M. (2004) Self-conscious emotions: embarrassment, pride, shame and guilt. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.). *Handbook of emotions*. (2nd ed., pp. 623-636) New York: The Guilford Press.
- Luizzi, L. (2006). *Prevenção de comportamentos agressivos entre pré-escolares: uma proposta de capacitação para professores*. Dissertação de Mestrado. Curso de pós-graduação em Educação Especial, Universidade de São Carlos, São Carlos.
- Machado, P., Veríssimo, M., Santos, A. & Rolão, T. (2008). Efeitos directos e indirectos do conhecimento das emoções sobre a reputação social em crianças do pré-escolar. In Actas do I Congresso em Estudos da Criança & Infâncias Possíveis Mundos Reais, Braga.
- Maldonado, D. P. A. & Williams, L. C. A. (2005). O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e a sua relação com a violência domestica. *Psicologia em Estudo* 10 (3), 353-362.
- Maroco, J. & Bispo, R. (2005). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*. (2^a ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and preventive psychology*, 4, 197-208
- Melo, A. (2005). *Emoções no período escolar: estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança*. Tese Mestrado em Psicologia Clínica apresentada à Universidade do Minho
- Minervino, C. A. S. M., Dias, M. G. B. B., Silveira, N. J. D. & Roazzi, A. (2010). Emoções nas ruas: uso do “Test of Emotions Comprehension” em crianças em situação de trabalho na rua. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23 (2), 354-361.
- Molina, P., & Di Chiacchio, C. (2008). La Standardizzazione Italiana. In O. Albanese & P. Molina (Eds.), *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione* (pp. 65-105). Milano, Italy: Unicopli.
- Oatley, K. & Jenkins, J. M. (1996). *Understanding emotions*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers
- Joly, M. C. R. A., Dias, A. S. & Marini, J. A. S. (2009). *Avaliação da agressividade na família e escola de ensino fundamental*. *Psico-USF*, 14 (1), 83-93.)

- Ortiz, M. J., Fuentes, M. J., & López, F. (2004). Desenvolvimento socioafetivo na primeira infância. In C. R. Coll, A. Marchesi, & J. Palacios (orgs), *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Porto Alegre: Artmed.
- Papalia, D. E. & Olds, S. W. (2000). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Paludo, S. S. (2002). *A expressão das emoções morais de crianças em situação de rua*. Dissertação de Mestrado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Pavarini, G., Loureiro, C. P. & Souza, D. H. (2011). Compreensão de Emoções, Aceitação Social e Avaliação de Atributos Comportamentais em Crianças Escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24 (1), 135-143.
- Pires, A.(2010). Aceitação-rejeição parental percebida e ajustamento psicológico e acadêmico da criança. Dissertação de Mestrado em Psicologia, área de especialização em Psicologia Pedagogia, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- PISA. (2010). What can parents do to help their children succeed in school? Obtido de:
[http://www.oecd.org/pisa/pisainfocus/pisa%20in%20focus%20n21%20\(eng\)--v04.pdf](http://www.oecd.org/pisa/pisainfocus/pisa%20in%20focus%20n21%20(eng)--v04.pdf)
- Pons, F. & Harris, P. L. (2000). *TEC (Test of Emotion Comprehension)*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Pons, F., Harris, P. L & Doudin, P. A. (2004). La compréhension des émotions: développement, différences individuelles, causes et intervention. In L. Lafortune, A. P. Doudin, F. Pons & D. R. Hancock (Eds.), *Les émotions à l'école* (pp. 7-32). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Pons, F., Harris, P.L. & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 127-152.
- Pons, F., Lawson, J., Harris, P. L. & de Rosnay (2003). Individual differences in children's emotion understanding: effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 347-353
- Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion* (5ªEd.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Roazzi, A., Dias, M., Minervino, C., Roazzi, M. & Pons, F. (2009). Children's understanding of emotion: A cross-cultural investigation of emotion comprehension. In D. Elizur & E. Yaniv (Ed.), *Theory construction and multivariate analysis: Applications of Facet Approach* (pp.109-123). FTA Publications.
- Rodrigues, M. C. (2004). *Concepções docentes pré-escolares sobre teoria da*

- mente e sociocognitiva aplicadas: historias infantis*. Tese de doutoramento, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Rosnay M. & Harris P. L. (2002). Individual differences in children's understanding of emotion: the roles of attachment and language. *Attachment & Human Development*, 4 (1), 39-54.
- Rohner, R. P. (2005). Teacher's Evaluation of Student's Conduct (TESC): Test Manual. In R. P. Rohner & A. Khaleque (eds.), *Handbook for the Study of Parental Acceptance and Rejection* (4^a ed., pp.319-325). Storrs. CT: Rohner Research Publications.
- Saarni, C. (1997). Coping with aversive feelings. *Motivation and Emotion*, 21 (1), 45-63.
- Saarni, C., Mumme, D. L. & Campos, J. J. (1998) Emotional development: action, communication and understanding. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology*. Vol. 3. Social, emotional and personality development. (5th ed., pp. 237-309). New York: Wiley.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. New York: The Guilford Press.
- Salisch, M. V. (2001). Children's emotional development: challenges in their relationships to parents, peers, and friends. *International Journal of Behavioral Development*, 25 (4), 310-319.
- Santos, N., & Faria, L. (2005). Inteligência emocional: adaptação do "Emotional Skills and Competence Questionnaire" (ESCQ) ao contexto português. *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, 2, 275-289.
- Solomon, R. C. (2004) The philosophy of emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions*. (2nd ed., pp.3-15) New York: The Guilford Press.
- Southam-Gerow, M. A. & Kendall, P. C. (2000) A preliminar study of the emotion understanding of youth reefers for treatment of anxiety disorder. *Journal of clinical child psychology*, 29, 319-327.
- Stegge, H. & Terwogt, M. (2007). Awareness and regulation of emotion in typical and atypical development. In J. Gross, (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 269-282). New York: Guilford Press.
- Strongman, K. T. (1996). *The psychology of emotion. Theories of emotion in perspective*. (2nd Ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Tenenbaum, H.R. & Visscher, P., Pons, F, Harris, P.L. (2004). Emotional understanding in Quechua children from an agro-pastoralist village. *International Journal of Behavioral Development*, 28 (5), 471-478. doi: 10.1080/01650250444000225.
- Trentacosta, C. J., Izard, C. E., Mostow, A. J. & Fine, S. E. (2006). Children's Emotional Competence and Attentional Competence in Early Elementary School. *School Psychology Quarterly*, 21 (2), 148-170.

Anexo 4. Quadro síntese dos resultados internacionais da aplicação do TEC**Tabela: Resultados do TEC obtidos nas amostras, Britânica, Italiana, Brasileira e de Portugal.**

		Componentes								
País/Idade	n	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
Inglesa										
9	20	100	100	80	95	100	60	80	65	50
11	20	100	100	100	100	100	80	95	90	90
Italiana										
9	104	100	100	90	61(90)	95	62	85	72	79
10	104	88	97	91	71(94)	91	63	89	81	82
11	107	99	99	83	64(97)	97	64	96	83	84
Brasil (pública)										
9	25	36	76	72	32	60	48	64	16	60
10	16	75	75	88	38	88	50	75	38	69
11	28	50	89	75	54	82	50	46	29	71
Brasil (particular)										
9	11	100	100	64	55	91	91	73	45	91
10	21	100	100	95	38	100	90	95	95	38
11	25	96	100	92	40	96	56	92	68	60
Portugal										
9	25	100	95	76	56	92	80	80	80	28
10	33	100	100	88	60.0	84.8	72.7	72.7	90.9	39
11	23	100	100	87	56.5	95.7	69.6	73.9	87	47.8

Nota: os dados em parêntesis do componente IV da amostra italiana apresentam os resultados obtidos a partir da recodificação, com intuito de obter resultados compatíveis com os dados ingleses. Foram considerados como corretos tanto a resposta “feliz” como a resposta “normal”.

